

1

Primer
semestre de 1997

globe Educación

Asociación Mexicana para la Educación Internacional

AMPEI'96

**La internacionalización
de las universidades:
realidades y perspectivas**

Í N D I C E

Editorial 3
JOCELYNE GACEL-ÁVILA

La internacionalización de las universidades

La movilidad de estudiantes de Educación Superior en América del Norte	7	RICARDO MERCADO DEL COLLADO
Movilidad académica en las instituciones mexicanas de educación superior	13	CARLOS PALLÁN FIGUEROA
El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México	19	DOROTEA BARNÉS
Una perspectiva histórica del intercambio educativo en Estados Unidos	23	ALAN ADELMAN
Experiencias de internacionalización en universidades estadounidenses	27	RICHARD E. PECK
<i>Trends in US, Latin American partnerships in international education</i>	33	CONNIE PERDREAU
<i>International Academic collaboration: serious problems, but reasons for hope</i>	37	DEWAYNE MATTHEWS
<i>The Challenge of an International Campus</i>	43	RANDALL MARTIN
<i>In Canada ... by degrees ... with support</i>	47	CECILY MAY
La internacionalización y las universidades canadienses	51	PIERRE SVED
El Colegio de las Américas	57	PIERRE VAN DER DONCKT

1

Primer semestre de 1997

9106
Educación

E D I T O R

Jocelyne Gacel-Ávila
Presidenta AMPEI

CONSEJO EDITORIAL

Dorotea Barnés
Universidad Nacional
Autónoma de México

Axel Didriksson
Universidad Nacional
Autónoma de México

Madeleine Green
American Council on Education

Axel Markert
University of Tübingen

Francisco Marmolejo
University of Arizona

Ricardo Mercado
Secretaría de Educación Pública

Sylvia Ortega
Consejo Nacional de
Ciencia y Tecnología

Carlos Pallán
Asociación Nacional de
Universidades de Educación Superior

Pierre Van Der Donckt
Organización Universitaria Interamericana

Pablo Arredondo Ramírez
Universidad de Guadalajara

Ricardo Ávila
Universidad de Guadalajara

Í N D I C E

1

Primer semestre de 1997

<i>The University of Tübingen: a model case in Europe?</i>	61	AXEL MARKERT
<i>A British perspective on international education</i>	65	TONY HASSAN
Aspectos puntuales de la cooperación de la Unión Europea en México	69	EDUARDO LECHUGA
El proceso de internacionalización de las universidades brasileñas	73	SONIA PEREIRA LAUS
La internacionalización de la universidad latinoamericana: algunos factores incidentes	79	HERNÁN AYARZA ELORZA
La internacionalización de la Universidad Latinoamericana: El caso de la Universidad de la República de Uruguay	87	MAGDALENA SOSA
Bolivia en el contexto universitario latinoamericano	93	RAMIRO G. BUSTAMANTE

Entendiendo las diferencias

El sistema de educación superior en Estados Unidos: Notas para un marco de referencia	99	FRANCISCO MARMOLEJO
---------------------------------------------------------------------------------------------	----	---------------------

Universidad / Integración

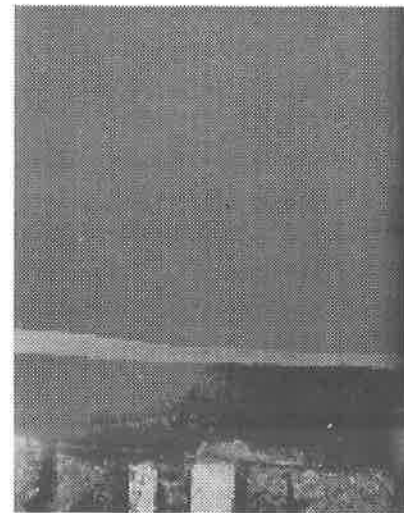
Reformulación de la cooperación internacional en la educación superior de América Latina y el Caribe	111	AXEL DIDRIKSSON
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----	-----------------

NOTICIAS

de la Organización Universitaria Interamericana	127
----------------------------------------------------	-----

Protagonistas

Pierre Van Der Donckt	129
-----------------------	-----



PORTADA:

© SOL NACIENTE, 1979
Fotografía de Antonio Máro

Educación Global
se produce gracias al apoyo de la
Fundación Ford

PRODUCCIÓN

Diseño
Verónica Segovia
Corrección
Susana Arriola y Peter Hulsbard
Impresión
Doble Luna Editores e Impresores S.A.,
Calle Hugo Vázquez Reyes 24, Los Be-
nes, 45000 Zapopan, Jalisco.

Las razones de Educación Global

JOCELYNE GACEL-ÁVILA
PRESIDENTA

Durante los últimos años, los escenarios de la educación superior en México han comenzado a transformarse notablemente. Las causas de estos cambios se encuentran, tanto en exigencias internas de la sociedad mexicana (reestructuración del aparato productivo, reformas en la administración pública, democratización de la sociedad, etc), como en el llamado proceso de globalización de los fenómenos mundiales.

Por esto, en los años que corren, las instituciones de educación superior se ven progresivamente conminadas a emprender

procesos de reestructuración institucional que las capaciten para alcanzar un nivel competitivo, no sólo en el ámbito de la sociedad local, sino en el más extendido, el de la llamada aldea global. Por esta razón, sus procesos académicos y de gestión exigen, cada vez más, una organización que sustente en parámetros y criterios de corte internacional, como requisito indispensable para estar a la altura de los nuevos tiempos.

En suma, el ámbito de la universidad moderna es el mundo en su totalidad. El concepto *educación internacional* resume la significación de estos cambios, es decir, la incorporación creciente de elementos internacionales en los procesos educativos de nivel superior. La tarea es, en consecuencia, poner a tiempo los relojes locales con la hora del mundo.

Durante los últimos años, en México AMPEI ha cobrado un lugar significativo en estas transformaciones. Día con día, gracias a las actividades desarrolladas por sus miembros, en cada institución se cobra mayor conciencia del trascendente papel que la cooperación internacional y el intercambio académico pueden cumplir en sus planes de desarrollo y superación. Esta tarea se viene realizando no sin dificultades y resistencias. Pese a ello, hemos encontrado un campo fértil en el que nuestras ideas y propuestas han podido abrirse camino favorablemente. El éxito de AMPEI en este terreno se debe a que ha abierto un foro especializado en educación internacional, mostrando además, a todas estas instituciones, las enormes ventajas y posibilidades que les re-

porta incorporarse de manera plena a estas novedosas tendencias.

Las áreas que se pueden beneficiar con las acciones de cooperación internacional en el sistema universitario mexicano son diversas. Señalaremos las que nos parecen más importantes: mejoramiento de la planta de recursos humanos altamente calificados —que con tanta frecuencia escasean en la mayoría de nuestras universidades—, internacionalización y desarrollo del conocimiento científico y tecnológico y modernización de las estructuras organizativas y los sistemas de gestión.

Para alcanzar tales fines se requiere incrementar la movilidad de estudiantes, profesores y administradores, los proyectos académicos conjuntos y el intercambio de información y experiencias, entre muchas otras actividades.

Hoy en día algunas universidades desarrollan complejas actividades de intercambio y colaboración internacional, por lo que conocen ya los frutos que éstas aportan. Muchas otras, sin embargo, no lo hacen o mantienen un bajo nivel de acción en el área. En cualquier caso, el campo de la educación internacional en México muestra un horizonte de posibilidades prácticamente ilimitado. Así, para lograr que todas las instituciones mexicanas de educación superior accedan a los beneficios de la cooperación internacional, AMPEI tiene como propósito primordial promoverla e impulsarla como instrumento estratégico de desarrollo académico universitario. Por ello hemos decidido crear *Educación Global*, primera revista especializada sobre el tema en México.

Los objetivos de *Educación Global* son: ofrecer un foro especializado para debatir los temas de la cooperación internacional y el intercambio académico; poner a disposición de las instituciones de educación superior mexicanas un órgano de promoción y difusión de sus actividades de colaboración; publicar artículos especializados en este campo, de autores mexicanos y extranjeros; ofrecer a los miembros de AMPEI un espacio de comunicación para que hagan públicas sus propuestas y preocupaciones y, por último, servir de medio de promoción de las instituciones mexicanas de educación superior en la comunidad nacional e internacional.

Es importante señalar que en el esfuerzo de publicación de *Educación Global* participarán organismos mexicanos y extranjeros que se han destacado en la promoción del intercambio académico y la cooperación, lo que permitirá a los miembros de AMPEI mantenerse al tanto de los acontecimientos más relevantes en este ámbito.

Esperamos que los lectores hagan suya la revista que proponemos, convirtiéndose en consultores frecuentes de sus páginas y en promotores entusiastas de su lectura.

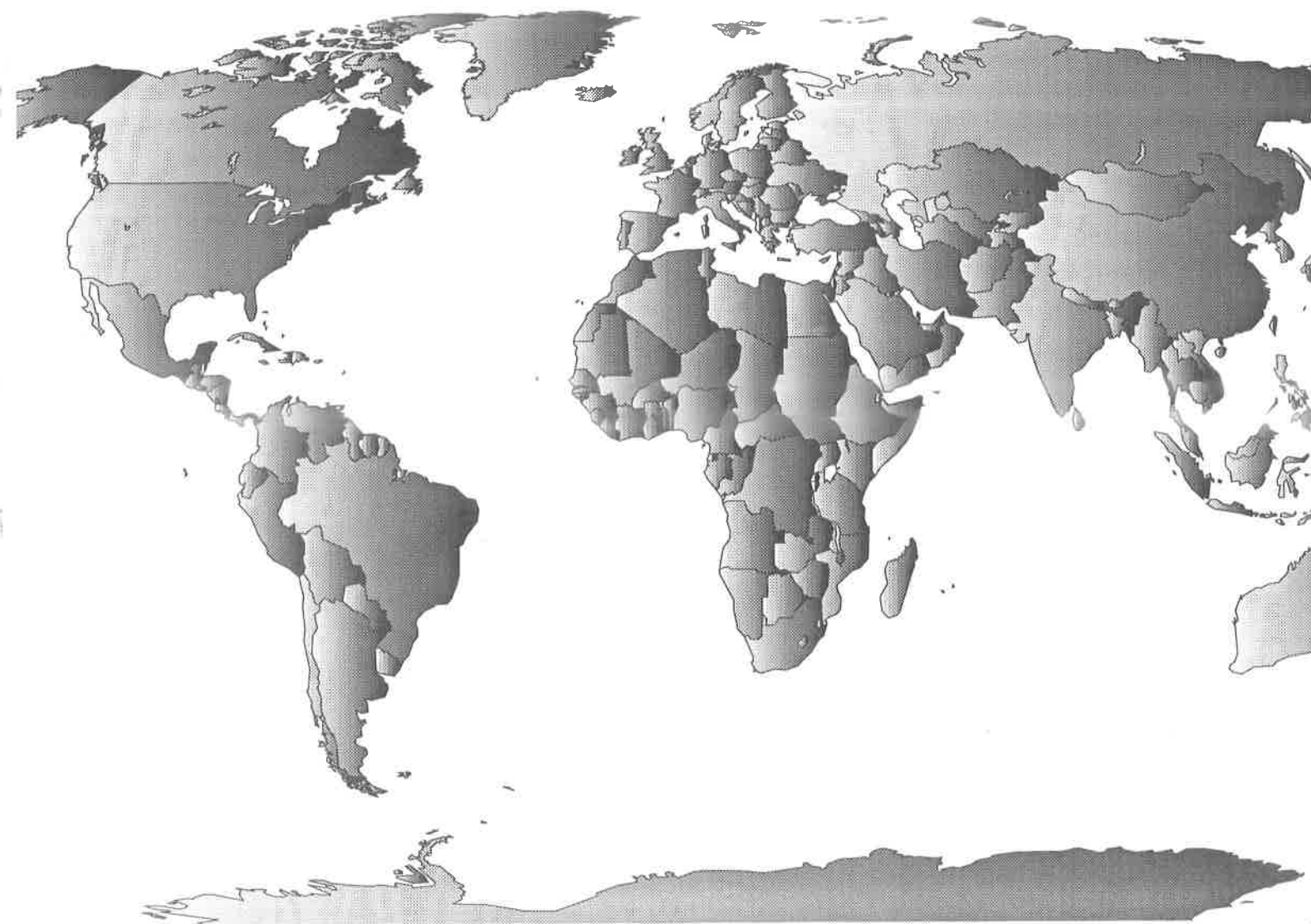
Educación

IV

Reunión anual

AMPEI

La internacionalización de las universidades



RICARDO MERCADO DEL COLLADO
 ES DIRECTOR DE DESARROLLO UNIVERSITARIO
 SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
 SUPERIOR E INVESTIGACIÓN
 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

La movilidad de estudiantes de educación superior en América del Norte

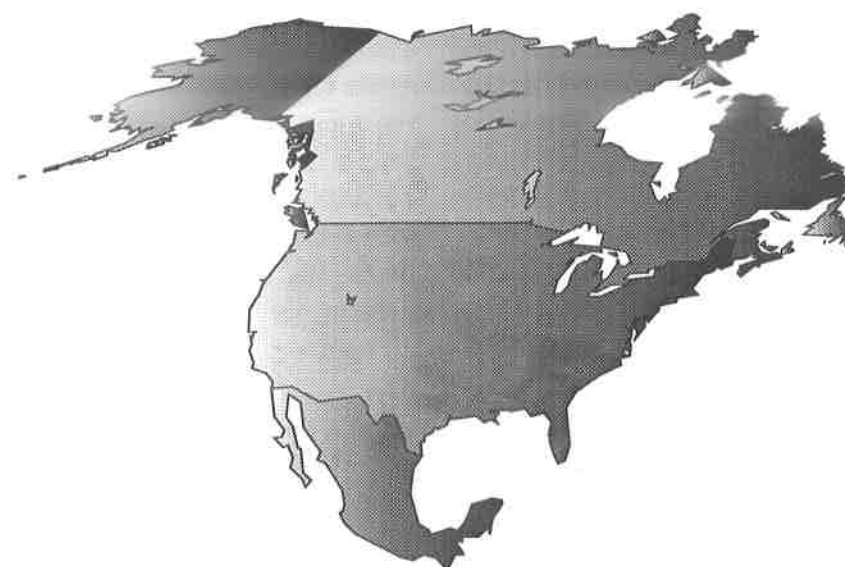
Deseo, en primer lugar, agradecer la atenta invitación de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional para participar en su Cuarta Reunión Anual; no cabe duda que la AMPEI está avanzando firmemente en el establecimiento de una plataforma de apoyo a la promoción de las actividades internacionales de las instituciones de educación superior de México.

La creciente asistencia cada año a esta reunión hace evidente el interés de las instituciones asociadas por analizar y proponer nuevas vías de colaboración internacional para sus comunidades. Mis más sinceras felicitaciones por los importantes logros alcanzados por esta

asociación en su corta historia y mis mejores deseos para un desarrollo sostenido y exitoso a futuro.

Quisiera aprovechar la oportunidad que se me brinda en esta ocasión para compartir con ustedes algunas ideas en torno a una de las acciones que se han venido realizando en los últimos tres años para promover la internacionalización de las instituciones de educación superior mexicanas. Me refiero al Programa para la Movilidad de la Educación Superior en América del Norte.

Antes de exponer las características y el desarrollo de esta iniciativa, conviene hacer referencia a algunos elementos del contexto en el que opera este



programa, con el propósito de identificar las oportunidades y retos que enfrenta.

Internacionalización de la educación superior

Vale la pena tener presente que la internacionalización de la educación superior es reconocida como una tendencia creciente de este nivel educativo. Por ejemplo, en el documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior, elaborado por la UNESCO, se indica que el número de personas que reciben educación superior fuera de su país aumentó al menos en 30% en el último decenio; esto es, se pasó de 920,000 a 1.2 millones de personas. En ese documento se añade que la mayor parte de quienes participaron de esa movilidad provinieron de países en desarrollo. Merece destacarse, para los propósitos de esta intervención, otro aspecto resaltado en el mencionado documento relativo a que "la mayor parte de la movilidad estudiantil tiene lugar fuera del marco de un programa de intercambio organizado o estructurado" (Pág. 22). Asimismo, se indica que las instituciones receptoras de dichos estudiantes son principalmente aquellas ubicadas en países desarrollados, mismas que obtienen importantes sumas de recursos provenientes de los países que pueden sufragar los

altos costos de las colegiaturas y la manutención. Esta última situación ha influido en el hecho de que los incrementos en la movilidad de estudiantes sean mayores en los países desarrollados que en aquéllos en vías de desarrollo, salvo el caso de algunos de Asia Oriental y Oceanía.

Este panorama se comprueba como cierto al revisar lo que ocurre en las instituciones de educación superior de México. En efecto, de acuerdo con el estudio reciente elaborado por la ANUIES,¹ los resultados de la encuesta aplicada a las instituciones asociadas indican que es mayor el número de mexicanos que participan en los acuerdos de intercambio, que el número de extranjeros que realizan estas actividades en México.

Vale la pena tener presente que la internacionalización de la educación superior es reconocida como una tendencia creciente de este nivel educativo

En particular en la región de América del Norte, mientras en el año académico de 1993-1994, 8,021 estudiantes mexicanos realizaron estudios formales en Estados Unidos, 4,718 estadounidenses participaron en programas de intercambio en nues-

tro país. Para 1994-1995, el número de mexicanos inscritos en programas formales en ese país ascendió a un poco más de 9,000; el dato de los estadounidenses en México no está disponible para ese año.²

Con respecto a Canadá la situación no es diferente, si bien la información es menos precisa. Se estima que alrededor de 1,000 mexicanos estudian en el nivel de educación superior de Canadá por periodos mayores de tres meses, es decir, requieren visa. Por otro lado, se calcula en una cifra cercana a 5,000 personas el número de quienes realizan estancias con una duración menor a los tres meses; esto es, sin la necesidad de una visa. En cuanto al número de ciudadanos canadienses estudiando en México mediante programas de intercambio, las cifras son poco

confiables, pero se estima que no llegan a 1,000. En cuanto al número de canadienses estudiando en Estados Unidos en programas formales, la cifra para 1994-95 ascendió a 22,747³, mientras que el número de ciudadanos estadounidenses estudiando en Canadá, ese mismo año, fue de 3,019.

Las cifras anteriores son el reflejo de una realidad que responde al conjunto de factores

históricos, sociales, económicos y educativos que caracteriza a nuestras naciones y a nuestros sistemas educativos. En atención al desbalance en el número de los intercambios en la región de América del Norte, no es realista pensar que se verán cambios dramáticos en el futuro cercano. Incluso, por el contrario, actualmente se observa un crecimiento del número de mexicanos y canadienses estudiando en Estados Unidos.

No obstante lo anterior, la importancia de una mayor movilidad de estudiantes entre Canadá, Estados Unidos y México ha sido subrayada en las tres reuniones generales trilaterales de Wingspread en 1992, en Vancouver en 1993 y en Guadalajara en 1996 para promover la agenda de la colaboración entre los países de la región de América del Norte. Las ventajas de un mayor intercambio son claras, se aspira a un mejoramiento de la comprensión cultural, la formación de grupos altamente calificados, la transferencia de conocimientos y tecnología, la internacionalización de la educación y la investigación y el fortalecimiento del nivel académico en los tres países.⁴

A pesar de que las comunidades académicas y las autoridades gubernamentales reconocen las amplias ventajas que trae consigo una mayor movili-

Las características distintivas del Programa RAMP consisten en que los estudiantes son seleccionados por la institución de origen y aceptados finalmente por la institución anfitriona. Los estudiantes pagan colegiatura en la institución de origen y no en la anfitriona y los estudiantes son responsables por su alojamiento, manutención, seguro médico y transportación

dad de estudiantes y académicos, modificar la inercia en las tendencias de los flujos actuales requerirá redoblar esfuerzos en distintos órdenes y tiempo.

Una de las áreas que se ha identificado como especialmente relevante para favorecer el intercambio de estudiantes es el reconocimiento de los estudios realizados y la garantía de la transferencia de los créditos académicos cursados en las instituciones extranjeras.

Si bien México tiene suscritos convenios como el Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe y convenios bilaterales con Francia, Italia y España, se reconocen las dificultades de su aplicación generalizada en atención, en el caso de México, al carácter concurrente de la facultad de revalidación que tiene, por una parte, la Secretaría de Educación

Pública y, por otra, los organismos descentralizados como lo son las universidades públicas autónomas.

Es por esta razón que deben buscarse estrategias que logren en la práctica, sobre la base de la confianza recíproca, el reconocimiento de la equivalencia de los estudios realizados, así como la transferencia de las unidades de intercambio curricular, es decir, los créditos académicos.

Programas de Movilidad Académica

En 1992 inició su operación el Programa de Movilidad Académica Regional, conocido como RAMP, por iniciativa del Instituto de Educación Internacional. Este programa tuvo como referente el Esquema de Crédito por Cursos de la Comunidad Europea, empleado con éxito en la operación de una parte del Programa de Movilidad ERASMUS durante los años 1989 a 1995.

Las características distintivas del Programa RAMP consisten en que los estudiantes son seleccionados por la institución de origen y aceptados finalmente por la institución anfitriona. Los estudiantes pagan colegiatura en la institución de origen

1 ANUIES (1996). El Intercambio académico internacional de México. México, D.F. ANUIES.

2 Institute of International Education. Open Doors 1993-1994, 1994-1995, New York, IIE.

3 Canadian Bureau of International Education (1995). National Report of International Students in Canada, CBIE.

4 Clark, R. (1992). The Mobility of Students and Scholars in North America. Trabajo presentado en la conferencia "North American Higher Education Cooperation: Identifying the Agenda". Wingspread, Wisconsin, septiembre, 1992.

y no en la anfitriona y los estudiantes son responsables por su alojamiento, manutención, seguro médico y transportación. De igual manera que en el programa de la Unión Europea, en el programa RAMP las instituciones proveen información sobre los programas, el valor en créditos de los cursos y los sistemas de evaluación, así como el uso de paquetes de información general acerca de los calendarios académicos, la disponibilidad de alojamiento, las posibilidades de estancias laborales, seguro médico y entrenamiento en idiomas. Asimismo, las instituciones participantes deben alcanzar acuerdos mutuos respecto a los procedimientos y requerimientos específicos para la transferencia de créditos, las habilidades lingüísticas y el desempeño académico previo a la firma de los convenios de colaboración correspondientes.⁵

Es sobre la base del importante camino recorrido por el programa RAMP que, en 1995, por iniciativa del Fund for the Improvement of Postsecondary Education (FIPSE), se iniciaron las gestiones para el inicio del Programa para la Movilidad en la Educación Superior de América del Norte.

A la fecha se han abierto dos convocatorias de este programa y se están apoyando a 20 consorcios integrados por un mínimo de dos instituciones en cada uno de los tres países, es decir, que un mínimo de 120 instituciones participan actualmente.

La tercera convocatoria se abrirá el 1 de diciembre en los tres países y la fecha límite para la entrega de propuestas es el 14 de marzo de 1997.

Los objetivos del programa son:

- 1 Promover la cooperación y el intercambio entre instituciones de educación superior en Canadá, Estados Unidos y México.
- 2 Incrementar el conocimiento de los idiomas, las culturas y las instituciones de los tres países.
- 3 Mejorar la calidad en la formación de los recursos humanos en los tres países y explorar diversas maneras para formar a los estudiantes para la práctica profesional en Norteamérica.
- 4 Aumentar la movilidad estudiantil en esta región del continente, incluyendo la promoción del reconocimiento mutuo y la transferencia de créditos, así como la exploración del desarrollo de planes de estudio y grados académicos conjuntos.
- 5 Introducir una dimensión de valor agregado a la cooperación en educación superior y capacitación en América del Norte que complementa a las formas existentes de colaboración bilateral y trilateral entre los tres países, así como a otros programas e iniciativas.

5 Dalicbow, F, Adelman, A. (1995), Multilateral Student Exchange. International Educator, Winter.

Además, se pretende que los proyectos seleccionados:

- 6 Contribuyan al establecimiento de alianzas que vayan más allá de las instituciones de educación superior y de capacitación e incluyan a otros, como empresas, asociaciones profesionales, autoridades públicas y otras asociaciones relevantes.
- 7 Promuevan el intercambio de experiencias en los nuevos desarrollos en educación superior y capacitación; por ejemplo, el entrenamiento en nuevas tecnologías para el enriquecimiento mutuo de la práctica educativa en los tres países.

Las actividades que se apoyan consisten en el desarrollo de marcos organizacionales para la movilidad estudiantil; el desarrollo de planes de estudio innovadores y materiales de enseñanza; estancias académicas estudiantiles en una o más instituciones extranjeras miembros del consorcio por períodos mínimos de cuatro meses; estancias laborales en uno o dos de los otros países de América del Norte por un período mínimo de cuatro semanas por estadía, programas intensivos de corta duración diseñados para aumentar y mejorar los intercambios regulares de estudiantes y el uso de nuevas tecnologías y de la educación a distan-

cia. Los consorcios reciben recursos económicos provenientes de los gobiernos correspondientes por medio de la institución líder. En el caso de México, la institución líder es siempre una institución de educación superior pública. Cada miembro de un consorcio debe promover la movilidad de un mínimo de siete estudiantes a lo largo de tres años. Para 1997, en el caso de México y en atención a las restricciones presupuestales, el número de estudiantes que podrán realizar estancias en el extranjero con el apoyo de los recursos gubernamentales destinados a este programa será la mitad que los años anteriores. Actualmente, como se señaló antes, han iniciado su operación 20 consorcios. Mediante cuatro proyectos se atiende el área de la administración, con tres la de educación, con dos las de economía, ingeniería y turismo, y con uno las de agricultura, derecho, informática y geología. Los niveles educativos que atienden abarcan al nivel de licenciatura y al posgrado. En 16 proyectos participan alumnos de licenciatura y en 9 de posgrado.

Los proyectos apoyados se caracterizan por manifestar pertinencia y calidad en la temática del proyecto, especificaciones claras de los programas

de estudio en México, asegurando con ello el reconocimiento de los estudios realizados. Asimismo, plasman claramente los requisitos para la selección de los estudiantes que participarán en el programa académico.

Para México, el intercambio de estudiantes y académicos constituye una vía para avanzar en la elevación de la calidad de la formación de los egresados y del personal académico. Sin embargo, es preciso que las actividades que se desarrollen en el marco de programas de intercambio como el aquí descrito consideren las asimetrías existentes entre los países involucrados, de modo que las contribuciones financieras que se realicen reflejen esas diferencias

En su mayoría, estos proyectos se respaldan por una amplia experiencia en el área de la movilidad estudiantil. Sus objetivos responden adecuadamente al programa de movilidad, además de que la relación entre estrategias, actividades y recursos es apropiada, indicando con precisión las actividades por realizar en cada etapa del proyecto.

El planteamiento académico es sólido, en tanto participa personal académico de alto nivel y se ofrece el apoyo de la infraestructura requerida para su realización. Por otro lado, se hacen explícitos los compromisos fi-

nancieros de las instituciones participantes.

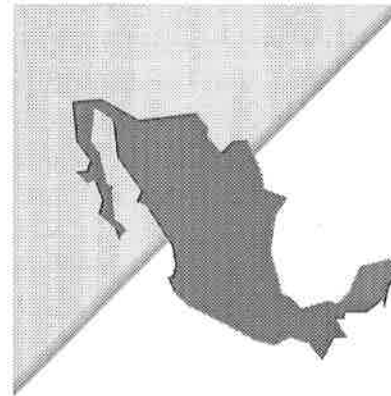
Una mayor movilidad de estudiantes entre los tres países de la región dependerá de la medida en que se alcancen los propósitos de los programas que se encuentran actualmente en operación y que, de ser exitosos, marcarán la pauta de nuevas iniciativas.

Para México, el intercambio de estudiantes y académicos constituye una vía para avanzar en la elevación de la calidad de la formación de los egresados y del personal académico. Sin embargo, es preciso que las actividades que se desarrollen en el marco de programas de intercambio como el aquí

descrito consideren las asimetrías existentes entre los países involucrados, de modo que las contribuciones financieras que se realicen reflejen esas diferencias. En el contexto de otros programas tradicionales de estudios en el extranjero, también se deberán procurar condiciones favorables para nuestro país. Existen oportunidades derivadas del número de nacionales que asisten a instituciones específicas, así como aquéllas resultado de la ubicación de las instituciones en territorios fronterizos que permiten la obtención de cuotas reducidas para los estudiantes mexicanos.

CARLOS PALLÁN FIGUEROA
ES SECRETARIO GENERAL EDUCATIVO
DE LA ANUIES

Movilidad académica en las instituciones mexicanas de educación superior¹



La creciente apertura comercial, la conformación de bloques regionales, la consolidación de grandes capitales transnacionales y la acelerada evolución de la ciencia y del desarrollo tecnológico plantean a las economías de las naciones, independientemente de su nivel de desarrollo, retos continuos que deben ser enfrentados día con día.

A nivel mundial está surgiendo un nuevo paradigma en el que las ventajas competitivas de un país ya no residen en la variedad, abundancia y calidad de sus recursos naturales, sino en la calidad y capacidad de sus recursos humanos para generar, asimilar y transmitir nuevos conocimientos de manera sistemática y creciente.

En este nuevo contexto, la educación superior adquiere una relevancia destacada para abrir nuevas sendas al desarrollo y a la cooperación mundial. Conscientes de esta nueva necesidad, las instituciones de educación superior mexicanas han asumido con interés y entusiasmo esta responsabilidad.

La necesidad de establecer vínculos entre las instituciones de educación superior mexicanas, tanto a nivel nacional como internacional, surge del reconocimiento al estratégico papel que este nivel educativo tiene en la formación y recalcificación de los cuadros profesionales que el desarrollo económico y social requiere cuando el ambiente económico y cultural del país, y sus instituciones, se encuentran en proceso de creciente apertura y transformación.

El proceso de desvanecimiento de las fronteras económicas, frente a la conformación de bloques comerciales regionales, tiene efectos significativos en las características socioeconómicas y culturales de cada nación; y la responsabilidad de las instituciones educativas adquiere singularidades diferentes a las que tradicionalmente venían asumiendo.

En el plano nacional, pensar globalmente para actuar localmente redimensiona la responsabilidad inmediata de las instituciones de educación superior ante el reto de coadyuvar a dar respuesta y plantear alternativas de solución a las necesidades de su entorno inmedia-

¹ (Ponencia presentada en la Tercera Reunión General sobre Colaboración en Educación Superior, Investigación y Capacitación en América del Norte. 28-30 de abril de 1996. Guadalajara, Jalisco, México).

to, explorando nuevos modelos en otras latitudes e instituciones del país o del exterior.

Los avances en el conocimiento de los aspectos socio-educativos que caracterizan a los países del Tratado Trilateral de Libre Comercio introducen, en la reflexión de nuestro quehacer cotidiano, el cuestionamiento a la forma tradicional de avanzar linealmente en las etapas del desarrollo.

Las condiciones de apertura y el enorme avance en las comunicaciones brindan oportunidades nuevas, muchas de ellas aún desconocidas, para dibujar nuevas sendas al desarrollo. El intercambio académico se constituye así en la modalidad de apertura que permitirá a las instituciones educativas transformarse, en virtud de sus necesidades y las que le plantea sunatural compromiso con el desarrollo.

Aspectos vitales de la educación superior que no siempre están al alcance de sus propios medios están hoy, y en virtud del intercambio, al alcance de todas las instituciones, pero también de todos aquéllos que requieren de mejores oportunidades educativas para obtener niveles de bienestar y desarrollo adecuados.

En las sociedades modernas y en la perspectiva de una mayor incidencia de la educación superior en el desarrollo, la información es un insumo primordial, pero la colaboración se convierte en un activo imprescindible para mejorar, aun sin

tener las condiciones básicas para ello.

El intercambio académico en México

En México, la estructura que posibilita las relaciones de intercambio académico está compuesta por organismos e instituciones gubernamentales y no gubernamentales responsables de elaborar, difundir, asesorar y ejecutar los programas de intercambio entre las comunidades universitarias y de profesionistas del país y del extranjero. Parte fundamental dentro de esta estructura la constituyen los departamentos y áreas de intercambio académico de las universidades públicas y particulares localizadas en toda la república, pues la amplia estructura de relaciones internacionales que tienen países como México siempre estará condicionada a su público dominio y a la eficiente administración de la información y colaboración al interior de las instituciones educativas.

La cooperación académica entre las instituciones de educación superior suele darse a partir del establecimiento de contactos entre las autoridades gubernamentales, las propias

instituciones educativas u otro tipo de organizaciones con reconocimiento oficial o social, interesadas y preocupadas por impulsar la firma de convenios de cooperación entre una o más instituciones interesadas. También es frecuente que la cooperación y el intercambio entre las instituciones surjan de la ejecución de proyectos específicos de interés mutuo, sin que exista la firma previa de un convenio formal.

Sin embargo, la cooperación académica internacional se da, fundamentalmente, a partir del establecimiento de acuerdos bilaterales entre las instituciones mexicanas y las extranjeras. De acuerdo con la Segunda Encuesta sobre Proyectos de Cooperación e Intercambio Internacional realizada por ANUIES, existen hoy más de 1,300 convenios establecidos por las instituciones mexicanas de educación superior con sus homólogas extranjeras, fundamentalmente de tres regiones del mundo: Norteamérica, Latinoamérica y Europa.

Aunque los convenios en los que participan dos o más países representan todavía una porción muy pequeña respecto del total, existen evidencias de que la cooperación tiende a in-

NÚMERO DE CONVENIOS POR RÉGIMEN DE LAS IES

Institución	Total	Porcentaje
Universidades Públicas	978	71%
Tecnológicos Públicos	41	3%
Instituciones Particulares	349	26%
Total	1,368	100%

tensificarse a través de mecanismos multilaterales. Como resultado de la internacionalización de las economías y las sociedades y de su mayor integración en zonas de influencia y comercio común, el establecimiento de lazos formales de cooperación e intercambio académico se empieza a dar también con bloques de países, siendo cada vez más frecuente encontrar instituciones que ofrecen algunos de sus cursos en dos lenguas.

De acuerdo con los datos recabados en 1993, las instituciones públicas presentaban mayor diversidad y número de convenios que las particulares: las primeras tenían suscritas acciones de intercambio con instituciones tanto norteamericanas, como latinoamericanas y europeas, mientras que las instituciones privadas centraban su atención fundamentalmente en sus homólogas estadounidenses. No obstante, cabe resaltar que el 44% de los participantes en los citados convenios provino de instituciones privadas, las cuales solamente tenían el 26% de los convenios firmados y atendían únicamente el 21% de la matrícula de educación superior. Esto permite apreciar que las instituciones particulares han aprovechado de manera más eficiente las oportunidades que brindan los convenios que consideran el intercambio académico.

La mayor cantidad de convenios de cooperación, el 70% del total de acuerdos firmados

NÚMERO DE PARTICIPANTES EN ACTIVIDADES DE INTERCAMBIO, POR RÉGIMEN DE IES

Institución	Participantes Nacionales		Participantes Extranjeros	
	1992	1993	1992	1993
Universidades Públicas	1,740 56%	2,046 55%	1,814 64%	2,084 64%
Tecnológicos Públicos	71 2%	30 1%	38 1%	102 3%
Instituciones Particulares	1,304 42%	1,628 44%	990 35%	1,100 33%
Total	3,115 100%	3,704 100%	2,842 100%	3,286 100%

a nivel nacional, se concentra en instituciones radicadas en cuatro entidades: Distrito Federal, Jalisco, Nuevo León y Puebla. En esas entidades se aglutina también la mayor parte de la matrícula de estudiantes de educación superior (46%) y las instituciones con mayor infraestructura y recursos. Entre éstas podemos mencionar a la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma Metropolitana y al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Esto parece apuntalar la hipótesis de que el intercambio es más intenso donde existen más recursos, fluye más información y hay amplios contactos institucionales con organismos educativos y embajadas de otros países. Sin embargo, procede destacar que algunas instituciones localizadas en entidades al norte del país, que cuentan con un pequeño número de convenios, sobresalen porque tienen un alto número de participantes en actividades de intercambio.

En la mayoría de los casos, los convenios de cooperación

NÚMERO DE CONVENIOS POR REGIÓN GEOGRÁFICA

Regiones	Total	Porcentaje
I Noroeste	133	10%
II Noreste	222	16%
III Centro-Occidente	328	24%
IV Centro-Sur	214	16%
V Sur-Sureste	48	3%
VI Metropolitana	423	31%
Total	1,368	100%

internacional se establecen en torno a varias áreas de conocimiento, o a todas. No obstante, las áreas que reflejan una mayor atención son las de Ingeniería y Tecnología, Ciencias Sociales y Administrativas y Ciencias Naturales y Exactas.

CONVENIOS POR ÁREA DE CONOCIMIENTO

Área	Porcentaje
Ingeniería y Tecnología	24%
Sociales y Admvas.	22%
Naturales y Exactas	18%
Educación	
y Humanidades	14%
Agropecuarias	13%
Salud	9%

La instrumentación de los convenios de cooperación internacional ha permitido que estudiantes, docentes e investigadores nacionales tengan un mayor acercamiento con instituciones fuera del país. Los resultados de la encuesta indican que ha sido mayor el número de mexicanos que participan en los acuerdos de intercambio en instituciones extranjeras, que el número de extranjeros que vienen estudiar o investigar a nuestro país, de donde se desprende la necesidad de divulgar con mayor intensidad y eficiencia, información sobre los programas académicos de las instituciones mexicanas.

La parte más importante del intercambio se da entre los estudiantes de licenciatura que acuden a instituciones extranjeras a realizar cursos cortos o prácticas profesionales, así

En México, la estructura que posibilita las relaciones de intercambio académico está compuesta por organismos e instituciones gubernamentales y no gubernamentales responsables de elaborar, difundir, asesorar y ejecutar los programas de intercambio entre las comunidades universitarias y de profesionistas del país y del extranjero

como de estudiantes extranjeros del mismo nivel educativo que vienen a México a realizar esas actividades. Es en este tipo de participantes donde el flujo es desigual, ya que son más los mexicanos que salen del país que los extranjeros que ingresan a México. En el caso de los alumnos de posgrado, que representan aproximadamente una cuarta parte de los que se realizan a nivel de licenciatura

PARTICIPANTES EN CONVENIOS DE INTERCAMBIO. 1993

	Nacionales		Extranjeros	
Alumnos licenciatura	2,067	50%	1,476	47%
Docentes	855	21%	684	22%
Investigadores	581	14%	515	16%
Alumnos posgrado	522	13%	373	12%
Otros	112	3%	84	3%

* En muchos casos, los docentes también trabajan como investigadores y viceversa, por ello el total es aquí más alto de lo real.

ra, el comportamiento es similar. Respecto a los docentes y los investigadores, el intercambio es más equilibrado y se puede decir que casi por cada docente o investigador nacional que sale del país se recibe un extranjero.

Las instituciones mexicanas de educación superior consideran importante revertir la tendencia actual del intercambio académico internacional, que actualmente promueve con mayor fuerza la movilidad de estudiantes de licenciatura y posgrado, para otorgar un mayor

impulso al intercambio de docentes e investigadores. Las razones que dan sustento a este cambio intentan responder a la necesidad de elevar la calidad de los servicios prestados por las instituciones educativas, para atender en forma acertada las necesidades del país impuestas por la internacionalización de la economía y, en particular, por su proceso de integración regional.

EN EL FUTURO LA COOPERACIÓN SIGNIFICARÁ MAYOR INTERCAMBIO DE:

Tipo de Intercambio	% *
Docentes	27%
Investigadores	24%
Alumnos de Posgrado	18%
Recursos	18%
Alumnos de Licenciatura	13%

* Porcentaje de instituciones que señalaron los tipos de intercambio que habrán de darse en el futuro.

Las pocas instituciones que carecen de convenios internacionales de intercambio académico son, en su mayoría, institutos tecnológicos públicos. Entre las razones que explican esta situación pueden mencionarse: la carencia de información y de contactos con instituciones extranjeras que les faciliten la constitución de acuerdos y las dificultades surgidas para financiar las actividades derivadas de la realización de proyectos de intercambio.

La mayor dificultad que enfrenta el desarrollo de los proyectos de cooperación internacional y las acciones de intercambio académico radica en el financiamiento. La tendencia hacia un mayor intercambio de docentes e investigadores podría ampliar la calidad y pertinencia del intercambio académico. A fin de potenciar los recursos canalizados al intercambio, es impor-

tante impulsar las acciones internacionales para la realización de programas conjuntos de docencia e investigación a nivel de posgrado en México, orientados a ampliar la formación disciplinaria de profesores, promoviendo la innovación en aspectos de desarrollo curricular, evaluación y acreditación, pero también el dominio de los diferentes idiomas en que se dan las relaciones académicas, científicas y culturales. La intensificación de la internacionalización de la educación superior mexicana, junto con la reorientación de los flujos de participantes, facilitaría la administración de proyectos y acciones que hoy se dificultan tanto ante las limitaciones financieras existentes.

Conclusiones

Las perspectivas de colaboración con Canadá, Estados Unidos, América Latina y Europa son muy amplias. Para el caso de Norteamérica, los lazos de intercambio económico que se han establecido tendrán efectos muy intensos en la estructura social y educativa de los países de la región. Asimismo, se estima que la internacionalización de las economías norteamericanas extienda sus lazos hacia Sudamérica para promover, con los grupos de países de esa región, la creación de vínculos comerciales más intensos en el continente.

