

Educación-
90/06

VOLUMEN 10, 2006

VOLUMEN 10, 2006

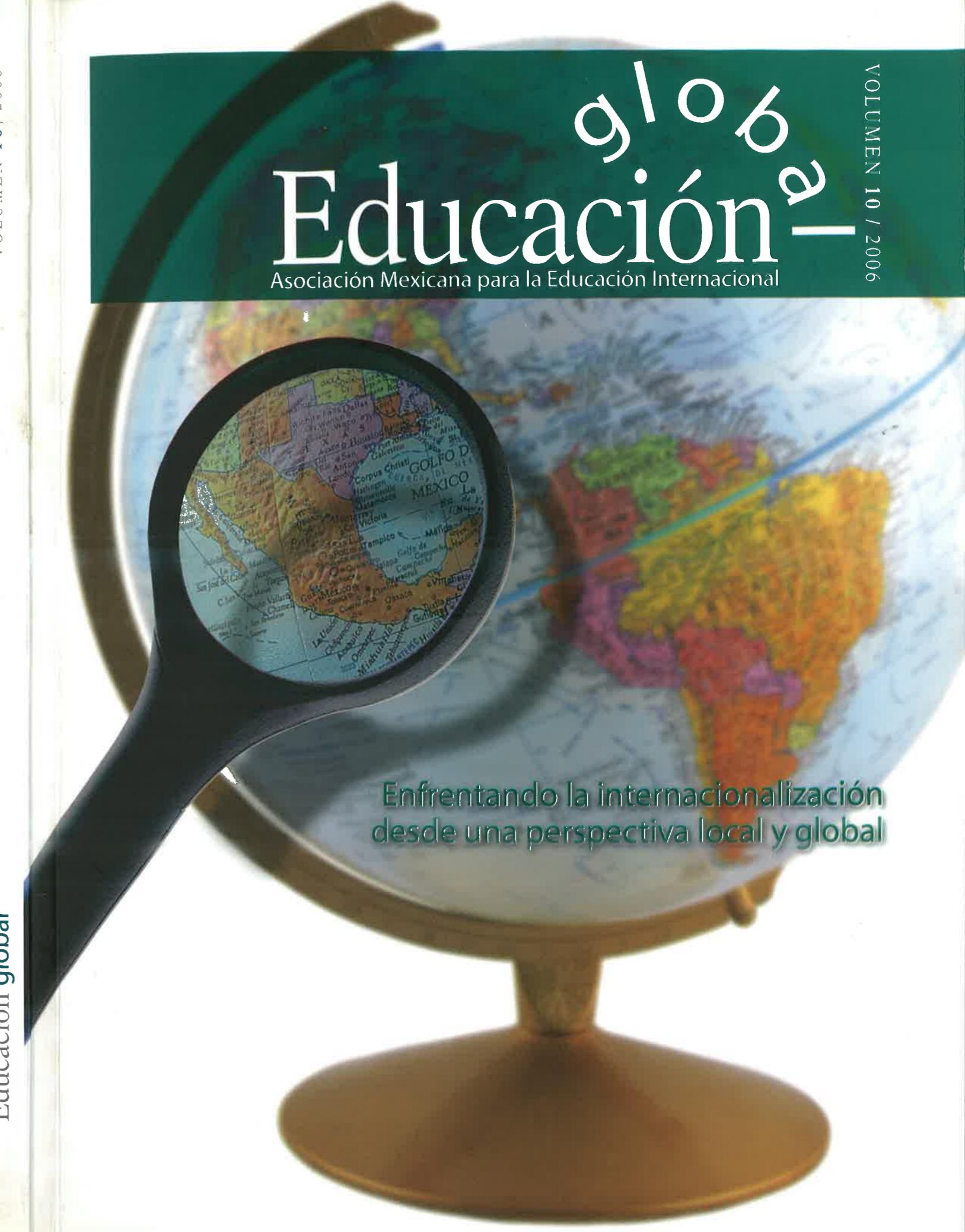
Educación- 90/06

Asociación Mexicana para la Educación Internacional

VOLUMEN 10 / 2006

Enfrentando la internacionalización
desde una perspectiva local y global

Educación global



Enfrentando la internacionalización:
desde una perspectiva local y global

La internacionalidad: 7
condición cultural estructurante
de los procesos educativos
LYLE FIGUEROA DE KATRA

La dimensión internacional 13
de la educación superior en América Latina:
el estudio del Banco Mundial
JOCELYNE GACEL-ÁVILA

Diagnóstico del cuadro actual 29
de las estructuras de relaciones
internacionales académicas
LUCIANE STALLIVIERI
SUZANA QUEIROZ DE MELO MONTEIRO

Las políticas educativas de la OCDE 43
y el desarrollo de las TIC para la educación:
¿la solución dentro de una nueva era?
NORMA ANGÉLICA JUÁREZ SALOMO

integración
universidad

Educación internacional
y ciudadanía global 59
ROSARIO HERNÁNDEZ

Changing dynamics in 65
Internationalisation of Higher Education

HANS DE WIT

La educación a distancia 77
en América Latina

MANUEL MORENO CASTAÑEDA

Desarrollo, globalización y academia 87

América Latina en el contexto

NYDIA MARÍA CASTILLO PÉREZ

JULIO RODRÍGUEZ ANIDO

Cambio social, 101

sociedad del conocimiento y academia

JULIO RODRÍGUEZ ANIDO

NYDIA MARÍA CASTILLO PÉREZ

Comparative Urban Studies in North America: 115
An Integrated Approach for Students and Faculty