En el caso de Europa existen relaciones muy sólidas que están permitiendo diversificar y ampliar la cooperación académica, especialmente con los países miembros de la Comunidad Europea. Esta cooperación tiene la característica de realizarse a partir del establecimiento de redes de intercambio entre grupos de instituciones europeas y latinoamericanas. Tales enlaces han sido planeados para desarrollarse en fases y con diferentes características de cooperación. Los países miembros de la Comunidad Europea están trabajando sobre la base de promover un mayor acercamiento al interior de su zona común, pero también están fomentando las actividades de cooperación académica para establecer contactos intensos con regiones del continente americano.

En los últimos años, los esfuerzos para elevar la calidad de los servicios educativos ofrecidos por las instituciones del sistema de educación superior mexicano requieren la intensificación de las actividades de cooperación internacional. Tres aspectos en los que esta cooperación contribuirá a darle una

mayor dimensión internacional a la educación superior mexicana son: la formación de profesores a nivel de posgrado con mecanismos adecuados a las necesidades de las instituciones mexicanas, la movilidad de estudiantes entre diversos sistemas educativos y el desarrollo de innovaciones en los planes de estudio a nivel de contenidos, profesores y esquemas de organización.

El éxito de la movilidad académica está sujeto a que los programas de intercambio garanticen el reconocimiento de los estudios y la transferencia de los créditos a través de mecanismos sencillos que permitan incrementar los flujos de estudiantes. También es necesario promover la aplicación de programas para el aprendizaje de lenguas y cultura de otros países con el fin de facilitar la movilidad académica y la tolerancia y el respeto de las diferencias.

El éxito de la cooperación internacional está en función de los progresos que en materia de calidad, pertinencia, administración eficiente y vinculación regional puedan desarrollar las instituciones mexicanas de educación superior. Las restricciones financieras y normativas que caracterizan el contexto de fin de siglo dan lugar a cambios trascendentales que modificarán la intensidad de la cooperación académica y reorientarán los esquemas de tránsito hacia la internacionalización.

NÚMERO DE CONVENIOS POR RÉGIMEN DE IES Y POR PAÍSES

Institución	Canadá	E.E.U.U.	A.L.	Europa	Asia	Total
Universidades Públicas	41	267	366	318	24	978
Tecnológicos Públicos	3	24	3	4	0	41
Instituciones Particulares	30	205	44	68	15	349
Total	74	496	413	390	39	1,368

* Los totales de cada régimen pueden no coincidir debido a los convenios multilaterales.

NÚMERO DE CONVENIOS POR REGIÓN GEOGRÁFICA Y POR PAÍSES

Regiones	Canadá	E.E.U.U.	A.L.	Europa	Asia	Total
I Noroeste	1	87	13	35	0	133
II Noreste	10	136	26	45	4	222
III Centro-Occidente	21	103	98	89	11	328
IV Centro-Sur	16	63	70	73	6	214
V Sur-Sureste	6	25	7	7	0	48
VI Metropolitana	20	82	199	141	18	423
Total	74	496	413	390	39	1,368

* Los totales de cada región pueden no coincidir debido a los convenios multilaterales.

NÚMERO DE PARTICIPANTES EN ACTIVIDADES DE INTERCAMBIO, POR REGIÓN GEOGRÁFICA

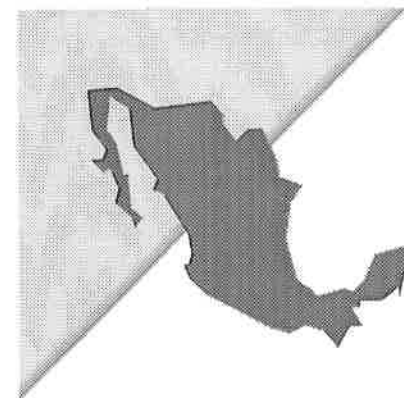
Regiones	Participantes Nacionales		Participantes Extranjeros	
	1992	1993	1992	1993
I Noroeste	468 15	571 15	264 9	311 9
II Noreste	1,246 40	1,615 44	705 25	894 27
III Centro-Occidente	477 15	558 15	883 31	1,009 31
IV Centro-Sur	298 10	438 12	361 13	502 15
V Sur-Sureste	55 2	31 1	38 1	15 1
VI Metropolitana	571 18	491 13	591 21	555 17
Total	3,115 100	3,704 100	2,842 100	3,286 100

El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México

DOROTEA BARNÉS

ES DIRECTORA GENERAL DE INTERCAMBIO

ACADÉMICO DE LA UNAM



Entendemos por internacionalización de la educación superior la interacción entre universidades de países diferentes que puede realizarse a través del intercambio de profesores y de estudiantes, la realización de proyectos conjuntos de investigación y el intercambio de información. En cualquier caso, el objetivo del intercambio debe ser mejorar la manera como cada universidad cumple su misión principal, esto es, formar profesionales de buena calidad.

¿Cuáles son los factores que favorecen la interacción entre universidades?

En primer lugar, el nivel académico de sus profesores. La relación mejora cuando los niveles son semejantes y puede haber intercambio de conocimientos y experiencias en ambos sentidos.

En segundo lugar, la similitud de sus programas de estudio, tanto en orientación como en calidad.

En cuanto al nivel académico medio de los profesores, todas las instituciones mexicanas de educación superior tienen que recorrer un largo trecho para estar en condiciones equiparables a las de las mejores universidades del mundo. En las universidades de prestigio del mundo desarrollado se requiere, para ser profesor, tener una formación académica plena, que por definición incluye el doctorado.

En nuestro país estamos to-

avía lejos de alcanzar ese estándar. Tomando el conjunto de los profesores de tiempo completo de todas las instituciones de educación superior del país, sólo un 16% de ellos, en promedio, tiene el doctorado.

La institución mexicana más antigua y mejor dotada a ese respecto es la UNAM, y sólo un 36% de su personal académico de tiempo completo está doctorado.

En cuanto a la orientación de los programas de estudio, los de las universidades mexicanas son similares aunque están mucho menos diversificados que los del mundo desarrollado. No obstante, la calidad media de nuestros programas se encuentra condicionada y limitada por la calidad de la planta docente.

Otros factores, en este caso negativos, que inciden en las posibilidades de interacción académica entre universidades, son la rigidez de los programas

de estudio en México, con currículo único, las dificultades de acreditación de los cursos tomados en otra universidad y la falta de conocimiento de otros idiomas.

La movilidad de profesores depende de la iniciativa de los propios profesores, no así la movilidad de los estudiantes agravada por la poca flexibilidad de nuestros programas, que no permiten una variedad de opciones en el currículo de estudios y por ello es a veces imposible acreditar los cursos que toman en una universidad extranjera, especialmente en el nivel licenciatura.

Uno de los mayores obstáculos para la internacionalización es el financiamiento de las acciones de intercambio académico ya que, en general, las universidades extranjeras de mayor prestigio no atienden al principio de corresponsabilidad en apoyo a los proyectos conjuntos que sus profesores desean llevar a cabo con sus homólogos mexicanos.

El otro obstáculo grande con países de habla no-hispana es el idioma. Se está dando importancia al estudio de idiomas desde el bachillerato, pero aún es insuficiente el nivel de conocimiento de otros idiomas entre nuestros estudiantes.

Así pues, para definir nuestra capacidad de internacionalización deberemos analizar nuestros haberes y nuestras fallas y conjugar lo que podemos ofrecer (nuestros mejores programas de licenciatura y pos-

Uno de los mayores obstáculos para la internacionalización es el financiamiento de las acciones de intercambio académico ya que, en general, las universidades extranjeras de mayor prestigio no atienden al principio de corresponsabilidad en apoyo a los proyectos conjuntos que sus profesores desean llevar a cabo con sus homólogos mexicanos. El otro obstáculo grande con países de habla no-hispana es el idioma. Se está dando importancia al estudio de idiomas desde el bachillerato, pero aún es insuficiente el nivel de conocimiento de otros idiomas entre nuestros estudiantes. Así pues, para definir nuestra capacidad de internacionalización, deberemos analizar nuestros haberes y nuestras fallas y conjugar lo que podemos ofrecer

grado para recibir estudiantes brillantes) y lo que podemos obtener (lugar en los programas que nos interesan para nuestros estudiantes y profesores).

Una condición para que la internacionalización sea productiva para nuestras universidades es que éstas consideren a la cooperación internacional dentro de sus programas de fortalecimiento del personal académico.

A la vez que aprovechamos nuestras fortalezas para interactuar con el exterior, debemos esforzarnos para superar nuestras deficiencias en los aspectos aquí señalados. Ésta será la mejor manera de servir tanto a nuestra misión última, como a nuestra búsqueda de relaciones académicas con el exterior.

Experiencia de la UNAM

Desde hace más de 30 años, la UNAM tiene establecido un programa de formación de personal académico que anualmente otorga becas para estudios de posgrado en México y en el extranjero a un número grande de profesores y de egresados con compromiso de colaboración al término de sus estudios.

Este programa se lleva a cabo tanto con recursos propios como utilizando las oportunidades de la colaboración internacional, tanto los convenios interinstitucionales como los gubernamentales y los apoyos de organismos internacionales. De

esta manera, la UNAM tiene estudiando posgrado en el extranjero a cerca de 400 becarios.

La experiencia de la UNAM en la colaboración internacional es de muchos años y varía de unas áreas a otras, de acuerdo con los vínculos de los profesores e investigadores con sus homólogos de otras universidades.

En 1996, la DGIA apoyó 181 proyectos conjuntos de investigación y docencia que implicaron la presencia en la UNAM de 151 profesores extranjeros y la estancia en universidades extranjeras de 94 académicos de la UNAM.

Esta colaboración se llevó a cabo con 86 universidades con las que se han suscrito convenios generales o específicos. Por otra parte, con apoyo del CONACYT se llevaron a cabo, en 1996, alrededor de 100 proyectos de investigación en el marco de la cooperación internacional y se estima que, fuera de convenio, se realizaron por lo menos otros 100.

En cuanto al intercambio de estudiantes, se incrementaron las relaciones con España, Canadá y Estados Unidos. Se tienen convenios activos de intercambio de estudiantes con 23 universidades de Estados Unidos y Canadá, además de la participación en los programas regionales de movilidad de estudiantes como son el RAMP y el de las Universidades de la Provincia de Quebec.

Con las universidades de Norteamérica, el intercambio

La experiencia de la UNAM en la colaboración internacional es de muchos años y varía de unas áreas a otras, de acuerdo con los vínculos de los profesores e investigadores con sus homólogos de otras universidades.

En 1996, la DGIA apoyó 181 proyectos conjuntos de investigación y docencia que implicaron la presencia en la UNAM de 151 profesores extranjeros y la estancia en universidades extranjeras de 94 académicos de la UNAM.

Esta colaboración se llevó a cabo con 86 universidades con las que se han suscrito convenios generales o específicos. Por otra parte, con apoyo del CONACYT se llevaron a cabo, en 1996, alrededor de 100 proyectos de investigación en el marco de la cooperación internacional y se estima que, fuera de convenio, se realizaron por lo menos otros 100

de estudiantes de licenciatura y posgrado es por períodos cortos, generalmente de un semestre, y el acuerdo es la exención de colegiaturas y la acreditación respectiva de los cursos aprobados. Recibimos este año 88 estudiantes de Estados Unidos y Canadá y 74 de los nuestros realizan estancias en universidades de Norteamérica.

La relación con las universidades españolas, que se ha incrementado en los últimos años, está orientada fundamentalmente al intercambio de profesores y de estudiantes de posgrado. De estos últimos para llevar a cabo programas de doctorado o elaborar la tesis doctoral. Tenemos acuerdos activos con 24 universidades españolas y actualmente hay 40 estudiantes españoles en la UNAM y 66 nuestros en España.

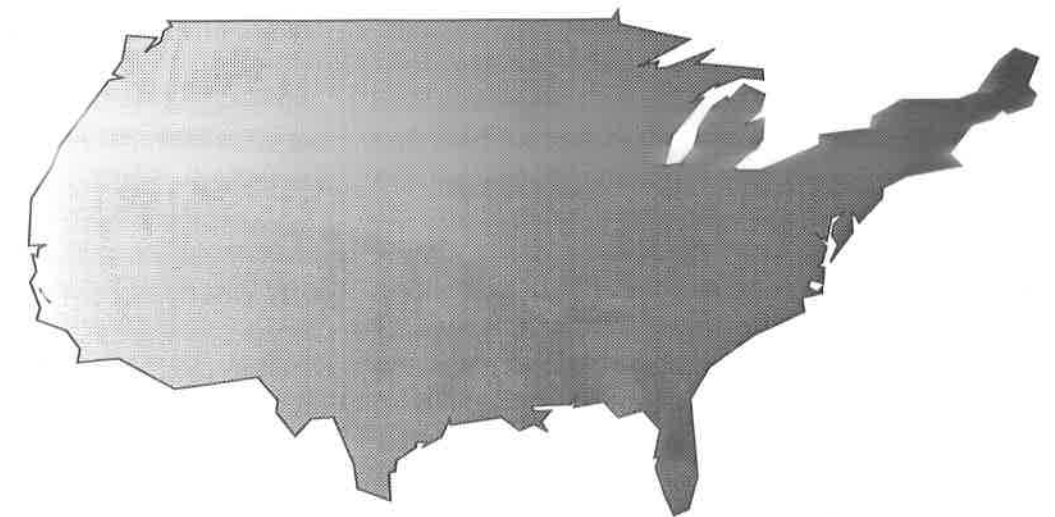
La relación con las universidades de Centro y Sudamérica se mantiene constante con aproximadamente 100 becarios de posgrado en la UNAM.

En septiembre de 1996, a iniciativa de la UNAM, se constituyó el Consorcio Latinoamericano de Universidades de Investigación y Posgrado con la participación de 14 instituciones de educación superior que ofrecen posgrados basados en investigación de alta calidad, en todas las áreas del conocimiento. Este consorcio dispondrá de una bolsa de becas para permitir la movilidad de estudiantes latinoamericanos para realizar estudios de posgrado de calidad internacional en la región.

Una perspectiva histórica del intercambio educativo en Estados Unidos

ALAN ADELMAN
Es DIRECTOR DEL INSTITUTO
DE EDUCACIÓN INTERNACIONAL,
OFICINA PARA MÉXICO Y AMÉRICA LATINA

Hoy en día una nación no puede sobrevivir si no se internacionaliza. La internacionalización hace que los gobernantes, gobernados, empresarios, empleados, educadores y estudiantes nos preocupemos y estudiemos el tema con atención porque, querámoslo o no, estemos o no de acuerdo, la comunicación electrónica trasciende todas las fronteras nacionales y la integración económica y social del mundo es una realidad. Esto no significa perder la propia identidad sino, por el contrario, valerse de ella para abrirse a la enorme producción de conocimiento y cultura que tiene lugar hoy en día a nivel mundial. Es decir, que las circunstancias de la internacionalización significan para las universidades estadounidenses, así como para las universidades en Europa, Asia, Canadá, México y los otros países de las Américas, el desafío que está exigiendo la época de formar al profesional: un profesional con conocimientos generales y actualizados, con formación humanística y marco moral, un profesional versátil y dinámico con capacidad de autoaprendizaje, pero también orgulloso de su identidad cultural.



Sin duda, el mayor ímpetu en Estados Unidos para intercambio académico internacional ha sido el horror de la guerra y la idea de que el intercambio internacional de educación es una forma eficiente y efectiva para cambiar las actitudes de las personas hacia otros con diferentes costumbres, religión y sistemas políticos. La Primera Guerra Mundial originó el establecimiento de organizaciones tales como el Consejo Americano de Educación y el Instituto Internacional de Educación. La Segunda Guerra Mundial originó el establecimiento del Programa Fulbright y NAFSA: la Asociación de Educadores Internacionales.

Durante la mayor parte de su historia, hasta llegar al siglo 20, la actitud de Estados Unidos hacia el mundo exterior ha sido de aislamiento. Este hecho se debe tanto a la localización geográfica como a la política. Los estadounidenses se veían a sí mismos protegidos de la maraña por dos grandes océanos, con una tierra inmensa para ser todavía domesticada. La Primera Guerra Mundial cambió todo eso ya que, a pesar de la reacción de aislamiento que siguió a esto en Estados Unidos, los esfuerzos de la guerra también trajeron a muchos estadounidenses un mayor conocimiento de otras personas e interés en ellas.

Al llegar la paz en 1919, los líderes de la educación en las universidades y en las organizaciones educacionales se sumergieron en el trabajo de ajustarse al nuevo papel de liderazgo de América en el mundo y las oportunidades después de la guerra y los retos que esto presentó.

El establecimiento del Instituto In-

ternacional de Educación, el 1 de febrero de 1919, estuvo íntimamente relacionado a una propuesta hecha por el Consejo Americano de Educación (ACE), (fundado en 1918 "bajo la presión de la guerra" como un medio de comunicación entre las organizaciones educacionales de Estados Unidos y el Gobierno Federal).

El ACE estableció un Comité en Relaciones Internacionales de Educación "para coordinar...y dirigir a las agencias actuales y a las agencias probables para el fortalecimiento de relaciones culturales con países extranjeros, especialmente a través del intercambio de estudiantes y profesores".

ACE se acercó a la Fundación Carnegie para solicitar apoyo financiero con el objeto de establecer una Oficina de Educación Internacional. Sin embargo, esto sucedió casi al mismo tiempo que Stephen Pierce Duggan, un profesor de ciencias políticas de la Universidad de la ciudad de Nueva York, se había acercado a la Fundación con la idea de formar una institución nacional privada, apoyada con fondos de la Fundación, la cual estaría enfocada específicamente a los intercambios de estudiantes y profesores entre Estados Unidos y otros países.

Después de la revisión de ambos planes, ACE fue rechazado y se aprobó una donación de \$30,000 para establecer un nuevo Instituto Internacional de Educación bajo la dirección de Duggan. Durante casi 8 décadas, el IIE ha jugado un papel seminal en conseguir recursos en educación de Estados Unidos para apoyar la educación internacional y crear y sostener el ambiente que resultó de la participación directa del Gobierno de Estados Unidos para patrocinar los programas de intercambio educacionales y culturales.

En los años treinta y cuarenta, como dos décadas antes, en un mundo nuevamente destrozado por el odio y la guerra, Estados Unidos se fijó una vez más en el intercambio internacional de educación— esta vez no sólo como una manera de apoyar a los estudiantes internacionales y formar amistades entre las naciones, sino también para fortalecer la capacidad académica de Estados Unidos. Por un lado hay que señalar la persecución Nazi y la emigración (con la ayuda del IIE) de miles de científicos altamente calificados (como el filósofo Martin Buber, el físico Albert Einstein y el teólogo Paul Tillich) que huyeron de la Europa de Hitler. Por otro lado, existe el programa Fulbright.

En 1946, la experiencia de la Segunda Guerra Mundial infundió en un senador de Arkansas llamado William Fulbright una profunda creencia que la paz mundial, la amistad internacional y el desarrollo podrían aumentarse con el intercambio de estudiantes y becarios, canalizando los fondos que se obtuvieran de la venta de materiales militares excedentes para otorgar becas.

En 1948, NAFSA fue creada con la ayuda de la Fundación Ford y más tarde apoyada con fondos del gobierno de Estados Unidos como una organización profesional que comprendió un grupo de programas dirigidos a consultoría en países extranjeros y en los campus de las universidades, consultoría en servicios de entrenamiento internacional, mejorando la enseñanza del inglés, apoyando las oficinas de admisión y los consejeros de estudiantes extranjeros, monitoreando la situación de los estudiantes extranjeros en los campus de Estados Unidos, creando programas de enriquecimiento fuera de los campus y ayudando a los pocos individuos valientes que han realizado investigación se-

ria sobre la experiencia de los estudiantes extranjeros. En pocas palabras, NAFSA empezó a demostrar al resto del mundo que uno de los mejores vehículos para llevar adelante la cooperación universitaria internacional es a través de una asociación de individuos que manejen el intercambio de estudiantes y profesores.

A partir de la Segunda Guerra Mundial, la competencia internacional se intensificó y, con ello, el interés de varias naciones en el uso de la educación superior y la formación en el exterior para alcanzar propósitos nacionales, como son la generación y distribución de conocimientos y la producción de científicos e ingenieros. Durante la segunda parte de este siglo, una buena parte del flujo de estudiantes ha conducido a Estados Unidos a ser el líder mundial exportador de conocimiento y entrenamiento académico.

De acuerdo con las estadísticas publicadas por el IIE, la población estudiantil extranjera en Estados Unidos ha crecido de 20,000 después de la Segunda Guerra Mundial, a más de 450,000 hoy en día. Este número no incluye a aquellos estudiantes que estudian en instituciones de aprendizaje comercial, en entrenamiento posdoctoral, en visitas de estudios a corto plazo, o en intercambios previos a la entrada a la universidad. Por ejemplo, las estadísticas señalan que el número de intercambios sólo a nivel de secundaria en Estados Unidos es de 100,000.

Tal crecimiento necesariamente ha venido acompañado de una evolución en la estructura del intercambio académico en las universidades del país, cada día más formalizada e impactante. Esto ha tenido como finalidad crear un cuerpo de "profesionales" expertos en intercambio, quienes puedan ayudar a las

universidades estadounidenses a construir puentes de vinculación con la problemática común que enfrentan las universidades del mundo ante el proceso de integración global.

Lamentablemente, el proceso de internacionalización en Estados Unidos parece estar ahora atrapado en tendencias contrarias. Mientras el número de estudiantes internacionales en Estados Unidos ha aumentado, el aprecio de nuestro gobierno hacia ellos parece haber disminuido. Al entrelazarse más con el mundo, nuestro gobierno se involucra menos con el estudio de lenguas y sociedades extranjeras.

En los últimos años ha sido extremadamente difícil convencer a un Congreso escéptico que justifica sus decisiones de presupuesto con base en impactos medidos a corto plazo, de los beneficios de programas de intercambio internacional que buscan establecer buena voluntad y entendimiento mutuo.

Organizaciones como el IIE y NAFSA y programas como Fulbright, así como los centros universitarios de estudios internacionales, primero han visto sus fondos decrecer en forma consistente como consecuencia de la inflación...y ahora exprimidos a fondo por las políticas que están de moda.

Aunque estas organizaciones todavía pueden operar y llevar a cabo muchas de sus misiones, lo hacen con una fracción de su potencial.

Es lamentable que, al mismo tiempo que estamos celebrando el 50o. aniversario de las Naciones Unidas, las tendencias aisladoras van en aumento en Estados Unidos. Mas prefiero ser optimista y pensar que esta vez por lo menos no requeriremos de otra guerra catastrófica, caliente o fría, como un requisito para que el interés y el apoyo financiero continúen. La razón por la que soy optimis-

ta es que, a pesar de los síntomas de abandono e introspección de nuestro Congreso actual, todavía tenemos instituciones como nuestras universidades, NAFSA, ACE y el IIE, así como un número creciente de estadounidenses que comprenden la importancia de la colaboración internacional en programas de educación y de intercambio, más allá de las fronteras nacionales.

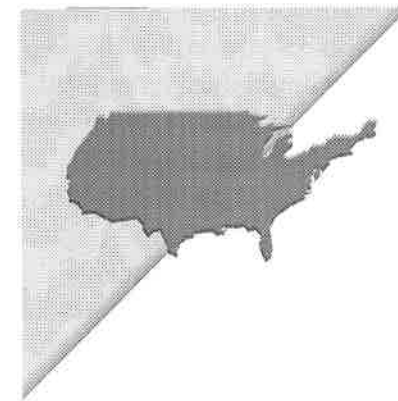
Sólo para dar algún ejemplo, consideremos dos organizaciones a las cuales pertenezco: hoy día, la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA)—la cual acaba de cumplir 30 años como el organismo más grande del mundo de especialistas académicos en América Latina—tiene 4,400 miembros; más del doble del número de miembros que en 1987. Y actualmente NAFSA tiene una membresía record de más de 3,700 educadores internacionales.

Aparte del crecimiento numérico en su membresía, existen dos factores que se destacan en estas asociaciones. Uno de ellos es la impresionante habilidad, entrenamiento y experiencia de sus participantes. La otra es su dedicación y esfuerzo.

Me ha impresionado el número de personas de LASA y NAFSA que están dispuestas a dedicar incontables horas en el servicio de estas asociaciones, ayudando a formular e instrumentar planes estratégicos, recolectando fondos, escribiendo cartas para solicitar apoyo a representantes del gobierno y ofreciendo pláticas acerca de nuestra misión a un gran número de distritos. Por esta razón, y porque el internacionalismo en educación superior ofrece el fundamento más sano, seguro, sabio y humano para construir nuestro futuro, estoy convencido de que en nuestra sociedad civil, con el tiempo, haremos la diferencia en el debate.

RICHARD E. PECK

ES PRESIDENTE DE LA UNIVERSIDAD
DE NUEVO MÉXICO, ALBUQUERQUE



Experiencias de internacionalización en universidades estadounidenses

Quisiera iniciar recordándoles la opinión de Cicerón sobre los discursos: Cicerón dijo que deben "informar y deleitar". Podemos, en este caso, afirmar que deben "instruir y entretener". Mis colegas en este panel les informarán con su percepción; por mi parte, prometo entretenerles con mi mal español. Además, éste es mi primer discurso en español en México, aunque en Nuevo México con frecuencia hablo "Spanglish". Pues ahora empecemos.

La educación superior internacional en Estados Unidos ha sido una preocupación por mucho tiempo. De hecho, algunos economistas han afirmado que la educación superior, en especial la educación de posgrado, constituye la mayor industria de exportación de Estados Unidos en la que contamos con el más alto

La educación superior internacional en Estados Unidos ha sido una preocupación por mucho tiempo. De hecho, algunos economistas han afirmado que la educación superior, en especial la educación de posgrado, constituye la mayor industria de exportación de Estados Unidos en la que contamos con el más alto balance de pagos

balance de pagos. Mientras que miles de estudiantes extranjeros asisten a programas de posgrado en Estados Unidos, números mucho menores de ciudadanos de Estados Unidos se matriculan fuera del país para seguir estudios de posgrado.

De hecho, un beneficio favorable a Estados Unidos al proveer educación superior a estudiantes extranjeros es que un porcentaje de ellos permanecen en Estados Unidos para seguir adelante con sus vidas y practicar sus profesiones—esto es un beneficio para los ciudadanos del país, quienes con sus

impuestos han ayudado a pagar esa educación. Por otra parte, este hecho no ayuda a mejorar la educación superior en los países en vías de desarrollo, pero constituye un beneficio para las universidades estadounidenses. Por todas estas razones, la mayoría de las universidades—especialmente las universidades dedicadas a la investigación—en Estados Unidos participan activa-

mente en la educación internacional aun sin estar conscientes de ello.

Sin embargo, algunos de nosotros sentimos un orgullo muy especial derivado de nuestro compromiso hacia la educación internacional. Quiero comunicarles el ejemplo de la Universidad de Nuevo México que ofrece dos programas de maestría totalmente en español: la Maestría en Educación y la Maestría en Administración Pública. Estos programas, durante los años que han estado en operación continua, han otorgado 330 títulos de Maestría en Educación, 66 títulos de Maestría en Administración Pública a personas provenientes de 17 países latinoamericanos y de Guinea Ecuatorial en África. Estos datos cubren hasta 1995. Es evidente que Nuevo México cuenta con una localización geográfica ideal para ofrecer programas a estudiantes extranjeros de países

La Universidad de Nuevo México ofrece dos programas de maestría totalmente en español: la Maestría en Educación y la Maestría en Administración Pública. Estos programas, durante los años que han estado en operación continua, han otorgado 330 títulos de Maestría en Educación, 66 títulos de Maestría en Administración Pública a personas provenientes de 17 países latinoamericanos y de Guinea Ecuatorial en África

de habla hispana. Además, Nuevo México es el único estado, de los cincuenta en Estados Unidos, que establece en su Constitución dos idiomas oficiales —español e inglés. Nuestra biblioteca, por ejemplo, ostenta el rótulo "*biblioteca*" en la puerta de entrada, en caso de que algunas personas no tengan conocimiento de la palabra inglesa "*library*".

Obviamente, trabajamos con un buen número de estudiantes extranjeros provenientes de varios países. Como ocurre en universidades mexicanas, también nosotros contamos con estudiantes asiáticos que han venido a la universidad

para llevar adelante estudios de posgrado, particularmente en ingeniería y ciencias básicas, así como medicina, dada la escasez de tales programas en sus países de origen. Ofrecemos también un programa de idioma y cultura en japonés para personas de negocios de Estados Unidos que trabajan en negocios internacionales con Japón; y nuestras relaciones con la mayoría de los países de la Comunidad Europea continúan siendo fuertes. No solamente educamos a algunos de sus estudiantes en nuestro campus, sino más importante aún, enviamos un buen número de nuestros estudiantes de pregrado a Europa para que experimenten las maneras de vida y de trabajo que esas culturas extranjeras les proporcionan.

La Universidad de Nuevo México tiene Convenios de intercambio de estudiantes y de cooperación académica y técnica con las siguientes universidades mexicanas: la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Guanajuato, la Universidad Autónoma de Chihuahua, el Instituto Tecnológico de Chihuahua, la Universidad de las Américas, la Universidad Autónoma Metropolitana, el Instituto Tecnológico de Monterrey, la Universidad Autónoma de Veracruz y, recientemente el 18 de octubre de este año, UNM ha firmado otro Convenio de Intercambio y Colaboración con la Universidad Autónoma del estado de Morelos. Además, hemos enviado a miembros del profesorado a impartir cursos en universidades extranjeras y hemos recibido a profesores extranjeros para dar clases en nuestras aulas.

En 1990 fue creado el ISTE (Consortio Iberoamericano de Ciencia y Tecnología) dependiente del Instituto Latinoamericano. Este consorcio incluye a 28 universidades latinoamericanas, 5 universidades españolas, la Universidad de Nuevo México y 4 corporaciones multinacionales. Los cuatro miembros mexicanos de este consorcio son la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Los fondos para esta organización provienen de las instituciones y corporaciones miembros del instituto, así como del gobierno estatal de Nuevo México. La secretaría del ISTE está ubicada en la Universidad de Nuevo México.

El ISTE es parte de una red de comunicaciones internacionales de ciencia e ingeniería, de instituciones de esas áreas, con capacidad para promover educación avanzada en forma conjunta. Los miembros de instituciones educativas aseguran contactos industriales para ofrecer mejoras en las instalaciones orientadas a la investigación. Las industrias encuentran una comunidad de usuarios de equipo moderno, gente con necesidades específicas que van a respaldar las líneas de producto que las compañías crean.

Esta organización comparte la experiencia y la tecnología, genera proyectos que involucren a dos o más miembros, promueve

La Universidad de Nuevo México tiene convenios de intercambio de estudiantes y de cooperación académica y técnica con varias universidades mexicanas. Además, hemos enviado a miembros del profesorado a impartir cursos en universidades extranjeras y hemos recibido a profesores extranjeros para dar clases en nuestras aulas

el intercambio académico, comparte sus recursos, sirve como vehículo para las donaciones del sector privado y apoya un congreso anual para sus miembros.

La Oficina de Cooperación Técnica Internacional (OITEC), también dependiente del Instituto Latinoamericano, funciona desde 1965. Durante los primeros 15 años fue conocida como Programas Latinoamericanos de Educación, debido a que la mayor parte de las actividades de asistencia técnica y cooperación con países de Latinoamérica se realizaban en el campo de la educación.

OITEC es la oficina encargada de promover, diseñar, instrumentar y coordinar, junto con las distintas unidades académicas de la Universidad, los programas de asistencia técnica, principalmente, a los países de América Latina.

Compartir estudios y enseñanza a través de nuestra frontera común es inevitable, y nos encontramos en una actividad común que debemos respetar y apreciar. Estamos educando a nuestros estudiantes para enfrentar un mundo que es cada vez más internacional. Aunque podemos educarlos en su propio país, mientras más se expongan a otros sistemas educativos en países vecinos, mejor será la educación que recibirán

OITEC funciona, además, como la Oficina del Ex-alumno Latinoamericano, ya que mantiene vivos los vínculos entre nuestra institución y todos los profesionales latinoamericanos que han tomado parte en programas de capacitación y actualización profesional llevados a cabo en la Universidad de Nuevo México, que hoy suman más de 2,000.

En los últimos seis meses, OITEC ha coordinado los siguientes programas: Legislación para la Educación, para un grupo de 18 legisladores de El Salvador; Instituto Intensivo de Inglés para profesores de Inglés como Segunda Lengua de Colombia; tres grupos con un total de 90 participantes; Programa de Actualización Profesional para un grupo de 15 educadoras de Paraguay; Programa sobre Administración de Aguas para 22 participantes de El Salvador y, finalmente, un Programa de Actualización Profesional para un grupo de 21 educadores de Chile.

Si me permiten expresar mis sentimientos personales, brevemente les diré que inclusive yo soy un ejemplo de alguien que en varias formas se ha involucrado personalmente en la educación internacional. De 1973 a 1975 fui director de un programa en Roma, Italia; un programa patrocinado por la Universidad de Temple en Filadelfia en el que se matriculaban estudiantes provenientes de varias universidades de Estados Unidos. También fui uno de los cuatro miembros del comité de planificación que diseñó el único programa de una universidad estadounidense para otorgar

títulos profesionales en Japón, que todavía está en funcionamiento en Tokio. La Universidad de Temple ofrece títulos en Tokio a nivel de principiante en inglés, y un título completo de bachillerato en ciencias sociales y humanidades aunque, me temo, que no en ciencias físicas y naturales.

Además de haber dirigido estos programas, yo mismo he sido estudiante en el extranjero. Hace dos años, mi esposa, mi hija y yo nos matriculamos en el programa de instrucción intensiva de español en la Universidad de Guadalajara en su recinto de Puerto Vallarta. Cualquiera de las oraciones que ahora balbuceo correctamente se deben a la alta calidad de la instrucción que recibí en ese programa. Cualquier error que cometo es totalmente mi responsabilidad. El año pasado mi esposa y yo asistimos por dos semanas al programa intensivo de español en la Universidad de Guanajuato, y ahora he sido invitado a pasar algún tiempo, el próximo verano, en la Universidad Autónoma del estado de Morelos en Cuernavaca. Esto es evidencia de que mis fallas en español son tan notables para sus colegas en Cuernavaca que me han invitado a poner un esfuerzo más en esta empresa.

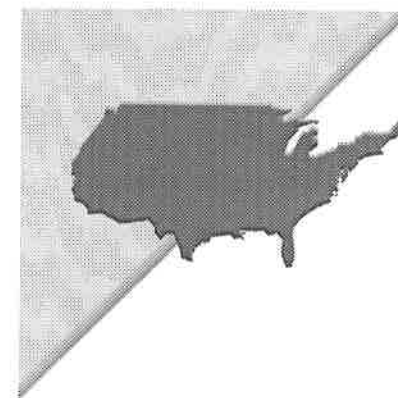
El Tratado de Libre Comercio (NAFTA) también ha ejercido su influencia en la educación. No me extenderé en este tema ahora, sino para ofrecer un comentario de nuestro ex-gobernador Bruce King. Antes de finalizar su mandato, se encontraba en Santa Teresa para la apertura de un nuevo cruce de frontera. En ese lugar, una vía de ferrocarril cruza la frontera de Estados Unidos hacia México (o de México hacia Estados Unidos). El gobernador King señaló que una locomotora que viaja a una velocidad razonable cruza esa frontera en dos segundos. Y es verdad, incluso si uno se encuentra sobre las vías en su camino. La metáfora es clara y obvia: el Tratado de Libre Comercio era como un tren imposible de descarrilar.

Compartir estudios y enseñanza a través de nuestra frontera común es inevitable, y nos encontramos en una actividad común que debemos respetar y apreciar. El antiguo rector de la Universidad de Guadalajara, Raúl Padilla, propuso la convocatoria de una comisión trilateral para acreditación común en programas de educación en Canadá, México y Estados Unidos. Por cualquiera que sea el motivo, esta reunión no se ha efectuado, pero me parece una estupenda idea.

Estamos educando a nuestros estudiantes para enfrentar un mundo que es cada vez más internacional. Aunque podemos educarlos en su propio país, mientras más se expongan a otros sistemas educativos en países vecinos, mejor será la educación que recibirán. Espero los comentarios de mis colegas en este panel, sus preguntas y elaboraciones. De nueva cuenta, gracias por permitirme estar con ustedes.

CONNIE PERDREAU
PRESIDENT, NAFSA: ASSOCIATION
OF INTERNATIONAL EDUCATORS

Trends in US, Latin American partnerships in international education



I am going to deal with some trends in U.S./Latin American Partnerships, trends that I see in my capacity as President of NAFSA: Association of International Educators, which at 8,000 members representing 2,000 institutions of higher learning in the United States and sixty foreign countries, is the largest professional association in the world devoted to international educational exchange. Please permit me to begin with a brief history of how these recent trends started and where we are today.

In September, 1992, the Wingspread Conference on North American Higher Education Cooperation, organized for Mexico, Canada and U.S. participation, took place, at which time it was agreed that basic information was needed on existing academic linkages to provide accurate baseline data to assist the newly formed tri-lateral Task Force. The Institute of International Education (IIE) conducted an inventory of U.S. colleges and Universities to obtain this data.

The resulting Report, "North American Higher Education Cooperation: An Inventory of U.S.-Canada- and U.S.- Mexico Academic Linkages", published in September, 1993, prepared for the U.S. Information Agency by the Institute of International Education, marked the formal beginning on attempts to assess the quantity and quality of bilateral linkages developed by U.S. Institutions with Canadian and Mexican counterparts. This was followed by the Vancouver meeting, held in September, 1993, the task of which was to establish specific goals and objectives of trilateral exchange, research and training programs for students.

The trends I will discuss today will build upon the findings of the Wingspread report, show

where we currently are, and expected directions for the future of U.S./Latin American partnerships.

In connection with this, I will make reference to recommendations of the USIA Working Group on Trilateral Exchange, research and Training for Students, held in Washington, DC in July, 1994, and several reports in the "Understanding the Differences" Working Papers Series on Higher Education in the U.S. and Mexico, specifically "The Educational Systems of Mexico and the United States: Prospects for Reform and Collaboration" (Canales, Gomez and Villa-nueva) and "Higher Education's Responsiveness in Mexico and the United States to a New Economy and the Impacts of NAFTA" (Santi-Illanez).

The partnering trends which were noted at Wingspread that continue to be of critical importance are of the following types:

- 1 institutional linkages, many of which focus on joint international education programs
- 2 faculty linkages (most short-term assignments of less than three months)
- 3 joint research initiatives, based largely on faculty or programmatic partnerships
- 4 administrative staff exchanges, a critically important program for international education professionals to familiarize themselves with each other's institutional administrative structure
- 5 undergraduate and graduate student exchange and study abroad programs

In the Wingspread survey, 182 U.S. institutions had linkages with Mexican institutions, among which 56 had trilateral linkages with Canadian institutions.

One of the key barriers to such linkages had been that of inadequate funding, but the University Affiliations Program helped to underwrite the initial NAFTA inspired partnerships. Today, in

view of the economic recession in Mexico and increased sense of xenophobia in the U.S, it is clear that we must continue to fight vigorously for funding of our joint initiatives to increase our educational partnerships. We are aware that Mexico is continuing its drive to establish strong international linkages and desires to offer its students the opportunities to pursue studies abroad. In addition, we in the U.S. have mounted a number of specific efforts to support partnerships with Latin America in general and Mexico in particular.

In a report published last year by the American Council on Education 40 U.S. college and university presidents proposed ten ground rules for internationalizing higher education in its report entitled, "Educating American for a World in Flux" (American Council on Education, Washington, DC; 1995). This report called for major changes in how U.S. colleges and universities educate their students about the rest of the world. Of particular note to you in Latin America is the proposal to require that all college and university graduates 1) demonstrate competence in at least one foreign language, 2) encourage understanding of at least one other culture and 3) expand study abroad and internship opportunities for all students.

In addition, the report encourages us to build consortia to enhance capabilities and to cooperate with institutions in other countries. Why not act upon these recommendations with our closest neighbors?

Several other factors combine to make study abroad and exchange programs in Latin America a very attractive option. The, study of the Spanish language is the most popular choice of most U.S. students, and there is a concerted effort by education abroad professionals to expand opportunities for U.S. students in countries which are non-Western European based. According to the most recent edition of OPEN DOORS (1994-95)

It was agreed that basic information was needed on existing academic linkages to provide accurate baseline data to assist the newly formed trilateral Task Force

Report on International Educational Exchange, of the top host countries for U.S. students, Mexico ranked fifth, welcoming 6.2% of U.S. study abroad students and Costa Rica at 2.3%, eleventh. For your information, the other top hosting countries were the United Kingdom, France, Spain, Italy, Germany, Australia, Japan, Israel, Austria, and Russia. It is significant to observe that since 1990 the number of U.S. students enrolled in the leading Western European nations has either remained the same or has declined; however, enrollments in countries such as Mexico, Australia, Japan, Costa Rica and Russia have seen considerable increases in enrollment by U.S. study abroad students.

Moreover, the National Security Education Program, a scholarship program funded by the United States government since 1994, provides generous support for qualifying students desirous of studying in non-Western countries. A matter of fact, one of my own students was funded for study in Paraguay a few years ago. It was an educational dream for her which would have been impossible without the support of this scholarship.

Let us now look at Latin American student enrollments at U.S. institutions. Again according to OPEN DOORS, after a sharp decline in the early 1990's, Latin American enrollments in U.S. institutions are up for the second consecutive year. The latest statistics show that 47,239 Latin American students are enrolled at U.S. institutions, a 4.4 % increase from 1993-94 and a 9% increase from 1992-93. Latin American enrollments in the U.S. make up 10% of total foreign student population and are the third largest group after Asians and Europeans. In particular, growth in the number of students from Mexico (up 12% to 9,003), Honduras (up 19% to 1,148) and Venezuela (up 9 % to 4,092) represented the largest Latin American

enrollment increases at U.S. institutions.