RÉGENT CABANA

Social commitment of the universities 133
against the attempts at commercialization

of higher education

MARCO ANTONIO RODRIGUES DIAS

La necesidad de un análisis social 159
de la calidad educativa en las instituciones

de educación superior

CÉSAR CORREA ARIAS

Gerardo Bernache Pérez

DIRECTORA
Jocelyne Gacel-Ávila
Universidad de Guadalajara

CONSEJO EDITORIAL:
Eugenio Cetina Vadillo
Secretaría de Educación Pública

Franco Antonio Osuna Garzón
Asociación Mexicana
para la Educación Internacional

Madeleine Green
American Council on Education

Hans de Wit
University of Amsterdam

Francisco Marmolejo
University of Arizona

Juan Manuel Durán Juárez
Ricardo Ávila Palafox
Universidad de Guadalajara

Alan Adelman
Instituto para la Educación Iternacional

Eva Egron Polack
International Association of Universities



Producción:

RAYUELA, DISEÑO EDITORIAL
Pandora, S.A. de C.V. Caña 3657, La Nogalera
Guadalajara, Jalisco, México, octubre de 2006

Enfrentando la internacionalización:
desde una perspectiva local y global



La internacionalidad: condición cultural estructurante de los procesos educativos

LYLE FIGUEROA DE KATRA

LYLE FIGUEROA DE KATRA. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación y catedrática de la Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana, México.

JOCELYNE GACEL-ÁVILA. Investigadora del Centro de Estudios Estratégicos para el Desarrollo y Coordinadora General de Cooperación e Internacionalización de la Universidad de Guadalajara.

LUCIANE STALLIVIERI Asesora de Relaciones Internacionales de la Universidad de Caxias do Sul y Presidenta del FAUBAI.

SUZANA QUEIROZ DE MELO MONTEIRO Coordinadora de Cooperación Internacional de la Universidad Federal de Pernambuco y Vicepresidenta del FAUBAI.

NORMA ANGÉLICA JUÁREZ SALOMO Directora de Cooperación y Desarrollo Internacional de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

El desarrollo sostenible impone un cambio: se debe conseguir que los sistemas nacionales de educación converjan en verdaderos sistemas mundialistas e internacionalistas de educación. Es preciso que el sentido de la educación mundial se incluya en nuestros centros escolares, lo que supone afirmar la transformación curricular necesaria para aportar a nuestros alumnos una plataforma permanente de análisis y discusión de los grandes problemas del mundo ante los cuales se enfrenta la humanidad.

Antoni Colom

Nuestro siglo, nuestra «aldea global» se caracterizan por la construcción de redes sociales que se entrelazan de modo sumamente complejo y en cuya dinámica se cruzan elementos culturales locales, nacionales, internacionales, como consecuencia de la globalización y de los avances tecnológicos de comunicación. En este marco, emerge la internacionalidad, como condición cultural que abre el espacio educativo para el encuentro, la interacción, el diálogo intercultural y cuyo entendimiento comprensión requiere de un enfoque interdisciplinario.

En el presente trabajo, se intenta argumentar el planteamiento expuesto, básicamente a través de dos supuestos hipotéticos:

a. La internacionalidad es condición cultural que teje a los procesos educativos. A partir de una breve referencia a la problemática de la globalización y sus implicaciones, se abordan la cultura, la educación con el fin de argumentar la racionalidad sustentante de la internacionalidad como condición cultural que teje los procesos educativos. Por ello, adquiere suma importancia en nuestro siglo.

b. Dadas las condiciones socioculturales de nuestra época, es una

exigencia epistemológica y un desafío, abordar la internacionalización de la educación desde una postura interdisciplinaria. La realidad educativa es sumamente compleja; la contradicción, el conflicto, la contingencia, la incertidumbre, la estructuran. Su permanente juego con fuerzas socioculturales diversas, de ámbitos y tiempos diferentes, la tornan inestable. Por ello, requiere de la simultánea intervención de diversas disciplinas del conocimiento, para tratar de entender su formación discursiva. Los enfoques parciales, unidimensionales, instrumentales resultarían inoperantes. El presente trabajo concluye de las disciplinas contribuiría a una mejor comprensión de la educación en general y especialmente de su internacionalización.

El artículo se cierra con algunas reflexiones que emanan de los planteamientos expuestos a través de todo el trabajo.

La internacionalidad es condición cultural que teje a los procesos educativos

Una de las consecuencias de la globalización y de los avances científico y tecnológico es la ruptura de fronteras nacionales, regionales, locales. La sociedad se ha globalizado no sólo en lo económico. Emerge la transnacionalización de la cultura. La estructura cultural que pertenece a todos los ámbitos, implica los aspectos: político, histórico, social, ambiental, etcétera. Las identidades culturales juegan en el contexto internacional, nacional, desde su propia diferencia; asumen conciencia sobre la importancia de conservar lo propio y desarrollarlo más; sin embargo, es de advertir que las consecuencias de la globalización no son sólo favorables, se generan también procesos de homogeneización, de uniformismo, de inequidad. Se advierte imposición cultural, modas, consumismo, pensamiento único, etcétera.