Of all Latin American countries the leading sending countries are Mexico (9,003), Brazil (5,017), Venezuela (4,002), Colombia (3,208) and Jamaica (2,878).

In terms of student academic trends, there is an increased study and use of English at Mexican universities, according to a July 19, 1996, article entitled "Mexican Colleges Internationalize Their Programs." in the Chronicle of Higher Education.

Several recent U.S./Mexico developments were noted in this article: 1) the TOEFL is being used more often as a means of language proficiency measurement in Mexico 2) some Mexican universities have acquired or are seeking to acquire U.S. accreditation and 3) financial difficulty for the Mexican student to afford a study abroad experience continues to be problematic at this time. The trend of establishing more exchange programs, in which the student from each country pays his/her tuition in the home institution and then directly exchanges places, is a valuable one for countries in Latin America to pursue. It is the most affordable way for students to study abroad, and one that many U.S. students also desire. In addition the direct enrollment plan of

such programs as ISEP (International Student Exchange Program) is a way for institutions to participate in exchanges without the formality of a formal institutional linkage.

The trends that we see according to academic area, of course, are primarily language based. However, there is an upswing of students in the areas of business who are seeking to study abroad or have internships abroad. Both U.S. and Latin American multinational companies are in need of college graduates who are bilingual and can function in a multinational, multicultural environment. Companies want employees who can function in a global context. There is also an increase

The study of the Spanish language is the most popular choice of most U.S. students, and there is a concerted effort by education abroad professionals to expand opportunities for U.S. students in countries which are non-Western European based

in the number of internships in schools, child-care facilities, and hospitals.

How are these programs supported? RAMP: Regional Area Mobility Program, coordinated by IIE and funded through a grant from FIPSE, is similar to the ERASMUS program in Europe in providing linkages among institutions in Mexico, Canada and the U.S. in specific academic disciplines. Geographic based initiatives between institutions in Texas and Mexico are a creative way to foster the growth of programs. Funding through FIPSE (in the U. S. Department of Education), the USIA, AID, Fulbright Commissions, embassies, and cooperative state level tuition waivers with Mexico and border states are means for us to find support for our programmatic objectives. Furthermore, initiatives such as the trilateral meeting in Vancouver in 1993 and the Western Interstate Commissions for Higher Education (WICHE), in partnership with AMPEI, in 1993, which developed a binational project to facilitate educational interchange and the sharing of resources across the western region of the H.S. and with Mexico, are efforts to be greatly applauded.

What is needed for the future?

- 1 Increased funding for programs goals and support for scholarships (government and private-sector resources)
- 2 Continued research on needs and overcoming barriers (surveys, gathering of data and publication)
- 3 Assessment of institutional and international program relationships (research and publications)
- 4 Study of models of collaboration, particularly of the non-traditional nature. Exploration into using retired faculty members as pedagogical linkages for international programs is an ex-

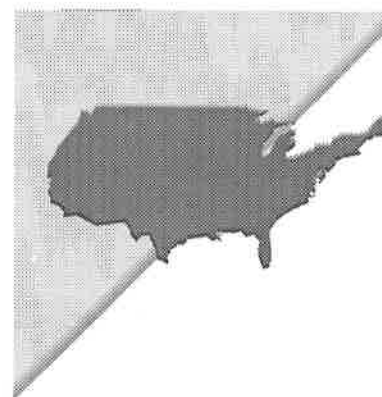
ample of such a non-traditional program.

- 5 More forums for professionals to meet and network. The AMPEI conference is an excellent illustration of the benefits of providing a forum of this nature where information is shared and joint ventures have the possibility of being started.
- 6 Greater use of virtual meetings to inspire partnerships. Use of electronic networks to break down barriers of communication and distance, e.g. Bestnet (Binational English-Spanish Telecommunications Network (a computer - conferencing system that links 11 higher education institutions in the southwestern United States and northern Mexico)
- 7 increased numbers of exchange programs of varying length (both short and long-term) for students, faculty, and staff. This is highly desirable for professionals in international education in order to be knowledgeable about each other's educational systems and effective in successfully carrying out our institutions' respective educational missions.

As professionals in international education exchange, we are playing a significant role in building a better quality of life for the diversity of peoples in our hemisphere

All in all, in view of the significant history and changing patterns of educational exchange between Latin America and the United States, I would maintain that our future looks promising for expanded collaboration which is not only mutually beneficial to our educational institutions, but, moreover, which has the potential for enhancing opportunities to build a dynamic and creative interchange among professionals in both public and private sectors in the academic, as well as non-academic worlds. As professionals in international education exchange, we are playing a significant role in building a better quality of life for the diversity of peoples in our hemisphere, and enhancing our knowledge and appreciation of our respective languages, cultures and societies. In these efforts, we are indeed united as one world.

DEWAYNE MATTHEWS
WESTERN INTERSTATE
COMMISSION FOR HIGHER EDUCATION



International Academic collaboration: serious problems, but reasons for hope

I will be talking about the experiences gathered from two projects in which WICHE is involved. The WICHE/AMPEI Educational Leadership Project, in which we have been pleased to be a partner with AMPEI, is a project designed to improve the policy environment for international cooperation in higher education between the United States and Mexico, and also to develop greater awareness by leadership in higher education of the issues. The second project is called NACER; the North American Consortium for Educational Restructuring. This project is one of the student mobility projects funded by the governments of Mexico, the United States and Canada. NACER involves eight universities in the three countries and is designed to improve the education of the next generation of educational leadership in the three countries. The participants of NACER are all graduate departments of educational administration. The experiences we have gained from these projects point out the serious difficulties which exist in promoting greater international collaboration in higher education. But these projects are also pointing the way to new ideas which may lead us to a much stronger set of collaborations between higher education institutions in our respective countries. We have serious problems in promoting international cooperation, but judging from the experience of these projects there is reason for hope.

First of all, let me explain what I mean by the term international academic collaboration. In thinking about this presentation, I was impressed that the issue that we need to talk about is not simply international exchange. Exchanges of both students and faculty are extremely important tools to promote greater internationalization of higher

education, and there is much that can be done to expand the level of exchange of students, faculty and others between universities in the United States and Mexico. However, the full nature of cooperation and collaboration that needs to take place between our respective higher education systems goes far beyond that included in exchanges. I believe that what is necessary is a level of collaboration between our institutions in which higher education systems cooperate in the joint planning of academic programs, actually share resources and faculty, greatly expand the use of telecommunications to move education between the countries, and go much farther in promoting an actual integration of our higher education systems than is implied by the simple concept of exchange.

If we look at the climate in which we are talking about internationalization of higher education, we are forced to recognize that the level of collaboration in education is much smaller than that found in other sectors of the economy. In the climate created by NAFTA, the General Agreement on Tariffs and Trade, and other international economic agreements, we now see a much greater level of integration in business and industry as well as the professions than we see in education. Our students come to our institutions of higher education today fully expecting to be prepared to be successful in an international environment. They recognize — sometimes more than we do — that their future depends upon having a set of skills that make them competent in international environments, and they are looking to our universities to get them. Students today need and want to learn languages other than their own. Business students need to learn about the international business environment, international trade, and international law. Professional students recognize that new developments in the professions are not limited to one country, meaning that to be successful in a profession it is nec-

We have serious problems in promoting international cooperation, but judging from the experience of these projects there is reason for hope

essary to keep abreast of developments wherever they may happen in the world. Many students now anticipate that their career will involve traveling to other countries, and even living in them for extended periods of time.

Students do not fear these changes. My impression from talking to students on campuses is that they embrace them. Not all students, of course, are fully aware of these developments, but all students do recognize the changing nature of the economy and the society in which they live. Students appreciate the need for international perspectives in their education.

What then of our education systems? Ironically, education has perhaps the least need for international cooperation of any of the professions. Education systems are developed around a specific national curriculum, are governed and funded within a single country, and do not

promote international cooperation in any significant way. Many successful teachers, faculty members, and university administrators do not to spend significant time in other countries. In fact, many see time spent abroad as a negative factor in their career. Higher education funding offers little incentive to be heavily involved in promoting international cooperation. As a result of these factors, students who come to our institutions are expecting an environment which we are not well prepared to offer. We can and do promote exchanges, but with the heavy demands placed on students today in their academic programs, exchanges may slow down the student's progression towards a degree, may not be convenient, or may be very costly. All of these are significant barriers to both students and universities in promoting greater internationalization.

In the United States, we are often very proud of the internationalization of our universities. Unfortunately, I believe that this internationalization is rather superficial. Many faculty today participate in international conferences and research

projects. We also take great pride in the fact that we have several hundred thousand foreign students attending American universities. One might say that United States universities are already highly international. But I believe this would be a false conclusion. International students who come to American universities often do not interact significantly with other students. They come to the university to receive training and return to their own country having made few if any friends and establishing little in the way of ongoing relationships with their university. This is a terrible lost opportunity. By the same token, many faculty participate in international activities as part of their careers. But it is hard to see how these activities directly affect the core activities of the university. For the most part, the curriculum is not international in its structure. While students benefit from the broader perspectives that faculty bring as a result of participating in international activities, that experience is indirect.

What then are the serious problems that are inhibiting greater international collaboration in education? We may as well begin by talking about finances. We all know that financial resources are a significant barrier to international cooperation. My experience in the two projects I mentioned has lead me to conclude that travel is an essential element of international cooperation. This may not be a popular conclusion, but I am convinced that it is the case. If you have the opportunity to travel internationally, you see jumbo jets full of business executives and other professionals flying from one part of the world to another. They may be sales people, technicians, engineers, scientists, and administrators. They recognize that face-to-face meetings are an essential element of international business. We should not expect that education would be any different. Travel can, however, be greatly enhanced by new technology such as email and the Internet. In the WICHE projects, we use the

In the United States, we are often very proud of the internationalization of our universities. Unfortunately, I believe that this internationalization is rather superficial

Internet to move papers, proposals, and ideas back and forth. We use telephone conference calls whenever possible. But the fact of the matter is we would not be able to collaborate effectively if we did not also participate in face-to-face meetings at least once or twice a year. In doing so we get an opportunity to get a much richer understanding of what the environment is in the other countries. Besides, what is the point of international cooperation if we are not learning first hand how people live, enjoying the special nature of each place, and developing new relationships and friendships to enrich our lives.

Travel is expensive however. Finding a way to support travel so that students, faculty, and administrators all have the opportunity to meet face to face with their counterparts is critical. However, I believe that we have approached this problem in a way that will not lead to a complete solution. We have treated academic cooperation as an add-on to our current programs. As a result, finding the money to promote international exchanges is always based on seeking additional

funds from somewhere outside the organization. We complain about the lack of support from our respective governments and that is true. But the fact of the matter is that we will never have the funds we need to support these activities until we see these activities as an integral part of the educational enterprise. Programs need to be developed that are fully international from the beginning and with the expectation that participants will be involved in international travel, will be participating in international conferences, and will be spending time in other countries. Programs need to be designed and structured around these constraints and requirements. Only in this way will international cooperation be made an ongoing part of the higher education system rather than an add-on — always dependent upon outside funding and always subject to cancellation at a moment's notice.

A second barrier is linguistic. It is possible to do significant exchanges today in one language. Invariably that language is English, as all of you know, and that is unfortunate. While many if not most professionals in Mexico and many other countries now speak English, without the true interaction that comes from bilingual participants on both sides there will always be a certain superficiality to the interactions. It is not that people do not want to learn other languages; it is that the opportunities to do so are still quite limited. The time commitment necessary to learn a new language is not seen as professionally legitimate. This needs to change. We can look to our universities to provide innovative new language programs, but we must also structure our educational systems to make participation in these programs realistically possible and encouraged.

Solving these problems, and many others I have not described, will be necessary to attain true international collaboration in higher education. We can look to other parts of the world and see that these problems can be overcome. In Europe, in particular, there are serious efforts underway to promote greater integration of the higher education systems across the European community. This integration is extending beyond simple exchanges. New academic programs are being developed that are directly responsive to the changing environment in Europe, and which offer students a full range of academic, cultural, and linguistic experiences designed to prepare them to function effectively in an international environment. I propose that we need to do the same thing here in North America. We must promote a much greater integration of the curriculum and of our institutions if we are going to realize the great promise of internationalization.

This brings me to the two projects which I

International students who
come to American
universities often do not
interact significantly with
other students. They come
to the university to receive
training and return to their
own country having made
few if any friends and
establishing little in the way
of ongoing relationships with
their university

mentioned earlier. The WICHE/AMPEI Educational Leadership Project is designed to develop a much stronger environment for promoting international cooperation in higher education between the United States and Mexico. To that end, the WICHE/AMPEI Project, unlike others, involves university presidents and rectors, faculty, academic leadership, and significantly, representation from the political environment as well. We have now sponsored two institutes (with the third scheduled for next week) that have included participation from members of the federal senate of Mexico, state legislatures in the United States, and directors of higher education systems in both the United States and Mexico. The issues which have been discussed have focused on the policy environment in which international cooperation takes place. We seek through this project to foster a supportive environment for international cooperation, including identifying the barriers at the governmental and policy levels which inhibit greater cooperation. Next week's institute will be held in San Francisco and will for the first time include significant participation

from Canada. The institute will focus on the explosive growth of educational telecommunications and the great changes it is bringing to higher education, as well as the great promise that it holds for the future.

Technology offers a completely different environment in which to pursue internationalization. It is transforming higher education in the United States, and, I believe, in Mexico and throughout the world. We need to be aware of the promise of technology to avoid being overwhelmed by the changes it will bring.

The second project which I mentioned is called NACER. This project is promoting the development of the next generation of educational leadership by involving graduate programs in educa-

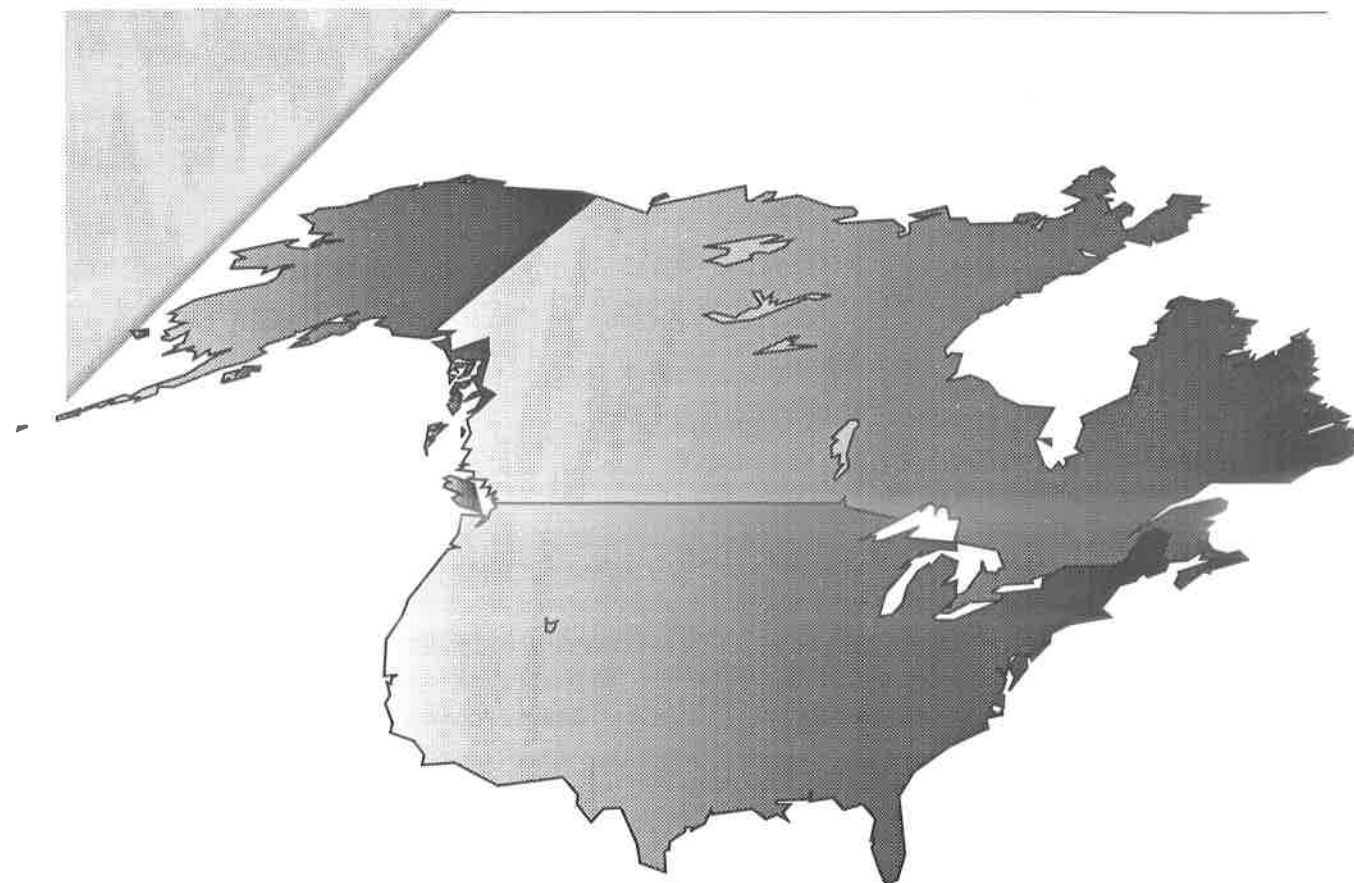
tional administration in Canada, the United States, and Mexico. One of my colleagues in NACER asked at our first meeting what the purpose of this consortium was. He said we needed to answer a fundamental question: Is NACER a program in international education or an international program in education? We all agreed forcefully that it was the latter.

Initially, the program has focused on student exchanges. A large number of students from the Universidad Autonoma de Tamaulipas have participated in special programs at the University of Arizona, the University of Denver, The University of Victoria of Canada, and Simon Fraser University in Vancouver. Students from the United States and Canada have also gone to Mexico to attend classes and learn about the education system here. As I mentioned earlier, NACER believes that student exchanges must be only the first step in the collaboration between programs. This year and next we are seeking to greatly expand the use of telecommunications to move educational resources between participating programs — moving toward an actual integration of the academic programs across these countries. For example, most of the participating programs have developed new classes in internationalization and international issues in higher education in which students from all three countries participate and resources from all three countries are shared. What is significant is that these courses are not limited to participants in the international exchanges. All students in the participating programs — whether they participate in an international exchange or not — will be able to attend these new classes as a regular part of the curriculum. As a result, NACER will be able to affect many more students than those fortunate few who are able to participate in an international exchange.

There are serious problems to overcome if we will ever hope to see more significant international collaboration in higher education. But there is also much to be hopeful about. All of us here are working to overcome these problems. I can imagine no task more rewarding or more worthwhile.

RANDALL MARTIN
DIRECTOR INTERNATIONAL & EXCHANGE
STUDENT SERVICES SIMON FRASER UNIVERSITY

The Challenge of an International Campus



To preface my remarks, what I say today about the campus may be unique to my university and sister institutions on the West Coast of Canada, or it may not be.

Canada is truly a country of immigrants, a new country and a country of new Canadians. While a cliché, we do subscribe to a practice of a cultural mosaic where we encourage new Canadians, hyphenated-Canadians, to retain what they can of their original cultures in the shared belief that we all therefore benefit.



The province of British Columbia is the fastest growing province in the country.

Due to its natural resources, and its strong Pacific and American trade, the province has one of the stronger economies in Canada. It is therefore the destination of choice for most internal migration and movement of people within the country.

The city of Vancouver is the fastest growing city in the country, and some would argue the city with the nicest climate. We welcome you all to share it with us during the NAFSA conference next May. The city of Vancouver has, in the last two decades, become a cosmopolitan place. It is increasingly home to many Europeans in search of open spaces. It has a growing Latin American population.

More so, it has become a very Asian city. By way of example, my second language is Indonesian. I speak some small amount of Japanese. My wife is Japanese. My counterpart at the University of British Columbia, our sister institution on the other side of the city, speaks Chinese and Thai. His wife is Chinese.

The city's historically large Chinese and Asian populations have continued to act as a magnet to incoming immigrants, most noticeably from Hong Kong and India as well as other parts of Asia. Major changes in Hong Kong, and the anticipation of major changes in Taiwan, have turned Vancouver in the unofficial capital of the Chinese Diaspora. The city is widely seen to be the headquarters of a new international Chinese economy. Over 30% of the population of Vancouver proper, or central Vancouver, is of Asian descent. Close to 15% of Greater Vancouver is of Asian descent. It truly is an Asian city, a city of immigrants and migrants and native Canadians and hyphenated-Canadians.

Many Canadian campuses are already what might be called 'international', or at least culturally diverse. At Simon Fraser University we

have an international student population approaching 5% of our student body. This group, coupled with a strong and very visibly ethnic Canadian population, turns our campus into one that ostensibly looks extremely international. The average Canadian staff member or faculty person can often not tell international students from domestic. We have made gains towards an international campus partly by design, partly by

Canada is truly a country of immigrants, a new country and a country of new Canadians. Many Canadian campuses are already what might be called 'international', or at least culturally diverse. At Simon Fraser University we have an international student population approaching 5% of our student body. This group, coupled with a strong and very visibly ethnic Canadian population, turns our campus into one that ostensibly looks extremely international

accident and sheer demographic force and partly by world events beyond our control.

Our campus has changed because of the federal government's immigration and refugee policies, by crises in Eastern Europe and Vietnam, it has been changed by NAFTA and APEC, by China and Britain fighting over Hong Kong, by Tiananmen Square. We can sit back and look at the faces of our students, and listen to the languages they speak, and tell ourselves we have a very international campus.

And we do have an international campus. We have a culturally-diverse student body. We have international students. We have different cultures of Canadian students.

The culturally-diverse campus, the international campus, is already the reality.

I would argue, however, that we still have a great challenge to achieve an internationalised campus.

International students arrive en masse every Fall Semester and we give them an orientation

with other international students. They become friends with these others, the first people they meet in Canada or at the campus. We get strange and beautiful combinations. The Singaporean South Asian marries the Swiss girl. Two Germans one East one West meet and fall in love. The Swiss guy and the young lady from Mexico City. International students go out to nightclubs together, they go away for weekends, they organise field trips — or we do it for them.

We initiate a buddy program, matching interested Canadians or experienced international students with the new arrivals. What we get is the Canadians already interested in international issues spending time with the international students interested in Canada. Through administrative compartmentalising we are in danger of ghettoising the international by default and by accident, we are internationalizing the international.

We have received strong support from our provincial government through the creation of a body unique in Canada, known as BCCIE, or the British Columbia Centre for International Education. BCCIE has been supportive in defining and choreographing the internationalisation efforts of the province's universities and colleges. It has invested its energies in a Task Force on Internationalisation, creating a manual which both defined the outcome and articulated the process to achieve an internationalised campus. They have been a great support.

We are still, however, faced with the challenge that we already have a culturally-diverse and international campus. What then are the challenges, the goals? How do we achieve an internationalised campus from an international one?

I would argue that the key avenues to this goal are education and integration, neither of

which can be achieved without strong institutional support from a senior level

The education required is largely of administration, faculty and staff, who see different colours of skin and hear different languages and think the campus is already internationalised. Curriculum needs to change, to address and to incorporate the new world. In order to change the curriculum we again need to educate the faculty, a faculty that believes it is already educated.

We need to do this through faculty participation in international projects, through funding for and through official recognition of this participation in international projects, through their support for study abroad programmes, mentoring programmes, through encouraging international research, international internships, areal studies programmes.

We need to educate and internationalize the mainstream student with an increased focus on language learning, on individual study abroad opportunities, on international research.

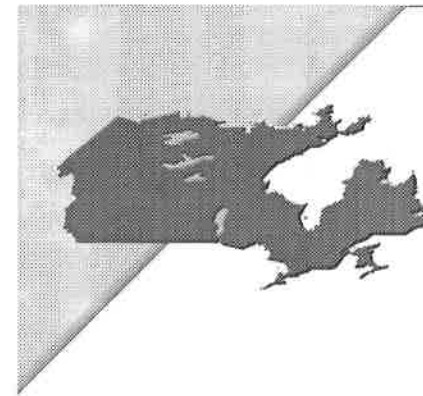
We need to integrate the diverse, to integrate the international and culturally-diverse student with the mainstream. For example, when we have an orientation program for new students let us make sure that our international students are not isolated from our new domestic students. Much of this can be done through a better and more focused coordination of services offered to both international and domestic students. It appears that, in order to achieve administrative ease, we often ghettoise the international and hinder rather than help the internationalisation effort.

We already live with the benefits and the challenges of an international campus. We are also very aware that an international campus is not synonymous with one that is internationalised, and that challenges remain.

We already live with the benefits and the challenges of an international campus. We are also very aware that an international campus is not synonymous with one that is internationalised, and that challenges remain

CECILY MAY
BOARD OF DIRECTORS,
CANADIAN BUREAU FOR INTERNATIONAL
EDUCATION (CBIE); ESL INSTRUCTOR,
VANCOUVER COMMUNITY COLLEGE,
VANCOUVER, BRITISH COLUMBIA, CANADA

In Canada ... by degrees ... with support



This presentation will be in three parts. The first part, "*In Canada...*", will touch on the current Canadian higher education context in which internationalization is happening; the second part, "*...by degrees*", considers the extent to which internationalization is occurring in Canadian institutions; the final part presents a sampling of the "*support*" institutions are receiving for internationalization from governmental and non-governmental organizations in Canada.

Internationalization in Canada

In Canada, with our diverse system of higher education, the internationalization of universities really means the internationalization of not only universities, but community colleges, university colleges, and institutes. Today, the differences between these types of institutions are beginning to blur. Universities are no longer the only institutions where you can obtain a degree in Canada. In Ontario, Ryerson Polytechnical University is now providing degree programs, as is the British Columbia Institute of Technology, and the Emily Carr School of Art and Design. Some community colleges, have evolved into university colleges providing complete four-year degree programs, in addition to the traditional offerings of vocational, technical and language training, and two-year university transfer programs. Students at these university colleges no longer have to transfer from college to university mid-way through their studies. There are five such university colleges in British Columbia. Just this week the British Columbia provincial government announced the approval of a four-year degree course that will give credit for experience in the tourism business. This program will be offered through Okanagan University College, University College of the Cariboo, and Malaspina Univer-

sity College. This will allow Canadian students to stay in the area in which they have been living, and it will allow international students - for whom there appears to be a significant interest in tourism management - the opportunity to complete a degree outside a major centre.

The impact of these changes should allow an easier flow from one type of institution to another, which is positive for not only for our Canadian students but also for international students. The challenge is to have an efficient credit transfer system that facilitates this movement.

The recent changes in the higher education system are just one aspect of the current context of higher education in Canada. Within this institutional context, to what extent is internationalization happening? The answer to this question is "by degrees", and this leads me into the next part of my presentation, which will show examples of models of internationalization at Canadian institutions.

Internationalization...by degrees

Canadian institutions are involved in many of the activities by which we measure internationalization: curriculum development; faculty, staff, and administrative development; international projects; institutional linkages; community linkages; international student programs; and exchange programs.

To illustrate, I will present a sampling of internationalization activities, starting with institutions on the East Coast and moving westward.

Cabot College, in the province of Newfoundland, has an agreement of cooperation with two technical institutes in Lima to assist in the reform of technical education and curriculum development; in exchange, post-graduate work will be available to Peruvians in Canada.

The University of Prince Edward Island, in the province of Prince Edward Island, and the *Universidad de Tamaulipas*, Mexico, will work together to improve the quality of veterinary education and promote the delivery of veterinary services to rural communities in northeast Mexico.

In Canada, with our diverse system of higher education, the internationalization of universities really means the internationalization of not only universities, but community colleges, university colleges, and institutes. Today, the differences between these types of institutions are beginning to blur. Universities are no longer the only institutions where you can obtain a degree in Canada

Victoriaville College, in Quebec, will provide technical assistance in the form of computer software programs in wood, cabinet-making, and furniture production. This project is with the SENAI network in Brazil; these software programs will be in Portuguese and adapted for the community in which they will be used.

St. Clair College of Applied Arts and Technology, in Ontario, has a project in Applied Engineering with the Engineering College at *Don Bosco University*, El Salvador; as well, *St. Clair* has an exchange program for Canadian student nurses that takes place in Nicaragua, and a business training program for Panamanians.

My own institution, *Vancouver Community College*, in British Columbia, is involved in a trilateral project with the *Universidad de Baja California*, the *Universidad Autonoma de Guadalajara*, *Canadore College* in Ontario, and two American institutions: *Scottsdale Community College* in Arizona, and *Monroe Community College* in New York. Tourism Business Management will be delivered trilaterally, in all three countries.

Finally, *Camosun College*, also in British Columbia, has an agreement with the *University of the Andes*, Bogota, Colombia to develop a teaching facility for geographic information systems for use in environmental technology.

These international activities are just a sampling of what is happening in institutions across

Canada. However, they do reflect the national picture that more colleges than universities are involved in international projects. An explanation for this may be the philosophical difference between the way universities and colleges view entrepreneurialism.

International activities are of course only part of the internationalization process. The process of internationalizing the university has been likened to trying to put socks on an octopus (Hariri), and we in Canadian institutions are indeed in the process of trying to put our socks on. In order to describe the extent to which our institutions are internationalized, we must take a closer look at key factors of internationalization.

Two institutions - *Trent University*, in Ontario, and *Malaspina University College*, in British Columbia - have done just such an institutional self-evaluation. Their profiles show most of the ingredients for internationalization: inclusion of internationalization in the institutional mission statement, formal policy and planning, and institutional goals and objectives; the identification and adoption of key strategies for internationalization; resource allocation measures; curriculum development; programs; international undergraduate and graduate student enrolment; faculty development; research and development; international affiliations; assessment of outcomes; etc.

In 1995, *Malaspina* hosted a trilateral conference for Mexico, Canada, and the United States to examine the role of Colleges and Institutes of Technology in North American Economic Development. In the area of professional development, *Malaspina* strives to provide experiences for faculty and staff to participate in international projects, such as the hosting of 10 Guyanese administrators for 6 weeks in the Cook Training, Hospitality and Tourism areas. In the area of curriculum development, *Malaspina* students in the

Teaching English as a second language program did their practicum experience in Mexico. *Malaspina* supports international students and faculty/staff who want to study or work overseas by way of operating a resource centre and offering scholarships, including B.C. awards for Canadian students/scholars to study/work in Mexico. *Malaspina* has linkages with institutions in Mexico through *CONALEP* (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica).

In the second example, *Trent University* has a goal to increase foreign student enrolment to 10% of the student population. It is developing strategies and policies to renew and restructure

the *Trent Commitment to Internationalization*: to recruit more foreign students; recruit more Canadian students with international interests; increase institutional capacity to operate international projects; and improve administrative procedures for handling international programs. It will continue its student exchange programs through cooperation agreements in countries including Mexico and Ecuador. It has several projects with Latin American countries in the fields of environmental studies (with Argentina and Ecuador); in archaeology (with Belize and Chile); and in natural resource management and environmental studies (with Mexico).

I venture to say that it is not the degree to which institutions are internationalized that matters so much as their knowing what the key factors of internationalization are. We need to know them and remind ourselves of them often, so that we may strive to do better in the areas where that is feasible. With the provision of support mechanisms, improvements can be made and institutions can be nudged along in their process of internationalization. Support mechanisms are the focus of the last part of my presentation.

With the provision of support mechanisms, improvements can be made and institutions can be nudged along in their process of internationalization. Support mechanisms are the focus of the last part of my presentation

Internationalization...with support

In the current context of Canadian of higher education, internationalization is happening by degrees. Mechanisms of assistance come in part from governmental and non-governmental organizations in Canada, at the provincial and national level.

Not many Canadian institutions have formally evaluated their internationalization efforts due to the lack of an instrument with which to measure them. However, the British Columbia Centre for International Education, an organization funded by the B.C. provincial government, is now undertaking a survey of all public post secondary institutions in the province to determine the degree to which the institutions are internationalizing. The results of this survey will be available shortly. The survey questions are an excellent tool for institutional self-evaluation.

In order to establish linkages with each other, the stakeholders and players in the internationalization process in Canadian and Latin American institutions need to know what is going on in the way of international projects. To this end, at the national level the Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC) has published a compendium of universities who have projects and agreements with institutions in Mexico. This was prepared for an ANNUIES meeting held in Mexico last year.

Meetings on the theme of internationalization, such as this one put on by AMPEI, are important.

Institutional self-evaluation helps identify the areas of internationalization that are lacking or could be augmented. One such area is the number of international students coming into the institution and the number of Canadian students studying abroad. This is one of the areas of research undertaken every two years by the Canadian Bureau for International Education. In 1992,

Institutional
self-evaluation helps
identify the areas of
internationalization
that are lacking or
could be augmented

82% of Canadian students who study abroad went to the United States, 9% to Britain or France, and the remaining 9% to other countries. Of Canada's current total population of close to 30 million, the number of Canadian students going to study in countries other than the US, France or Britain translates to be less than 2,000 annually. We need to increase the number of

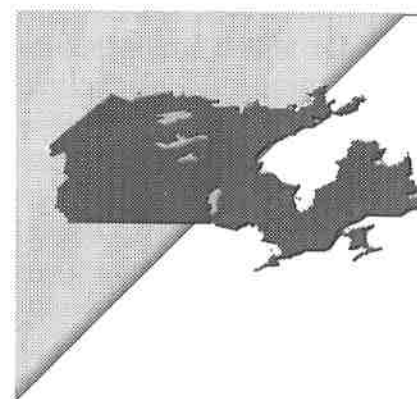
Canadian students who go to other areas of the world, such as Latin America, especially if we believe that international education helps to strengthen the economy of the country. Scholarship awards are a mechanism to assist this aspect of internationalization.

Just this week, in Montreal, the announcement was made of the first major contribution by a Canadian corporation to support Canadians who wish to study anywhere in the world exclusive of Canada

and the United States. The Celanese Canada Internationalist Fellowships (CCIF) will be awarded over five years, starting in the spring of 1997, and will provide 125 fellowships of \$10,000 each, for a total value of C\$1.25 million. The scholarships will be administered by the Canadian Bureau for International Education (CBIE). They are open to candidates from liberal arts to hard sciences — as long as they already hold at least one university degree and can convince the independent selection committee of their capacity and commitment to "internationalize". Celanese is one of Canada's top 300 companies.

In conclusion this presentation has attempted to give a picture of internationalization of higher education in Canada, by looking at the institutional context, and by providing examples of institutional activities that involve institutions in Latin American countries, both at the micro level and at the macro level, and finally it has highlighted some of the mechanisms in place both governmentally and non-governmentally which support internationalization efforts of Canadian institutions of higher learning.

PIERRE SVED
COORDINADOR DE ASUNTOS ACADÉMICOS
EMBAJADA DE CANADÁ EN MÉXICO



La internacionalización y las universidades canadienses

Un aspecto muy importante que debemos recordar cuando hablamos de la internacionalización de la educación es la relatividad cultural de la palabra "internacionalización". Es aún más importante, en una conferencia sobre educación internacional como la que se ha organizado en esta bella ciudad de la República Mexicana, establecer no solamente definiciones claras en cuanto al término, sino establecer el valor de cada una de las múltiples implicaciones que evoca la palabra. Hay varias subcategorías; por ejemplo, la internacionalización del curriculum y cómo preparar a los estudiantes con el conocimiento, las habilidades y la actitud correcta para vivir y trabajar en un mundo cada vez más interdependiente y multicultural.

Para el gobierno de Canadá, uno de los enfoques actuales de la palabra "internacionalización" se encuentra en la visión de que la educación es un servicio que se exporta a través del reclutamiento de estudiantes extranjeros, principalmente, pero también a través de la venta de bienes y servicios educacionales, tales como las nuevas tecnologías (programas de software, compact discs), servicios de consultorías profesionales, la promoción de la capacidad de investigación de una institución y el establecimiento de campus y programas universitarios conjuntos con universidades de otros países.

Hablaré un poco más adelante de las razones de esta visión. Por el momento, quisiera decirles que no es la única. Canadá está consciente de que los beneficios de intercambios internacionales entre estudiantes e instituciones van mucho más allá de los aspectos monetarios inmediatos. Se crean lazos y oportunidades y se desarrollan experiencias culturales que serán de

suma importancia para preparar a nuestros jóvenes a tener una perspectiva cada vez más universal en un mundo que cada vez más se parece a una "aldea global". Por otra parte, Canadá es un país que ve a la educación como un derecho de su ciudadanía y no necesariamente como un negocio. Por consiguiente, vemos a los estudiantes extranjeros en nuestro país más como amigos que en términos comerciales. Es por eso que Canadá ha participado activamente en promover proyectos de investigaciones y de movilidad estudiantiles y ha dado millones de dólares en becas y subsidios para promover la internacionalización de universidades en todo el mundo, y eso a través de varios departamentos y agencias federales como ACIDI (Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional), el Departamento de Desarrollo de Recursos Humanos, el IDRC (Consejo de Investigación y de Desarrollo Internacional) y el Departamento de Asuntos Exteriores.

Federalismo y educación en Canadá

Es siempre importante mencionar al público mexicano que, según el artículo 93 de la Constitución Canadiense, la educación es un asunto exclusivo de los gobiernos provinciales. Cabe destacar también que muchos gobiernos provinciales están más preocupados por asuntos de relevancia local que afectan directamente a sus constituyentes. Afortunadamente, hay algunas provincias que sí reconocen plenamente la importancia de la internacionalización de la educación, como lo atestigua la presencia de mi querida contraparte de la representación del gobierno de Quebec. Otra provincia que ha desarrollado un método original e integral hacia la edu-

cación internacional es la provincia de Columbia Británica, a través del establecimiento de una agencia del gobierno provincial que se dedica por entero a este asunto. Algunos representantes de esta agencia, el British Columbia Centre for International Education (BCCIE), están aquí presentes y les invito a que se acerquen a su kiosco. También existe el Consejo de Ministros de Educación de las provincias de Canadá, cuyo papel principal es el de coordinar los esfuerzos educativos a nivel nacional.

Al gobierno federal le corresponden los asuntos internacionales como la política exterior, la negociación de tratados internacionales, el desarrollo de mercados de exportación y la expedición de visas.

La sociedad civil y la educación internacional

En Canadá existe una larga tradición de una fuerte sociedad civil. En materia de educación existen muchos organismos no gubernamentales que se dedican a este tema y representan al pueblo canadiense sin limitaciones de fronteras provinciales.

En cuanto a la internacionalización de la educación superior en Canadá, quisiera mencionar algunos de los más importantes, fuertes y representativos organismos no gubernamentales del pueblo canadiense:

- 1 La AUCC (Asociación de Universidades y Colegios de Canadá) que representa el conjunto de universidades de Canadá.
- 2 La ACCC (Asociación de Colegios Comunitarios de Canadá) que representa el conjunto de institutos tecnológicos en Canadá.
- 3 La CBIE (Oficina Canadiense para la

Educación Internacional), cuyos esfuerzos se enfocan en hacer de Canadá un destino atractivo para estudiantes extranjeros.

Otra gran organización no gubernamental internacional, dedicada a la promoción de la educación superior, y en particular en América Latina, es el Organismo Universitario Interamericano. No quiero perder esta oportunidad para expresarles que es para mí un doble honor estar participando en esta mesa de trabajo con Pierre Van der Donckt, cuya trayectoria en el campo de la educación es muy destacada.

Primero a nivel local con el Ministerio de la Educación de Quebec, después a nivel internacional como Delegado General de esta provincia en México y ahora como Secretario General de la Organización Universitaria Interamericana.

Universidades y colegios

Aunque en mi ponencia me propuse hablar principalmente sobre las universidades canadienses, creo que es importante mencionar que el sistema de educación superior en Canadá consiste no solamente de universidades, sino de institutos técnicos, los cuales no otorgan grados universitarios (aunque esta situación está cambiando) y que básicamente proveen programas de certificados de 1, 2 o 3 años y que preparan al estudiante para su integración inmediata en la fuerza laboral. Los nombres oficiales de tales institutos pueden variar según las provincias, desde colegios comunitarios en la mayoría de las provincias anglófonas, hasta CEGEP en la provincia de Quebec. Es importante destacar que la cantidad de estudiantes extranjeros en estas instituciones es lige-

ramente mayor que en las universidades.

Quiero aprovechar para mencionar dos de estos colegios que han adquirido un prestigio mundial:

- 1 El programa de animación del Colegio Sheridan en Toronto. La tasa de desempleo de sus egresados es 0% y el 20% de los caricaturistas de la compañía Walt Disney son egresados de este Colegio.
- 2 El programa de biotecnología del Instituto Tecnológico de Columbia Británica, cuyos egresados no solamente encuentran trabajo antes de graduarse, sino que compiten exitosamente por los empleos con los egresados universitarios.

La educación como producto de exportación

Como lo mencioné al principio, uno de los enfoques principales del gobierno de Canadá en la internacionalización de la educación superior es el reclutamiento de estudiantes extranjeros.

Antes de abundar, sin embargo, quisiera mencionarles que el gobierno de Canadá está consciente del peligro que implica la visión de que con la globalización de las economías mundiales y la relativa insignificancia de los conceptos de fronteras, soberanía y cultura, el papel de la universidad como institución, igual que el papel de las naciones, se relegue al de "cualquier otra corporación", análogo al papel de las líneas aéreas nacionales, por ejemplo, y cuyo término "excelencia" educativa se refiera al monto de las utilidades que genera. El argumento principal de esta visión es que la universidad vuelve a concebirse como una corporación multinacional.