Nuestro siglo marca cambios significativos, bruscos. La sociedad entera confronta avances positivos, pero también problemas que afectan a todos los seres humanos. El

desempleo y la pobreza se profundizan, se incrementan los movimientos migratorios. Acciones racistas, fundamentalistas, discriminatorias y excluyentes parecieran proliferar. La violencia, el terrorismo se agudizan. Los graves acontecimientos de septiembre del 2001, (EUA) de marzo del 2004, (España) y el del 2005 (Inglaterra) han sacudido a nuestra sociedad global.

En todo ello, ¿tienen algo que ver la cultura y la educación? Ambas, son elementos que estructuran todos los procesos sociales, políticos, económicos, ambientales. Son parte constitutiva de la sociedad. La cultura es una construcción histórico-social, condicionada por múltiples factores y a la vez, condicionante de los mismos. Constituye una configuración discursiva, un sistema simbólico, heterogéneo que se construye permanentemente, por ello su carácter cambiante, inacabado. Se transmite, se aprende, se crea, se reproduce. Se comparte un espacio común de convivencia, de encuentro socializante. Sólo se puede aprender, crear, en interacción con el otro, con los otros. La cultura es el medio que contribuye al desarrollo personal-social: «El hombre sólo se completa como ser plenamente humano por y en la cultura... y no hay mente, es decir capacidad de conciencia y pensamiento sin cultura» (Morin, 1999:25).

La cultura se sustenta en una dinámica axiológica en la cual se internalizan múltiples valores; y a su vez, se promueven y proyectan. Por ello, es elemento constitutivo de formación. Nutre los procesos educativos y curriculares. Consecuentemente, la educación constituye un proceso eminentemente sociocultural, de interrelación, de interacción que posibilita el despliegue de todas las dimensiones del ser humano: corporal, mental, social, afectiva, ética, etcétera; proceso signado por contradicciones, lucha, incertidumbre; del mismo modo que, por optimismo y esperanza.

En esta perspectiva, emerge la internacionalidad como condición cultural que abre el espacio educativo, atravesado por problemas y conflictos; así como por re-

ciprocidades y reconocimientos. Se sustenta en factores personales y socioculturales: en la sociabilidad, la cual es inherente a todo ser humano, a toda sociedad; y, a su vez, es elemento constitutivo de la reciprocidad, de la alteridad, por lo mismo, la internacionalidad se constituye en una de las fuerzas potenciales para la interrelación, la interacción, es decir, para la posibilidad de educarse y educar.

La internacionalidad se gesta en la compleja realidad sociocultural, profundamente interdependiente por sus propias características ontológicas de movimiento, interrelación y dinamismo. Los cruces, atravesados por la internacionalidad tejen inextricablemente dicha realidad. Las culturas locales, nacionales y sus correspondientes sistemas y procesos educativos interactúan en el ámbito internacional. No pueden encajarse en clasificaciones rígidas, de divisiones aisladas.

Las identidades ontológicas e históricas de las diversas culturas, de las múltiples instituciones educativas de todos los ámbitos (regional, nacional, internacional) no se reducen a esencias estables; a productos homogéneos, estáticos, independientes. Se implican, se enlazan, se entrelazan, se transforman, no siempre de modo equitativo; sino que también surgen fuerzas hegemónicas que ejercen imposiciones y dominio. Por esto, es necesario fortalecer el pensamiento crítico-constructor que penetra en las significaciones discursivas de la globalización, del neoliberalismo, de la modernidad, para cuestionar todo aquello que pudiera afectar al desarrollo humano.

Las culturas latinoamericanas, y sus correspondientes sistemas educativos son constelaciones históricas que integran en un mismo presente, lo vivenciado en los diversos períodos. Conexiones, cruces, entrelazos, anudamientos conflictivos, bondadosos, son elementos ontológicos que las construyen en la diversidad y a su vez, en la globalidad. Culturas y procesos educativos, se configuran en interrelación, en interacción con otros países del mundo. Y sostenidos por su identidad cultu-

ral son productos-producentes, en términos de García Canclini (1989: 71) de la «sedimentación, yuxtaposición y cruzamiento de tradiciones indígenas, del hispanismo colonial católico y de las acciones políticas, educativas y comunicacionales modernas» y posmodernas.

La compleja y acelerada confluencia de nuevos, múltiples y contradictorios factores en la dinámica sociocultural, en los procesos educativos, especialmente de medios tecnológicos, de innovaciones, de movimientos migratorios, de entradas y salidas, idas y venidas, modifican los rostros culturales, las identidades educativas.

Ante esta situación, la internacionalidad, se constituye en condición cultural que nutre los procesos educativos y de formación. Por ello exige atención. Es uno de los retos de nuestro siglo, asumir la internacionalización de la educación como proceso de interrelación y de interacción, entre sujetos, recursos, acontecimientos, productos, etcétera, de los sistemas educativos de distintos ámbitos: regionales, nacionales, internacionales desde un posicionamiento crítico, constructivo, de reconocimiento de lo propio y de apertura a todo aquello que podría contribuir a fortalecer una formación ciudadana local-planetaria. De ahí la importancia de una educación internacional que incite a valorar lo propio, con mirada solidaria a un mundo plural: «Hay que aportar el *humus* de la tierra fértil que son las convicciones propias, de los referentes de sentido, de las grandes tradiciones y la capacidad para alzar la mirada y ver mi contexto en el horizonte global, sin mareos perturbadores que me hagan perder mis señas de identidad, y sin vértigos que me conduzcan a la búsqueda fanática de la identidad mediante la afirmación compulsiva de lo propio» (Mardones, 1999:60).