En un estudio reciente de la CBIE se estima que, a nivel global, cada estudiante que está estudiando en un país extranjero gasta, en promedio, US\$ 18,000 por año en colegiaturas y otros gastos (cifra muy conservadora). A nivel mundial se estima que, en 1996, hay más de 1'550,000 estudiantes extranjeros

Por otra parte, en los últimos años, la baja en la demanda nacional para las universidades de Canadá, que era un fenómeno previsible por indicadores demográficos, tiene que ser reemplazada por estudiantes extranjeros. Últimamente nuestra política se ha enfocado en la visión de que los principios de la mercadotecnia son importantes y necesarios para poder salvaguardar nuestras instituciones de educación superior. El año pasado se creó, en el Departamento de Asuntos Exteriores de Canadá, una dirección que se dedica solamente a este tema y cuyo nombre en inglés es "*Marketing of Education*".

La razón de este fenómeno es muy simple. En un estudio reciente de la CBIE se estima que, a nivel global, cada estudiante que está estudiando en un país extranjero gasta, en promedio, US\$ 18,000 por año en colegiaturas y otros gastos (cifra muy conservadora). A nivel mundial se estima que, en 1996, hay más de 1'550,000 estudiantes extranjeros, y eso solamente a nivel universitario. Esta cifra se traduce en un mercado de 28 mil millones de dólares y se estima que, por cada 7 mil millones de dólares en este mercado, se crean 100,000 empleos.

Además, el mercado actual de 28 mil millones de dólares crecerá en un mer-

cado de 88 mil millones de dólares para el año de 2025. De ahí la importancia para Canadá de establecer una estrategia congruente en colaboración con los gobiernos provinciales, si queremos lograr una porción importante de este mercado.

Es aún más importante para mi gobierno esta estrategia si consideramos que, en los últimos diez años, Canadá ha perdido terreno frente a sus competidores principales que son Estados Unidos, Australia y Gran Bretaña. En particular, la porción del mercado que corresponde a Canadá y el número real de estudiantes extranjeros ha ido disminuyendo en Canadá.

Eso a pesar de que Canadá es el país que tiene las colegiaturas más bajas, un alto nivel de calidad educativa y un ambiente de seguridad y de tolerancia. Para contrarrestar esta realidad, Canadá ha establecido Centros Educativos en Taipei, Seoul, Hong-Kong, Singapur, Bangkok, Jakarta y Kuala Lumpur.

Sin embargo, es un asunto muy complejo. Hemos podido establecer que las colegiaturas NO son una determinante principal en la elección del país para un estudiante extranjero. Sabemos que debemos adecuar nuestros programas con los de la competencia y establecer programas conjuntos con universidades extranjeras y que debemos hacer uso de las nuevas tecnologías para la educación a distancia. Sabemos también que debemos combinar sinergias con los gobiernos provinciales, proveyendo incentivos para atraer a estudiantes extranjeros. Sabemos que la industria y la iniciativa privada deben crear lazos con las universidades para enfocar los estudiantes a la fuerza laboral. Sabemos también que debemos trabajar con las universi-

dades y los organismos no gubernamentales para lograr un balance entre los aspectos cualitativos y cuantitativos de la educación superior, siempre respetando la autonomía de cada institución y los procesos de aceptación de su cuerpo estudiantil. Sabemos que el protagonista principal de este fenómeno es LA universidad. Finalmente sabemos que el mismo gobierno federal debe hacer un trabajo de reflexión y re-examinar nuestras propias leyes migratorias para establecer si son conducentes a garantizar que Canadá logre una porción importante del mercado educativo.

Canadá y México: unas cifras

Ahora quisiera darles una idea de los estudiantes extranjeros en Canadá. Las estadísticas más recientes son las de 1994-1995.

En aquel año hubo 84,600 estudiantes en todos los niveles (primaria, secundaria/preparatoria y educación superior). De este número, la gran mayoría provenían de la región del Asia-Pacífico, luego Europa, África, Estados Unidos y América Latina.

Hubo 7,600 estudiantes extranjeros de América Latina. 3,000 del Caribe, 3,000 de Centro y Sudamérica y 1,500 de México, de los cuales 530 estuvieron en instituciones de educación básica (primaria y secundaria/preparatoria) y 970 en educación superior (528 en los institutos tecnológicos y 442 en universidades).

Cabe mencionar que estas estadísticas se aplican solamente a estudiantes que fueron a Canadá por más de tres meses, ya que no se necesita visa para los que estudian menos de tres meses. Por

Dentro de poco se establecerá un Centro de Educación en Canadá en nuestra sede, con personal capacitado y apoyo electrónico para ayudar a los estudiantes mexicanos a seleccionar el lugar ideal para llevar a cabo sus estudios. La embajada ofrece becas de posgrado y becas para estancias cortas

lo consiguiente, no incluyen los estimados 5,000 estudiantes mexicanos que cada verano van a Canadá para estudiar francés e inglés.

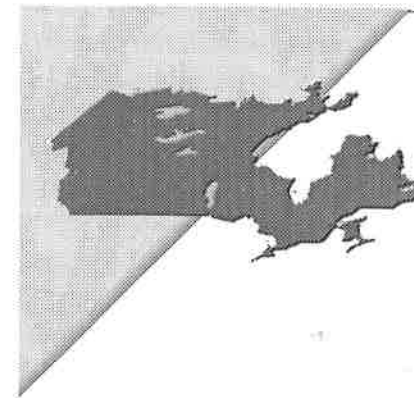
La embajada de Canadá se ha fijado como meta aumentar significativamente el número de estudiantes mexicanos en las instituciones de educación superior de Canadá.

Por eso, dentro de poco se establecerá un Centro de Educación en Canadá en nuestra sede, con personal capacitado y apoyo electrónico para ayudar a los estudiantes mexicanos a seleccionar el lugar ideal para llevar a cabo sus estudios. La embajada ofrece becas de posgrado y becas para estancias cortas para investigadores mexicanos. En nuestro kiosco se encuentra toda la información al respecto.

Además, el gobierno de Canadá, a través del Departamento de Desarrollo de Recursos Humanos (Human Resource Development) ha establecido un fondo de más de 1 millón de dólares para facilitar la movilidad estudiantil en América del Norte y que nuestro enfoque especial esté en la movilidad de estudiantes mexicanos hacia Canadá y de estudiantes canadienses hacia México, por lo que se espera que muchos más mexicanos vayan a estudiar a Canadá en los próximos años.

PIERRE VAN DER DONCKT
ES SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO
DE LA ORGANIZACIÓN
UNIVERSITARIA INTERAMERICANA

El Colegio de las Américas



El tema que hoy nos reúne se ha convertido, en el transcurso de los últimos años, en un tema primordial en el debate permanente sobre el papel que desempeñan las universidades en la sociedad. Es el caso en América Latina y en el Caribe. También es el caso en Canadá, donde se encuentra la sede de la OUI. Esta misma semana, en Ottawa, los dirigentes de la educación superior canadiense están reunidos para analizar el fenómeno de la internacionalización de la universidad dando a su reunión el sub-título: "De la retórica a la realidad". Permítanme utilizar este mismo sub-título para mi presentación. Estamos aquí no sólo para hacer diagnósticos, sino también para proponer cosas concretas. Desde esta perspectiva, les expondré las grandes líneas de un proyecto que se llama: el Colegio de las Américas. En primer lugar, les expondré los antecedentes del proyecto. En seguida les explicaré cómo la OUI procederá en el diseño del "modelo político y académico" del Colegio y, como conclusión, les expondré cuáles son los primeros resultados de nuestros trabajos.

Los antecedentes

Hace dos semanas, en Puerto Vallarta, México, participé en la reunión anual de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI). El tema central de la reunión, la internacionalización de la universidad, fue analizado desde la perspectiva estadounidense, europea, canadiense y latinoamericana. Axel Didriksson, quien preparó el documento de base para nuestra conferencia, inauguró la reunión de AMPEI subrayando la imperiosa necesidad de reformular la cooperación internacional a partir

de nuevos postulados. Entre otros puntos presentó, como modelo de la "nueva" cooperación internacional, las redes del grupo Montevideo y UNAMAZ. Me parece que existe un consenso muy amplio sobre la necesidad de aunar los esfuerzos para implantar redes de la misma naturaleza, cada vez que esto aporte un valor agregado a la calidad de la vida académica de nuestras universidades. Igual consenso existe sobre la necesidad de dar una mayor prioridad a la cooperación entre las universidades de la región y volverlas menos dependientes de programas concebidos al exterior de la región, es decir, por los gobiernos, las agencias o universidades europeas, estadounidenses o asiáticas.

El proyecto del Colegio de las Américas se inspira de esta concepción de la cooperación: una concepción basada sobre principios de igualdad, de metas compartidas, de recursos compartidos, de valor agregado.

En segundo lugar, citaré un extracto del documento de trabajo preparado por Didriksson para nuestra comisión, para poner en relieve otra dimensión del Colegio de las Américas.

"La Universidad debe ser escenario de la tensión ineludible entre los requerimientos de la comunidad y lo que ella misma considera necesario para la innovación en su propia sociedad. Darles a los estudiantes una visión crítica y prepararlos

Los jóvenes que egresan de nuestras universidades pertenecen a las primeras generaciones que han nacido con la computadora, el fax, Internet y la red CNN. Para ellos, el mundo no se termina en las fronteras de su provincia o de su país

para poder tomar iniciativas es formar una persona que podrá adecuarse a los cambios de fin de siglo y estar preparado para el siguiente milenio" (fin de la cita).

¿Qué significa preparar jóvenes para el próximo siglo? Proponiendo la creación del Colegio de las Américas, la OUI desea responder, a su manera, a esta pregunta.

Los jóvenes que egresan de nuestras universidades pertenecen a las primeras generaciones que han nacido con la computadora, el fax, Internet y la red CNN. Para ellos, el mundo no se termina en las fronteras de su provincia o de su país. Es vital que abramos puertas a los que tomarán el liderazgo de la vida política y económica en la región para que conozcan el entorno global en el cual van a operar, para que adquieran conocimientos y habilidades que les permitirán funcionar dentro de espacios más abiertos, dominando otros idiomas, capaces de moverse en otros ámbitos

culturales, conscientes de las reglas de juego que influyen y a veces determinan decisiones estratégicas dentro de un país o de una región.

A la hora de la apertura comercial, a la hora de la transformación del Estado, a la hora de la revolución científica y tecnológica, es imperativo establecer nuevos mecanismos de interacción entre nosotros.

El Colegio de las Américas se presenta como una de las respuestas al desafío que es el nuestro. Hay que dar a TLC, a MERCOSUR y a otros procesos de integración un rostro humano. Hay que ofrecer oportunidades a los jóvenes para que compartan, en un contexto interamericano, inquietudes y experiencias, para que aprendan juntos, no como bolivianos, o mexicanos, o canadienses, sino como socios en el desarrollo de nuestro continente, en qué términos pueden resolver problemas comunes. Las actitudes de desconfianza entre nosotros, bien conocidas, son la expresión de un desconocimiento profundo de la base histórica, geográfica, cultural y social que nos caracteriza a cada uno de nosotros.

El Colegio de las Américas se presenta como uno de los mecanismos institucionales que puede contribuir a romper barreras entre nosotros. Se presenta como un espacio que fomenta una visión de la integración continental basada en el

respeto mutuo. Se presenta como un foro de discusión y de análisis de los temas que nos tocan a todos nosotros.

En 1950, terminada la Segunda Guerra Mundial, el Colegio de Europa nació como respuesta al desafío de la integración europea.

La OUI estima que ha llegado el tiempo de dotar a nuestro continente americano de un instrumento similar. Este instrumento no existe a la hora actual sino en un marco de iniciativas muy limitadas y con frecuencia puntuales.

Es por esta razón que la OUI ha iniciado un estudio de factibilidad, en septiembre pasado, y se ha fijado como objetivo presentar los resultados de este estudio en su X Congreso Bienal en Salvador de Bahia (Brasil) en noviembre de 1997.

El estudio de factibilidad

El estudio fue puesto bajo la responsabilidad de un Comité Director, presidido por el Rector de la Universidad de Santiago de Chile, Ingeniero Eduardo Morales Santos, y compuesto por rectores y vicerrectores de Brasil, Canadá, México y Argentina, así como del Presidente y del Secretario General Ejecutivo de la OUI.

Un Comité Académico ha sido creado para analizar diversas opciones que serán discutidas con académicos de universidades de todos los confines de las Américas.

La Directora Ejecutiva del Proyecto es la Sra. Sonia Sau-mier de Bueno, de México, y el Secretario Ejecutivo es un joven argentino, Guillermo Aureano, quien actúa como Secretario Ejecutivo a partir de su oficina en la Université de Montréal.

Por lo menos 6 talleres de consultas se realizarán en los meses de febrero, marzo o abril próximo en Chile, Brasil, México, Estados Unidos, Canadá y Argentina. Se harán consultas en Venezuela y América Central. Todos los miembros de la OUI serán consultados por escrito.

En mayo de 1997, 30 líderes estudiantiles participarán en un Seminario Interamericano itinerante de 2 semanas en Canadá y en Estados Unidos sobre el tema "Integración continental y juventud".

En esta ocasión, ellos estarán invitados a expresar sus reacciones y sugerencias referente al proyecto del Colegio de las Américas.

Empresas y gobiernos de países de la región serán invi-

El 60% del costo del estudio será asumido por la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (ACDI), el resto por los gobiernos y las universidades de Quebec, Chile, Brasil y México

tados a participar en los talleres antes mencionados. El 60% del costo del estudio será asumido por la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (ACDI), el resto por los gobiernos y las universidades de Quebec, Chile, Brasil y México. En este último caso, una fundación privada brindará su asistencia financiera. El presupuesto del estudio asciende a \$325,000 dólares americanos.

Al término de los trabajos, en octubre de 1997, el Comité Director presentará a la Junta Directiva de la Organización Universitaria Interamericana sus conclusiones y recomendaciones sobre el estatus jurídico del Colegio, su estructura organizacional, sus actividades de docencia y de investigación, su programa de capacitación para los servidores públicos y los empresarios, su presupuesto para los cinco primeros años y sus fuentes de financiamiento.

El estudio permitirá establecer vínculos entre el Colegio y las universidades miembros de la OUI, identificar las universidades que conformarán la red inicial del Colegio y la naturaleza de las obligaciones mutuas entre el Colegio y las universidades constituyentes.

Por último, el estudio indicará de qué manera el Colegio utilizará las tecnologías de información y de telecomunicaciones en la ejecución de su programa.

Como ustedes han podido observar, el proyecto es

ambicioso y es evidente que el Comité Director analizará cuidadosamente todas las propuestas que le hagan llegar.

Por el momento, las hipótesis siguientes han sido objeto de discusión en el seno del Comité Director.

a El Colegio no tendría un campus único como el Colegio de Europa situado en Brujas.

Más bien, nosotros defendemos la idea de una red de universidades apoyada por una pequeña secretaría.

b El Colegio no ofrecería un programa completo de maestría, sino más bien esta parte del programa —un módulo interamericano— que completaría el programa en el cual el estudiante se inscribiría en su universidad de origen y que sería reconocido por el Colegio.

c El Colegio otorgaría un diploma y la universidad participante el grado universitario.

d El estudiante inscrito al módulo interamericano debería dominar por lo menos dos de los cuatro idiomas hablados en el continente: inglés, español, portugués y francés y podría adquirir al menos un conocimiento pasivo de una tercera.

e El estudiante sería invitado a una estadía de una duración mínima de tres meses en el exterior de su país, en una universidad que forma-

La OUI desea aportar su contribución apoyándose en los 16 años de práctica en la cooperación horizontal

rá un grupo interamericano de jóvenes provenientes de algunos países del continente.

f Los temas tratados en el programa de estudios serían abordados desde una perspectiva multidisciplinaria, pero todos ellos serían conectados por un hilo director, es decir, la integración continental.

g El Colegio organizaría seminarios interamericanos de corta duración sobre temas específicamente vinculados con la integración para funcionarios gubernamentales o de empresas.

h El Colegio definiría una agenda de investigaciones conjuntas en colaboración con grupos ya implicados en el análisis de problemáticas de alcance continental.

Ustedes habrán notado que los verbos utilizados están en tiempo condicional. Esto es porque estamos todavía en la etapa de hipótesis y no quiero darles la impresión de que todo esta arreglado, bien al contrario.

Terminando quiero decirles, sobre todo, que el proyecto del

Colegio de las Américas constituye un gran desafío para las universidades de las Américas.

Somos capaces de concebir juntos un mecanismo innovador de cooperación interamericana gracias al cual nosotros podremos ayudar a los jóvenes a vivir

una experiencia a la vez cultural y profesional que daría a su formación inicial un valor agregado y que los llevaría a “pensar” América.

Si, como lo afirmaba al comienzo de esta exposición, hace falta pasar de la retórica a la realidad. Si, como se dice, hace falta reformular los términos de la cooperación internacional porque las circunstancias nos obligan, porque ya no queremos que esta cooperación descansa sobre la noción de “donante-receptor”, porque la dimensión internacional de la formación debe llegar a ser parte integrante de toda formación, pues bien, no tenemos tiempo que perder.

Como el Grupo Montevideo, como UNAMAZ y otras redes como éstas, la OUI desea aportar su contribución apoyándose en los 16 años de práctica en la cooperación horizontal.

Les invito a todos ustedes a Salvador de Bahia, Brasil, para que conozcan el fin de esta historia.

Esperamos estar a la altura del desafío. No queremos desilusionarlos. Mientras tanto, acogeremos con gran interés sus comentarios y propuestas.

AXEL MARKERT
DIRECTOR OF INTERNATIONAL RELATIONS
UNIVERSITY OF TÜBINGEN

The University of Tübingen: a model case in Europe?

In asking the question in the title of my presentation whether there is a Tübingen ‘Model,’ this is, in good academic tradition, a rhetorical question. If I did not have a message to give, I would not be here. But the title is also meant to be a provocation because, as you will see, I do not believe in models as such.

Tübingen is proud of cultivating a great number of different bilateral relationships worldwide (at present 120). But this does not make us unique: many other institutions in Europe and other places in the world, can boast a high number of exchange relationships. What makes us special, maybe, is the way in which our bilateral relationships have been interconnected through



a network of our own during the last six years - something we have come to call The Tübingen Family. It is important to note that we had our First Tübingen Family Meeting six years ago, which nearly coincides with the start of the European Mobility schemes, but this is not really a coincidence. Many, or rather most of our bilateral relationships have existed before the European mobility schemes, and bringing them together in a network, a network which was not limited to the EU, or to Europe as whole, was a message in itself for us. Again, it is important to note that this happened around the time of the founding of the European Association for International Education (EAIE), of which I was the founding president. And we, the founding group, against strong pressure, resisted the temptation of limiting the membership to colleagues from EU countries, or in European countries in general.

Tübingen has always actively resisted the temptation of moving into a "Fortress Europe", especially by concentrating on its transatlantic relationships, which are the most popular links among our students, and very important to most of our faculty. It is exactly this popularity, of course, which has led us to put them at the top of our list of priorities. Despite the fact that we do not have as much financial support to offer as was/is available through ERASMUS/SOCRATES, we send as many students across the Atlantic (220-230) as to the countries of the EU: 180-190 to the United States and Canada, 30-40 to Latin American countries.

We do have a long tradition of international exchanges at the University of Tübingen, as do all institutions which were founded in the Middle Ages. The International Office at my University will be 70 years old in 1998. I have been responsible for International Relations for the past 24 years, and we have placed great emphasis on student mobility and exchange programs from the start. This may be why we are, and still are, rather skeptical about the tendencies of centralization and bureaucratization coming out of Brussels, which are becoming more blatant with the in-

ception of what is called the SOCRATES program. SOCRATES stresses institutional responsibility versus departmental initiative, and forces universities into central control mechanisms. At the same time, the subsidies available for each student are sliding, at least in Germany, to a level where it is doubtful that the administrative energy needed will finally be worth the effort any longer. Our response to this is that we will concentrate again on what we have been doing all along, namely cultivating bilateral links, inside and outside Europe, following our own rules, with no administrative or political strings attached.

The Tübingen model is that there is no model: different conditions govern our exchanges with each country and with every partner institution, depending on the context in the relevant country and the on wishes of every given partner institution! And because conditions are different from country to country and from institution to institution, there cannot be a model in the sense of a matrix which others could copy. What works between Tübingen and Guadalajara will not normally work between Heidelberg and Guadalajara, and even less so between Heidelberg and Puebla!

If our own exchanges in Tübingen suffer, they suffer from a trend which is becoming more and more obvious in most other non-English speaking countries. It is the trend that students from the English-speaking countries are more and more reluctant to learn foreign languages, to the point where they can study in another country where English is not the native language. We may all regret that this is the case, but I doubt that there will be anything to stop that tendency: English has already become the lingua franca of the academic world (and, needless to say, not only of the academic world) and we won't be able to turn back the wheel. Neither should we, as I see it. We need a general medium of communication, and English is as good as any. However, if we in the non-English-speaking countries want to continue to attract English-speaking students, we will have to make allowances. Our universities will have to follow the route that many Dutch and Scandinavian institutions are already follow-

ing: teaching basic courses in English. This, of course, has to be done in an integrated fashion, and it is very often not integrated in the Netherlands and Scandinavia. If we teach our own students together with foreign students in the same classes in English, we can kill two birds with one stone: attract students to our countries who would not otherwise have come and who, once they are there, will both get to know our countries and cultures better, and will start to learn the native language. (There are not many countries outside the English-speaking-American world where you can survive in daily life without having at least a basic knowledge of the local language.) And, secondly, the other advantage I see in teaching classes in English for our own and foreign students together is that we avoid putting the foreign students in a linguistic ghetto and, even more importantly, we will internationalize all of our own students who will never go abroad. The European Union has a very ambitious aim, namely sending 10% of all European students abroad for at least one semester during their course of studies. We are far from reaching that goal on the European average, and even if we should reach it in the not-too-distant future, what about the other 90%? Internationalization is a goal that should be applied to every student, and internationalizing the curriculum alone won't do it. It is my hope that the EU will recognize this soon and change their policy as set out in the LINGUA program, which is concerned with improving language teaching and learning in general with regard to all the languages of the Union. Although this is an important goal in itself, I think that the limited amount of funding available would be better spent if we concentrated on improving teaching of the English language. Obviously, there will be insufficient knowledge of English among the professors in the non-English-speaking countries, and this would be the most formidable obstacle in the way which I am pro-

Tübingen has always actively resisted the temptation of moving into a "Fortress Europe", especially by concentrating on its transatlantic relationships, which are the most popular links among our students

posing to follow. A major program in teaching how to teach in English is needed, and I sincerely believe that this way we would do more to foster the knowledge of other cultures and languages. Needless to say, I have my problems making myself understood in a country like Germany which, as does its neighbor France, still harbors illusions about the worldwide importance

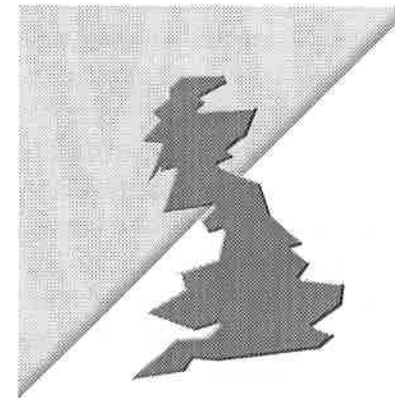
of its language. The statistics show a different picture: between 1990 and 1995, enrollment in German courses in the US dropped by 28%, in French by 25 %. In Russian, even 45%! But I will have another dozen years at my University before I will hopefully be allowed to retire, and I plan to spend much of this time trying to convince our faculty of the need to teach in English also.

And if I had my way, I would push yet for another linguistic program, namely teaching the mother language as a means of communication with non-native speakers.

This is a program which is sorely needed in ALL countries, not only the non-English-speaking ones. I do think that we could make enormous progress in international communication if we taught our students from the secondary level on how to speak their mother tongues, clearly, concisely and simply. There are millions of passive speakers of foreign languages in the world who might then dare to admit that they do have an understanding of a foreign language. Interestingly, at least in Europe, this seems to be looked upon as an either too simplistic or too far-fetched. Whenever I bring it up, and I remember doing that for the first time at the EAIE Conference in Montpellier, I meet with that glazed look in people's eyes... Again, this is something which I will pursue, and maybe I will have at least some success at my own institution before the year 2009, at which date I intend to make the south of France my home. If I should be successful, this might make the University of Tübingen a model case after all.

TONY HASSAN
DIRECTOR OF VISITING STUDENTS
THE UNIVERSITY OF READING

A British perspective on international education



Before 1987, when the European Union launched the Erasmus programme, the international dimension to education was not widely discussed in Britain. Comparative education was established as an academic study at postgraduate level and the importance of international experience for particular groups of students, in business for example was urged from time to time, but the notion of study abroad as an element in the education of the majority of undergraduate students was not current. Foreign travel and a knowledge of foreign languages was seen as a valuable extra but the idea that these elements should be structured into university courses had not taken hold. Erasmus was to change this dramatically.

However, the inspired choice of name for the programme (European Action Scheme for the Mobility of University Students) creating the acronym ERASMUS deliberately reminds us that the idea of student mobility is not new. Since they were founded the great universities of Europe have attracted students from other countries and British universities have benefited from this influx without identifying the students as a group or giving much thought to the advantages for British students. For the privileged few the grand tour provided extra elegance to the coating of a gentleman and indeed influenced so strongly a few young men such as Lord Burlington, that English taste was permanently affected. Later, the extension of the British Empire spread the English language and patterns of education throughout the world but the impetus was political and education followed the soldiers, merchants and missionaries to provide a pool of talented scholars who came to Britain to develop their studies. With time, governments have be-

come more appreciative of the political and economic gains from this inward flow and sharpened awareness led to the establishment of the British Council in 1934*

The British Council has been very successful in promoting English language and education and British universities actively recruit abroad with the result that foreign students now number about 190,000 and constitute about 10% of the total student body. Many universities will have more than 20% of their students, mostly postgraduate, coming from overseas. These students generate about 5% of university income and it has been calculated that they create an invisible export of £1 billion. Sadly this flow of students has been almost wholly one way, and more sadly still, the presence of large numbers of foreign students has had little impact upon the curriculum. Apart from a very few students taking regional studies (e.g. American Studies), the only substantial group studying abroad has been students of modern languages. Britain has become firmly committed to the business of international education without any analysis of its educational value for British students.

Although the situation has changed somewhat since the situation of Erasmus, it is by no means on account of a new educational idealism. The Erasmus programme, and even more its successor, the Socrates programme, are politically driven. Erasmus aimed to promote student mobility and the learning of languages; Socrates aims to develop the European dimension in education. Such multi-national programmes, indeed at multi-national level (although cheap in the context of such programmes) **may be** said to bring out and focus latent internationalism. No doubt many teachers believe in the context for its own sake, but in any case it would be a brave (or foolish) institution that raised a dissenting voice in the context of international economy and a shrink-

Since they were founded,
the great universities of
Europe have attracted
students from other
countries and British
universities have benefited
from this influx without
identifying the students as
a group or giving much
thought to the advantages
for British students

ing world. Today, institutions must prepare their students for 'this brave new world'. Government, business and further education students themselves demand it, and mission statements have come to include grand claims. Few institutions dare be left out, but now Socrates requires that those claims be made real.

This is not so easy. The pressure to internationalize, or at least Europeanize, the curriculum and the prospect of funds to help has produced ambitious plans for student and staff mobility language teaching, the development of European modules, joint degree programmes and the European Credit Transfer Scheme. Different institutions will encounter their own problems in implementing their plans but in Britain as a whole two major issues threaten the success of the programme: these are language and academic *structure*.

The English (less so the Scots) have a poor record in the teaching of languages. Previously, in the selective grammar schools, pupils were required to learn at least one modern language (and probably

Latin, but this principle has now been abandoned), ironically at a time when modern methodology makes the learning less arduous. What is lost is not so much some basic knowledge of another language, but more important the feeling that other languages can be learned just as other subjects can. The absence of language teaching, or the small importance attached to it, creates a mental bloc about the learning of languages, which for many people develops into a lifelong barrier. In addition, the universality of English encourages a *laissez faire* attitude. 'They all speak English so well', we say, partly in admiration, partly in guilt, partly in relief. For historical reasons, French is the most widely taught foreign language in schools, but it is claimed that there is little obvious motivation for learning French, nor any for replacing it with another lan-

guage. Of the eleven official languages of the European Union none can rival English for its usefulness, and although there is, as always, much debate about the content of the school curriculum, little is heard about the need for foreign language teaching for all pupils. Those who get the opportunity and go on to university study of languages often reach an excellent standard, but they are few; and the languages they speak are usually limited to French, German, Spanish and Italian. The attraction of the English Language is so powerful that arguments begin to be heard that it is a force too great to resist. The effort to teach foreign languages, it is said, is ineffective, consuming energy and resources which could be better used; international experience can be achieved in other ways, in English-speaking countries or in places where courses are taught in English. In Northern European countries, business science and technology are increasingly taught to their own students in English. Indeed, some of these countries are now widening the courses. They offer to include EFL to attract students unable to gain a place in England. Such pragmatism has a kind of desperate appeal, but it must be resisted if we are to spread more widely the intellectual and spiritual enrichment that the knowledge of a foreign language can bring. The disappointing response to language is perhaps typically insular and British: if so, more power to the European Commission which established the spread of languages as one of its objectives.

To know another country it is important to know its language: to study successfully in the language, it must usually be mastered. By the time they reach university, many students feel it is futile to embark on such a task, knowing they will not reach the level of competence that is necessary. The problem is made more acute by the structure of most British degree programmes. Admis-

Of the eleven official
languages of the
European Union none can
rival English for its
usefulness, and although
there is, as always, much
debate about the content
of the school curriculum,
little is heard about the
need for foreign language
teaching for all pupils

sion to university is competitive even for those with the necessary high school results; and after-admission courses are not open-ended, as in many countries, but typically require a student to complete a degree in three or four years, rather than the seven years which is often normal elsewhere in Europe. Students cannot decide for themselves when to sit for examinations, nor have they the option of rejecting a result and resitting. Unless a degree has been planned to allow study abroad, it is very difficult for a student to find the necessary space. Modern language degrees last four years and build in a year abroad. Some joint degrees - for example, Chemistry with French - also of four years' duration, include study abroad, but traditional three-year, single honours degrees usually predetermine the courses and the order of courses to be taken in a tight structure, which a student can only escape by **intercalating for** a whole year - an option which few desire or can afford. Fortunately, this rigid structure is slowly being eroded by the development of **modular, credit**

based degree programmes. This can allow one or more modules, perhaps a project, to be taken abroad and can also award credit for language study, subject to certain constraints and, in this way, reward students for their initiative. There is some evidence that the emphasis on specialist knowledge in the bachelor degree is being displaced by the concept of a course which continues general education and, to this extent, study abroad becomes more possible.

The two hurdles of language and academic structure have had a serious effect upon Britain's participation in student exchange under the Erasmus scheme. Broadly Britain receives at least twice as many students as it sends. The statement is simple to make, but its implications are serious and a cause of concern to university administrations and government. Erasmus students

do not pay fees since they are notionally founded by their exchange partners. The imbalance means that half the students who come to Britain generate no income for the host university. Given a staff/student ratio of about 15:1 it is clear that there is a substantial 'loss' of academic staff or at least a *commensurate strain* on existing resources. From a government perspective, Britain is subsidising the education of a considerable number of students from other member states. The other counties of Europe can produce large numbers of students with excellent ability in English, free from the pressure to complete in three years and keen to participate in what they perceive to be all excellent situation in Britain which has the reputation of providing all excellent environment for successful study.

For British students, in contrast, monolingual and tightly structured as they are, there are also the disincentives of learning situations which provide less individual attention, overstretched facilities and less congenial accommodation. When they return, Erasmus students are required to submit a report on their time abroad. As might be expected almost all report good progress in the foreign language and many feel that have been other academic advantages. Although most feel they have matured, their assessments of other aspects of the experience are less positive and, in conveying its rather tepid message to their fellows, they do little to foster wider participation. However the Erasmus programme is the subject of intense research and, if it emerges that having been an Erasmus student bestows enhanced employment prospects, British students will respond more enthusiastically.

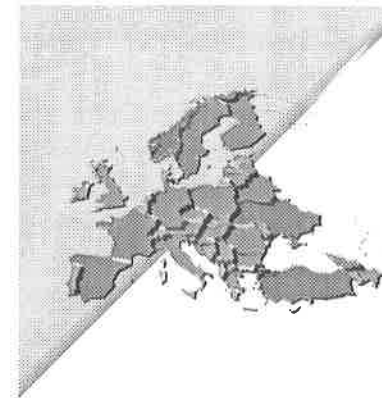
Surprisingly the overall picture is not all black. No university would wish to announce that it is not interested in Europe and, on the contrary, most participate actively, committing substantial resources to European activity. The imbalance in student flow has been absorbed and indeed Britain participates in more exchanges than any other member state: offices have been established, information generated, published and distributed and complementary funding has been provided.

As awareness of the international dimension spreads, there is a greater willingness to tie it into wider consideration in university planning. For example, the modularization of courses is influenced by the European Credit Transfer Scheme; other European programmes are pursued in conjunction with Erasmus and academics value highly the contacts with partners which are generated.

Now that Erasmus has been drawn under the wider umbrella of Socrates and the focus shifted from student mobility to European awareness, the problem of imbalance may become less acute. The change of emphasis has not been well received everywhere, but the cost of moving students is high and only few can benefit. The original Erasmus scheme gave about 250,000 students the chance to study abroad, but Europe has more than ten million students and it is argued those who cannot travel should be able to participate. Better to encourage student mobility, so that more academics will teach for short periods abroad, and course development of European modules and joint masters degrees. There is no equation that can balance a compulsory course on the European Union for all students against a language course and three months abroad for just a few, but, under Socrates, universities will have greater opportunities to diversify their activities and a wide range of responses is likely.

The Erasmus programme has been a great success. The funds provided, though relatively modest, have given academics the opportunity to explore and develop European interests and they, in turn, have influenced their students. Britain's partners in countries outside the European Union have sometimes expressed their concern that Europe is turning in on itself. But in this instance their anxieties are misplaced. With Erasmus a new buzz word has entered the language of education, stimulating debate and focusing attention on Europe certainly, but also beyond that on the role of the international dimension in education today. There is every hope that Socrates will maintain and extend the debate.

EDUARDO LECHUGA
ES CONSEJERO MINISTRO, DELEGACIÓN
DE LA UNIÓN EUROPEA



Aspectos puntuales de la cooperación de la Unión Europea en México

En primer lugar quiero mencionar el acuerdo marco de cooperación CE-México de 1991, enfatizando en que la cooperación se ha traducido en 452 proyectos con un monto de financiamiento por parte de la comisión europea de 80 millones 565 mil ECUS.

Mencionaré brevemente: Acuerdo de Asociación Económica y Concertación Política México-Unión Europea

Ámbito político: se desarrollará un diálogo político fortalecido mediante encuentros periódicos a nivel de Jefes de Estado, Secretarios o Ministros y funcionarios de alto nivel.

Materia económica: se buscará el desarrollo favorable de los intercambios de mercancías, servicios e inversiones.

Cooperación: dar continuidad y poner en marcha proyectos que permitan incrementar la cooperación entre México y la Unión Europea con el fin de incrementar contactos entre empresas mexicanas y europeas, así como desarrollar la cooperación en sectores específicos de interés mutuo.

Los sectores prioritarios del acuerdo de 1991 han sido: co-

operación económica, cooperación científica y tecnológica, cooperación al desarrollo (ONG's), educación, cultura e información, salud, energía, medio ambiente, derechos humanos y democratización y refugiados guatemaltecos.

Hoy en día, y en razón del nivel de desarrollo alcanzado por México durante los últimos años, la cooperación económica ocupa un lugar preponderante en las relaciones bilaterales entre México y la Unión Europea.

Esta cooperación propone la utilización de acciones dirigidas al sector industrial y al fomento de las inversiones productivas mediante la participación directa de los agentes privados, con la colaboración de las instituciones públicas de México y de la Unión Europea.

Es por ello que la comisión europea, junto con el gobierno mexicano, se han comprometido en la tarea de impulsar estas actividades y han venido desarrollando, desde principios de la presente década, mecanismos de cooperación que contribuyan a acelerar el proceso de internacionalización de las empresas mexicanas y a fomentar el acercamiento entre la peque-

ña y mediana empresa europea y mexicana. El programa pluri-anual de encuentros empresariales México-Unión Europea 1995-1998, con un monto de financiamiento por parte de la Comisión Europea y el gobierno mexicano superior a los 15 millones de dólares, es el ejemplo óptimo de cómo se han logrado conjuntar intereses mexicanos y europeos con el propósito de obtener beneficios mutuos y consolidar una planta productiva competitiva y exportadora en sectores estratégicos para ambas regiones.

Han participado empresarios mexicanos en 15 ferias europeas de los sectores autopartes, agroindustrial, mueble, construcción, farmacéutico y plástico, y se han realizado 4 foros en la ciudad de México: mueble, plástico, farmacéutico y construcción, arrojando más de 5,000 encuentros entre empresarios mexicanos y europeos de los sectores antes mencionados.

El ECIP (European Community Investment Partners) es un instrumento creado por la Comisión Europea con el objetivo de proveer financiamiento para la creación de coinversiones en países en desarrollo de Asia, Latinoamérica y el Mediterráneo. ECIP es un mecanismo sencillo que ofrece 5 espacios para apoyar la creación y operación exitosa de una coinversión.

México es el país que más se beneficia del esquema ECIP de un total de 53 países elegibles en todo el mundo. Desde 1989

al mes de junio de 1996, 122 proyectos han sido aprobados por ECIP sumando un monto de financiamiento, por parte de la UE para proyectos ECIP en México, de ECU 17'656,483. Con esto, México absorbe alrededor de un 10% de los proyectos y de los montos financiados por ECIP a nivel mundial.

Otros aspectos de la cooperación son los referentes a los siguientes campos: cofinanciamiento descentralizado a través las ONG's; apoyo a la democratización y promoción de los derechos humanos y el programa ALFA (América Latina Formación - Académica).

Las acciones realizadas en favor de las ONG's han sido numerosas desde 1990 hasta la fecha, sumando un monto global en los últimos cinco años de más de 10 millones de dólares, lo que significa un 10% del total de la cooperación EU-México, para el mismo periodo.

Este mecanismo se diseñó, en un principio, para promover proyectos en sectores muy concretos, como lo son: proyectos productivos, proyectos de formación/capacitación para campesinos e indígenas y proyectos de salud comunitaria.

Hoy en día podemos encontrar proyectos que se desarrollan en áreas como el medio ambiente, bosques tropicales, prevención del uso de drogas, entre otros y, más recientemente, en favor de los organismos de promoción de los derechos humanos. Para atender de mejor manera las demandas sobre

el último tema, la Comisión Europea decidió crear un mecanismo específico para promover el conocimiento y entendimiento de los derechos humanos en América Latina, en el que pueden participar diferentes actores de la sociedad como son: cuerpos policiales, ONG's, parlamentos, etc.

Es importante señalar que la ayuda que podría ofrecer la Comisión Europea deberá ser dirigida a la promoción de los derechos, no tanto a la denuncia y persecución de las violaciones que en este campo se realicen.

Acciones educativas

Una de las primeras acciones que la Comisión Europea desarrolló en México en el ámbito de la educación/formación fue el Instituto de Estudios de la Integración Europea, inaugurado por el entonces Presidente de la Comisión Europea, Jacques Delors, en 1993; la función ha sido la de capacitar a mexicanos y latinoamericanos sobre el proceso de integración europea, a través de reconocidos profesores de universidades europeas durante los últimos cuatro años.

Capacitación de más de 400 posgraduados latinoamericanos y más coordinación entre universidades mexicanas.

Otro aspecto de nuestra cooperación es el programa América Latina Formación Académica.

ALFA es un programa de co-

operación, aprobado por la CE en 1994, para promover los intercambios entre instituciones de enseñanza superior de América Latina y Europa. La duración inicial del programa es de cinco años, es decir, tendrá una vigencia hasta 1998.

ALFA pretende fomentar y desarrollar la cooperación entre instituciones de enseñanza superior de América Latina y Europa, es decir, eliminar deficiencias y superar las desigualdades y desequilibrios educativos entre los países de ambas regiones y mejorar el potencial científico, académico y tecnológico.

La base del funcionamiento de ALFA son redes integradas por instituciones de enseñanza superior. Cada red debe ser compuesta al menos por 5 instituciones de 5 países diferentes (al menos 3 de la Unión Europea y 2 de América Latina).

Puede participar en una red cualquier institución de enseñanza superior de América Latina y de la Unión Europea reconocida por sus respectivas autoridades.

Áreas estratégicas del programa ALFA:

- 1 Ciencias económicas y sociales en general; y en particular:
 - ❖ Gestión de empresa.
 - ❖ Administración pública.
 - ❖ Economía y derecho económico.
 - ❖ Estudios medioambientales.

- ❖ Integración regional.
- ❖ Desarrollo rural.
- ❖ Planificación rural y urbana.
- ❖ Política social y educativa.

- 2 Ingenierías.
- 3 Medicina y ciencias de la salud.
- 4 Arquitectura y diseño.

Los países que pueden presentar redes son los países miembros de la Unión Europea y los siguientes países de América Latina: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

Las actividades previstas para el funcionamiento de ALFA se basan en 2 subprogramas:

SUBPROGRAMA A

Cooperación para la gestión institucional con las acciones puntuales siguientes:

- ❖ Gestión académica y administrativa.
- ❖ Reconocimiento académico de grados.
- ❖ Armonización de currícula.
- ❖ Cooperación entre instituciones universitarias y empresas (esta clasificación incluye cámaras de comercio e industria, asociaciones profesionales, fundaciones y organizaciones empresariales y sindicales, etc.).
- ❖ Innovación y sistematización de la tarea educativa.
- ❖ Evaluación institucional.

Concretamente, esta cooperación incluye visitas de estudio, organización de seminarios y cursos intensivos de cierta duración.