En siglos anteriores, el énfasis de la educación apuntaba fundamentalmente al fortalecimiento de las naciones. Las condiciones de nuestro mundo actual, requieren la formación de ciudadanos que actúen comprometidos con el desarrollo social de su contexto en articulación solidaria con lo global. En este sentido, Colom (2000:

106) destaca la necesidad de: «Una educación mundialista que al mismo tiempo aporte una nueva relectura de la historia y de la geografía a fin de que profundice en los lazos que nos unen y no en las diferencias—normalmente interesadas— que nos separan; una educación que, en fin, integre los valores de la antropología cultural en contra de los etnocentrismos que aún nos invaden y, por supuesto, paralelamente a todo ello, una pedagogía mundialista asentada en la acción, en el espíritu participativo, solidario y cooperativo». Y Gacel –Ávila sostiene: «La internacionalización es una necesidad insoslayable y un fenómeno irreversible» (2000: 29).

Hemos tratado de presentar la racionalidad sustentable de la internacionalidad como condición cultural que estructura a los procesos educativos. Y la importancia que adquiere en nuestro siglo la internacionalización de la educación, frente a los problemas de orden mundial que nuestra sociedad confronta. En el siguiente apartado, que guarda una profunda relación con el primero, se desarrolla el segundo supuesto hipotético.

Dadas las condiciones socioculturales de nuestra época, es una exigencia epistemológica y un desafío, abordar la internacionalización de la educación desde una mirada interdisciplinaria

En todo proceso educativo, confluyen múltiples factores internos (elementos mentales, afectivos, éticos, físicos, es decir la subjetividad) y externos (sociales, culturales, históricos, ambientales, económicos, políticos, etcétera) de los diversos ámbitos (regional, nacional, mundial) que lo tornan sumamente complejo. Por lo mismo, dicho proceso requiere de la confluencia de diversas disciplinas del conocimiento para su estudio y mejor entendimiento.

Es necesario abordar el proceso educativo como una configuración discursiva, en la que se tejen -desde un peculiar espacio histórico-cultural- múltiples elementos, condiciones, recursos, de diversos ámbitos y momentos. Por ello, requiere de miradas interdisciplinarias, flexibles,

abiertas, problematizadoras para penetrar en su compleja dinámica estructural. Su permanente juego simultáneo, cruzado con la naturaleza y con los seres humanos, hace inviable acercamientos parciales, unidimensionales. Las disciplinas requieren romper sus muros divisorios y permitir emprender estrategias de articulación de saberes y teorías; para superar concepciones dicotómicas, reduccionistas de la educación.

La internacionalización de la educación no podría enfocarse como objeto aislado, mecánico, universal. Es un proceso que se configura en la interrelación, en la interdependencia. La clasificación disciplinaria favorece a los enfoques lineales, unidimensionales. No permite elegir.

El trabajo interdisciplinario —asumido como la interacción de las disciplinas— es un desafío. Implica rupturas epistemológicas; superación de enfoques, interpelación del propio pensamiento. Exige manejo de contenidos de diversas disciplinas. Significa fundamentalmente una actitud académica de apertura y flexibilidad ante los objetos de estudio. Ander-Egg (1994:67) la denomina «actitud existencial» que se caracteriza con las siguientes notas:

- No sesgar la comprensión de la realidad, como consecuencia de considerar la propia subcultura profesional como la forma más válida de comprender lo que acontece. Esto suele ir acompañado de una manera de actuar y de pensar que minimiza los posibles aportes de las otras ciencias o disciplinas.
- Aprender a pensar desde las certezas relativas y provisionales de la ciencia y de nuestras opciones personales...; desde esa conciencia de los límites de nuestra capacidad de conocer, es posible comenzar a ser lo suficientemente humildes para abrirnos a nuevas y diversas perspectivas.
- Nadie puede comprender una totalidad, pero integrando aportes nuestra comprensión será más completa, o con menos insuficiencias.

10

El tránsito a la interdisciplinariedad, a la transdisciplinariedad¹ es un reto para una mejor comprensión de la problemática educativa, de su dimensión internacional. Y si bien, el cuestionamiento al predominante enfoque disciplinar está posibilitando cambios hacia un trabajo conjunto de las disciplinas; también surgen condiciones institucionales, profesionales, que por políticas instrumentales y financieras aún se detienen subordinadas a certezas, a organizaciones rígidas. La argumentación de los supuestos hipotéticos, expuestos en estos dos primeros apartados, genera algunas reflexiones sobre el sentido e importancia de la necesaria internacionalización de la educación que a continuación se expresan.

Algunas reflexiones

La internacionalidad como condición cultural estructuradora de los procesos educativos requiere dinamizarse, desde una perspectiva crítico-constructiva, para responder a los problemas y retos del siglo XXI, especialmente a los de la globalización.

Los problemas que afronta nuestra sociedad —pobreza, deterioro ambiental, etnocentrismos, violencia, etcétera— son de orden mundial y exigen a la educación, elemento estructural de dicha sociedad, coadyuvar en el tratamiento de los mismos, lo cual requiere incorporar de modo explícito, la dimensión internacional en las políticas de educación, en la función social de las instituciones educativas; en todo el quehacer académico de las universidades.

La internacionalización de la educación implica cambios estructurales en la planeación, organización,

instrumentación, desarrollo de las instituciones de educación, especialmente de las universidades. Es asumir una cultura académica abierta, a las transformaciones educativas y sociales.

El ejercicio de la internacionalidad abre el espacio áulico a nuevos horizontes de inteligibilidad, a opciones axiológicas, éticas que en una dinámica intercultural, que lo enriquecen y fortalecen.

Las políticas internacionales pretenden una educación que contribuya al desarrollo sustentable. Ante este panorama, la internacionalización de la educación constituye una de las dimensiones ineludibles para construir sujetos sociales que respondan a las exigencias de nuestro mundo, de nuestro contexto nacional, regional y local, con lo cual se hace necesario fortalecer la formación del pensamiento crítico; la práctica de valores -cooperación, solidaridad, responsabilidad, tolerancia, pluralismo- para favorecer el diálogo cultural, así como el cuidado y desarrollo del planeta.

Referencias

- ANDER-EGG, EZEQUIEL (1994) *Interdisciplinariedad en Educación*, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- COLOM, ANTONI, J. (2000) *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*, España: Octaedro.
- FURTER, PIERRE (1996) *Educación y vida*, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- GACEL-ÁVILA, JOCELYNE (2000) *La internacionalización de las universidades mexicanas: políticas y estrategias institucionales*, México: ANUIES.
- GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR (1990) *Culturas híbridas*, México: Grijalbo.
- MARDONES, JOSÉ MARÍA (1999), *Desafíos para recrear la escuela*, Madrid, España: PPC.
- MORIN, EDGAR (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Francia: UNESCO.

11

¹ La transdisciplinariedad «es una perspectiva epistemológica que va más allá de la interdisciplinariedad. No sólo busca el cruzamiento e interpenetración de diferentes disciplinas, sino que pretende borrar los límites que existen entre ellas, para integrarlas en un sistema único» (Ander-Egg, 1994:24).

La dimensión internacional de la educación superior en América Latina: el estudio del Banco Mundial

JOCELYNE GACEL-ÁVILA

Introducción

Dada la creciente importancia del tema, conviene analizar las principales características y tendencias del proceso de internacionalización de la educación superior en América Latina, que han quedado plasmadas en un vasto estudio financiado por el Banco Mundial (De Wit, *et al.*, 2005) —el primero de esta naturaleza que se lleva a cabo en el subcontinente— así como reflexionar en torno a los desafíos, los retos, y el futuro de dicho proceso.

El trabajo del Banco Mundial, coordinado por cuatro expertos (De Wit, *et al.*, 2005) internacionales, presenta varios estudios de caso sobre la dimensión internacional de la educación superior en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, México y Perú. Estos países, conviene recordar, representan 90% de la población regional, variable que le presta un carácter representativo.

En las páginas siguientes abordo el análisis del estudio del Banco Mundial en tres partes. En la primera, se hace una breve reseña de la situación y los retos actuales de los sistemas de educación superior latinoamericanos; en la segunda, se describen las principales tendencias que han sido destacadas por los diferentes estudios de caso nacionales en lo que se refiere a políticas y estrategias de internacionalización; y, por último, en la tercera, se plantea una reflexión sobre las fuerzas, debilidades, retos, riesgos y oportunidades que representa la profundización del proceso de internacionalización para América Latina.

La educación superior en América Latina: situación y retos actuales
Según Yarzabal (1999), entre las transformaciones más importantes que

[13]

han ocurrido en los sistemas de educación superior (SES) de la región en los últimos decenios, sobresalen el crecimiento rápido de la matrícula estudiantil, el aumento notable del número de profesores, la multiplicación y diferenciación de las instituciones de educación superior (IES), el desconocimiento de los niveles de calidad y programas de las mismas, la disminución relativa de la inversión pública, la aparición de nuevos proveedores de educación terciaria y el incremento de una internacionalización que no se ha explotado al máximo.

En estas circunstancias, a partir del decenio de 1980, y sobre todo después de 1990, se han hecho varios intentos por reformar la educación superior en América Latina como respuesta a los desafíos de la globalización. Esta última introduce una realidad inédita e ineludible, de ahí la urgencia de conocer hasta qué grado las IES latinoamericanas están preparadas para responder a los retos y aprovechar las oportunidades ofrecidas por la economía del conocimiento y la globalización de la educación superior.

En lo referente a la cobertura, ésta ha llegado casi a una tercera parte del grupo etario entre los 18 y los 24 años. En general, el aumento de la educación privada y la educación terciaria no universitaria ha mejorado las oportunidades de aprendizaje, aunque la calidad de sus programas académicos pueda ser cuestionable. La tasa de crecimiento anual de la matrícula en América Latina oscila en torno a 2.3% desde 1985, siendo Argentina, Uruguay y Chile los países líderes, con tasas de matrícula superiores al 30%. A pesar de este crecimiento, la región continúa rezagada en comparación con los países más desarrollados, como los miembros de la OCDE donde la matrícula promedio se eleva al 56%. La diferencia es, sin duda alguna, muy significativa (Banco Mundial, 2002a).