SUBPROGRAMA B

Cooperación para la formación científica y tecnológica:

- ❖ Apoyo de programas académicos:
- ❖ Formación avanzada (doctorados, maestrías y especialización profesional).
- ❖ Formación complementaria de estudiantes de los 2 últimos años de una titulación superior.
- ❖ Diseño de proyectos conjuntos de investigación.

Concretamente, las actividades que el subprograma incluye son:

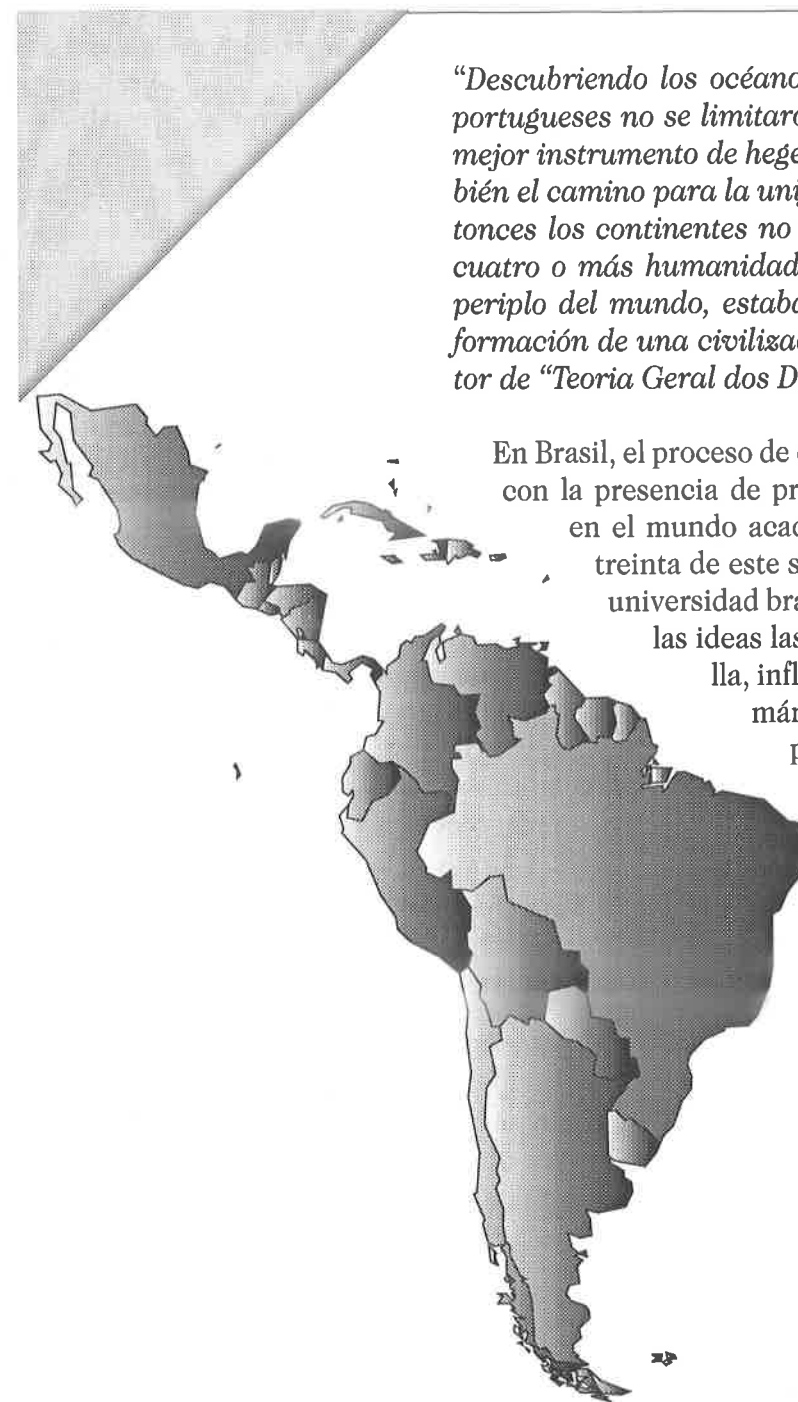
- ❖ Organización de reuniones preparatorias (proyectos de intercambio).
- ❖ Organización de reuniones técnicas para la elaboración de proyectos conjuntos de investigación.
- ❖ Estancias (de un máximo de 2 años) para trabajos de doctorado o maestría, y de 1 año máximo para especialización profesional (para posgraduados).
- ❖ Estancias de 10 meses máximo para estudios reconocidos en la institución de origen, o cursos intensivos curriculares o extracurriculares (para estudiantes).

El proceso de internacionalización de las universidades brasileñas

SONIA PEREIRA LAUS
ES DIRECTORA DE RELACIONES
INTERNACIONALES, UNIVERSIDAD DEL ESTADO
DE SANTA CATARINA,
VICE PRESIDENTE DEL FAUBAI, BRASIL

“Descubriendo los océanos y la ciencia para navegarlos, los portugueses no se limitaron a dar a la civilización europea el mejor instrumento de hegemonía sobre la tierra; abrieron también el camino para la unificación de la humanidad. Hasta entonces los continentes no se comunicaban. Sobre ellos vivían cuatro o más humanidades que se desconocían. Realizado el periplo del mundo, estaba dado el primer gran paso para la formación de una civilización universal”. Jaime Cortezão, autor de “Teoria Geral dos Descobrimentos Portugueses”.¹

En Brasil, el proceso de creación de las universidades se funde con la presencia de profesores e investigadores extranjeros en el mundo académico. Cuando en los años veinte y treinta de este siglo era forjada lo que vendría a ser la universidad brasileña, se enfrentaban en el campo de las ideas las corrientes liberal y positivista, aquella, influenciada por la concepción anglo-germánica, y ésta, por las ideas francesas. Las primeras instituciones de enseñanza superior en Brasil fueron escuelas profesionales que, años después, se aglutinaron para formar las primeras universidades, aunque resguardando la independencia y autonomía de las antiguas escuelas. La introducción posterior de las Facultades de Filosofía y Ciencias en la estructura de la universidad, en una tentativa de absorber la experiencia europea, tuvo la virtud inicial de estimular el cultivo de la ciencia especulativa en un universo hasta entonces inclinado estrictamente para la for-



¹ Cortezão, Jaime. Teoria Geral dos Descobrimentos Portugueses. Serra Nova, Lisboa, 1940.

mación profesional. Desde el punto de vista administrativo, el incipiente sistema de enseñanza superior oscilaba entre la concepción más francesa y un modelo más británico.

La perplejidad y vacilación por los cuales pasaba el pensamiento brasileño se reflejaban en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional del año 1961. Ésta, con la pretensión de surgir como innovadora, menos de cinco años después logró ser alternada en el capítulo referente a la enseñanza superior.

La posterior legislación, de 1968, fue influenciada por el movimiento internacional que sacudió los sistemas de enseñanza superior de casi todas las naciones. De esta última surgió una universidad con la pretensión de ser administrativamente ágil y moderna, académicamente capaz de hacer avanzar el conocimiento y, al mismo tiempo, formar profesionales competentes para impulsar el desarrollo del país. Atenta para el mercado de trabajo y para las exigencias del desarrollo regional, esta universidad nueva estaría profundamente embutida en el esfuerzo mundial para desplazar las fronteras del conocimiento humano.

Hoy, el perfil del sistema universitario brasileño se define por ser joven, ya que en su abrumadora mayoría fue creado después de la Segunda Guerra Mundial, y también heterogéneo.

Tenemos en el país alrededor de 900 instituciones de enseñanza superior, de las cuales sólo 114 son universidades. De éstas, según datos del Consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas, 37 son federales, 19 son estatales y municipales, 24 son comunitarias y 34 son privadas.

En un país con notables diferencias regionales, no hay cómo dejar de asociar estas diferencias al perfil de sus instituciones. Así, en el sudeste, que es la región más desarrollada, con una sólida presencia del sector industrial y de servicios, están las instituciones mejor equipadas, con un cuerpo docente más calificado académicamente, y también el mayor sistema de posgrado del país, concentrando cerca del

70% de su total, mientras que la región del Norte posee apenas 1.9%. Es líder absoluto en número de Doctores, con un total de 15,196, mientras que la región Centro-Oeste tiene 790 y la Norte tiene 364. Finalmente, la región Sudeste todavía recibe la mayor porción de recursos destinados a la investigación y tiene el mayor número de investigadores.²

La heterogeneidad del sistema también se manifiesta intra-segmentos, hecho que fue señalado claramente en la clasificación establecido en el año 1995.

Teniendo en cuenta factores como el Índice de Calificación del Cuerpo Docente, la Evaluación de los Cursos de Pre y Posgrado y más el Porcentaje de Profesores en Tiempo Completo para ponderar la importancia de la investigación en cada universidad, fueron señaladas entre las 25 mejores universidades del país, 16 federales, 5 estatales y 4 católicas, figurando la primera privada no católica en el 33º lugar de la lista.³

Ya el sistema de becas para el exterior se inicia incipientemente en la tercera década del siglo y va ganando aliento en la posguerra.

Durante la década de los cincuenta, Brasil implantó y consolidó un sofisticado sistema de apoyo a la producción científica, incluyendo desde la formación de recursos humanos de alto nivel hasta la implantación de institutos y laboratorios en casi todos los campos del conocimiento. Data de esta época la creación del "Consejo Nacional de Investigación", hoy Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico - CNPq - y de la Comisión de Perfeccionamiento de Personal de Enseñanza Superior - CAPES.

El esfuerzo inicial de formación de profesores-investigadores, especialmente en el exterior, permitió que la reforma universitaria del '66/68 ya encontrase núcleos altamente capacitados en la mayoría de las universidades.

2 Casseti, Valter e SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. A Desconcentração da Pós-Graduação no Brasil. Estudio presentado en el XII Encuentro Nacional de Pro-Rectores de Investigación y Posgrado de las Instituciones de Enseñanza Superior de Brasil. João Pessoa, septiembre 1996.

3 Schwartzman, Jacques. Dificuldades e Possibilidades para se Construir um Ranking para as Universidades Brasileiras. In Avaliação das Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v.3, n.6, p.5-28, Jan./Mar. 1995.

La expansión del proceso de calificación del personal pasa a darse paralelamente al proceso mundial de adecuación de la universidad a la atención de nuevas demandas sociales por una educación superior.

Por eso, el final de los años sesenta e inicio de los setenta vivenciaron el proceso de expansión de la enseñanza y la investigación.

Ya después del '74, cuando se estabiliza el transcurso expansionista de la enseñanza de pregrado, se da inicio al gran esfuerzo brasileño de desarrollo de los Programas de Posgrado. En esta coyuntura, la calificación avanzada de los profesores brasileños solamente puede hacerse efectiva a través de la cooperación internacional con varios países desarrollados, dirigida principalmente por la CAPES y por el CNPq.

La primera, ligada al Ministerio de Educación, tuvo su actuación hasta mediados de la década de los setenta marcada por una cooperación bilateral espontánea, con intercambio de becarios e investigadores atendiendo la demanda de la comunidad académico-científica, que tenía como principal interés la identificación y conocimiento de los socios.

A partir del '78, la formación de masa crítica en los diversos campos del conocimiento fue lanzada con el Ajuste de Cooperación Universitaria Brasil/Francia denominado CAPES/COFECUB, que tuvo como objetivo principal la formación de Posgrado en la región Noreste y evolucionó para mecanismo de apoyo a varios segmentos de la comunidad científica brasileña. De esta forma, el intercambio interuniversitario considera el desarrollo de investigaciones conjuntas, la formación y perfeccionamiento de profesores e investigadores, el intercambio de informaciones científicas, de documentación especializada y publicaciones universitarias.

Esta forma de intercambios está siendo apoyada por acuerdos con diversos países: Portugal, Estados Unidos, Alemania, Reino Unido, China, Provincia de Quebec, en Canadá, Israel, Bélgica, Italia y Comunidad de los Estados Independientes pasaron a ser nuestros socios regulares. Además, con el nuevo impulso a la cooperación in-

ternacional multilateral generada con el proceso de integración político-económica desencadenado en las últimas décadas en Latinoamérica, la CAPES viene instrumentando, desde 1993, en articulación con los países miembros, el programa de Capacitación de Recursos Humanos para contribuir con el desarrollo del MERCOSUR.

Ya el CNPq, hoy vinculado al Ministerio de la Ciencia y Tecnología, también ha apoyado decisivamente la cooperación internacional desde mediados de los años setenta cuando firma el convenio con el Centre National de la Recherche Scientifique, de Francia, y hoy maneja una cartera significativa de acuerdos internacionales de cooperación.

A partir de 1992, en respuesta a los deseos de la comunidad científica brasileña y después de una evaluación de los resultados alcanzados, que marcan nuestra producción científica como en fase de consolidación en algunas áreas y con nivel internacional en otras, las agencias de fomento nacionales, principalmente la CAPES, están renegociando todos sus acuerdos internacionales, vinculando los mismos a proyectos de investigación conjunta.

La idea es el fortalecimiento de los grupos de investigación y una racionalización de la inversión de recursos. Una extensión de esta política fue la creación, conjuntamente con algunas universidades francesas, de la Red Santos Dumont que acredita a los egresados de programas de Posgrado con clasificación A por la CAPES a ingresar en programas de Doctorado y PosDoctorado en aquellas universidades francesas sin necesitar pasar por nivelación académica. El mismo modelo fue aplicado en el acuerdo hecho con Alemania a principios de este año.

Otro instrumento bastante exitoso para la cooperación internacional es el Programa Estudiante Convenio, conocido en Brasil como PEC. Se trata de un programa conjunto del Ministerio de Educación y del Ministerio de Relaciones Exteriores para instrumentar acuerdos culturales y científicos con los países en desarrollo. Su objetivo no es solamente la reciprocidad, sino tam-

bién el incremento del intercambio educacional y de cooperación científica, así como la divulgación y apertura de los cursos brasileños para el exterior, con prioridad para las áreas de Ciencias Agrarias, Ingenierías y Salud.

Creado en 1960 al nivel de Pre-grado, su éxito comprobado impulsó su extensión al nivel de Posgrado en el año de 1981. Datos del '94 señalan la existencia de 303 estudiantes PEC/PG, distribuidos en 40 IES en Brasil.

También debe destacarse el papel del Consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas que, en los últimos años, viene estimulando de manera más efectiva el desarrollo de la Cooperación Internacional a través de la firma de instrumentos específicos con el Consejo de Rectores de las Universidades Portuguesas CRUP y con la Conferencia de Rectores de Alemania, considerando la formación general, la docencia y la investigación, lo que propicia mayor agilidad en la aceptación de titulados en IES brasileñas en los programas de formación avanzada, principalmente en Alemania.

Su acción también se ha manifestado en el incentivo de la afiliación de sus miembros a las organizaciones universitarias internacionales, de las cuales se puede destacar la OUI-Organización Universitaria Interamericana- que tiene en Brasil su mayor contingente de asociados y cuya vicepresidencia para Brasil tiene su Secretaría General en la sede del CRUB.

A nivel institucional, algunas IES brasileñas vienen manejando y difundiendo informaciones sobre las posibilidades existentes para la cooperación internacional, a través de las asesorías para asuntos internacionales. De éstas, un reducido número venía funcionando con cierta eficiencia, aunque la norma fuese su existencia solamente en aquellas con fuertes relaciones internacionales.

El aumento de la demanda por parte de aquellas instituciones ávidas de información sobre el área y el entendimiento de que ésta era una actividad estratégica para el Sistema de Enseñanza Superior como un todo, motivó la creación, en el año 1988, del Fórum de las Asesorías de las

Universidades Brasileñas para Asuntos Internacionales. En estos ocho años de existencia, el FAUBAI, que tiene por finalidad "promover la integración de órganos y personas del área en busca de constante perfeccionamiento del intercambio y de la cooperación internacionales como instrumento para la mejora de la enseñanza, la investigación, la extensión y la administración de las instituciones afiliadas", ha buscado dar visibilidad a la actividad internacional para el conjunto de las IES brasileñas. Ha estimulado y asesorado la introducción del órgano con esta función en aquellas IES donde los mismos no existen y promovido la capacitación de los gestores del área a través de seminarios, talleres y reuniones anuales.

Paralelamente vienen mostrando el conjunto de éstas, con toda su diversidad y potencialidad, a las agencias nacionales e internacionales de fomento con acción en Brasil, así como a las embajadas, consulados y organizaciones internacionales, a través de la difusión de nombres y direcciones de los responsables por el área en IES, desde las más activas hasta aquellas sin ninguna tradición en la cooperación internacional, hecho que trajo a la gran mayoría el acceso a un volumen significativo de información sobre el área.

Nuestro entendimiento es que el conocimiento es universal y así, su búsqueda, avance y disseminación solamente podrán ser alcanzados a través del esfuerzo colectivo de la comunidad académica internacional. De allí nuestro esfuerzo para dar cada vez más una dimensión internacional a la vida académica del país.

Hoy sabemos que la creciente internacionalización de la educación superior es principalmente un reflejo del carácter global de la enseñanza y de la investigación. Él está reflejado en el cada vez mayor número de estudiantes, profesores e investigadores que estudian, enseñan e investigan en un contexto internacional.

Estadísticas de la UNESCO señalan que el número de estudiantes matriculados en cursos universitarios fuera de sus países de origen aumentó un 29% en la última década: de aproxi-

madamente 920,000 en 1980, para alrededor de 1.2 millones en 1990. De éstos, la mayoría es oriunda de países en desarrollo.⁴

Además de este dato, damos testimonio, y es claro que Brasil está inserto en este proceso, de una intensificación de investigaciones trasnacionales y una considerable expansión de varios tipos de redes y otros tipos de acuerdos entre instituciones, académicos y estudiantes, teniendo como principal resorte propulsor el creciente aumento de tecnologías de información y comunicación.

No obstante todas estas acciones de fomento descritas, y el hecho de que la abrumadora mayoría de los grupos de investigación consolidados en Brasil tuvieron como base la cooperación con universidades extranjeras, este proceso no nos parece haber sido suficiente para desencadenar una política estratégica capaz de contribuir a la internacionalización en nuestras universidades. Éste es un desarrollo más amplio, que requiere cambios estructurales, frutos de una nueva política educacional que considere currículos comprometidos con las nuevas demandas sociales y con el nuevo contexto internacional de las cuales son causa y efecto y, principalmente, de una intención política explicitada por el gobierno y dirigentes, en promover este salto estratégico. Formar profesionales fuera de esta perspectiva es permanecer en la periferia de los acontecimientos.

Dichos datos, por supuesto, no nos deben hacer olvidar que existen serios problemas de mala dirección de las relaciones académicas internacionales: por ejemplo, el de que el flujo preponderante de estudiantes se da en mano única, cual sea, del Sur para el Norte, donde muchas veces la formación de los jóvenes profesionales y científicos acaba realizándose dirigida hacia objetivos de países desarrollados, no teniendo a su regreso al país de origen gran impacto en las condiciones iniciales de los departamentos e instituciones nacionales, mantenidos subdesarrollados y desfasados del nivel individualmente alcanzado por los posgraduados. Esto ha causado

trastornos y desperdicio de inversiones, principalmente cuando viene acompañado de la maléfica consecuencia del "Brain Drain", casi siempre causado por problemas estructurales que no permiten al profesional calificado trabajar en condiciones satisfactorias en sus países de origen.

La pérdida de talentos de países en desarrollo para aquéllos más desarrollados fue comprobada por datos que demuestran que más de un millón de inmigrantes, entre profesionales y técnicos de los primeros, fueron aceptados en EE.UU y Canadá, solamente entre 1960 y 1990.⁵

En este final de milenio, el proceso de globalización y la masificación del acceso a la información no nos permite convivir con fragmentos significativos del mundo académico nacional alejado del contexto global en que las necesidades a ser atendidas por los profesionales son producidas, analizadas y resueltas, y éste ha sido el resorte propulsor de los esfuerzos del gobierno e instituciones en promover la cooperación y el acceso a nuevas tecnologías como la Internet, a la cual se puede ingresar con calidad en todas las regiones del país. La interdependencia entre los pueblos requiere profesionales aptos para actuar y responder con rapidez y conocimiento amplio frente a la enorme y diversificada gama de demandas.

Tenemos la certeza, y en esto hay un esfuerzo conjunto en el país, que sólo a través del desarrollo de competencia y habilidades nacionales y del aumento del número de proveedores y usuarios del conocimiento es que podremos superar algunos "gaps" que todavía insisten en separarnos de los países industrialmente desarrollados, reduciendo por lo tanto nuestra dependencia de asistencia técnica y científica. En este sentido, el crecimiento cada vez mayor de nuestra participación en la cooperación académica internacional, ampliando el abanico de acceso a todas las regiones del país, se torna particularmente importante.

4 UNESCO. Documento de Política para a Mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior. Caracas, 1995.
5 Ibidem.

HERNÁN AYARZA ELORZA
Es DIRECTOR ADJUNTO DEL CENTRO
INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO, CHILE

La internacionalización de la universidad latinoamericana: algunos factores incidentes



La internacionalización de la universidad considerada como el establecimiento de diversos y variados vínculos formales o informales, permanentes u ocasionales, entre universidades de diferentes países, parece haber sido una de sus características intrínsecas desde la creación de las primeras de ellas en los siglos XII y XIII, como una manera de proyectarse y enriquecer su acervo y producción intelectuales más allá de su entorno nacional. Es frecuente encontrar, en la historia de la universidad, a grandes pensadores y eruditos de la época desplazándose de una a otra para exponer, compartir o defender sus ideas teológicas, sociales, políticas o científicas.

En América Latina, la internacionalización de las universidades, entendida como un proceso organizado de la universidad orientado a la incorporación de contenidos, materiales y actividades de cooperación e intercambio interuniversitario internacional, ha crecido de manera exponencial a partir de los años ochenta. Esto se aprecia especialmente en las universidades más consolidadas y bien establecidas que consideran cada vez más la cooperación interuniversitaria como un recurso estratégico para su mejoramiento, disponiendo para su gestión de unidades bien montadas, generalmente a nivel de rectoría.

Este trabajo analiza algunos de los factores o dimensiones que, a juicio de su autor, han sido más incidentes para el desarrollo sistemático de la internacionalización, hasta constituir una característica distintiva de la universidad moderna. Estos factores son: los modelos de desarrollo de los países, el crecimiento del conocimiento y su aplicación al proceso productivo, la cooperación internacional, los adelantos tecnológicos de la informática y el transporte.

Destaca el modelo de redes como el modelo organizativo más adecuado, adoptado por la mayoría de las universidades, para llevar a cabo actividades de intercambio y cooperación interinstitucionales. Por cierto que las redes están lejos de ser una novedad para el mundo universitario, pero nunca antes fueron tan numerosas como en la actualidad, ni tuvieron la importancia que tienen hoy en día en la perspectiva de la cooperación universitaria internacional.

Pone énfasis en el intercambio estudiantil como uno de los factores más importantes en la perspectiva de las políticas de integración económica de los países, intercambio hasta ahora limitado, pero que en la actualidad se puede visualizar como un elemento básico en la estrategia de las universidades más dinámicas para la formación de los futuros profesionales que deberán interactuar en diferentes ambientes culturales.

FACTORES QUE HAN ESTIMULADO LA INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA

El modelo de desarrollo nacional

Uno de los factores que ha dinamizado y, en alguna forma, reorientado el fenómeno de la internacionalización universitaria durante los últimos años, ha sido el nuevo modelo de desarrollo socioeconómico que han adoptado o están adoptando la mayoría de los países, basado en el modelo de la economía social de mercado, ya consolidado en Europa Occidental y Sureste Asiático, el que está siendo adoptado en forma creciente por los países latinoamericanos. Este modelo, una de cuyas características es la globalización, deviene cada vez más en una realidad que en un concepto, pasando a ser un paradigma mundial de desarrollo. Sin embargo, la dinámica de la internacionalización que in-

teresa más a la universidad es la del mundo de la educación y la cultura, que va más allá de la globalización de los mercados y de la economía, en la que es necesario entenderse con otros que no son sólo los propios co-terráneos y compatriotas, sino también los actores de la comunidad científica y educativa internacional. La necesidad de entenderse, en un mundo globalizado, con otros interlocutores del mundo académico internacional, la orienta en la búsqueda de alianzas con centros universitarios con mayor fortaleza o con fortalezas complementarias, para abordar en forma cooperativa proyectos comunes, tanto en el campo de la formación universitaria como en el de la investigación y la cultura.¹

Cambios en el conocimiento y su aplicación al desarrollo

En relación a los cambios y desafíos que enfrenta la humanidad actualmente, Peter Drucker² señala que el mayor de los cambios se ha producido en el campo del conocimiento y el mayor desafío en el de la educación, ya que se requerirá de personas diferentes, educadas de manera diferente a lo que se hace hoy en día, con capacidades adecuadas para enfrentar y resolver situaciones nuevas en un entorno rápida-

mente cambiante. Ambos campos, conocimiento y educación, son propios de la universidad, aunque no exclusivos, e inciden muy directamente en sus funciones académicas de investigación y docencia.

Las exigencias derivadas del crecimiento exponencial del conocimiento se ven acentuadas por el hecho que, alrededor de los años cincuenta, se descubrió que uno de los factores más importantes para explicar el extraordinario crecimiento de los países más industrializados era la incorporación del conocimiento científico-tecnológico a la producción en forma de innovación. La importancia de la innovación supera la de los otros factores económicos considerados tradicionalmente, como capital, trabajo, materias primas, transporte y otros, llegando a responder por cerca del 50% del crecimiento de dichos países.

Esto requiere de creación, incorporación y adecuación de conocimiento a los sistemas de desarrollo científico y tecnológico de los países que en América Latina, a diferencia de lo que sucede en los países industrializados, están constituidos fundamentalmente por sus universidades, ya que éstas constituyen parte sustancial de la capacidad investigativa de los países, pues en ellos no hay aún aportes significativos a la inves-

tigación y desarrollo por parte de la industria u otros sectores productivos.

Estas condiciones de entorno enfrentan a la universidad a nuevas y urgentes necesidades puesto que no sólo debe crear nuevo conocimiento, reorientando en alguna medida su investigación y formar nuevos investigadores y profesionales de alta capacidad creativa, sino también incorporar, internalizar y adecuar a su propio sistema de desarrollo científico y tecnológico, conocimiento que viene del exterior, motivando y haciendo más necesaria que nunca la relación y cooperación con otras universidades y centros de investigación y desarrollo del extranjero.

La cooperación internacional

Otro de los factores que ha contribuido más sustantivamente a la internacionalización universitaria en América Latina ha sido la cooperación internacional proveniente de fuentes estatales o privadas, especialmente fundaciones en este último caso.

El proceso de cooperación internacional³ en América Latina ha estado fuertemente vinculado a la visión que sobre el desarrollo y sobre el rol de la cooperación han tenido las fuentes. Hasta mediados de la década de los setenta, la universidad latinoamericana fue uno de los principales recipientes de dicha cooperación que provino, en particular, de organizacio-

nes internacionales como PNUD, UNESCO, OEA y BID, y de fundaciones privadas como las Fundaciones Ford de Estados Unidos y Adenauer de Alemania.

La cooperación internacional ha tenido importancia decisiva en variados aspectos del desarrollo de América Latina. En relación con el desarrollo científico y tecnológico sus principales impactos estuvieron en la creación y desarrollo de modelos institucionales (CONICYT, CONICET, CONACYT) y en la organización y definición de políticas y planes de desarrollo de universidades e institutos tecnológicos.

Por esa misma época, las universidades iniciaron importantes planes de desarrollo que tuvieron un significativo apoyo de la cooperación internacional, en particular para el perfeccionamiento y especialización de su personal académico en el exterior, para la venida de profesores e investigadores visitantes y para la construcción de infraestructura y dotación y equipamiento de laboratorios. Estos planes dieron origen a importantes cambios en la universidad regional, que con ellos inicia una etapa de moderniza-

Las exigencias derivadas del crecimiento exponencial del conocimiento se ven acentuadas por el hecho que, alrededor de los años cincuenta, se descubrió que uno de los factores más importantes para explicar el extraordinario crecimiento de los países más industrializados era la incorporación del conocimiento científico-tecnológico a la producción en forma de innovación

ción. Se inicia también una importante relación bilateral entre universidades latinoamericanas con universidades estadounidenses, europeas y canadienses, a las que posteriormente se incorporó Japón.

Estas relaciones, que se desarrollaron con gran intensidad entre 1950 y 1970, pueden considerarse como uno de los orígenes importantes de la internacionalización actual ya que, en muchos casos, a partir de este intercambio, se produjeron proyectos, programas o convenios de carácter institucional, de mayor permanencia, con universidades de diferentes países, la mayor parte de ellos con apoyo de la cooperación internacional, sin la cual las universidades regionales habrían tenido serias dificultades para avanzar por el camino de la internacionalización.

A partir de 1980, la educa-

3 Seminario Internacional "Gestión de la Cooperación Internacional Universitaria", organizado por CINDA en el contexto del Proyecto CINDA-ALFA Cooperación en Políticas y Mecanismos Administrativos y Financieros de Universidades". Universidad Nacional de Quilmes, Argentina, junio de 1996.

ción superior deja de tener prioridad para la instituciones de cooperación internacional, que reorienta sus políticas perdiendo la educación superior significación relativa ante ello. Esto disminuye la llamada cooperación vertical (norte-sur), en la que países desarrollados ayudaban a países en desarrollo, aumentando la cooperación horizontal (sur-sur), en que los países en desarrollo integran programas de cooperación entre ellos. Esto ha hecho que las universidadesacentúen sus interrelaciones y cooperación en la forma de redes en torno a problemas de interés común.

En esta misma perspectiva, en el seminario sobre cooperación internacional universitaria mencionado anteriormente, hubo consenso en considerar que, en atención a las actuales características de los procesos de integración regional, es conveniente estimular la movilidad docente y estudiantil dentro de América Latina y aprovechar las acciones de cooperación en marcha en el contexto del grupo de Montevideo y del propio MERCOSUR, para el desarrollo científico-tecnológico y de la educación superior. Se reconoció también que, dados los cambios que ha experimentado la cooperación internacional que por ahora sólo apoya vía intereses compartidos, las universidades para optar por estos recursos deben profesionalizar su gestión, estableciendo políticas y mecanismos operativos adecuados para una eficiente ges-

tión de la cooperación internacional.

En la actualidad la mayor parte, si no todas, las universidades latinoamericanas han estructurado la gestión de la cooperación internacional por medio de unidades centrales de coordinación y apoyo a las Facultades en sus proyectos internacionales.

Los avances tecnológicos en información y transporte

Otro factor que ha estimulado y en especial posibilitado la interrelación entre académicos y universidades de distintos países ha sido el gran avance tecnológico experimentado en los campos de la comunicación y del transporte. La incorporación del fax primero y la creciente accesibilidad de los individuos al correo electrónico (E-mail) ha reducido enormemente el costo y facilitado la relación interactiva de los universitarios.

Además, INTERNET funciona en forma permanente para consultas e intercambio, sin límites de horario o región geográfica. Prácticamente en todos los países se han organizado redes nacionales de comunicación electrónica, como es el caso de REÚNA,⁴ red que integra a la mayor parte de las universidades chilenas, las que por su intermedio se conectan a INTERNET.

4 Red Universitaria Nacional.

5 Consorcio de Universidades para la Educación a Distancia en América Latina - CUEDA. Carlos Cruz Limón; Revista IGLU (OUI) N° 10; abril de 1996.

Un ejemplo de cómo las nuevas tecnologías informáticas, de redes computacionales y telecomunicaciones, utilizadas de manera apropiada pueden contribuir al máximo provecho de los mejores y más talentosos recursos universitarios, es el Consorcio CUEDA,⁵ formado recientemente por siete instituciones educativas: University of Waterloo (Canadá); Carnegie Mellon University (Estados Unidos); Sistema Tecnológico de Monterrey (México); Universidad de Los Andes (Colombia); Universidad Simón Bolívar (Venezuela); Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad Estadual de Campinas (Brasil).

El propósito de CUEDA es promover y facilitar el ambiente más adecuado para que las universidades participantes intercambien cursos y programas formales vía satélite, por videoconferencia, por medio de paquetes educativos multimedia o por INTERNET.

El modelo de intercambio es el "trueque" de servicios. No hay pago monetario por los productos, programas o clases que se reciben de otros, ya que cada institución otorga y recibe en pago servicios educativos equivalentes.

La institución receptora se responsabiliza de los costos de transmisiones o transporte del que ofrece el servicio y de contar, localmente, con lo neces-

rio para el adecuado desarrollo del programa y de obtener la tecnología que sea necesaria para hacer posible el intercambio con las demás.

Esta red, relativamente reciente, muestra las posibilidades que ofrecen los nuevos desarrollos de la informática para la cooperación internacional universitaria.

No es éste el único ejemplo que se podría poner en materia de educación a distancia, pero se ha destacado por su carácter de red integrada por universidades de diferentes países de Norte y Sudamérica.

Si a los adelantos de la informática se agregan los relacionados con el transporte, en especial el transporte aéreo cuyos costos de pasajeros, documentos o equipos disminuyen en tanto aumenta su disponibilidad, es posible apreciar la forma positiva como estos avances contribuyen a la comunicación e intercambio universitario y, por tanto, a la internacionalización de la universidad.

REDES UNIVERSITARIAS

Uno de los mecanismos más importantes para la internacionalización de las universidades latinoamericanas ha sido su integración en redes, nacionales o internacionales, creadas con diferentes propósitos.

Muchas tuvieron su origen en proyectos de cooperación internacional que, además de apoyar el desarrollo de instituciones en forma individual, con-

Otras redes se han formado por iniciativas privadas con el propósito de promover el trabajo cooperativo entre instituciones unidas por objetivos compartidos en perspectiva regional, como son la UDUAL, ODUICAL, OUI, CSUCA y CINDA

tribuyó a la creación y funcionamiento de redes universitarias en torno a la solución de problemas de interés común. Un caso que ejemplifica esto es la red UNAMAZ,⁶ creada por UNESCO en 1987, que reúne a universidades de varios países ribereños del Amazonas para trabajar en conjunto en la solución de problemas del desarrollo de la región amazónica.

Otras redes se han formado por iniciativas privadas con el propósito de promover el trabajo cooperativo entre instituciones unidas por objetivos compartidos en perspectiva regional, como son la UDUAL,⁷ ODUICAL,⁸ OUI,⁹ CSUCA¹⁰ y CINDA.¹¹

Las motivaciones para crear una red son variadas. Éstas se forman generalmente por iniciativa, primero, de un número limitado de instituciones, añadiendo después otras que tienen afinidad de características y propósitos con la red. En todas

predomina el interés por el mejoramiento conjunto de los miembros individuales y por lograr algún fin específico, aunque lo suficientemente amplio como para que acomode al universo de sus miembros, como puede apreciarse de las cinco organizaciones nombradas anteriormente, conocidas todas, las que pueden ejemplificar, cada una, un modelo diferente de red.

En la perspectiva de la internacionalización de las universidades, tienen papel importante los convenios bilaterales firmados entre dos de ellas. Aunque la mayoría suele no ser más que un gesto de cortesía interinstitucional, con motivo de la visita de un rector, hay un número importante de acuerdos de esta naturaleza con finalidades, dinámica y contenido extraordinariamente positivos como es, a título de ilustración, el Convenio Araucaria¹² entre las universidades de Campinas

6 Unión de Universidades de la Amazonia.

7 Unión de Universidades Latinoamericanas.

8 Organización de Universidades Católicas de América Latina.

9 Organización Universitaria Interamericana.

10 Consejo Superior Universitario Centroamericano.

11 Centro Interuniversitario de Desarrollo.

12 Este convenio para el desarrollo conjunto de posgrados tuvo su origen en el Proyecto CINDA Programas de Posgrado en Argentina, Brasil y Chile, en el que participaron ambas Universidades además de la Universidad Católica de Chile y Nacional de Cuyo (Mendoza). Al término del proyecto, las universidades de Concepción y de Campinas iniciaron un activo intercambio y ejecución de actividades de posgrado que se ha traducido en el Convenio mencionado.

(Brasil) y de Concepción (Chile).

Durante los últimos años ha aparecido una nueva modalidad de relación interinstitucional, por la cual una universidad de prestigio de un país se asocia con otras de diversos países con el fin de ofrecer programas de especialización o de posgra-

do de manera conjunta, recibiendo los participantes, al finalizar el programa o curso, los títulos o grados de ambas instituciones.

Un número muy importante de redes se forman en torno a programas que tienen como meta, precisamente, estimular la formación de agrupaciones de universidades con el objetivo de desarrollar trabajos en conjunto sobre determinados temas. Estos programas financian parte importante de los gastos del proyecto que deben presentar los miembros de la red en forma coordinada.

De estos programas se hará referencia a dos de ellos, con los que el autor ha tenido relación: se trata del Programa Regional de Educación Media y Superior (PROMESUP) de la OEA y el Programa de Intercambio Universitario entre la Unión Europea y América Latina (ALFA).

El primero reunió a doce instituciones latinoamericanas y del Caribe en trabajos cooperativos en torno a temas específi-

Un número muy importante de redes se forman en torno a programas que tienen como meta, precisamente, estimular la formación de agrupaciones de universidades con el objetivo de desarrollar trabajos en conjunto sobre determinados temas. Estos programas financian parte importante de los gastos del proyecto que deben presentar los miembros de la red en forma coordinada

cos, coordinando y financiando parcialmente la preparación de estudios, celebración de seminarios internacionales y la publicación de libros, financiando los propios miembros una serie de gastos de contraparte. En esta red participaron como miembros las redes UNAMAZ y CINDA, lo que contribuyó a proyectar y enriquecer los trabajos de PROMESUP por la participación directa de otros miembros de dichas redes en la ejecución de las actividades programadas.

El caso del Programa ALFA es de gran interés, tanto por la motivación que guía al programa, como por el número de instituciones y características que condiciona la formación de las redes. ALFA es una iniciativa de la Comunidad Europea cuyos principales objetivos son estimular la cooperación entre universidades latinoamericanas y europeas en el desarrollo de proyectos de interés común, proyectos que deben ser ejecutados por universidades latinoamericanas y euro-

peas, (agrupadas en redes) debiendo haber al menos tres europeas en cada red. Los proyectos acceden por concurso a los fondos con que el Programa contribuye a su desarrollo. La cobertura de este programa en América Latina actualmente es muy amplia, dan-

do origen a un número importante de redes. CINDA, con sus universidades miembros, ha integrado tres redes, cada una de las cuales cuenta con alrededor de diez miembros.

Estas redes, formadas en torno a programas y proyectos específicos, tienen como limitación aparente el que, al terminar el proyecto y su financiamiento, se termina también la red, dejando de existir como tal. Sin embargo, debe considerarse que estas redes han cumplido un papel muy importante al relacionar a universidades cuya participación conjunta en problemas de interés común han logrado un mejoramiento en esa área y dado origen a relaciones interinstitucionales e interpersonales entre los académicos participantes, que generalmente se mantienen en otra forma o dan origen a otros proyectos internacionales.

Parece oportuno mencionar aquí el caso de CINDA, que inició sus actividades hace poco más de 20 años, con tres uni-

versidades fundadoras, cuyo número se ha extendido a la fecha a 25, incluidas tres europeas. El Centro está organizado como una red académica internacional, con el propósito de relacionar universidades entre sí y con los problemas del desarrollo, privilegiando la modalidad de cooperación horizontal.

Su organización, siguiendo el modelo de red, se basa en una Dirección Ejecutiva (el núcleo de la red) y sus miembros corresponden a los nodos de la red. Las líneas de interrelación entre el núcleo y los nodos y los de estos entre sí corresponden a los flujos de intercambio de recursos y acciones de cooperación, modelo que ha mostrado ser exitoso para el logro de sus fines.

El sistema se ha ido conformando gradualmente, lo que ha permitido desarrollar y mantener una cultura institucional con vinculaciones y procedimientos estables. La política de incorporación de nuevos miembros es mantener un número limitado de ellos, lo que ha permitido una gestión más eficiente y una participación más sustantiva no sólo de las instituciones miembros, sino de otras universidades a las que se invita a participar en proyectos específicos.

La Dirección Ejecutiva identifica y diseña los proyectos a ejecutar con especialistas de las universidades miembros, proyectos que son presentados a fuentes de cooperación interna-

cional para su financiamiento.

La modalidad organizativa de CINDA le ha permitido llevar a cabo, durante las últimas dos décadas, un número considerable de actividades con fuente de apoyo de la cooperación internacional, que han resultado en un conjunto destacado de seminarios internacionales y publicación de 75 libros sobre educación universitaria en América Latina, que han tenido amplia difusión en el continente.

EL INTERCAMBIO ESTUDIANTIL

Hasta ahora el énfasis del intercambio académico estuvo centrado en el intercambio de profesores e investigadores. La globalización del mundo moderno requiere cada vez más de profesionales, científicos e intelectuales capacitados para interactuar con eficiencia en grupos culturales muy heterogéneos. Una forma de contribuir a esto es apoyar todas las oportunidades que se presenten para lograr que tanto estudiantes extranjeros como los propios se familiaricen con otras culturas por medio de programas bien establecidos de intercambio estudiantil.

En la actualidad muchas universidades de América Latina están desarrollando programas de intercambio estudiantil en forma organizada, alcanzando en algunos casos, como los de la Universidad de Chile, de la Pontificia Universidad Cató-

lica de Chile (PUCCH), y de la Universidad de Concepción, también de Chile, un importante desarrollo.

El programa de intercambio estudiantil de la PUCCH, por ejemplo, procura que los estudiantes que participan en este programa adquieran conocimientos, habilidades y actitudes que garanticen que este intercambio académico sea intelectual y cualitativamente productivo y valioso

Para el manejo de este programa, la universidad ha organizado la Oficina de Programas Internacionales, cuyo propósito principal y específico es promover, desarrollar, organizar y establecer acuerdos formales para la cooperación e intercambio con universidades extranjeras. La PUCCH está firmemente empeñada en ofrecer a estudiantes extranjeros, venidos de cualquier país del mundo, la oportunidad de participar en sus programas de pre y posgrado. Al mismo tiempo procura dar a sus propios estudiantes los beneficios intelectuales y culturales derivados de estudiar en el extranjero. Los programas se diseñan considerando tanto las necesidades de las universidades extranjeras así como las propias exigencias de la PUCCH. Durante los tres últimos años, de 1993 a 1996, la universidad ha firmado convenios sobre el particular con quince universidades de Estados Unidos y Canadá, diez europeas, dos de Japón y cuatro de América Latina. Esto signi-

fica que más de 1,200 estudiantes extranjeros de pre y posgrado han seguido cursos en la PUCCH. Durante 1996 se han incorporado al Programa 422 estudiantes de 32 universidades extranjeras, lo que significa que, hasta el presente año, más de 1,600 estudiantes extranjeros han seguido cursos en esta universidad. También durante este año 160 estudiantes de la PUCCH siguen estudios en 22 universidades de 12 países, con lo que totalizan cerca de 1,000 los que han participado en el programa.

Los programas académicos para estudiantes extranjeros pueden adoptar la forma de Cursos Regulares que requieren que los estudiantes se matriculen por el semestre como estudiantes regulares de tiempo completo en la PUCCH, debiendo asistir a clases con los estudiantes chilenos, o de Cursos Especiales, en caso que los períodos académicos no coincidan.

En ambos tipos de cursos, los estudiantes deben seguir asignaturas multidisciplinarias sobre cultura chilena, que incluyen historia, ciencia política, economía, arte y otros. Como parte integrante de sus programas de intercambio, la Universidad ha organizado también cursos de español, en la perspectiva de la presentación

Comparando la situación actual de la universidad latinoamericana con la que tenía durante la primera mitad de este siglo, se aprecia que ha cambiado su misión y proyecto educativo pasando de ser una institución de carácter elitista a una con más énfasis y apertura en lo social, relacionada en forma creciente con la problemática del desarrollo de sus países

concreta de la dinámica de la realidad nacional y regional.

CONSIDERACIONES FINALES

Comparando la situación actual de la universidad latinoamericana con la que tenía durante la primera mitad de este siglo, se aprecia que ha cambiado su misión y proyecto educativo, pasando de ser una institución de carácter elitista a una con más énfasis y apertura en lo social, relacionada en forma creciente con la problemática del desarrollo de sus países.

El aumento notable de sus relaciones de intercambio con otras universidades e instituciones de cooperación internacional se ha visto acentuado durante los últimos años por el carácter globalizante de los modelos de desarrollo nacionales pasando a ser, la internacionalización, una de las características actuales de la universidad en América Latina y uno de los factores estratégicos de su desarrollo.

Se debe destacar, además,

embargo, dados los cambios que se aprecian en la orientación de la cooperación internacional, la universidad debe considerar otras alternativas de financiamiento, en particular los programas de intercambio y cooperación horizontal.

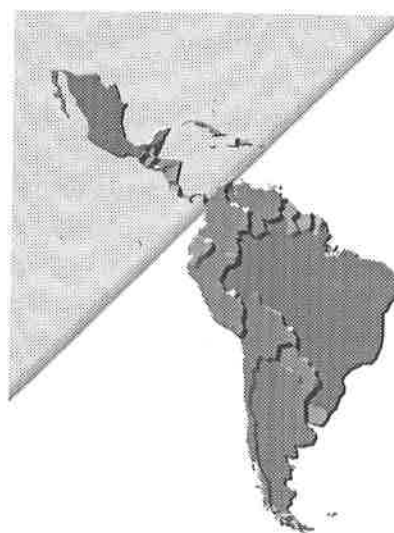
Dada la perspectiva de una creciente integración de los países, las universidades deberían acentuar sus esfuerzos por aumentar el intercambio estudiantil sobre la base de convenios de bien estructurados con universidades de todo el mundo, estableciendo normas organizativas que hagan de él una manera efectiva de contribuir a la formación de profesionales y posgraduados con una cultura y capacidad para incorporarse e interactuar con eficiencia en grupos culturales diversos.

Por último, la cooperación internacional, en vista de su carácter e importancia para la universidad moderna, debe ser gestionada de manera profesional, puesto que representa un recurso estratégico para el mejoramiento y avance de la educación superior.

que la cooperación internacional ha sido uno de los factores más fundamentales para el financiamiento y desarrollo de la internacionalización y la modalidad de redes uno de los mecanismos de relación interuniversitaria más efectivo. Sin

MAGDALENA SOSA

Es SECRETARIA ACADÉMICA DE LA UNIÓN DE
UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA (UDUAL)



La internacionalización de la Universidad Latinoamericana:

El caso de la Universidad de la República de Uruguay

La Unión de Universidades de América Latina es una Asociación Latinoamericana de Instituciones de Educación Superior que está conformada en este momento por 170 instituciones del área. Cuando nos pidieron nuestra participación en este *IV Foro de la AMPEI*, la cual agradecemos muy cumplidamente, nos pareció que quizás fuera interesante compartir con ustedes dos experiencias: *El Caso de la Universidad de la República de Uruguay* y *el Caso del Grupo Montevideo*, que es una experiencia nueva relativamente, pero que nos enseña a todos los latinoamericanos que nuestras instituciones están maduras para la internacionalización y el intercambio académico en la región. Es por ello que a continuación expondré ambos casos.

Como es bien sabido, en América Latina las primeras universidades surgen en el siglo XVI, como resultado del colonialismo y con el fin de proporcionar, sobre todo a las clases dominantes, educación superior tanto religiosa como humanística.

Las universidades más antiguas aparecen en Santo Domingo, Perú, México y Colombia entre 1538 y 1580. En los demás países de la región su fundación se produce de manera aislada a través de los siglos XVII y XVIII, y es hasta el siglo XIX cuando surgen, aunque en un número reducido, en todos los países del continente.

Por otra parte, es en el presente siglo cuando se crea más del 90% de las instituciones de educación superior en el área, indicando que la sistematización de este nivel de estudios, como enseñanza formal, es reciente en América Latina y que en algunos países como Costa Rica y Panamá data de hace menos de 60 años.

También podemos afirmar que el crecimiento en el número de universidades se produce de manera importante en las décadas de 1960 y 1970 y su desarrollo se explica por la necesidad de las sociedades en proceso de transformación, de contar con una mayor cantidad de recursos humanos calificados.

Menciono todos estos datos para resaltar que, en América Latina, el proceso de internacionalización de sus universidades no puede ser anterior a dos o tres décadas debido a que, en general, la educación superior en América Latina tiene en su gran conjunto apenas unas décadas de creada.

La internacionalización de las universidades latinoamericanas responde a la urgencia de preparar a los cuadros profesionales y humanísticos de gran nivel, para ir avanzando y desarrollando sobre todo el posgrado en las universidades de la región. América Latina siempre ha volteado sus ojos hacia dos puntos esenciales: Estados Unidos y Europa; en este siglo Estados Unidos ha sido líder tecnológico en muchas áreas del conocimiento y la investigación, también lo es en la creación de recursos tecnológicos de punta, de ahí que las universidades latinoamericanas, con quien han tenido más intercambio académico ha sido justamente con las universidades de Estados Unidos y algunas europeas. El intercambio académico que se dio durante los últimos 20 años ha sido un intercambio bastante unilateral, es decir, las universidades latinoamericanas han buscado instituciones para que su personal o sus estudiantes sean aceptados, pero no de igual a igual, es decir, no para que los alumnos extranjeros vengan a estudiar a América Latina. Éste es un hecho que está documentado a través de la educación superior en la zona y que se ha venido modificando en los últimos 5 años, en los que se ha dado la globalización mundial y con ello un ritmo de intercambio muy diferente, que ha dinamizado a la universidad latinoamericana de alguna manera, puesto que se inicia la práctica de la evaluación y autoevaluación. Algunas universidades latinoamericanas, en especial la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de la República de Uruguay, la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de Paraguay, la Universidad Central de Venezuela y otras de este género se han hecho evaluar y el intercambio ha podido ser igualitario, es decir, ya se reciben en nuestras universidades alumnos extranjeros que vienen a hacer también posgrado, porque saben que éstas universidades les pueden ofrecer estudios de alta calidad.

Ahora quisiera documentar un caso específico: el de la *Universidad de la República de Uruguay*. Fue fundada en 1833 y desde entonces tuvo relaciones académicas con diversas insti-

tuciones universitarias; podría decirse incluso que corresponde a una vocación hacia la apertura expresada en el siglo pasado, pero lo que me interesa subrayar es que, a partir de 1985, fecha en la que se restablecen las autoridades democráticas en Uruguay y se restituye la autonomía universitaria, se ha dado un extraordinario desarrollo de internacionalización y de relación de la institución con otras universidades. Esta relación fue muy intensa con los países vecinos y también lo fue con otros países latinoamericanos, con Europa y Estados Unidos. Los primeros convenios suscritos a partir de 1985 fueron con América Latina, con la Universidad Federal de Río de Janeiro, con Europa en el '86, con la Universidad Libre de Bruselas, Bélgica, en el '85 con Estados Unidos con la Universidad de Minnesota, con la Universidad de Canadá en 1991, con la Universidad de Laval y en Asia en '85 y también con la Universidad de Tel-Aviv.

En cuanto al número de convenios internacionales suscritos por la Universidad de la República de Uruguay, a partir de 1985 se tienen registrados 213 convenios, de los cuales 155 son con universidades extranjeras y 58 con organismos internacionales, asociaciones de universidades e instituciones académicas extranjeras.

Acerca de la evaluación podemos comentar que la Universidad de la República de Uruguay practica de manera sistemática la evaluación periódica de los docentes como paso previo a su reelección, porque las plazas de los profesores de la Universidad de la República de Uruguay no son ilimitadas en tiempo, sino que cada cinco años tienen que presentar un examen para poder reelegirse en su plaza, todos los cargos de docentes son con un término limitado y los plazos de duración de los mandatos están determinados por la ordenanza del personal docente; además, en los últimos tres años se ha desarrollado un proceso de evaluación de la gestión administrativa tanto de los organismos centrales, como de las diferentes facultades y escuelas, con vistas a obtener un mejoramiento de la misma, con la evaluación externa en colaboración del Banco Interamericano de Desarrollo a través de

un Convenio de Cooperación Técnica.

En septiembre de 1995 se elaboró un estudio de alternativas para la financiación y recuperación de costos de la educación superior; este documento tuvo como objetivos y funciones a desarrollar por parte de los consultores la recopilación y análisis de información

sobre instrumentos de financiación, el examen comparativo de distintos modelos de instituciones de educación superior. El análisis de la evaluación de la matrícula, el análisis de los presupuestos universitarios, los estudios comparativos de casos en relación al financiamiento universitario de otros países, el examen de instrumentos alternativos de gastos o complementarios de financiación, el análisis de la matrícula y de los costos por actividad y por beneficiario y su comparación con otras universidades; esta evaluación del Banco Interamericano de Desarrollo produjo ya sus conclusiones finales y en estos momentos están a consideración de las autoridades superiores universitarias, aunque cabe señalar que, por esta práctica de evaluación de sus profesores cada cinco años, la Universidad de la República de Uruguay tiene una calidad bastante alta en su educación.

Pero ahora quisiera comentarles también el caso del Grupo Montevideo, que es el más exitoso de internacionalización de las universidades pero, sobre todo, un caso de colaboración regional que ha tenido grandes logros. Cabe decir que la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo es una Organización Civil, No Gubernamental, sin fines de lucro que, como decíamos, tiene la finalidad principal de impulsar el proceso de integración a través de la creación de un espacio académico común ampliado y justamente esto les ha permitido formar y establecer una universidad virtual, es decir, tienen apar-

El intercambio académico que se dio durante los últimos 20 años ha sido un intercambio bastante unilateral, es decir, las universidades latinoamericanas han buscado instituciones para que su personal o sus estudiantes sean aceptados, pero no de igual a igual, es decir, no para que los alumnos extranjeros vengan a estudiar a América Latina

una universidad por complementos; la condición para pertenecer a esta organización es que las universidades que integran esta Asociación tienen que ser públicas, autónomas y autogobernadas y que estén dispuestas a poner a disposición de los demás sus recursos humanos y materiales. En los hechos, el Grupo Montevideo es una Universidad Virtual con una distribución solidaria del personal académico de máxima calificación de los recursos materiales, las instalaciones, los equipos, los laboratorios, la biblioteca, un espacio académico común ampliado donde las barreras se abaten y se multiplican las posibilidades. El Grupo Montevideo ha demostrado, con su rápido desarrollo, que las condiciones para la integración regional estaban maduras, en verdad se ha definido como un proceso de integración en sí mismo con independencia, incluso de los resultados que pudieran alcanzar otros fenómenos simultáneos dirigidos al mismo fin. Aprovechando ese impulso general, el Grupo Montevideo reivindica su carácter de precursor en lo que puede calificarse como el producto más original del MERCOSUR: La Inteligencia. El Grupo Montevideo busca, a través de acciones bilaterales o multilaterales, extender el campo de acción de la comunidad académica y detener la fuga de cerebros; uno de los principales problemas que tenemos en las universidades latinoamericanas es retener a nuestros cuadros académicos; en el proyecto se recuperan y revinculan a los profesionales que se fueron.

te de las universidades que integran esta asociación una universidad virtual en el sentido de que ofrecen estudios de alto nivel; se han establecido laboratorios con altísimos costos para una sola universidad, se ha hecho un intercambio muy brillante de alumnos y profesores, han formado realmente

En este espacio siempre tuvo de su lado a dos socios incansables que han apostado al éxito de la empresa volcando recursos, esfuerzos y experiencia propisas; el aporte de la Oficina Regional de Ciencia y Tecnología (ORCyT) de UNESCO y la Organización Internacional de Migración (OIM) ha resultado decisivo tanto para facilitar el intercambio de docentes e investigadores, como para abrir nuevas áreas de investigación y desarrollo haciendo de la región, paso a paso, un polo de atracción para el mundo académico. El Grupo Montevideo privilegia, entre sus objetivos, el desarrollo de una masa de recursos humanos de alto nivel aprovechando las ventajas comparativas que ofrecen las capacidades instaladas en la región y la investigación científica y tecnológica, incluidos los procesos de innovación, adaptación y transferencia tecnológica en áreas estratégicas. Impulsa la educación continua en favor del desarrollo integral de las poblaciones de la subregión y el fortalecimiento de las estructuras y gestión de sus universidades; un eje de su trabajo es la interacción y la sociedad en su conjunto, en particular con el sector productivo, difundiendo los avances del conocimiento que propenda a su modernización.

En cuanto a su relación con la empresa, el Grupo Montevideo considera que está inmerso en un mundo competitivo y que la empresa a su vez necesita aumentar su eficiencia y liderar los procesos de innovación tecnológica y dotarse de recursos humanos altamente calificados, y como esto no puede ser, y no puede desarrollarse de manera auténtica si la parte académica y del conocimiento de los países y de la investigación no se vincula al sistema productivo, es preciso aproximar la cultura universitaria y empresarial desarrollando una nueva mentalidad para solucionar problemas tecnológicos de forma conjunta y, sobre todo, de forma regional y de forma nacional también.

Otro propósito del Grupo Montevideo y que ha tenido gran alcance es promover y apoyar el desarrollo de programas multi e interdisciplinarios en temas de investigación aplicada, así como instrumentar cursos de posgrado, crear progra-

mas de intercambio de estudiantes, docentes e investigadores que incluyan áreas vacantes del conocimiento y nuevos perfiles profesionales identificados como estratégicos. Un ejemplo: En el correr del año 1995, el Grupo Montevideo contabilizó casi un millar de desplazamientos de docentes e investigadores entre sus distintas sedes; el intercambio del conocimiento, el cotejo de experiencias, la actualización incesante, cuestiones claves de la vida académica encuentran una inserción creciente en la práctica diaria; los programas del Grupo Montevideo han permitido que su comunidad académica participe en toda suerte de eventos como Seminarios, Talleres y Jornadas Científicas de los que surge una abundante producción intelectual que se publicará a través del Sistema Editorial del Grupo Montevideo.

Por otra parte, el primer posgrado regional del grupo, que es el Doctorado en Política Comparada e Integración Latinoamericana, empieza a impartirse en el segundo semestre de 1996, bajo la responsabilidad de la Universidad Federal de Río Grande Do Sul, como resultado del Seminario Internacional sobre los Desafíos de la Democracia en América Latina y las elecciones presidenciales en una perspectiva comparada celebrada en Porto Alegre, los últimos días de julio de 1995. También se desarrolló en Montevideo, a principios de 1995, un Seminario Regional sobre Nuevos Escenarios de Construcción de la Ciudadanía y la Democracia en el Cono Sur. Otro proyecto es el núcleo disciplinario de Sensoramiento Remoto y Meteorología Aplicada del Grupo Montevideo, el cual anuncia ya para el mes de diciembre una reunión técnica en Montevideo sobre Variabilidad Climática en el Sudoeste de Sudamérica, que es una descripción, comprobación-diagnóstica y aplicaciones de todo este proceso.

A fines de 1995 se celebraron en Salto, Uruguay, y Concordia, Argentina, bajo la organización de la Universidad Nacional de Entre Ríos y la Universidad de la República de Uruguay, las Terceras Jornadas de Investigación para Investigadores Jóvenes y/o en Formación, a las que acu-

dieron unos 200 participantes; sus trabajos además fueron publicados en un volumen editado para el evento; en el mes de octubre, el Comité Académico de Medio Ambiente, bajo la coordinación de la Universidad Nacional de la Plata, organiza un Seminario sobre Educación Superior e Información en Mate-

ria de Ambiente y Población para el Desarrollo Humano con la contribución del Programa de Medio Ambiente de las Naciones Unidas y el Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, otra oficina de UNESCO que empieza a tomar un perfil creciente en la cooperación con el Grupo Montevideo y en general con otros grupos subregionales. Tiene programas para Virología, Microelectrónica, Desarrollo Tecnológico Regional, Planeamiento Estratégico y Gestión Universitaria, Programas de Farmacología de Productos Naturales, Ingeniería de los Materiales e Ingeniería Mecánica y de la Producción y, como decíamos, de Medio Ambiente, Meteorología, Microelectrónica, etc.

Las condiciones parecen maduras para abordar una nueva fase en el desarrollo de esta experiencia y, para alcanzar el objetivo de formar la universidad virtual integrada con un sólo cuadro académico, se ha estructurado el Programa Escala que se ha presentado a diversos organismos de financiación internacionales. Otro de los éxitos del Grupo Montevideo es que, justamente y con este cuadro compuesto de todas las universidades integrantes, ha salido y ha conseguido recursos internacionales con los que ha hecho realidad todos y cada uno de sus programas. Para el Grupo Montevideo, la UNESCO ha sido y sigue siendo el principal financiador externo y una fuente permanente de iniciativas compartidas; si ustedes se dan cuenta, no hemos hablado de un gran aparato administrativo

El Grupo Montevideo privilegia entre sus objetivos el desarrollo de una masa de recursos humanos de alto nivel aprovechando las ventajas comparativas que ofrecen las capacidades instaladas en la región y la investigación científica y tecnológica incluidos los procesos de innovación, adaptación y transferencia tecnológica en áreas estratégicas

de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo, sino más bien de un grupo muy pequeño pero que tiene gran eficiencia y regularidad en su funcionamiento. Podemos acotar también que, como una experiencia de UDUAL, el Grupo Montevideo se ha centrado no en reglamentar, ni supeditar las

acciones a unos límites establecidos en un papel. También habría que anotar que el Grupo Montevideo cuenta con un fondo propio que proviene de la cuota anual de cada una de las universidades miembros y puede estimarse que destinan por año aproximadamente un millón de dólares a la entidad, en efectivo o en servicios.

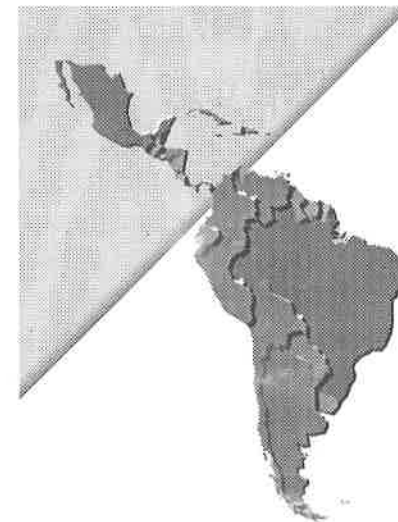
Todas estas contribuciones, como por ejemplo la transferencia a la Asociación del Laboratorio Ecológico de la Universidad Nacional de la Plata, revelan el grado de compromiso que cada miembro tiene en este trabajo común.

Integran el Grupo Montevideo 12 Universidades con carácter de Miembros Plenos: 5 argentinas, 5 brasileñas, 1 paraguaya y 1 uruguaya que no distan más de dos horas una de otra y no más de tres entre los puntos más lejanos, lo que facilita traslados e iniciativas conjuntas bilaterales o multilaterales. Como núcleos disciplinarios en una primera división del trabajo, cada universidad resultó coordinadora de las actividades de un módulo caracterizado por abarcar espacios académicos unitarios, habitualmente radicados en facultades, escuelas, departamentos, institutos, cátedras, etc.

Quise compartir con ustedes esta experiencia del Grupo Montevideo y en especial de la Universidad de la República de Uruguay, porque yo creo que este proyecto es un testimonio de que las universidades latinoamericanas se pueden internacionalizar siempre y cuando haya una voluntad académica de por medio.

RAMIRO G. BUSTAMANTE
Es Rector de la Universidad Central,
COCHABAMBA, BOLIVIA

Bolivia en el contexto universitario latinoamericano



Bolivia, enclavada en la cordillera de los Andes como país mediterráneo en el corazón de América del Sur, participa en el proceso de formación de los recursos humanos para el desarrollo nacional desde la época colonial, cuando fue fundada la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, el 27 de marzo de 1624, destacándose como uno de los centros más activos de cultura y enseñanza hispano-americana en el Virreynato de La Plata.

En 1776 se estableció en ella la célebre "Academia Carolina", de tanta influencia en la preparación del pensamiento revolucionario de la independencia americana, habiendo participado activamente sus egresados en la redacción de las actas de independencia de Argentina, Perú y Bolivia.

En el contexto universitario boliviano se pueden identificar dos sistemas perfectamente diferenciados: el público, con 10 universidades y un total de 129,167 estudiantes matriculados en 1995, interactúa bajo las políticas generales definidas por el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana CEUB, y el privado, que se encuentra agru-

pado alrededor de la Asociación Nacional de Universidades Privadas (ANUP) con 17 asociadas y un total de 26 Universidades que hacen academia en 33 diferentes centros educativos atendiendo a 30,064 estudiantes registrados durante el año 1995.

Entre las universidades públicas podemos identificar tres grandes grupos: las principales que operan en el denominado eje central (La Paz, Cochabamba y Santa Cruz), con más de 15,000 alumnos matriculados; las universidades de tamaño intermedio (Chuquisaca, Tarija, Oruro y Potosí), con una matrícula que oscila entre los 5,000 y 15,000 estudiantes y finalmente las universidades pequeñas (Beni, Siglo XX y Pando), con menos de 3,000 alumnos. Por otra parte se observa la presencia de la Escuela Militar de Ingeniería, fundada en 1950 que, al depender del presupuesto del Ministerio de Defensa, es una universidad pública, con sus 1,100 alumnos.

A pesar de que la definición genérica de las universidades estatales considera la Profesionalización, Investigación Científica y Extensión Universitaria dentro del concepto de autono-

mía, co-gobierno docente-estudiantil, las universidades más grandes están tratando de desarrollar su posgrado y ofrecen más de 25 carreras; las universidades pequeñas, por su reciente creación, todavía están en el proceso de establecerse como tales y de ganar crédito dentro del sistema de universidades estatales.

Para un país con 7.4 millones de habitantes y un PNB de 770 dólares per cápita, 10 universidades públicas, prácticamente gratuitas, reflejan el fuerte

componente regional en la creación y evolución de éstas especialmente en las ciudades pequeñas, donde son el centro de toda la actividad cultural e importante fuente de empleo regional.

Las universidades públicas bolivianas fueron y siguen siendo altamente politizadas, quizás más que en otros países latinoamericanos, considerándoseles la esencia de la nacionalidad y las defensoras del "pueblo". Tradicionalmente han cumplido un papel contestatario en los períodos de dictaduras militares y han sido el semillero de los partidos políticos.

Los principales problemas de la educación universitaria pública son la eficiencia interna y externa y la gobernabilidad interna. Las universidades están afectadas por bajas tasas de graduación (alrededor de 5%), altas tasas de deserción (mayores al 25% en el primer año) y largos períodos de graduación (con 60% de los graduados registrados por más de 10 semestres). La eficiencia externa se percibe en el divorcio entre el tipo de graduado que están produciendo las universidades y las demandas del mercado laboral, por lo que se aprecia que los títulos de las universidades públicas están siendo cada vez menos cotizados en el mercado laboral.

- Las universidades públicas bolivianas
- fueron y siguen siendo altamente
- politizadas, quizás más que en otros
- países latinoamericanos,
- considerándoseles la esencia de la
- nacionalidad y las defensoras del
- "pueblo". Tradicionalmente han
- cumplido un papel contestatario en los
- períodos de dictaduras militares y han
- sido el semillero de los partidos políticos

La distinción entre un universo público y otro privado cobra en Bolivia verdadero sentido en el período republicano, momento en el que se instauran las universidades de tipo napoleónico que traducen las prerrogativas estatales sobre la Iglesia católica en la conducción educativa. Las Universidades de La Paz (UMSA) y de Cochabamba (UMSS), establecidas en 1830 y 1832 respectivamente, antes que se cumpla la primera década de vida republicana, marcan los intentos de las élites criollas por formarse como personal burocrático para el nuevo Estado.

Continentalmente, el período de mayor crecimiento universitario correspondió a la década de los sesenta y setenta, pero en los ochenta las instituciones privadas de educación superior se extendieron. Las universidades privadas iniciaron actividades en 1966, con la Universidad Católica Boliviana en La Paz. Tuvieron un crecimiento lento hasta mediados de la década de los ochenta, cuando sólo contaban con un 3% de la matrícula. Desde entonces se ha incrementado hasta un 19% del total de la matrícula universitaria.

Por otro lado, antes que concluyera la década de los ochenta y a principios de los noventa, cuando ya era claro que un mo-

delo liberal y de signo privatista se apoderaba de la conducción de la economía y la política boliviana, se observa una completa clasificación de las universidades privadas distribuidas en las de tipo confesional, las de élite y las que responden a la demanda de mercado y dependientes del pago de la colegiatura, que empezarían a proliferar en el trienio 1993-1995, llegando a representar un 18.88% de la masa estudiantil atendida por las universidades en Bolivia; vale decir que actualmente 1 de cada 5 estudiantes universitarios pertenecen al sector privado de la educación superior.

Esta relación numérica es aún baja con relación a países latinoamericanos como Brasil, Colombia, Chile e incluso Perú; pero son suficientemente reveladores de la nueva realidad de la educación superior boliviana.

Las estadísticas revelan que las universidades estatales afrontaron un fuerte crecimiento estudiantil en los setenta y ochenta. Los noventa se presentaron en cambio más estables, quizás porque las privadas le aliviaron parte de sus cargas.

En las universidades privadas nuevas, 27 unidades considerando las subsedes, en funcionamiento durante 1995, se ejecutaban 64 carreras a nivel licenciatura y 23 a nivel técnico superior, 21 maestrías y 5 diplomados.

Sólo el posgrado, que ha proliferado tanto en el universo estatal como en el

privado, permite, como no lo hace el pregrado, establecer contrastes y diferencias más nítidas. El cuarto nivel, que nació en el sector privado en un período de incubamiento, prácticamente al mismo tiempo que sus licenciaturas y las carreras técnicas, cubría en 1995 un 34.92% de la matrícula posgradual en un número exactamente similar de cursos de maestría (21) que el sistema estatal; aunque en las especialidades (Diplomados) iba a la zaga: 17 contra 5. Mientras en el sector público la balanza se inclina a las ciencias sociales y humanas, explorando los nuevos paradigmas del desarrollo humano sostenible, los rumbos que ahora toma la ciencia política en democracia o los desafíos de la educación superior, las instituciones privadas prefieren orientar su oferta de maestrías hacia la administración y gestión de empresas, la administración pública o, en su caso, técnicas informáticas aplicadas a la gestión, donde el atractivo de un nexo directo con el mercado y la empresa privada es mucho mayor.

Cabe interrogarse con qué recursos humanos se está sosteniendo una expansión tan formidable como

Las estadísticas revelan que las universidades estatales afrontaron un fuerte crecimiento estudiantil en los setenta y ochenta. Los noventa se presentaron en cambio más estables, quizás porque las privadas le aliviaron parte de sus cargas.

En las universidades privadas nuevas, 27 unidades considerando las subsedes, en funcionamiento durante 1995, se ejecutaban 64 carreras a nivel licenciatura y 23 a nivel técnico superior, 21 maestrías y 5 diplomados

la acaecida en los últimos años. En 1990, las seis nuevas universidades en funcionamiento contrataron a 489 docentes, cifra que casi se quintuplicó para 1995 cuando pasaron a 2,323 (excluida la Católica), concordantemente a la expansión de su matrícula. En 1994, en contraste, las universidades públicas utilizaron a 5,022 docentes contando con el apoyo de

4,500 administrativos. La Constitución Política del Estado prohíbe expresamente que el Estado boliviano subvencione a otras universidades que no sean las estatales y se observa que, en 1995, las universidades autónomas recibieron una subvención de 84 millones de dólares, mientras que las universidades privadas facturaron 26 millones.

La calidad es un problema clave de las universidades bolivianas. Aunque no hay evaluaciones formales, y a pesar de una larga tradición de educación universitaria en Bolivia que se remonta a la colonia, los estándares académicos y la pertinencia de la educación que brindan ha sido cuestionada durante todo el siglo XX. En 1910, el Ministro de Educación se quejaba de que había demasiadas universidades pero que ninguna cumplía con las condiciones mínimas para proveer una educación profesional adecuada y con contenido científico que capacitara al individuo para el progreso, y que en su lugar sólo producían candidatos para el empleo público. Para 1926, otro Ministro de Educación señalaba que la universidad era una institución anticuada y "recinto de exposición de fórmulas y teorías fragmentarias y no laboratorio de experiencias, tal el concepto moderno". En 1965, Sanford Cohen, consultor del Ministerio de Planeamiento, identificaba que los tres problemas principales de las universidades bolivianas eran:

- 1 El bajo nivel de matrícula (7,000 estudiantes).
- 2 El divorcio entre la formación ofrecida por las universidades y lo que el país requería.
- 3 El bajo nivel de calidad de enseñanza.

Desde entonces, la masificación de la educación universitaria resolvió el primer problema, pero los otros dos continúan.

En julio de 1994, el Congreso aprobó la Ley 1565 de Reforma Educativa, la misma

que causó sorpresa y ansiedad al encontrar que la Ley incluía un capítulo sobre la educación superior e introducía la acreditación obligatoria tanto para las universidades públicas como privadas por un ente autónomo y especializado: el Consejo Nacional de Acreditación y Medición de Calidad Educativa (CONAMED). No había experiencia con la acreditación y el concepto era relativamente nuevo. Aunque hubo una discusión académica, el concepto no estaba socializado y tampoco era aceptado por autoridades universitarias y gubernamentales.

Como era de esperarse, las universidades públicas tuvieron una reacción negativa muy fuerte a la Ley y no estaban preparadas para ser evaluadas por un ente externo y que sus recursos financieros fueran determinados por los resultados de estas evaluaciones.

Al no existir una cultura de evaluación en Bolivia, era importante iniciar un proceso de sensibilización, iniciándose con las universidades privadas a través de la participación en seminarios de exposición de las experiencias de Chile y México, y seminarios de administración universitaria con la colaboración del Harvard Institute for International Development.

Aunque los efectos del proceso de entrenamiento son difíciles de medir, es significativo el que las universidades privadas afiliadas a ANUP hayan aprobado un documento de acreditación que incorpora mucho de la experiencia chilena, habiéndose iniciado los procesos de autoevaluación en una universidad estatal y varias universidades privadas.

El principal desafío es crear el clima para que el CONAMED pueda ser establecido como organismo de la sociedad para que las universidades no sólo reconozcan la necesidad de ser evaluadas, sino que el gobierno aprenda a evaluar como parte de un proceso de garantía académica.

ENTENDIENDO las diferencias

Uno de los grandes obstáculos para la cooperación académica internacional es la limitada información de que se dispone en un contexto comparado respecto a los sistemas de educación superior de los países con los que se desea realizar iniciativas de intercambio.

Con este número de Educación Global se inicia la Sección "Entendiendo las Diferencias", la cual se dedicará al análisis comparado de los sistemas de educación superior de otros países y de sus respectivos contextos, con respecto al de México. En esta primera entrega se presenta la primera de dos partes de un análisis sucinto de la educación superior en Estados Unidos.

La sección "Entendiendo las Diferencias" es una contribución del Proyecto de Intercambio Educativo México-Estados Unidos.*

* El Proyecto de Intercambio Educativo México-Estados Unidos es un centro de información y enlace para la cooperación académica en América del Norte, establecido por la Comisión Interestatal para la Educación Superior del Occidente de Estados Unidos (WICHE), AMPEI, la Universidad de Arizona, la Universidad Autónoma de Baja California y la Universidad de Columbia Británica. Para mayor información visite nuestra Página del Web en <http://www.wiche.edu/elnet>

El sistema de educación superior en Estados Unidos:

Notas para un marco de referencia

FRANCISCO MARMOLEJO
ES DIRECTOR DEL PROYECTO
DE INTERCAMBIO EDUCATIVO
MÉXICO-ESTADOS UNIDOS



Análisis histórico**

Como en el caso mexicano y el de cualquier país, el sistema de educación superior de Estados Unidos es reflejo claro, a la vez que sustento, de la filosofía del sistema económico-político del país. En este sentido, para establecer con mayor precisión las características del sistema de educación superior del vecino país del norte, es necesario remontarse a acontecimientos históricos importan-

tes que han marcado el rumbo de la educación superior y su condición actual.

□ 1636. Fundación de *Harvard College*. Con la fundación de la ahora conocida como Universidad de Harvard, como institución de educación privada, se marca el rumbo que habría de tomar la educación superior a través de la fundación de colegios y universidades de acceso restringido, formadores de la élite, con un enfoque hacia las ciencias y humanidades y con una estruc-

♦♦ El autor agradece los comentarios y revisión de Jaime P. Gutiérrez.

tura de gobierno caracterizada por la creación de Consejos Directivos integrados por miembros prominentes de la comunidad, como máxima autoridad institucional. Harvard se concibió como el semillero intelectual de la emergente sociedad de Nueva Inglaterra para formar "los educadores, los ministros religiosos, los hombres en el poder, los ornamentos culturales de la sociedad -los hombres que pudieran marcar la diferencia entre la civilización y la barbarie".¹

- 1862. Bajo la presidencia de Abraham Lincoln, se establece mediante el Decreto Morrill un nuevo sistema de universidades públicas, conocido en inglés como *Land-Grant*, las cuales se enfocarían principalmente a la formación de profesionistas en las áreas de agricultura e ingeniería. El congresista Justin Smith Morrill, impulsor de esta legislación, estableció en su exposición de motivos al introducir la iniciativa al Congreso que el propósito de este nuevo tipo de instituciones sería "promover las humanidades y la educación práctica de las clases industriales en los diversos oficios y profesiones de la vida".² En otras palabras, con esta legislación se buscaba romper el sentido elitista y de corte tradicional en el sistema de educación superior imperante en esa época, aunque median-

te la creación de universidades con una esfera de acción limitada a los conocimientos agrícolas e industriales. El espíritu de la nueva ley era apoyar mediante la cesión de terrenos nacionales (*land-grant*) a cada Estado para su venta a particulares y, con el producto resultante, apoyar la fundación de cuando menos una institución de educación superior "en donde el objeto primordial debe ser, sin incluir otros estudios científicos o clásicos, enseñar en áreas del conocimiento relacionadas con la agricultura y las artes mecánicas".³

- 1901. Se funda el *Joliet Junior College* en Illinois, con lo que se inicia un nuevo concepto de educación superior con duración de dos años y con énfasis en disciplinas ocupacionales técnicas, que evolucionaría en lo que ahora es conocido como el sistema de colegios comunitarios (*Community Colleges*), el cual es cada vez más significativo en el contexto general de la educación superior y el empleo. Los estudiantes inscritos actualmente en Colegios Comunitarios representan el 53 % del total de la matrícula de educación

superior pública del país.⁴ Muchos de sus alumnos provienen de grupos minoritarios.

- 1941-45. La participación de Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial provocó un importante crecimiento de la infraestructura de investigación en las universidades, fundamentalmente asociada a los aspectos militares.

Esta tendencia se vio fortalecida al término del conflicto armado y tuvo su plenitud durante el período conocido como de la guerra fría, en el que grandes montos de dólares se dedicaron a la investigación en las universidades en respuesta a la percibida amenaza de la Unión Soviética por apoderarse de liderazgo mundial tecnológico, militar y económico.

- 1944. En las postrimerías de la Segunda Guerra Mundial, el Presidente Roosevelt firmó el Decreto conocido popularmente como *G.I. Bill*, mediante el cual se otorgó acceso a la educación a los veteranos de la guerra. Este decreto se tradujo en un incremento masivo en la matrícula de las instituciones de educación superior que

sería causa importante del surgimiento de una nueva clase media, con niveles avanzados de educación.

- 1965. El Presidente Lyndon B. Johnson firma el Acta de Educación Superior, mediante la cual se inicia un período de casi 30 años caracterizados por un fuerte impulso del gobierno federal para promover un acceso más abierto a la educación superior mediante becas otorgadas sobre la base de la necesidad económica de las familias.

- 1980. El colapso económico y político de la Unión Soviética que marcó el fin de la guerra fría trajo consigo un importante período de recesión en la militarizada economía estadounidense. Su impacto se hizo sentir en la educación superior provocando bruscos recortes presupuestales para las universidades, así como una disminución en los fondos para investigación que afectaron tanto a universidades públicas como privadas.

- 1992. La renovación de la Ley de Educación Superior de 1965 marcó un brusco cambio en la política federal de apoyo a los estudiantes. En lugar de becas, se hizo énfasis a partir de ahora en el otorgamiento de créditos educativos con obligación de reembolso al término de los estudios, reflejando con ello la estructura institucional fragmentada y la cultura

En el caso mexicano se asume que el curriculum de educación superior debe estar estrechamente ligado a las metas sociales y que, en consecuencia, la definición del tipo de profesionales que demanda el país es una responsabilidad de la sociedad, más que del individuo mismo

.....

pluralista del sistema político estadounidense.⁵

- 1996-97. En pleno período de recuperación económica, William J. Clinton es reelegido por un segundo mandato presidencial, teniendo como principal tema en la agenda de su gestión el de la educación. Su ambicioso programa, aún sujeto a la aprobación del Congreso de mayoría republicana, indudablemente tendrá un importante impacto, aún sin cuantificar, en el sector de educación superior. Los logros que de esta renovada agenda gubernamental se traduzcan en la educación superior dependerán además de la identificación de los recursos necesarios para lograr las metas establecidas, toda vez que al mismo tiempo se libra una batalla entre la Pre-

sidencia estadounidense y el Congreso por reducir el déficit presupuestal del gobierno.

Los anteriores acontecimientos permiten establecer un marco de referencia inicial sobre el cual es posible fundamentar una serie de características básicas del sistema de educación superior a las que se hace mención a continuación.

La educación superior como un bien individual: Impacto en el curriculum académico

A diferencia del caso mexicano, en el que se asume que el curriculum de educación superior debe estar estrechamente ligado a las metas sociales y que, en consecuencia, la definición del tipo de profesionales que demanda el país es una responsabilidad de la sociedad, más que del individuo mismo, en el caso estadounidense se ha partido históricamente del precepto de que la educación es más que todo un bien individual de cuya consecución se beneficiará la sociedad.⁶

En este sentido, en México los programas académicos tienden a contar con una limitada flexibilidad en la elección de la curricula por parte de los estudiantes, mientras que en Estados Unidos la flexibilidad en la

5 (1996) Hannah, S.B. The Higher Education Act of 1992: Skills, constraints, and the politics of higher education. *Journal of Higher Education*, Vol. 67, No. 5.

6 (1996). Gill, J.I. y L. Álvarez. Reporte comparativo: Un ensayo sobre la educación superior en México y Estados Unidos. Serie Entendiendo las Diferencias. WICHE. Boulder, CO.

elección de materias y áreas de concentración por parte de los estudiantes es mucho mayor. Un estudiante típico del equivalente a la licenciatura mexicana durante los primeros dos años de su estancia universitaria cursa materias de educación general, dentro de una amplia gama de posibilidades, no necesariamente ligadas de manera directa a la posterior elección de profesión.

En general, existe normalmente un número obligado de materias a tomar en áreas tales como historia, ciencias del comportamiento, ciencias sociales, ciencias naturales, artes y humanidades.

El papel del gobierno

Desde la promulgación de la Constitución de Estados Unidos en 1787, sus formuladores estimaron que la educación no era asunto del gobierno federal, sino responsabilidad de cada estado. Esto ha traído consigo un peculiar sistema fragmentado y descentralizado, muy diferente al mexicano, en el que el papel del gobierno federal en la definición del rumbo educativo es más amplio.