En los estudios de posgrado, la región latinoamericana continúa asimismo rezagada al compararla con los países de la OCDE: éstos cuentan con un programa

de doctorado por cada 5 000 personas; mientras que la proporción en Brasil, por ejemplo, es de uno por cada 70 000; en Chile uno por cada 14 000 y en Colombia uno por cada 700 000 (Banco Mundial (2002b).

La expansión de la educación superior se ha realizado por diferentes vías según los países. En Argentina, México, Uruguay y Venezuela, por ejemplo, las IES públicas se han expandido y diversificado, y además se han creado nuevas universidades con el fin de absorber parte de la demanda; por su parte, en Brasil, Chile y Colombia la educación pública ha sido restringida, dejando mayor peso al sector privado. Actualmente las IES privadas representan más de 40% de la matrícula en educación superior en América Latina.

El crecimiento de la oferta privada ha propiciado el aumento de instituciones terciarias de educación no universitaria, como escuelas técnicas, institutos pedagógicos y centros de capacitación vocacional postsecundaria. Se estima que existen unas 3 000 instituciones de este tipo en América Latina, 60% de las cuales son privadas (Schwartzman, 2002). Así pues, la región ofrece en la actualidad más oportunidades de aprendizaje, pero la diversificación y la mayor cobertura han tenido un precio. Ha abierto las puertas a un sistema desunido y fragmentado de instituciones poco vinculadas entre sí, carentes de una política y estrategia educativa clara, lo que lleva a dudar sobre su calidad.

Si bien, la expansión y mejora de la educación superior requiere recursos financieros adecuados, la inversión de la región en ese rubro no cumple las expectativas y promedios mundiales. Por ejemplo, según cifras de 1999 (OCDE, 2002a y Banco Mundial, 2002a), los países latinoamericanos que invierten cerca de lo esperado conforme a su nivel de ingreso *per capita* son Brasil, Paraguay y Perú; mientras que Argentina y México invierten un poco menos. Colombia y Chile arrojan resultados por encima de lo esperado, gracias a que han logrado complementar los subsidios públicos con los privados. Las contribuciones

privadas vuelven al sistema de educación superior menos vulnerable a las fluctuaciones del sector público.

Las universidades públicas latinoamericanas se financian principalmente con impuestos. Las reformas para aumentar la recuperación de costos mediante el pago de matrícula son políticamente discutibles y, en numerosas ocasiones, se topan con fuertes resistencias sociales. Cobrar matrícula a los estudiantes que puedan pagar o disponer de becas-créditos puede resultar beneficioso, ya que el costo recae de ese modo sobre los mismos beneficiados. Sin embargo, no parece ser la respuesta idónea al problema de la financiación, ya que los gobiernos están obligados a mantener el acceso de los jóvenes de bajos ingresos a la educación superior.

En toda la región las tasas de eficiencia terminal y de egreso son muy bajas. En Argentina, por ejemplo, 40% de los estudiantes dejan de estudiar en el primer año, es decir, sólo uno de cada cuatro se gradúa, en Chile la cifra es de uno de cada tres, y en Colombia uno de cada dos (Marquis, 2003).

Si bien la calidad, la importancia del capital humano y los conocimientos generados por las IES son elementos clave para el desarrollo económico y social de América Latina, las instituciones han de hacer frente a serios problemas como son los planes de estudios desactualizados, la falta de material didáctico, personal docente poco calificado y los desequilibrios en el mercado laboral. La mayoría de los países siguen sin adoptar un modelo pedagógico que incluya la participación de los estudiantes y las metodologías de «aprender a aprender», posiblemente debido a factores múltiples como son: a) los débiles lazos que existen entre los departamentos académicos y la falta de enfoques trans- y multidisciplinarios; b) la exigencia de una especialización temprana de los estudiantes, lo que va contra la tendencia internacional de una educación universitaria más general y basada en módulos, dejando la especialización para la etapa del posgrado; y c) la escasa profesionalización del personal docente: son de tiempo

parcial 60% de los profesores de IES públicas y 86% de las privadas (Altbach, 2003). Con el fin de hacer frente a estos problemas se han establecido programas pedagógicos que buscan aumentar las prácticas adecuadas y estimular la excelencia en el campo de la enseñanza y la investigación. En el caso de México, por ejemplo, se cuenta con un programa de reconocimiento nacional para los miembros sobresalientes de la academia, el Sistema Nacional de Investigadores (SIN), que ha redundado en un incremento en la producción de conocimiento y publicaciones y en la disminución de la fuga de cerebros (El -Khawas, 1998).

La calidad educativa se ve afectada por múltiples problemas, como son la saturación de las universidades, instalaciones deterioradas, escasez de equipos y laboratorios, material de enseñanza obsoleto, planes de estudio desactualizados, resultados deficientes de aprendizaje en educación primaria y secundaria, competencias y nivel de preparación insuficientes del personal docente (en América Latina en conjunto, menos de 26% del profesorado tiene maestría) (García, 1998).