Aun cuando han existido diversos intentos por ampliar su esfera de influencia, la marginal injerencia del gobierno federal, a través del Departamento de Educación principalmente, se concreta en mayor medida a la administración del programa federal de créditos educativos y becas a los estudian-

tes; la recolección de información institucional y formulación de estadísticas nacionales; la vigilancia del cumplimiento de regulaciones federales tales como prácticas antidiscriminatorias, garantía de acceso a personas discapacitadas o cumplimiento de normas de seguridad e higiene en los edificios, y la administración de programas de apoyo dirigidos a fines específicos.

El presupuesto de las universidades y colegios públicos es aportado principalmente por el gobierno estatal. En el año fiscal 1993-94, los apoyos federales representaron solamente un 11% del total de ingresos regulares de operación de las instituciones públicas de educación superior, contra un 36% aportado por los gobiernos estatales⁷ (Ver Gráfica 1). Inclusive, como

proporción del total de ingresos, las universidades privadas reciben mayor apoyo federal que las públicas, dado que esa fuente representa un 14.5 % del total de sus ingresos. La consecuente dinámica de interacción de las instituciones de educación superior con las entidades de gobierno, según se podrá inferir de lo anterior, es mayormente con las entidades estatales que con las del gobierno federal, sobre todo en el caso de las instituciones públicas.

La evaluación de pares como mecanismo de determinación de la calidad

En ausencia de un papel regulador por parte del gobierno federal, han sido las propias universidades las que han desarrollado y puesto en opera-

Gráfica 1

COMPOSICIÓN PORCENTUAL DE LOS INGRESOS REGULARES DE OPERACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE ESTADOS UNIDOS (1993-94)

Concepto	Inst. públicas	Inst. privadas
Cuotas y colegiaturas	18.4	42.0
Subsidios y contratos del Gobierno Fed.	11.0	14.5
Subsidios y contratos del Gobierno Est.	35.9	2.1
Subsidios y contratos del Gobierno local	4.0	0.7
Donativos y contratos privados	4.0	8.6
Rendimientos de inversiones de reserva	0.6	4.6
Ingresos por servicios educativos	2.9	3.0
Ingresos de unidades auxiliares	9.6	10.1
Ingresos de hospitales	10.9	10.1
Otras fuentes de ingresos	2.7	4.3
Total	100.0	100.0

⁷ (1997) Mini-Digest of Education Statistics: 1996. NCES-U.S. Department of Education. Washington, D.C.

Fuente: U.S. Department of Education (7)

ción un complejo sistema de acreditación o reconocimiento de calidad de las instituciones y sus programas académicos basado en la autoevaluación institucional y en la evaluación de los pares.

En este marco existen seis organizaciones de acreditación a nivel institucional (Gráfica No. 2), cuyos criterios de admisión y permanencia son determinados por las propias universidades que constituyen la membresía. Su ámbito de acción es regional y sus criterios de acreditación, aun cuando similares en el fondo, son diferentes entre sí, especialmente en la forma.

Aun cuando en los últimos años el sistema de acreditación ha estado sujeto a fuertes

críticas y a intentos de los gobiernos federal y estatal por tener un papel mayor en este ámbito, actualmente siguen siendo las organizaciones acreditadoras regionales las que otorgan o deniegan la acreditación de las instituciones.

De manera paralela existen los organismos acreditadores de áreas de especialidad, los cuales, más que validar la calidad de una institución en su conjunto, buscan evaluar ya sea escuelas, áreas del conocimiento o, inclusive, actividades de

Gráfica 2

ORGANISMOS ACREDITADORES DE ESTADOS UNIDOS

Nombre	Siglas	Cobertura
New England Association of Schools and Colleges	NEASC	Connecticut, Maine, Massachusetts, New Hampshire, Rhode Island, Vermont
Middle States Association of Colleges and Schools	MSACS	Delaware, Distrito de Columbia, Maryland, New Jersey, New York, Pennsylvania, Puerto Rico, Islas Vírgenes
North Central Association of Colleges and Schools	NCACS	Arizona, Arkansas, Colorado, Illinois, Indiana, Iowa, Kansas, Michigan, Minnesota, Missouri, Nebraska, New Mexico, North Dakota, Ohio, Oklahoma, South Dakota, West Virginia, Wisconsin, Wyoming
Northwest Association of Schools and Colleges	NWASC	Alaska, Idaho, Montana, Nevada, Oregon, Utah, Washington
Southern Association of Colleges and Schools	SACS	Alabama, Florida, Georgia, Kentucky, Louisiana, Mississippi, North Carolina, South Carolina, Tennessee, Texas, Virginia y universidades de América Latina
Western Association of Schools and Colleges	WASC	California, Hawaii, Samoa, Guam, Islas Marianas, Islas Pacíficas

Fuente: (1994) U.S. Department of Education. Nationally Recognized Accrediting Agencies and Associations

apoyo institucional. Estos organismos operan bajo la misma filosofía de la evaluación de pares.

Gobierno institucional, estructura organizacional y liderazgo

Otro aspecto distintivo del sistema de educación superior de Estados Unidos es el relacionado con la estructura de gobierno institucional y las trayectorias para el ejercicio del liderazgo. El modelo británico

impuesto en Harvard en cuanto a la constitución de una junta de gobierno independiente, como organismo directivo máximo de la institución, prevaleció inclusive con el surgimiento de las universidades y colegios públicos.

En términos generales, la responsabilidad de la Junta de Gobierno de una institución (conocida como *Board of Trustees* o *Board of Regents*) es la de asegurar la viabilidad de la institución, autorizar el presupuesto de la misma y nom-

brar al Rector o *President* de la institución. Sus miembros suelen ser importantes personajes de la comunidad, no ligados a la institución como empleados. En el caso de las universidades públicas, los integrantes de la Junta son nombrados por el Gobernador en turno, la legislatura local o inclusive se dan casos en que son funcionarios electos por la ciudadanía mediante votación en las urnas. La participación de los profesores y alumnos en estos cuerpos colegiados es limitada a uno o dos lugares. En el caso de las universidades privadas, son los propios integrantes de la Junta de Gobierno quienes postulan y seleccionan a sus miembros, que suelen ser empresarios, benefactores, ex-alumnos, etc., en un mecanismo de auto-perpetuación.

La línea entre la función de gobierno institucional y la intromisión en los asuntos académico-administrativos cotidianos de la institución es muy tenue y es motivo de permanente tensión en las universidades. Hechos recientes, como el del Colegio Bennington en Massachusetts, en el que la Junta de Gobierno abolió el sistema de carrera académica para los profesores de planta, o el de la Universidad Adelphi de Nueva York, en el que se puso de manifiesto un posible conflicto de interés de los miembros de la Junta a los cuales el gobierno del estado sustituyó aun cuando ésta es una institución privada, han llevado a una reno-

vada discusión en torno al papel de los cuerpos colegiados directivos en la educación superior.

Al interior de las instituciones, como contrapeso, suelen existir los Senados Académicos, cuya responsabilidad, en términos generales, es la de aprobar los programas académicos de la institución. El Senado Académico suele estar integrado principalmente por miembros del profesorado elegidos para tal propósito y su influencia es relativamente marginal.

Desde el punto de vista académico, las universidades suelen estar organizadas por Colegios que a su vez se subdividen en Departamentos Académicos. Los Decanos de los Colegios dependen del Vicerrector Académico o *Provost*, el cual a su vez depende del Rector. De manera paralela se han ido configurando estructuras de apoyo institucional en las universidades, siendo actualmente normal que en una institución existan además las Vicerrectorías de Administración y Finanzas, Desarrollo Institucional y Procuración de Fondos, Asuntos Estudiantiles e Investigación.

En la mayoría de estos casos, el mecanismo de selección de funcionarios, desde el Rector hasta los Decanos de Colegios, Jefes de Departamento y Profesores, se caracteriza por la creación de un Comité de Búsqueda, el cual se encarga de re-

cibir nominaciones o candidaturas surgidas de convocatorias locales, regionales o nacionales, según sea la importancia del puesto y de la institución, evaluarlas a la luz del perfil del puesto definido y de los intereses del grupo que cada uno de los miembros del Comité representa y, finalmente, presentar una lista de tres o cuatro finalistas de los que será seleccionado el ganador por parte de la autoridad competente.

Para el caso de Rector, por ejemplo, los integrantes del Comité de Búsqueda son seleccionados por la Junta de Gobierno y es ésta la que selecciona al candidato de la lista de finalistas remitida por el Comité de Búsqueda.

El anterior mecanismo de selección de autoridades, funcionarios y profesores, ha estado asociado a la existencia de una alta movilidad entre las instituciones, siendo pocos los casos en los que el candidato seleccionado proviene de la misma institución. Para el caso de los rectores, un estudio del *American Council on Education* demostró que, en 1990, casi el 75% de los rectores de colegios y universidades provenían de otras universidades y solamente uno de cada cuatro rectores había sido un candidato interno de la propia institución.⁸

El reciente caso de la composición del Comité de Búsqueda

da para la designación del próximo Rector de la Universidad de Arizona ilustra la forma en que diversos grupos de interés son convocados para influir en el proceso de selección de un rector universitario: de los 22 integrantes del Comité, 6 son miembros de la Junta de Gobierno, 6 son miembros de la comunidad, 5 son profesores, 2 son funcionarios académico-administrativos, 2 son estudiantes y uno es representante del personal administrativo.⁹

Niveles del sistema de educación superior

El sistema de educación superior estadounidense ofrece, en general, los siguientes grados académicos: Asociado, Bachillerato, Grado Profesional, Maestría y Doctorado.

Según se observa en la Gráfica 3, existe una relativa seriedad entre los grados similar a la existente en el sistema de educación mexicano, aunque una diferencia importante estri-

ba en la generalidad del grado otorgado, el cual, en general, puede ser en Artes o en Ciencias, aunque con ciertas áreas de especialidad, mientras que en el caso de México, por la misma concepción profesionalizante del sistema, los grados son mucho más específicos.¹⁰

Es en la determinación de equivalencias de grados académicos entre México y Estados Unidos en donde suele existir una mayor confusión, sobre todo debido al uso de términos

Gráfica 3

NIVELES DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE ESTADOS UNIDOS

Grado	Años de estudio	Institución que imparte el grado	Nivel previo de estudios requerido	Principales modalidades
Asociado <i>Associate</i>	2	Colegio Comunitario, Junior o Técnico. Colegio de 4 años Universidad	Diploma de High School o demostración de experiencia equivalente	Asociado en Artes (A.A.)
Bachiller <i>Bachelor</i>	4 *	Colegio de 4 años Universidad	Diploma de High School o demostración de experiencia equivalente	Bachiller en Ciencias (B.S.) Bachiller en Artes (B.A.) Bachiller en Administración (B.B.A.) Maestría en Artes (M.A.) Maestría en Ciencias (M.S.) Maestría en Educación (M.E.) Maestría en Negocios (M.B.A.)
Maestría <i>Master</i>	2	Colegio de 4 años Universidad	Diploma de Bachiller	Medicina (M.D.) Derecho Farmacia Teología Veterinaria
Grado Profesional <i>Professional degree</i>	2 - 3 años después de haber concluido el Bachillerato	Universidad	Diploma de Bachiller	Doctorado en Filosofía (Ph.D.) Doctorado en Educación (Ed.D.) Doctorado en Administración (D.B.A.)
Doctorado <i>Doctorate</i>	2 - 3 años después de la Maestría	Universidad	Diploma de Maestría o estadía equivalente en el programa de Maestría.	

* Los estudiantes de Colegios Comunitarios pueden transferir sus créditos académicos al Colegio de 4 años o a la Universidad, no sin ciertas limitaciones, para la consecución de un grado de Bachillerato.

9 (1997). Presidential Search Committee Members. Lo Que Pasa: Staff and Faculty News. Vol. 21, No. 12. University of Arizona. Tucson, AZ.

10 (1994) Lorey, D. E. The rise of the professions in twentieth-century Mexico: University graduates and occupational change since 1929. UCLA. Los Angeles, CA.

8 (1993). Ross, M. et al. The American College President: 1993 Edition. American Council on Education. Washington, D.C.

similares para referirse a grados diferentes o a la inexistencia de niveles similares. Según se observa en la Gráfica No. 3, lo que en Estados Unidos se conoce como grado de *Bachelor* o Bachillerato, podría ser en cierta medida el equivalente a la licenciatura mexicana aunque con las siguientes grandes diferencias: no requiere examen de titulación (dado que la certificación profesional no la otorga la institución o el gobierno, sino los organismos de profesionales), la carga académica suele ser menor que para el caso mexicano (120-150 créditos académicos calculados sobre la base de una hora/clase igual a un crédito) y no existe el requisito de servicio social.

Por otra parte, es importante aclarar que para ciertas disciplinas conocidas como grados profesionales, como el caso de Derecho y Medicina, es requisito haber concluido el Bachillerato de 4 años para incorporarse a estos programas que, por cierto, son de acceso muy restringido. Finalmente, el grado de Asociado en Artes que otorgan los Colegios Comunitarios, Junior o Técnicos, no tiene un equivalente similar en el sistema tradicional de educación superior en México. El reciente nacimiento de las Universidades Tecnológicas en México y el grado que otorgan de Técnico Superior Universitario en cierta medida representa un equivalente al grado de Asociado de Estados Unidos, aunque con variantes específicas.

Tipos de instituciones: La clasificación Carnegie

La amplia diversidad de instituciones de educación superior en Estados Unidos ha llevado a algunos autores a considerar que en realidad el estadounidense es un *no-sistema* de educación superior.¹¹ Dada esta peculiaridad y en un intento por establecer una forma de clasificar de acuerdo con ciertas características comunes tan diverso espectro de instituciones, la Fundación Carnegie para el Avance de la Enseñanza ha desarrollado un sistema de clasificación de instituciones que, en el transcurso de los años, se ha hecho del dominio general. Una versión resumida de la Clasificación Carnegie se presenta en la Gráfica No. 4.

De acuerdo con la anterior clasificación, en 1994 había un total de 3,600 instituciones de educación superior en Estados Unidos, lo cual representa un crecimiento de 6.2% con respecto a las instituciones existentes en 1987.¹² La Gráfica No. 5 presenta la distribución de las instituciones por tipo.

Es interesante hacer notar que, en cuanto a número de instituciones, las universidades—incluyendo las de Maestría, Doctorales y de Investigación—representan sólo una pequeña proporción del total (21%),

mientras que el resto está integrado por instituciones menos conocidas en cuanto a sus características en México, tales como los Colegios Comunitarios (41%), Escuelas Profesionales y Especializadas (19%), Colegios Superiores de 4 años (18%) y Colegios Indígenas o Tribales (1%).

Otras características estructurales

Aspectos distintivos y no menos importantes son, entre otros, los relacionados con el profesorado en cuanto a su dedicación, formación, cargas académicas promedio y niveles; los estudiantes en cuanto a su perfil demográfico, dedicación, movilidad, acceso a becas y créditos, etc.; los servicios de soporte institucional; el financiamiento de la educación superior en cuanto a fuentes y destinos; el papel de la investigación en las instituciones y el papel de las organizaciones de la educación superior. En la segunda parte de este artículo se abundará respecto a éstos y otros aspectos del sistema estadounidense de educación superior, así como en torno al papel de la educación internacional y los temas que en la actualidad son motivo de mayor debate en Estados Unidos respecto a la educación superior.

11 (1957) McConnell, T.R. The Diversification of American Higher Education: A Research Program. Educational Record. 38, Oct. ACE, Washington, D.C.

12 (1994) A classification of institutions of Higher Education, 1994 Edition. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Princeton, N.J.
(1994) Number of Colleges and Universities by Carnegie Classification, 1987 and 1994. The Chronicle of Higher Education. Abril 6, 1994.

Gráfica 4

CLASIFICACIÓN CARNEGIE DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Universidades de Investigación Tipos I y II <i>Research Universities</i>	Instituciones que ofrecen un amplio rango de programas de licenciatura* están comprometidas con la educación de posgrado mediante el ofrecimiento de doctorados y dan una alta prioridad a la investigación.	Otorgan 50 o más grados de Doctorado por año. I: \$ 40 millones de dólares anuales o más. II: Entre \$ 15.5 y 40 millones anuales.
Universidades Doctorales I y II <i>Doctoral Universities</i>	Además de ofrecer un rango amplio de programas de licenciatura, la misión de estas instituciones incluye un compromiso hacia la educación de posgrado mediante el ofrecimiento de doctorados.	I: Otorgan cuando menos 40 grados de Doctorado por año en cinco o más disciplinas. II: Otorgan al año al menos 10 grados de Doctorado en tres o más disciplinas, o 20 o más en una o más disciplinas.
Universidades de Maestría y Colegios I y II. Master's Univ. and Colleges I, II	Estas instituciones ofrecen un rango amplio de programas de licenciatura y están comprometidas hacia la educación de posgrado mediante el ofrecimiento de programas de Maestría.	I: Otorgan 40 o más títulos de Maestría por año en tres o más disciplinas. II: Otorgan 20 o más títulos de Maestría por año en una o más disciplinas.
Colegios Superiores de 4 años I y II <i>Baccalaureate (Liberal Arts**)</i> Colleges I, II	Estas instituciones son fundamentalmente colegios que ofrecen programas de estudios de licenciatura con un énfasis mayor en programas de duración de 4 años (Baccalaureate).	I: Tienen una política selectiva de admisiones y ofrecen 40% o más de sus programas en <i>Liberal Arts</i> . II: Menos selectivos en la admisión y ofrecen menos del 40% de sus programas en <i>Liberal Arts</i> .
Colegios Superiores de 2 años <i>Associate of Arts Colleges</i>	Estas instituciones ofrecen títulos de Asociado en Artes y, con pocas excepciones, no ofrecen programas de licenciatura.	Incluye Colegios Comunitarios, Junior y Técnicos.
Escuelas Profesionales e Instituciones Especializadas <i>Professional Schools and Specialized Institutions</i>	Estas instituciones ofrecen programas que van desde la licenciatura hasta el Doctorado y funcionan como entidades independientes. Cuando menos el 50% de los grados otorgados deben ser en campos de especialidad.	Incluye: Escuelas de Medicina, Dentista, Enfermería, Quiropráctica, Farmacia y Derecho; Seminarios religiosos; instituciones que imparten sólo grados en Ingeniería y Tecnología, Administración, Arte, Diseño y Arquitectura; Escuelas Normales; Academias militares; Colegios indígenas; otras instituciones.

* Para efectos prácticos y para evitar confusión se utiliza el término licenciatura para referirse a los programas conocidos como Bachelor o Baccalaureate.

** La definición de Artes Liberales (*Liberal-Arts*) incluye las áreas de estudios étnicos, lengua y literatura inglesas, lenguas extranjeras, letras, estudios generales, ciencias de la vida, matemáticas, estudios multi e interdisciplinarios, filosofía y religión, ciencias físicas, psicología, ciencias sociales y bellas artes. La definición de disciplinas técnicas y ocupacio-

nales incluye agricultura, servicios para la salud, arquitectura, administración, comunicaciones, conservación y uso de recursos naturales, educación, ingeniería, ciencias de la salud, economía, derecho y estudios legales, biblioteconomía y ciencias de archivo, mercadotecnia y distribución, ciencias militares, servicios de protección, administración pública y de servicios y teología.

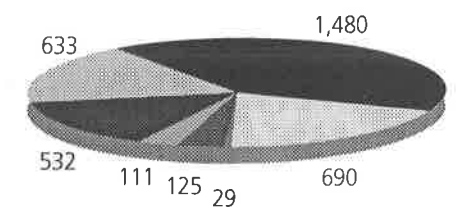
Fuente: Adaptado por F. Marmolejo de A Carnegie Classification of Institutions of Higher Education (12).

Gráfica 5

NÚMERO DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESTADOS UNIDOS

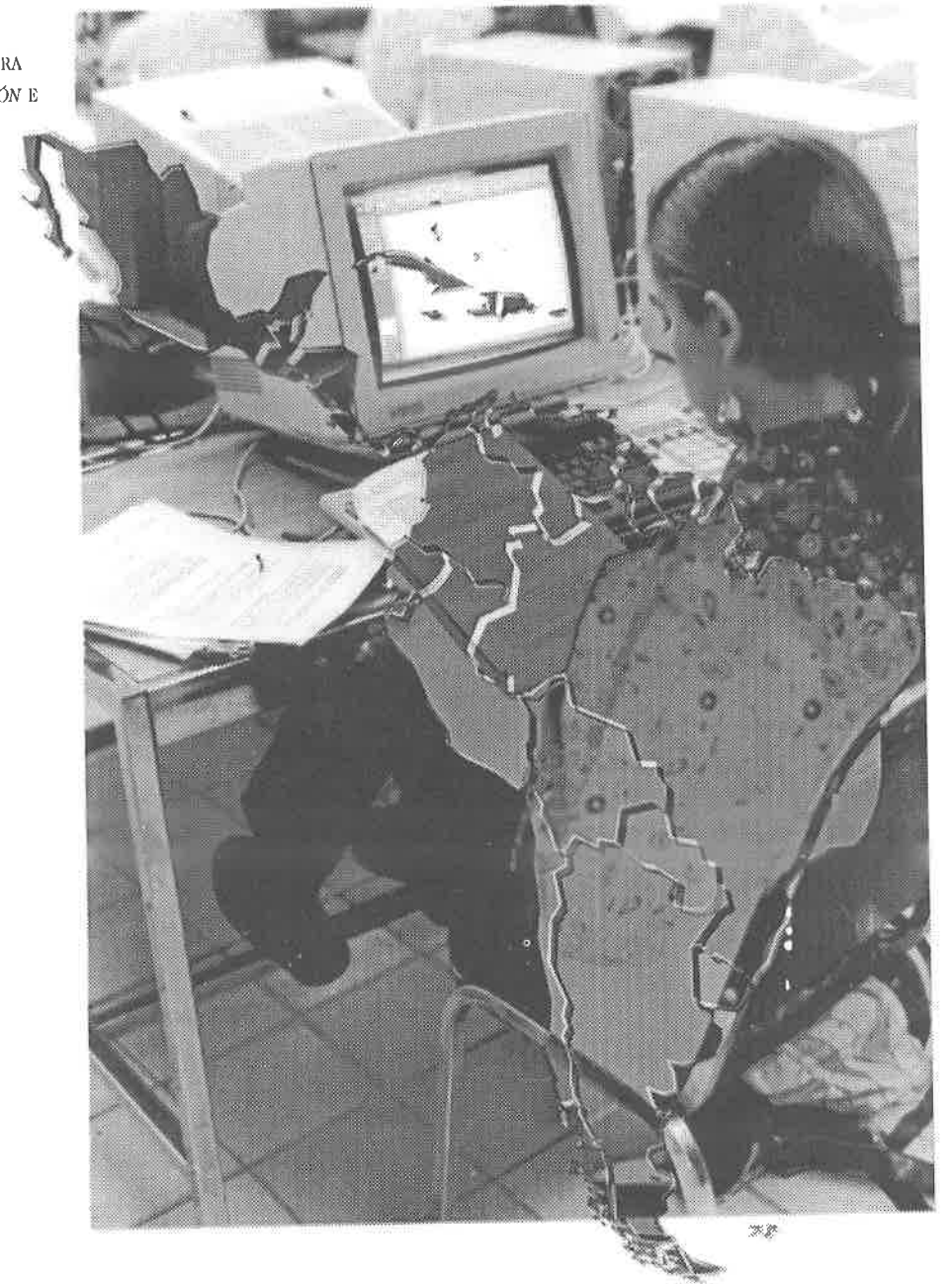
Fuente: Carnegie Foundation
for the Advancement of Teaching (11)

Univ. de Investigación
Univ. Doctorales
Univ. de Maestría
Colegios de 4 años
Colegios de 2 años
Esc. Prof. y Esp.
Colegios Indígenas



UNIVERSIDAD integración

AXEL DIDRIKSSON
ES COORDINADOR DE LA CÁTEDRA
UNESCO UNIVERSIDAD-INTEGRACIÓN E
INVESTIGADOR DE LA UNAM



Reformulación de la cooperación internacional en la educación superior de América Latina y el Caribe

Introducción

1. Para que las universidades e instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe puedan desempeñar un papel protagónico en el nuevo proceso de desarrollo que están construyendo sus sociedades, se requiere diseñar una estrategia de cambio que pueda ser correspondida con acciones inmediatas de amplia cobertura y extensión a nivel continental. Esto no podrá realizarse sin una adecuada cooperación internacional.

Durante la década pasada se vivió una crisis aguda que buscó ser paliada con una apertura de los mercados, la liberalización comercial, la integración en bloques regionales y la puesta en marcha de políticas neoliberales.

2. Sin embargo, estas tendencias de reordenamiento económico no se vieron acompañadas de políticas sociales orientadas a reducir los niveles de pobreza extrema, la margi-

nalidad de millones de personas, los graves problemas de rezago del consumo básico de las mayorías o ampliar la oferta educativa de forma sustancial.

Es por ello que, hacia los años que quedan para terminar un siglo, pueden comprobarse condiciones de tensionamiento y recomposición de las fuerzas sociales y políticas, la aparición de nuevos actores que polarizan sus posiciones encontradas, al tiempo que se presentan nuevas demandas, nuevos requerimientos económicos, políticos y sociales, desafíos y esperanzas.

3. Para toda una corriente intelectual crítica latinoamericana, el neoliberalismo no ha sido una salida propia ni adecuada a la crisis, porque se ha demostrado que las políticas de este corte privilegian el mercado a costa de la regulación y la planeación económica, el interés de las minorías enriquecidas por encima de las personas y la colectividad; legitiman los requerimientos de las empresas por sobre los de la sociedad y, en consecuencia, están generando un sistema que magnifica la desigualdad social, la mayor explotación de los hombres y las mujeres, de los niños y los

Nota: Este documento es la síntesis del esfuerzo de un numeroso grupo de colegas del continente. En particular, como aparece en la referencias del final, es el producto de una serie de documentos elaborados como contribuciones al tema y que se han incorporado cuidando en todo momento que las ideas más importantes de los autores estén presentes. La responsabilidad de que haya sido así, o todo lo contrario, corre a cuenta, sin embargo, del coordinador del documento. Agradecemos en todo lo que valen las colaboraciones de (en orden alfabético): Luis Aragón, Jorge Brovetto, Leonardo Calo, Luis Julián Lima, Sylvie Didou, Jocelyne Gacel-Ávila, Luis Yarzabal y Abelardo Villegas.

ancianos; mantiene los problemas estructurales sin solución; reduce al máximo las opciones políticas y reprime las diferencias y los deseos de libertad y justicia.

4. Los impactos de estas tendencias en la educación han sido reseñados por Pablo Latapí (1995): "Estas

tendencias (neoliberales) se reflejarán en la organización del sistema educativo y en las orientaciones de la política que gobierne su desarrollo. Desde luego, aumentará el peso de los grandes grupos económicos en las decisiones de política educativa, privilegiando un elitismo basado en la competencia, a costa del carácter público y popular de la educación.

Se presionará a privatizar segmentos del sistema escolar, cuya operación eficiente interesa más directamente a la iniciativa privada; se presionará también a la evaluación en función de resultados comprobables; a la productividad de los procesos educativos y a la comparación con estándares internacionales. La profesión de maestro se integrará paulatinamente a un mercado real, de competencias y remuneraciones diferenciadas, en un esquema de mercantilismo profesional. La vinculación entre escuela y empresa dará lugar a sistemas de reclutamiento y capacitación del personal, inspirados en ideologías de la calidad de pretendida validez internacional, que reforzarán la potencia productiva de las grandes empresas nacionales y transnacionales.

Estos procesos serán necesariamente selectivos; las grandes mayorías, las que actualmente viven en situación de pobreza y pobreza extrema, las que sobreviven en los sectores no modernos ni modernizables de la economía se verán excluidas de estos procesos; su educación será de segunda clase, marginal al gran movimiento modernizador" (Pág. 22).

Estas tendencias (neoliberales) se reflejarán en la organización del sistema educativo y en las orientaciones de la política que gobierne su desarrollo. Desde luego, aumentará el peso de los grandes grupos económicos en las decisiones de política educativa, privilegiando un elitismo basado en la competencia, a costa del carácter público y popular de la educación

.....

del servicio que se ofrece, que la privatización de la educación debe ser estimulada, que el compromiso público de los gobiernos debe contraerse y que el mercado debe regir los cambios institucionales.

Estas condiciones de política se han visto acompañadas y reforzadas por un conjunto de medidas, recursos, programas y proyectos auspiciados, conducidos y evaluados por organismos de cooperación.

6. Pueden encontrarse, por tanto, grandes similitudes y notables coincidencias en las concepciones de fondo que aparecen en las políticas para la educación superior de muchos países de América Latina con las de organismos como el Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo, o con otras agencias financiadoras de países desarrollados, que están auspiciando millonarios programas de préstamos y donaciones para realizar cambios en la educación superior, sobre todo tendientes a modificar la estructuras tradicionales de financiamiento vía la reducción de los recursos públicos provenientes del Estado.

- ❖ Elevar la importancia de la participación privada.
- ❖ Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior.
- ❖ Adoptar políticas que den prioridad a los objetivos de la calidad desde el plano de la evaluación y la acreditación de acuerdo a estándares internacionales.

7. Por ejemplo, para el Banco Mundial, las po-

5. En la educación superior, estas políticas han traído consigo la concepción de que un sólo modelo estándar debe ser el dominante para la cultura académica y las prácticas educativas, que la competitividad debe ser el mecanismo para alcanzar el mejoramiento de la calidad

líticas para el otorgamiento de financiamiento hacia la educación superior de los países en desarrollo deben comprender medidas destinadas a controlar el acceso a la educación superior a cargo del Estado en función de criterios de selección eficientes y equitativos.

- ❖ Alentar al establecimiento de instituciones con programas y metas diferentes.
- ❖ Crear un ambiente propicio para las instituciones privadas.
- ❖ Establecer o aumentar la participación de los estudiantes en el costo de su educación y otras medidas de diversificación financiera.
- ❖ Otorgar préstamos y subsidios y organizar programas de trabajo y estudio para garantizar que todos los estudiantes preparados, pero de escasos medios, puedan cursar estudios superiores.
- ❖ Asignar recursos públicos a la enseñanza superior en forma transparente y de manera que sirvan para mejorar la calidad y aumentar la eficiencia.
- ❖ Permitir a las instituciones de nivel terciario que, en forma autónoma, obtengan y utilicen recursos y determinen el número de estudiantes que admitirán (World Bank, 1995, Pág. 97).

8. Para Carlos Tunnermann (1995), estos lineamientos del Banco Mundial, también válidos en lo general para el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), tienen el problema de que "en países como los nuestros pueden influenciar la voluntad política de los gobiernos, proclives a atender las recomendaciones del Banco para no arriesgar el acceso a los préstamos. Esto puede conducir a disminuir o cortar significativamente el financiamiento de la educación superior pública para canalizar estos recursos a los niveles educativos precedentes. Además, es evidente que el Banco se inclina por una política de estímulo a la educación superior privada, de suerte que, al ampliarse ésta, el Estado pueda liberar recursos hasta ahora asignados a la enseñanza pública del tercer nivel" (Págs. 127-128).

9. Esto quiere decir que detrás de los préstamos y los programas de cooperación internacional se encuentran formulaciones pedagógicas,

conceptos, teorías y estrategias de cambio para la educación superior y no sólo recursos económicos.

10. Dentro de lo que se ha considerado como el modelo tradicional de cooperación internacional, aparecen definidos como dominantes los conceptos de mercado. En esta concepción, el modelo de mercado es uno en donde los países y las instituciones de educación superior compiten entre sí por demandas de los sujetos y consumidores, por ideas e influencias. Se pone énfasis en los contactos internacionales y las actividades que fortalecen la ubicación de competitividad de la institución académica, sobre todo cuando ésta se refiere a las actividades de investigación o de estudios de alto nivel.

11. Otra percepción de la cooperación internacional pone el acento en el análisis social desde una perspectiva crítica y en la idea de la conciencia y la solidaridad internacional. La prioridad se ubica en la idea de cooperación como un mecanismo efectivo para reducir la iniquidades globales, para evitar el agrandamiento de las brechas entre la salud y la pobreza, de los rezagos educativos y los abismos entre la producción de ciencia y la transferencia de conocimiento y tecnologías.

12. Para trascender los marcos limitados de una cooperación internacional que refuerza iniquidades y desigualdades y construir alternativas comunes que acompañen los cambios necesarios y pertinentes en la educación superior, se requiere sostener la viabilidad de un nuevo paradigma de cooperación horizontal.

El debate contemporáneo sobre la cooperación internacional

13. Durante los últimos años, la cooperación internacional en el ámbito de la educación superior se ha intensificado notablemente. Esto se debe, principalmente, a los nuevos requerimientos de la integración geoeconómica de recursos humanos de alto nivel en mayor cantidad y calidad, como una respuesta de las naciones al fenómeno de la interdependencia económica, el

cambio tecnológico en la producción, las telecomunicaciones, la informática y el nuevo valor que han adquirido los conocimientos.

14. En los países que están integrándose en bloques regionales o subregionales, la cooperación en la educación superior ha buscado construir nuevos programas multilaterales comunes concentrados en el aprendizaje de idiomas, la vinculación universidad-empresa y, sobre todo, en la movilidad académica y estudiantil de forma variada y multiplicada. El éxito del programa ERASMUS de la Unión Europea, por ejemplo, se ha debido al requerimiento reconocido de que la movilidad académica regional es un factor clave para elevar los niveles de calidad de los aprendizajes, extender la calidad del servicio y establecer nuevos compromisos interinstitucionales y nacionales de mutuo beneficio.

Esto mismo ha obligado a las instituciones de educación superior a desarrollar políticas de atención a los migrantes estudiantiles y académicos, a mejorar sus sistemas de equivalencias y reconocimiento internacionales para sus diplomas, a diversificar sus ofertas de formación y, de manera más general, a situarse en un sistema de adquisición de prestigio tanto internacional como nacional y regional.

15. En la Unión Europea se ha hecho hincapié en que, para fines de cooperación comunitaria, deben prevalecer los principios de equidad más que los de igualdad de tratamiento, de responsabilidad compartida y de reciprocidad, dentro de un marco de referencia basado en el concepto de subsidiariedad, tal y como lo define el artículo 3.B del Tratado de Maastrich: "La comunidad actúa dentro de los límites de las competencias que le son conferidas por el presente tratado. En los ámbitos que no son de su compe-

tencia exclusiva, la comunidad no interviene, de acuerdo con el principio de subsidiariedad, pero sí lo hace cuando en razón de las dimensiones y de los efectos de la actividad en cuestión, los objetivos previstos no pueden ser realizados de manera suficiente por los estados miembros pero sí al nivel de la comunidad".

El principio de subsidiariedad implicó que, en los artículos 126 y 127 del Tratado de Maastrich, se asentara que "la comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y completando la acción de estos".

16. Sus programas cooperativos no tienen como objetivo sustituir a las políticas naciona-

les, sino conferir un valor agregado a los programas existentes; otorgan medios adicionales a los ya disponibles en cada país, con base en un respeto irrestricto a las decisiones nacionales sin transferencia de soberanía y busca principalmente efectos potenciadores.

Es por ello que los países miembros de la Unión Europea han invertido de forma cuantiosa en sus programas comunes de educación superior, considerándolos uno de los ejes de sus objetivos políticos y económicos, o lo que se llama una de sus cinco libertades: la libertad de movimiento y del intercambio de ideas (sus otras cuatro libertades esenciales son: el libre movimiento de bienes, de servicios, de capital y de personas).

De este nivel de interés dan cuenta la serie de programas multilaterales que se han puesto en marcha, como BRITE, ESPRIT, COMETT, ERASMUS, LUZINA, PETRA, DELTA, EURYDICE, EUROTECHNET, entre otros. Hacia los países del Este y Centro de Europa se han activado programas como TEMPUS y COPERNICUS, y se han

El principio de subsidiariedad implicó que, en los artículos 126 y 127 del Tratado de Maastrich, se asentara que "la comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y completando la acción de estos"

formulado esquemas de movilidad estudiantil para relacionar Europa con América Latina, Estados Unidos y Canadá.

17. En la región norteamericana también se han realizado algunos ensayos de cooperación común; éste es el caso de las discusiones, reuniones y acuerdos suscritos por México, Estados Unidos y Canadá en el marco de la suscripción del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLC o NAFTA). En este sentido, los tres gobiernos han mostrado interés en promover la excelencia académica y la comprensión entre las culturas bajo la idea de una cooperación trilateral.

18. Durante la primera conferencia trilateral sobre la cooperación en educación superior, celebrada en Wingspread, E.U.A. en 1992, en donde participaron representaciones oficiales del medio académico y gubernamental, los participantes acordaron que:

- ❖ La internacionalización de la educación superior es la clave de la calidad de la educación y la investigación, el nivel de vida de los ciudadanos y la calidad global de vida de nuestras naciones, así como de una mejor comprensión de nuestras respectivas culturas e identidades distintas.
- ❖ Un mejor entendimiento y la aceptación de nuestras realidades características son componentes esenciales de asociaciones más fuertes, de un mayor acceso al vasto potencial norteamericano y de un desarrollo eficaz de las crecientes relaciones de nuestros países.
- ❖ Una mayor colaboración trilateral en materia de educación superior se basa en las relaciones existentes y beneficia a nuestros tres países. Esta declaración se hace con absoluto reconocimiento de y respeto a la soberanía de nuestras respectivas naciones, las responsabilidades y la autonomía de nuestras instituciones de educación superior.
- ❖ Una mayor colaboración otorga un estímulo adicional para una mayor cooperación dentro de nuestros respectivos países y organizaciones multilaterales pertinentes.

19. El principal espíritu de esta declaración

fue el fortalecimiento de la cooperación trilateral como un mérito por derecho propio, comprometida al más alto nivel para alcanzar los siguientes objetivos:

- ❖ Desarrollo de una dimensión norteamericana en la educación superior.
- ❖ Promoción del intercambio de información sobre asuntos y experiencias de interés común.
- ❖ Promoción de la colaboración entre las instituciones de educación superior.
- ❖ Facilitación de la movilidad de estudiantes y del personal académico.
- ❖ Mayor conocimiento y remoción mutuamente satisfactoria de los impedimentos para la movilidad.
- ❖ Promoción de una mayor colaboración entre nuestras respectivas instituciones/organizaciones y autoridades públicas, negocios y otras organizaciones que tienen interés en la calidad de la educación superior.
- ❖ Exploración y explotación del potencial completo de las actuales y nuevas tecnologías de gestión y transmisión de la información, en apoyo de nuestra declaración de principios".

20. Posteriormente a la reunión de Wingspread se organizó una segunda conferencia trilateral en 1993, que contó con la representación de sectores empresariales de los tres países. El propósito de esta conferencia fue crear una Comisión de Trabajo Trilateral para avanzar en cinco temas de interés común: movilidad de estudiantes y académicos, establecimiento de redes de información e impacto de las nuevas tecnologías, colaboración estratégica, desarrollo del personal académico y de las instituciones y recursos financieros. En esta reunión se establecieron seis nuevas iniciativas:

- ❖ El establecimiento de una Red norteamericana de educación a distancia e investigación.
- ❖ La formación de un mecanismo trilateral de relación educación superior-empresa.
- ❖ El establecimiento de programas que posibiliten la colaboración del personal académico y de los funcionarios entre los tres países para reunirse y explorar acciones de colaboración trilaterales.

- ❖ El establecimiento de una base de información electrónica en cada país.
- ❖ El fortalecimiento y la expansión de programas de estudios en Norteamérica.
- ❖ El establecimiento de un programa de apoyo al intercambio trilateral intensivo, a la investigación y la capacitación para estudiantes.

21. Durante la más reciente reunión trilateral, celebrada en la ciudad de Guadalajara, México (1996), a pesar de lo suscrito y de los compromisos establecidos, se pudo comprobar que después de estos años de intentos e intenciones, la realidad de las asimetrías y las indiferencias se impuso, y que lo único que ha prevalecido es la bilateralidad y no la trilateralidad.

Los principales problemas se han referido a:

- ❖ El ámbito de aplicabilidad. En relación a la acreditación profesional, el sistema propuesto no ha podido ser ampliamente aplicable al conjunto de las actividades profesionales de los tres países.
- ❖ El objeto considerado: en materia de equivalencias no se ha avanzado de manera definida, dado que las asimetrías se imponen para evitar el reconocimiento de los periodos de estudio, y no se ha avanzado en el principio de la confianza mutua.
- ❖ La ausencia de sistemas nacionales de acreditación de calidad trilaterales.
- ❖ Las crisis económicas recurrentes en México, y los vaivenes de las crisis políticas de Estados Unidos.
- ❖ El proteccionismo impuesto por Estados Unidos a la transferencia de conocimientos y tecnologías con un alto valor comercial.
- ❖ La escasa colaboración y comprensión entre los sistemas de educación superior de los tres países.

22. No obstante, para México, los acuerdos e intenciones del mercado libre norteamericano, sí han generado importantes cambios en diferentes aspectos de la realidad de la educación superior. Esto sobre todo se ha referido a la puesta en marcha de sendos programas de evaluación y acreditación externos a las instituciones de edu-

cación superior, y la valorización del ejercicio profesional desde el plano de estándares que pretenden imponerse al medio nacional.

23. Para el caso de la subregión del Cono Sur, la experiencia reciente de cooperación en materia de educación superior ha sido de igual manera relevante y cuenta con experiencias y avances más concretos.

Las acciones de coordinación entre Brasil, Argentina, Paraguay y Uruguay (Chile se incorpora en 1996) dan inicio en 1991 y culminan con la reunión de Mercosur Cultural y Educativo en Asunción, Paraguay, a partir de la cual se firma un acuerdo para cooperar en las siguientes áreas:

- ❖ Capacitación de la conciencia ciudadana favorable a la integración.
- ❖ Formación para el desarrollo.
- ❖ Armonización de los sistemas educativos.