La imperiosa necesidad de mejorar la calidad y el crecimiento de la educación privada han favorecido el desarrollo de mecanismos para garantizar la calidad mediante el establecimiento de procedimientos y sistemas, así como de agencias nacionales y comités independientes de acreditación. Todo ello ha llevado a una adecuación de los programas académicos a las necesidades del mercado laboral, aunque los programas se siguen ofreciendo sobre la base de la tradición o las preferencias profesionales (Levy, 2002).

Según el Instituto de Desarrollo Gerencial (Institute for Management Development, 2002), la educación superior en América Latina no cumple con las demandas de una economía competitiva, y está rezagada, como ha señalado repetidamente, en comparación con los países más desarrollados. Aún cuando los salarios de los egresados están subiendo, son evidentes los desequilibrios del mercado laboral.

Si bien la expansión de la educación superior ha permitido el acceso a grupos menos privilegiados, ésta continúa siendo elitista: la mayoría de los egresados proviene del sector más acomodado de la sociedad. En Brasil, los estudiantes provenientes del 20% más rico de la población representan más del 70% de la matrícula total. En México, 60% de la población de menores recursos cubre únicamente 18% de la matrícula. Ahora bien, la desigualdad no se ve reflejada en el género: las mujeres latinoamericanas ocupan un lugar importante en la matrícula total, se desempeñan mejor que los hombres, y se gradúan en mayor número. La mayoría estudia carreras tradicionales como educación, ciencias sociales, bellas artes, derecho y medicina.

Otro tema de importancia es la administración de la educación superior. Desde siempre los gobiernos federales y centrales han planeado y controlado la educación superior, dejando un estrecho margen de acción a las instituciones. En muchos países latinoamericanos, los Ministerios o Secretarías de Educación determinan las partidas presupuestales, las políticas de admisión y el contenido de los programas académicos. Sin embargo, en años recientes la mayoría de los gobiernos latinoamericanos centrales y federales han transferido algunos poderes a los gobiernos regionales o estatales. A raíz de esto, la financiación de la educación superior se ha dispersado en términos geográficos, lo que ha redundado en el aumento de instituciones de educación media superior y superior fuera de las principales áreas metropolitanas. Por otra parte, varios países están tratando de establecer un vínculo directo entre rendimiento y desembolso de

16 subsidios oficiales, a través de mecanismos como los fondos competitivos, las fórmulas de financiación basadas en el rendimiento y los contratos de rendimiento institucional (Thorn, *et al.*, 2004).

En cuanto a las estructuras de gobernabilidad, existen marcadas diferencias entre el sector público y el privado. Las IES privadas adoptan una estructura gerencial centrali-

lizada, orientada a la obtención de utilidades, como si de empresas se tratara, dejando escasos mecanismos para la consulta interna y privando a los profesores de influencia en la planeación y la gerencia institucionales.

Por su lado, las IES públicas están dirigidas por jefes académicos elegidos por los representantes de los consejos académicos. Sin embargo, las elecciones internas no garantizan una base sólida para el liderazgo profesional, pues los líderes académicos rara vez están entrenados en el manejo de instituciones grandes y complejas (Altbach, 2003). Por esta razón, desde luego entre otras muchas, las IES públicas están en una posición débil para aprovechar las oportunidades que brinda la descentralización.

En contraste con los países de la OCDE, pocas IES latinoamericanas tienen una estructura de gobierno que autorice la participación de representantes de la industria y de la sociedad (Banco Mundial, 2002b). La falta de interacción de las IES con el sector productivo provoca que éstas no tomen en cuenta los intereses prioritarios de la sociedad y no se beneficien de las posibles sinergias de la cooperación intersectorial.

Un reto adicional de las IES es la falta de movilidad de los estudiantes entre diferentes ambientes de aprendizaje. La transferencia de créditos de un programa a otro y entre las mismas IES se convierte en un ejercicio sumamente tortuoso. Hasta ahora no se ha tratado de establecer un sistema de transferencia de créditos entre los SES de la región, como el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS). Un sistema de esta índole mejoraría la eficiencia, promovería la competencia entre los proveedores de educación, además de facilitar la reincisión de los estudiantes que se encuentren en el exterior.

Con la liberalización del comercio y el fomento de la inversión extranjera, América Latina ha abierto su economía. Como consecuencia de esto, se ha logrado, hasta cierto punto, mejorar el acceso a las nuevas tecnologías y se ha aumentado la importancia del conocimiento como factor de producción. Es decir, las ganancias de la

productividad y la competitividad junto con el empleo de nuevas tecnologías han aumentado la demanda de capital humano más calificado. Esto se ha traducido en una mejoría de los salarios de los trabajadores con educación superior. Sin embargo, no se refleja plenamente este hecho debido al aumento de la oferta de egresados con educación superior.