24. Entre sus resultados más importantes, se tiene:

- ❖ La suscripción del Plan Trienal desde diciembre de 1994 a diciembre de 1997.
- ❖ El reconocimiento de certificados, títulos y estudios. En agosto de 1994, los ministros de los gobiernos respectivos firmaron el protocolo de integración educativa y reconocimiento de certificados, títulos y estudios de nivel primario y medio no técnico. Simultáneamente, Argentina ha reconocido como válido el título de bachiller de los cuatro países integrantes del Mercosur.
- ❖ Para el nivel medio técnico se han puesto las bases de la integración y un sistema de revalidación de títulos y certificados.
- ❖ En la educación superior, las tareas de cooperación se han concentrado en el nivel de posgrado, así como en un sistema de reconocimiento de títulos para la realización de estudios de ese nivel.
- ❖ Se ha conformado un sistema de información educativa que permite enlazar los sistemas de información de los cuatro países.
- ❖ Se ha avanzado en la enseñanza común de los respectivos idiomas y se han elaborado contenidos comunes de varias asignaturas del nivel

elemental y medio; asimismo se han comenzado a establecer mecanismos de cooperación extrazona.

25. En esta subregión, sin ninguna duda, el avance más importante lo ha constituido la creación de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). Se trata de la expresión del tipo de cooperación horizontal dentro de un esquema de crecimiento regulado por la capacidad de interacción del conjunto.

En agosto de 1991 se firma el Acta de Intención Fundacional refrendada por 8 universidades públicas (5 argentinas, 1 uruguaya, 1 paraguaya y 1 brasileña). Desde 1992 empezaron a organizarse encuentros para avanzar en la cooperación académica en las siguientes áreas: biología molecular, farmacología de productos naturales, matemática aplicada, educación para la integración, desarrollo rural, microelectrónica y química fina. En ese mismo año se firman los estatutos de la AUGM.

En 1993 se crean comités académicos en áreas interdisciplinarias como medio ambiente, salud humana y vegetal, política de integración y aguas, y se pone en marcha un conjunto de programas, como las jornadas anuales de investigación y extensión para jóvenes investigadores, intercambio de docentes e investigadores a través del programa de movilización académica.

En 1994 se propone el programa ESCALA a fin de constituir un fondo para financiar las actividades de la AUGM, integrado con créditos otorgados por cada una de las instituciones miembros.

El objetivo de esta propuesta de cooperación horizontal es promover el desarrollo académico, científico y la capacidad tecnológica de los países de la región, mediante la conformación de sistemas universitarios subregionales aptos para:

- ❖ Aprovechar solidariamente, para el conjunto, los logros y ventajas de cada institución universitaria, contribuyendo con esto a crear en la subregión una masa crítica de personal altamente calificado.
- ❖ Encarar el estudio de problemas subregionales comunes en áreas prioritarias del desarro-

llo social, la salud, el medio ambiente, la producción, la cultura, etc.

26. Esto ha sido posible, como señala Brovetto (1996), por el papel de particular importancia que juega, en el abatimiento de los costos globales y por tanto en el éxito de los programas, la proximidad geográfica de las instituciones involucradas en la cooperación. Por otra parte, la facilidad de movilización y el ahorro de tiempo en los desplazamientos juega también un rol promotor del relacionamiento más frecuente entre los académicos, creando, por tanto, vínculos estables entre ellos. Esas ventajas materiales se suman a las propiamente académicas, lo que alude directamente a las "perspectivas ciertas de viabilidad" a que se refiere el Acta de Intención Fundacional del Grupo Montevideo.

27. Destaca a su vez el importante grado de descentralización con que operan sus distintos programas. Es el caso, por ejemplo, del funcionamiento de los denominados Núcleos Disciplinarios (ND). Cada ND tiene su centro de responsabilidad en aquella universidad que presenta la máxima fortaleza e interés en el área correspondiente. Dicha universidad se coordina con los centros académicos similares de sus pares, y del trabajo conjunto de los integrantes del ND surgen las propuestas de acción que, una vez financiadas, se desarrollan con total independencia del resto de las actividades de la AUGM. La secretaria ejecutiva del Grupo Montevideo coordina estas acciones, procura total o parcialmente su financiamiento y verifica la eficiente utilización de todos los recursos. De esta manera pueden estar aconteciendo —y de hecho ocurren— tantas acciones simultáneas como grupos activos existan.

28. Otro de los esfuerzos de cooperación horizontal que se ha puesto en marcha en la región latinoamericana es el que desarrollan las universidades amazónicas.

En este caso, las universidades e institutos de investigación correspondientes han desempeñado un papel fundamental en el fortalecimiento institucional de la región. Es por ello que otra de las experiencias importantes a considerar en la

perspectiva de la nueva cooperación internacional es la de la Asociación de Universidades Amazónicas (UNAMAZ).

29. Las dos organizaciones que comprenden la mayor parte de las universidades de Latinoamérica, la Organización Universitaria Interamericana (OUI) y la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), enfrentan muchas veces las realidades subregionales, bilaterales o nacionales sin poder avanzar en un esquema de funcionamiento de la cooperación de carácter más amplio, lo cual se ha convertido en una de sus principales disyuntivas. La escasa participación directa de universidades, la falta de pago de la afiliación anual o la carencia de recursos, hace que los programas que se emprenden a nivel regional tengan en ciertas ocasiones éxitos parciales, o sólo en algunos de los programas que se generan. No alcanza con la voluntad que cada una de estas supraorganizaciones posee. Sin una toma de decisión hacia la cooperación horizontal por parte de las autoridades universitarias, y sin que esto comprometa también a su comunidad académica, cualquier vinculación será imposible.

30. Aun así, por ejemplo, para el caso de la UDUAL se ha avanzado en la construcción de un banco de datos en donde se consigna la información básica de 1,000 universidades del área, lo cual ha permitido el intercambio académico y las tareas de difusión entre ellas. Asimismo, ha empezado a proponer nuevos modelos académicos a sus instituciones afiliadas para alcanzar más altos niveles de calidad.

31. Las organizaciones no-gubernamentales han sido también responsables muy activos de la cooperación internacional hacia la educación superior de América Latina y el Caribe, así como otros organismos de carácter bilateral o multilateral o estudiantiles. Sus actividades se han concentrado en el apoyo a los programas de sus países o de los organismos supranacionales, o bien buscando promover el contacto interinstitucional y la puesta en marcha de programas más concretos de desarrollo, de intercambio o de información. Éstas son las tareas y niveles en los que

La Organización Universitaria Interamericana (OUI) y la Unión de Universidades de América

Latina (UDUAL) enfrentan muchas veces las realidades subregionales, bilaterales o nacionales sin poder avanzar en un esquema de funcionamiento de la cooperación de carácter más amplio, lo cual se ha convertido en una de sus principales disyuntivas



se lleva a cabo la cooperación entre organismos como la Asociación Internacional de Universidades, el Canadian Bureau of International Education, el Swedish Union of Students, el CSUCA, u otros organismos.

Entre los temas principales en los que se mueven estos organismos detallan:

- ❖ El mejoramiento de la calidad de la educación superior.
- ❖ Responder a los compromisos adquiridos internacionalmente.
- ❖ Atender requerimientos de demanda de estudiantes extranjeros.
- ❖ Contribuir al desarrollo de la educación superior regional o subregional.
- ❖ Contribuir a fomentar el papel social y cultural universal de la universidad —contribuir a la defensa de la libertad académica y de la autonomía.
- ❖ Fortalecer el impacto de la universidad en la sociedad y en la economía.
- ❖ Mejorar la actualización del personal académico y de sus cuerpos directivos —mejorar la calidad de la enseñanza y de las técnicas de enseñanza.
- ❖ Desarrollar nuevos currículos y nuevos programas bilaterales o multilaterales.

32. Otros ejemplos de esquemas de cooperación transversal o multilateral, que involucra a un conjunto de naciones a partir de la oferta multinacional, son los de la Agencia Española de Cooperación Internacional. Ésta administra ac-

tualmente fondos conjuntos del propio gobierno español, del PNUD, de la UE, del SELA y de la UNCTAD, destinados a los programas macro de cooperación como INTERCAMPUS (movilidad de estudiantes y académicos), MEC-MER (cooperación científica), IBERCUE (cooperación universidad-empresa) y acciones específicas de apoyo.

INTERCAMPUS fue creado en 1994 como programa simétrico de intercambio de estudiantes para estancias cortas y luego de profesores y gestores, y se puso en marcha con 60 instituciones de educación superior de América Latina y la totalidad de las universidades españolas.

33. La UE ofrece, por decisión adoptada el 10 de marzo de 1994, el programa ALFA para América Latina, inspirado en programas de índole similar (como ERASMUS, TEMPUS o COMETT), y tiene como objetivos: “fomentar la cooperación entre redes de instituciones de enseñanza superior de América Latina y Europa” y “promover programas de cooperación” en torno a dos ejes, la gestión institucional y la formación científica y tecnológica. Asimismo, la UE abrió en América Latina el programa INCO de cooperación científica y tecnológica con los países en desarrollo.

34. Durante los últimos años se han señalado con insistencia las limitaciones de las agencias donantes bilaterales y multilaterales, sobre todo para apoyar programas de reforma estructural en la educación y a gran escala. En una gran cantidad de casos se ha señalado que la experiencia ha sido negativa (Farrell, 1994).

Este modelo de comportamiento negativo de la cooperación se puede sintetizar de la siguiente manera:

- ❖ Tendencia de las agencias de cooperación a aplicar soluciones “estándar”, sujetas a pautas excesivamente generales que muchas veces responden a modas.
- ❖ Tendencia a entender los temas educativos exclusivamente como un asunto “técnico” que relega los aspectos políticos, en el mejor de los casos, como una “incómoda molestia”.
- ❖ Programas de financiamiento que normalmente no superan la corta duración con respecto

al tiempo necesario para obtener los resultados requeridos.

- ❖ Políticas de reasignación de fondos que priorizan el apoyo a áreas consideradas de necesidades más imperiosas y que entrañan la suspensión del financiamiento a proyectos previos exitosos.
- ❖ Comportamiento que traduce implícitamente la idea establecida de que quien recibe la cooperación tiene “el problema” y quien administra el programa tiene “la solución” y los recursos requeridos para aplicarla.
- ❖ Aun cuando lo que se financie sea un proyecto o una idea de quien demanda la cooperación, aquélla debe ser aceptada y aprobada por quien dispone de los fondos.

35. Jorge Brovetto (1996) señala otras deficiencias de la cooperación internacional vertical, sobre todo del tipo norte-sur, enmarcada en lo que se conoce como la fuga de cerebros externa e interna:

- ❖ Desarraigo del personal académico respecto a su propia realidad y a la problemática correspondiente, que se produce cuando el investigador ha sido formado y ha radicado en instituciones académicas del mundo desarrollado. Ello se ve acrecentado dadas las deficiencias de las políticas orientadas a impulsar la labor científica y su directa vinculación con la realidad que caracteriza a nuestros países.
- ❖ Reproducción de un fenómeno dual de “emigración física” cuando el personal calificado emigra de forma casi definitiva del país del cual obtuvo su formación fundamental, y de “emigración temática” cuando, a pesar de ocurrir un retorno geográfico al medio original, se permanece dentro de la problemática científica del mundo desarrollado.

36. Otro autor, Jaques Hallak (1996), ha señalado también un conjunto de deficiencias de la cooperación internacional en materia de educación y de educación superior. Hallak evalúa que la aportación de recursos provenientes del mundo desarrollado hacia los países en desarrollo en materia de educación proviene hasta un

50% de fuentes bilaterales, en un 40% de préstamos de la banca internacional y apenas en un 10% de las Naciones Unidas y de las ONGs. Aun así, el monto de los recursos que se obtiene por estas vías llega a ser, para la educación, menos del 1% del PIB de los países proveedores de estos fondos (Pág. 8). De acuerdo con este autor: "En el caso de los bancos de desarrollo, las inversiones en educación, en volumen, son probablemente las menores entre todas las inversiones" (Pág. 8).

En esta materia, Hallak señala que, dadas las características de las negociaciones al respecto, los recursos obtenidos corren frecuentemente el riesgo de convertirse en un ejercicio inútil en el que los organismos donantes imponen sus condiciones a los beneficiarios (Pág. 5).

37. Para el caso de los préstamos de organismos financiadores internacionales para la educación, el balance es aún más negativo, en los términos que los plantea Hallak:

- ❖ El mercado es impreciso, vago, porque funciona basándose en un tipo inadecuado de información controlada por los prestamistas, rara vez por los prestatarios. Es inadecuado porque a) está determinado por la "visión" de los prestamistas que generalizan a partir de casos particulares; b) no tiene relación con el proyecto, sino con políticas y con la política; c) no está necesariamente ligado con la capacidad de reembolso o con el rendimiento del proyecto. Peor aún, los países son diferentes y cada uno tiene sus problemas de desarrollo: sería económicamente absurdo, sin tomar en cuenta el inconveniente de una injerencia en la soberanía nacional, imponer la misma regla de gastos a todos.
- ❖ No existe competencia entre los organismos de cooperación que efectúan "préstamos", pues el mercado está dominado por uno o dos "líderes" en cada región del mundo. Por lo tanto, los prestatarios no pueden negociar basándose en criterios y condiciones competitivas. Los contratos se negocian suponiendo que se firmarán varios acuerdos con diferentes objetivos y especificidades.

- ❖ El alcance de la negociación no tiene en cuenta la distinción entre buenos y malos prestatarios, sino entre prestatarios "dótiles" y "conflictivos".

38. Hebert Simons expresa muy bien lo que se entiende por recomendaciones, el poder de persuasión y la información obtenida por medio de canales sociales (canales extranjeros) como principal base para optar. Los prestatarios conflictivos pueden ser aquellos que fueron los primeros en creer en la nueva retórica a la moda sobre el desarrollo de las capacidades nacionales para dominar su sistema educacional. Si se asume que el papel de los "banqueros" consiste en ofrecer préstamos, los prestatarios conflictivos podrían probar que son los mejores y aparentemente estarían destinados a convertirse en el perfil dominante entre los gobiernos negociadores.

- ❖ Las discusiones sobre los montos preceden frecuentemente a las negociaciones sobre las modalidades. Si éste es el caso, la asimetría de información (en detrimento de los prestatarios) se convierte en una cuestión vital que los organismos deben tratar con prioridad. Si las ofertas de los organismos de préstamo superan la voluntad o la capacidad de absorción de los gobiernos, las negociaciones sobre los montos de los préstamos deben ser controladas por los prestatarios. En el caso contrario, el manejo de las negociaciones o las modalidades se convierte en una tarea crucial del conjunto del proceso de negociación con los organismos de ayuda" (Págs. 6-7).

La construcción de una nueva estrategia de cooperación internacional para la educación superior de América Latina y el Caribe

39. Una estrategia de cooperación internacional horizontal debe posibilitar la creación y potenciación de las capacidades sociales de los países latinoamericanos y caribeños para producir y transferir conocimientos científicos y tecnológicos propios a nivel nacional y regional, partiendo del desarrollo de nuevos recursos huma-

nos de alto nivel. Para ello, la cooperación internacional debe concentrarse en apoyar la realización de cambios profundos en las instituciones de educación superior, que sean apoyados por un conjunto de esfuerzos articulados de cooperación académica.

40. Las políticas encaminadas a trabajar en este sentido deben promover la transferencia de conocimientos, la apertura de fronteras desde las disciplinas, el intercambio de tecnologías y la formulación de proyectos compartidos, al tiempo que se trabaja en la formación de personal especializado en las tareas de la gestión y la administración de los recursos institucionales e internacionales.

41. Las instituciones de educación superior deben, por ello, asumir el liderazgo en la conformación de las nuevas pautas de cooperación horizontal y convertirlas en parte esencial de sus tareas y funciones sustantivas.

En la redefinición y puesta en marcha de esta nueva forma de cooperación internacional bajo el liderazgo de las instituciones de educación superior, se requiere diseñar nuevos instrumentos y consensos para asegurar la efectividad de las acciones a emprender.

42. Durante los últimos años se ha replanteado seriamente el modelo de cooperación internacional y el papel que juega en el cambio de la educación superior en la perspectiva del futuro próximo.

Desde el punto de vista de la UNESCO, el cambio estructural de la educación superior debe tener como componente estratégico la articulación de la cooperación internacional, desde una perspectiva nueva, horizontal, que ponga en el centro el desarrollo de nuevas capacidades para el fortalecimiento nacional, subregional, regional y mundial de los países en desarrollo, dentro de una perspectiva endógena, pertinente y dinámica.

Para la UNESCO (1995), el sentido central de esta cooperación debe ser "lograr invertir el proceso de decadencia de los centros de docentes de los países en desarrollo, y en particular de los menos adelantados", para lo cual "es esencial que

los organismos internacionales y nacionales de financiación del desarrollo, las organizaciones y fundaciones no-gubernamentales y la comunidad universitaria en general consideren el apoyo a los centros de educación superior de los países en desarrollo como indispensable para el desarrollo general del sistema educativo y para el fomento de la creación de capacidades endógenas" (Págs. 42-43).

43. El propósito fundamental de la cooperación internacional, por tanto, debe fortalecer los componentes claves de la integración y la articulación de los sujetos, instituciones, agencias y recursos para garantizar un tipo de cooperación horizontal compartida y que evite sustituir, alterar o dirigir la iniciativa local.

El desarrollo de una capacidad propia o su potenciación local, subregional y regional debe ser el objetivo central de las nuevas formas de cooperación. Ello significa que los actores locales son los principales responsables del diseño y formulación de las propuestas, programas y proyectos de cambio y los actores principales del proceso de instrumentación de su trayectoria.

Los expertos, administradores, gestores y promotores de la cooperación locales deben ser los principales actores a ser considerados en la puesta en marcha de los diferentes programas y metas de la cooperación. El papel del experto internacional debe ser complementario, apoyar en tareas y requerimientos específicos y mantener una participación temporal más que permanente.

44. La cooperación para el cambio no debe ser vista como algo que los países ricos o las agencias donantes hacen para el beneplácito de los gobiernos de los países en desarrollo, sino un proceso de colaboración mutua en proyectos de interés compartido para potenciar un desarrollo sustentable, endógeno y cada vez menos asimétrico.

Esto implica poner en marcha proyectos de gran altura y nivel entre pares, con beneficios y expectativas compartidas. Los principios de desarrollo endógeno y de autodeterminación, de fortalecimiento de las condiciones internas y lo-

cales y de la plena participación son diametralmente opuestos a la idea de imposición de las condiciones de los donantes o los prestatarios, o de la coerción para formular y emprender proyectos que no han sido considerados por los países que requieren de la cooperación internacional. Este enfoque debe considerarse como superado.

45. Una de las condiciones para que esto ocurra se da cuando hay una plena participación en la formulación de las condiciones del flujo de recursos y en la definición de la trayectoria y los resultados del cambio propuesto. Esto significa una mayor responsabilidad de quienes toman las iniciativas de la cooperación horizontal en los contenidos y la orientación de los programas y los proyectos. Es por ello que se hace cada vez más indispensable potenciar la capacidad local en la formulación, gestión y desarrollo de proyectos de financiamiento y capacitar al personal encargado de realizarlo desde nuestras instituciones, en estrecha relación con los cuerpos colegiados y las tareas de planeación e innovación de nuestros académicos y estudiantes.

46. La cooperación internacional no debe entenderse como el factor central del desarrollo o de los cambios, sino como la parte que colabora y apoya la potenciación de la capacidad local y los esfuerzos que se realizan para reducir las brechas educativas, científicas y tecnológicas.

47. Para llevar a cabo los nuevos caminos de la cooperación internacional para el cambio de la educación superior en América Latina y el Caribe, se requiere poner en marcha una nueva estrategia compartida y concertada entre instituciones claves y agencias como la UNESCO, los actores y sectores interesados de la sociedad civil, los organismos gubernamentales y los no gubernamentales. Sin una participación articulada será difícil alcanzar el éxito en esta estrategia.

48. Se requiere del establecimiento de metas claras de impacto al corto y al mediano plazo. Estas metas deben provenir directamente de las instancias colectivas, subregionales y regionales, de discusión de los principales actores de la edu-

cación superior, como lo es esta conferencia continental de La Habana. Por lo tanto se propone tomar en cuenta sus resoluciones para definir de forma concreta prioridades que apunten a la realización de acciones en plazos anuales, trienales, quinquenales y decenales a ser apoyadas por instrumentos articuladores de una cooperación horizontal de todo tipo. Estas metas deberán ser evaluadas año tras año, país por país, institución por institución, programa por programa.

Por las consideraciones previas se entiende que las prioridades a establecer deberán ser aquellas que tengan el mayor impacto en la región, posibiliten el mayor número de participantes y encierren una mayor pertinencia social desde la perspectiva de favorecer la potenciación de capacidades institucionales, educativas, culturales, científicas y tecnológicas.

49. En la perspectiva de la construcción de esta estrategia compartida deberá evaluarse el requerimiento del autosustento de los recursos, de tal manera que en el mediano plazo se cuente con más recursos internos, locales e institucionales compartidos, que externos o de préstamo. No quiere decir esto que estos últimos lleguen a ser sustituibles, sino que deben considerarse como complementarios en la trayectoria de cambio dentro de los nuevos términos de la cooperación.

50. Deberá considerarse el acercamiento constante y público de las instituciones de educación superior para resaltar la importancia de los nuevos términos de la cooperación internacional, promover la mutua comprensión, la discusión de los nuevos esquemas de trabajo y promover acercamientos, reuniones y encuentros diversos, de tal manera que pueda irse desarrollando una mayor confianza en los nuevos términos de la cooperación que se propone y una mayor conciencia de sus bondades.

51. Se pretende, fundamentalmente, que las instituciones de educación superior, las comunidades académicas, los sectores organizados de las universidades y demás instituciones, las direcciones de educación superior, los organismos

multilaterales regionales, subregionales y nacionales adopten los nuevos términos de la cooperación horizontal como parte de sus actividades permanentes, con el fin de:

- ❖ Fortalecer una política de diálogo e intercambio de información sobre temas y experiencias de interés común para crear un ambiente de colaboración y responsabilidades compartidas, renovando la idea de que la integración latinoamericana desde la educación, las universidades y la cultura es el mejor punto de partida para alcanzar el umbral de una nueva identidad latinoamericana.
- ❖ Incrementar el trabajo en redes para propiciar proyectos conjuntos que enlacen a las comunidades académicas y directivas entre sí y con otras regiones del mundo.
- ❖ Aumentar el trabajo y los aportes de los organismos multilaterales de la región en la promoción de nuevas formas de cooperación e integración.
- ❖ Intensificar la solidaridad internacional y el mutuo reconocimiento.
- ❖ Facilitar la movilidad académica y estudiantil, acelerando el reconocimiento de créditos, grados, estudios, diplomas, desde la óptica de la confianza mutua y las equivalencias de calidad. Promover asimismo programas específicos que tiendan a garantizar el libre tránsito de académicos y estudiantes de forma interinstitucional y multiplicar los programas de intercambio a todos los niveles.
- ❖ Desarrollar mayores lazos de colaboración, ya sea a nivel interinstitucional, entre asociaciones profesionales, autoridades, empresas y organismos de todo tipo para mejorar las condiciones de enseñanza e investigación.
- ❖ Promover la capacitación de expertos y técnicos en la gestión y la administración de recursos multilaterales desde la perspectiva de una cooperación horizontal compartida.
- ❖ Propiciar reuniones que tiendan a poner en marcha programas colaborativos y suscribir convenios que permitan compartir recursos de todo tipo para articular acciones académicas comunes.

Desde el punto de vista de la UNESCO, el cambio estructural de la educación superior debe tener como componente estratégico la articulación de la cooperación internacional, desde una perspectiva nueva, horizontal, que ponga en el centro el desarrollo de nuevas capacidades para el fortalecimiento nacional, subregional, regional y mundial de los países en desarrollo

-
- ❖ Promover la participación de las instituciones de educación superior de la región en los foros internacionales, multilaterales, gubernamentales y no-gubernamentales como instancias del bien común para garantizar la vigencia del servicio educativo como responsabilidad de toda la sociedad.

Programa inmediato de cooperación horizontal para el cambio de la educación superior en América Latina y el Caribe

52. *Conformar redes universitarias de cooperación académica y movilidad interinstitucional en diversas subregiones de América Latina y el Caribe.* La red creada por la AUGM puede ser un ejemplo de la manera como pueden ponerse en marcha estructuras de cooperación horizontal. Estas redes tendrían como principal actividad llevar a cabo programas de cambio en correspondencia con lo suscrito en la declaración continental de La Habana.

53. *Construir una red paralela a la del grupo Montevideo para la zona Andina; otra que enlace a Centroamérica con el sureste mexicano; otra en México con las universidades de mayoría hispana de Estados Unidos y otra para el Caribe.* El plazo de su constitución sería de un año y tendría como punto de partida la acción concertada de las primeras instituciones que así lo acuerden. Las redes no deben agrupar a la totalidad de las instituciones existentes, sino de

las que adopten este acuerdo de cooperación. Como lo indica la experiencia de la AUGM, la condición necesaria y primer requerimiento para poner en práctica este tipo de cooperación horizontal es que existan, entre las instituciones de la subregión respectiva, una fuerte comunidad de objetivos e intereses y la voluntad política para enfrentarlos conjuntamente.

54. *Crear un programa regional de fortalecimiento académico científico y tecnológico.* Se postula que concentre su atención en la puesta en marcha de megaproyectos conjuntos de producción de nuevos conocimientos y de su transferencia a la sociedad latinoamericana y caribeña, de tal manera que pueda permitirse relacionar las nuevas áreas de frontera de la ciencia y la tecnología con la solución a los distintos problemas que afectan el desarrollo de nuestras sociedades.

Se propone que en un plazo de seis meses se cuente con la formulación de un grupo preciso de proyectos en las áreas de biotecnología, nuevos materiales, telecomunicaciones, salud, vivienda, trabajo, microelectrónica, medio ambiente y educación.

Entre sus objetivos estarían:

- ❖ Crear cuerpos académicos interdisciplinarios y multilaterales, con el apoyo de expertos internacionales, integrados por los docentes-investigadores de la más alta calificación de las universidades de la región.
- ❖ Crear un sistema de proyectos comunitarios que utilicen de forma compartida recursos e infraestructura instalada en la región.
- ❖ Construir polos de atracción para docentes, investigadores y expertos de todo el mundo, y que sean de tal manera atractivas las condiciones de trabajo y los ingresos, que se conviertan en un factor de retención de cerebros y de recepción de los cerebros fugados de la región.
- ❖ Contribuir a crear en nuestras sociedades efectos de demostración de las bondades de la cooperación horizontal y su promoción y generalización. En consecuencia se puede discutir el esquema general de funcionamiento

propuesto por diversos programas cooperativos de la región.

55. *Programa de Capacitación de Expertos en Cooperación Horizontal.* Desde ya se propone poner en marcha cursos cortos, diplomados y posgrados relacionados con la preparación de expertos, de técnicos y profesionales de la cooperación internacional en educación superior, ciencia y tecnología. Este programa estaría a cargo del CRESALC y tendría como sede central sus oficinas ubicadas en la ciudad de Caracas, Venezuela.

56. *Programa Itinerante de Posgrados.* Con el objetivo de formar cuadros de alto nivel en áreas estratégicas, se propone articular iniciativas diversas para poner en marcha maestrías y, sobre todo, doctorados cuyo eje sea la formación de investigadores en las áreas que se han definido como fundamentales en esta conferencia continental para el cambio de la educación superior. Este esfuerzo ya tiene componentes operativos reales en México, Argentina, Brasil, y Uruguay entre otros lugares, por lo cual se propone que se convoque al corto plazo a una reunión con los responsables de estas iniciativas, bajo el auspicio del CRESALC y bajo el esfuerzo coordinado de las cátedras UNESCO referidas a educación superior en la región.

57. *Reunión continental sobre convalidación de estudios, títulos y diplomas.* En América Latina, la convalidación de estudios, títulos y diplomas ha sido desde tiempo atrás objeto de convenios bilaterales específicos y de esfuerzos nacionales para garantizar la agilidad de los procesos interinstitucionales de equivalencias de diplomas o créditos. No obstante, los procesos siguen siendo lentos y complicados.

Se debe considerar de aquí en adelante que el libre tránsito de los profesionales y técnicos de alto nivel es una condición *sine qua non* para fines de cooperación horizontal, así como que se promueva la idea de que una proporción creciente de estudiantes cursen parte o toda su formación en países diferentes al de origen. Para avanzar al respecto se cuenta ya con experiencias notables de organismos nacionales, subre-

gionales o regionales, latinoamericanos y de otros continentes que son una plataforma de experiencias muy importante.

Se recomienda, por lo tanto, construir un sistema de acreditación común que tenga como principios la confianza mutua y la simplificación administrativa. Se propone que el CRESALC formule el proyecto respectivo para que pueda operar funcionalmente un sistema de reconocimiento de diplomas y estudios, así como pueda considerarse la creación de un Sistema Voluntario de Evaluación y Acreditación de Instituciones de Educación Superior y Prácticas Profesionales para las instituciones que deseen considerar mecanismos como éste, como alternativo al de sus países o de otros del extranjero.

58. *Gestión de cláusulas de compensación para los países de América Latina y el Caribe en materia de transferencia de conocimientos y tecnologías norte-sur.* La realización de proyectos o la formación de colectivos de investigación, por lo general tienen el sentido de ser parte de un proceso de transferencia de conocimientos. En el contexto actual, sin embargo, el problema mayor no es tanto el del acceso a determinados conocimientos, sino el de su socialización y transferencia no comercial.

En este sentido, las instituciones de educación superior, con la colaboración de sus respectivos gobiernos, deben hacer prevalecer el derecho de los países en desarrollo a beneficiarse libremente del conocimiento producido por la humanidad, ser parte activa e igualitaria en las redes internacionales del conocimiento, evitar la discriminación en las publicaciones internacionales y suscribir cláusulas de compensación que posibiliten un flujo permanente de conocimientos y tecnologías hacia sus sociedades y comunidades académicas de

carácter no mercantil, para potenciar sus condiciones de desarrollo endógeno, sobre todo en lo que se refiere a conocimientos de frontera y nuevas tecnologías.

La UNESCO, por intermedio del CRESALC y con la acción decidida de las asociaciones nacionales de instituciones de educación superior, debe promover la acción conjunta en las instancias multilaterales respectivas y en los organismos de integración como el Mercosur, la Unión Europea, la APEC y el TLC para redefinir los términos de propiedad intelectual, patentes, transferencia de tecnologías y conocimientos en beneficio de las instituciones de educación superior.

59. Conferir al CRESALC la misión de convocar y coordinar el programa de cooperación internacional salido de esta conferencia, dada su especificidad, el conocimiento que tiene de la realidad regional, su larga experiencia en el tema de la cooperación universitaria y fundamentalmente por su disposición, voluntad política y su infraestructura para pasar a jugar un papel decisivo en la formación de los nuevos espacios de cooperación para el cambio de la educación superior de América Latina y el Caribe.

Referencias

- Aragón, Luis. Reforma de la Cooperación Internacional; Fortalecimiento de la Cooperación Internacional Horizontal en América Latina. Mim, Argentina, 1996.
- Brovetto, Jorge. Cooperación Internacional en Educación Superior. Mim, Uruguay, 1996.
- Calo, Leonardo. Cooperación Internacional. Mim, Argentina, 1996.
- Didou, Sylvie. Reformulación de la Cooperación Internacional. Mim, México, 1996.
- Didriksson, Axel. Una Agenda del Presente para la Construcción del futuro de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. CRESALC-UNESCO, Caracas, 1995.
- Farrell, Joseph. Educational Cooperation in the Americas: a review, OEA, Colección Interamer No. 37, 1994.
- Hallak, Jaques. Financiar el Sector de Educación: Negociar con los Organismos de Cooperación. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO, París 1996.
- Jocelyn Gacel-Avila. Notas para la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Mim, México, 1996.
- Latapi, Pablo. Dilemas y Desafíos de la Educación en América Latina. Mim. Centro de Estudios sobre la Universidad, México, 1995.
- Lima, Luis Julián. Cooperación Internacional. Mim, Argentina, 1996.
- OECD. Development Cooperation. Efforts and Policies of the Members of the Development Assistance Committee. Repolt, 1995. OECD, París, 1995.
- Tunnermann, Carlos. "Una Nueva Visión de la Educación Superior". Educación Superior y Sociedad, Vol. 6, No. 1, 1995. CRESALC-UNESCO, Caracas, Venezuela.
- UNESCO. Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. UNESCO, París, 1995.
- Villegas, Abelardo. La Cooperación Internacional en Materia de Educación Superior en América Latina. UDUAL, México, 1996.
- Banco Mundial. Educación Superior, Lecciones de la Experiencia. World Bank, 1993.

NOTICIAS

de la Organización Universitaria Interamericana

La OUI al servicio de la cooperación universitaria interamericana

■ La Organización Universitaria Interamericana (OUI), fundada en 1980, es una asociación internacional dedicada a la cooperación entre las instituciones universitarias y al desarrollo de la educación superior en las Américas.

La OUI es un verdadero foro donde universidades, asociaciones universitarias nacionales y regionales, centros de investigación, institutos de tecnología de todas las regiones del continente americano se reúnen para compartir sus preocupaciones y realizar juntos proyectos de interés común para favorecer su desarrollo.

La OUI cuenta con la utilización conjunta de los recursos para mejorar la calidad de la educación superior. Sus 360 instituciones miembros constituyen una red única de aliados al servicio de la cooperación universitaria interamericana.

La OUI es administrada por sus miembros

Las Instituciones miembros están representadas ante la OUI por sus dirigentes. La Junta Directiva de la OUI está compuesta por el presidente electo y el presidente saliente, ocho vicepresidentes en representación de cada Región Administrativa (Canadá, Estados Unidos, México, América Central, Caribe, Países Andinos, Brasil, Cono Sur), el tesorero, el fiscal y el secretario ejecutivo. Además, cada vicepresi-

dente cuenta con la asistencia de cuatro consejeros regionales. Sin embargo, en las regiones de más de cuatro países, se cuenta con un consejero por país. Así, cada uno de los 24 países miembros del continente americano está representado por lo menos por un consejero.

La Secretaría de la OUI cuenta con menos de diez personas; los servicios son ofrecidos en cuatro idiomas: español, portugués, francés e inglés. Está ubicada en Sainte-Foy Québec, Canadá.

Programas dinámicos

■ Las principales actividades de la OUI se inscriben en dos grandes componentes: el Programa IGLU en Gestión y Liderazgo Universitario y el Programa de Cooperación Científica y Tecnológica.

El programa IGLU

El Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario (IGLU) tiene como objetivos prioritarios contribuir al mejoramiento de la gestión de las universidades miembros y formar a sus ejecutivos en liderazgo.

El Programa IGLU comprende:

- ♦ el curso base
- ♦ los seminarios temáticos
- ♦ los talleres para rectores
- ♦ los talleres de gestión de la cooperación universitaria internacional
- ♦ la revista semestral IGLU
- ♦ la colección IGLU

El curso base persigue la capacitación de los ejecutivos superiores en América Latina y el Caribe en gestión académica y administrativa, así como en planificación y evalua-

ción institucional de las universidades. El curso incluye cuatro semanas de módulos temáticos en los Centros IGLU de América Latina y una pasantía práctica en Canadá o en Estados Unidos.

Cooperación científica y tecnológica

■ La OUI apoya seminarios, congresos, misiones que permiten a las universidades y asociaciones de las regiones actuar como foro de discusión donde se aborden temas regionales, nacionales e internacionales.

Congreso

■ La OUI realiza un congreso bienal que reúne a sus miembros de las tres Américas y en esta ocasión entrega el PREMIO INTERAMÉRICA.

El Colegio de las Américas

■ La OUI está realizando un estudio de factibilidad para la creación del Colegio de las Américas, una institución de educación superior que brindará una formación de alto nivel en temas referentes a la integración continental. Se prevé un programa de maestría, cursos cortos de especialización y foros.

De México participan en la dirección del estudio de factibilidad el Dr. Arturo M. Fernández Pérez, Rector del Instituto Tecnológico Autónomo de México, y el Dr. Gustavo Vega, Profesor del Colegio de México.

El informe final será presentado a la Asamblea Ge-

neral de la OUI en noviembre de 1997.

Formación de redes

■ La OUI ha contribuido a la formación de varias redes, entre las que figuran SAPOA, CIRA, EDAMAZ, RICA, Salud Pública, Innovación Tecnológica, Administración, Red de Mujeres Administradoras de la Educación Superior.

Financiamiento

■ El principal proveedor de fondos de la OUI es la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (ACDI). Está también apoyado por el gobierno de Québec, la Universidad de Québec, la UNESCO y la OEA, fundaciones privadas y los miembros.

La OUI y las Ciudades del Patrimonio Mundial en América Latina

■ La Universidad y la Alcaldía de Guanajuato acogerán a los Alcaldes, Rectores y Cronistas en la Primera Reunión Iberoamericana de las Ciudades Patrimonio de la Humanidad, del 19 al 22 de febrero de 1997, con el apoyo de la OUI y de la Organización de las Ciudades Patrimonio Mundial.

La Red IGLU

■ Todos los diplomados del Curso IGLU-México de 1984 a 1996 están invitados a reunirse en la Universidad Autónoma de México, con el apoyo de otras universidades

mexicanas y de la ANUIES, del 24 al 26 de febrero, con el objetivo de formar la RED-IGLU y de participar en la concepción del Centro IGLU permanente en México

El curso IGLU-México en Guanajuato

■ El curso IGLU-México en gestión universitaria tendrá como sede la Universidad de Guanajuato y se realizará del 16 de junio al 11 de julio de 1997. La coordinadora es la Mtra. María Teresa Betancourt Maldonado, Directora de Docencia.

Dirección: Lascrain de Retama No. 5, 36000 Guanajuato, Gto., México. Teléfono: (473) 2-23-94, Fax: (473) 2-52-99, E-mail: betant@quijote.ugto.mx

X Congreso Bienal en Salvador da Bahía (Brasil)

■ Todos están invitados al X Congreso Bienal de la Organización Universitaria Interamericana (OUI) que se realizará en Salvador da Bahía, Brasil, del 9 al 12 de noviembre de 1997.

Tema: "La Educación Superior ante el Desafío de la Globalización".

Anfitriona: Universidad Católica do Salvador.

Dr. José Carlos Almeida Da Silva, Rector.

Mayores Informes: Lyne Laflamme, Directora de Organización.

Organización Universitaria Interamericana.

Place Iberville IV, 2954, boulevard Laurier, bureau 090.

Sainte-Foy, Québec, Canadá G1V 4T2.

Teléfono: (418) 650-1515;
Fax: (418) 650-1519,
E-mail: lyne_laflamme@oui-iohe.qc.ca
Web: www.oui-iohe.qc.ca

María Julieta Fierpo
Fontes
Pro-Reitora para Asuntos Comunitarios.
VIRACOM, Av. Cardeal da Silva No. 205 - Federação. 40220-140 Salvador BA, Brasil.

Teléfono: (55-71) 247-7353;
245-8434;
Fax: (55-71) 321-0749

Los Consorcios de Escuelas de Administración México-Canadá y Chile-Canadá, se reúnen en Mérida

■ 30 decanos de Escuelas de Administración de Universidades mexicanas, chilenas y canadienses se reunirán en la Universidad de Yucatán, Mérida, del 26 de febrero al 1o. de marzo de 1997, con el apoyo de la OUI y otros organismos para elaborar un programa de intercambios y de proyectos conjuntos.

Protagonistas

Pierre Van Der Donckt



■ Originario de Québec, Canadá.

Estudios:

- ❖ Maestría en Historia (M.A.), Université de Montréal (Québec, Canadá).
- ❖ Diploma (Posgrado) École nationale d'administration (Paris, France).

Experiencia Profesional:

- ❖ Tomó parte activa en la reforma del sistema de educación en Québec en las décadas de 1960 y 1970, involucrando:
 - Creación de la red de Escuelas Superiores de Enseñanza General y Profesional.
 - Creación de la Université du Québec.
 - Creación de la Télé-Université (TÉLUQ), Québec.
- ❖ Secretario General del Consejo de Universidades de Québec (1975-1977).
- ❖ Viceministro de Educación Superior del Gobierno de Québec (1978-1981).
- ❖ Jefe de la misión gubernamental del Centro de Estudios Políticos y Administrativos de Québec (CEPAQ) de la École nationale d'administration publique, Université du Québec (1981-1985).

Experiencia Internacional:

- ❖ Misiones técnicas de cooperación en Francia, Suecia, Inglaterra, Estados Unidos, República Centroafricana, Túnez, Madagascar, Camerún, como consultor del Banco Mundial y de la ACDI.
- ❖ Jefe de la misión gubernamental del proyecto ESEP-Perú, en el marco de un acuerdo para la planeación y organización de una red de escuelas superiores de formación profesional en Perú (1974-75).
- ❖ Delegado General de Québec en México (1985-89).
- ❖ Nombrado Secretario General Ejecutivo de la Organización Universitaria Interamericana en septiembre de 1989.
- ❖ Miembro de la Junta Directiva de la Fundación Canadiense para las Américas (FOCAL).



V Reunión anual AMPEI

Tema
Redes de colaboración

Del 22 al 25 de octubre de 1997
en la Universidad Lasalle,
Campus Cancún

**Mayor información en las oficinas
AMPEI en Guadalajara**

Teléfonos: 3 616 43 99, Fax: 3 616 40 13

E.MAIL AMPEI@CORPUDG.MX

Consultar la página de WEB

<http://www.wiche.edu/elnnet/home.htm>