Para impulsar el crecimiento económico se necesita aumentar la capacidad de interacción entre las IES públicas y el sector privado, con el fin de generar y adoptar nuevos conocimientos y tecnologías. Sin embargo, la participación del sector privado en investigación y desarrollo es muy baja. América Latina sigue a la zaga de los líderes mundiales. En el año 2000 los países latinoamericanos en conjunto asignaron 0.54% del PIB a esta área, mientras que el promedio de los miembros de la OCDE fue de 2.24%, en cuyos países la industria privada fue el mayor inversionista (OCDE, 2002a y Lundvall, 1992). La complementación de los recursos públicos con inversiones del sector privado para la investigación y el desarrollo permitiría dotar a América Latina de una base más fuerte para la investigación y la comercialización de las innovaciones. Además de establecer centros de investigación fuertes, las IES deben jugar un papel importante como proveedores de investigadores. En este sentido, América Latina no ha sido eficiente en la generación de egresados con grado de doctor. En 1999, contaba únicamente con 0.32% investigadores por cada 1 000 habitantes, mientras que los miembros de la OCDE disponían de 5.51% (OCDE, 2002b).

La región sigue en la periferia de los centros internacionales de la investigación y divulgación del conocimiento, como resultado -entre otros factores- de una falta de oportunidades de hacer carrera para los jóvenes investigadores, quienes con frecuencia parten al extranjero en busca de mejores condiciones de vida y desempeño profesional (Mullin, 2000). Esta situación conlleva otro efecto negativo: la fuga de cerebros. En los países caribeños, 30% de los profesionales dejan el

país; América Central pierde 10%, y de Colombia se va 8% (Wodon, 2003). El reto es enorme: hay que ofrecer educación de calidad y buenas oportunidades de empleo para retener a estos valiosos recursos humanos y aprovechar la internacionalización utilizando los efectos de retroalimentación, de las experiencias y conocimientos de quienes regresan.

Finalmente, las estrategias para la oferta transnacional de servicios de educación superior no logran atraer extranjeros calificados a la región. Por ejemplo, Australia y el Reino Unido tienen en promedio diez estudiantes extranjeros por cada 100 nacionales. En el caso de Uruguay, Chile, Argentina y México, los estudiantes extranjeros representan sólo 1% de la matrícula total.

Mientras que el comercio de servicios en educación superior es una realidad y va en aumento, los países de América Latina se encuentran en déficit debido a la gran cantidad de estudiantes que salen al extranjero y al limitado número de estudiantes internacionales que ingresan a la región. Para los países miembros de la OCDE, este rubro representa 3% de su comercio total.

En conclusión, si bien las últimas reformas de la educación superior en América Latina son totalmente consistentes con las tendencias internacionales, no se están moviendo lo suficientemente rápido, puesto que las naciones de altos ingresos continúan avanzando aún más veloz en el terreno educativo.

La dimensión internacional de la educación superior en América Latina: una perspectiva histórica
Para describir el estado actual de la dimensión internacional de los sistemas de educación superior latinoamericana, vale recordar las influencias internacionales que han recibido en el pasado, pues constituyen la base de algunas características comunes que los han conformado y que los distinguen de otras partes del mundo.

La creación de las primeras universidades se remonta a los tiempos de la Colonia española. La primera univer-

sidad se crea en Santo Domingo en 1538, seguida por la México y la de Perú en 1551. El objetivo de estas universidades consistía en vincular culturalmente las colonias con la metrópoli y ofrecer adecuada capacitación profesional a los funcionarios locales para cubrir los puestos de la burocracia colonial, civil y eclesiástica.

Salamanca y Alcalá de Henares, las dos universidades más prestigiadas de la era colonial, sirvieron como modelos para las universidades fundadas en el nuevo mundo. La primera sirvió de modelo para las universidades nacionales públicas y la segunda, para las universidades católicas.

A comienzos del siglo XX (1918), un movimiento liberal en Argentina, impulsó la Reforma de Córdoba, que dio a la educación superior latinoamericana sus características distintivas: la autonomía universitaria, la participación de los estudiantes en la toma de decisiones sobre la administración de la universidad y el papel relevante de la universidad en el desarrollo social.

Por lo anterior, la actual organización se vio influenciada por los modelos europeos (principalmente españoles y franceses). El modelo básico adoptado fue el napoleónico, es decir, un sistema de orientación vocacional y de naturaleza más bien nacionalista. En otras palabras, las universidades públicas capacitaban estudiantes para las profesiones (derecho, ingeniería y medicina), mientras que las universidades católicas ofrecían educación general a una pequeña élite. Unas y otras entrenaban la nueva inteligencia de América Latina e influyeron mucho en un enfoque nacional, opuesto a uno de índole regional o internacional de la educación superior hasta finales del

siglo XX (Schwartzman, 1999).

En cuanto al perfil internacional de los académicos y estudiantes latinoamericanos, cabe mencionar que, a fines del siglo XIX, miembros de la élite económica y social viajaban y estudiaban en instituciones del extranjero, principalmente europeas. En el siglo XX, la élite latinoamericana siguió estudiando en Europa, pero en

la segunda mitad del siglo empezó a optar por las universidades de Estados Unidos. Estas opciones de estudio en el extranjero estaban reservadas a una pequeña élite, por lo que sus efectos se pueden considerar marginales. Ayudaron, sin embargo, a divulgar escuelas de pensamiento extranjeras, nuevos conocimientos de científicos europeos y estadounidenses, así como nuevas fuentes de bibliografía e información.

El período posterior a la Segunda Guerra Mundial vio la expansión de las actividades de cooperación internacional, impulsada por los países desarrollados. Se organizó principalmente alrededor del concepto de cooperación para el desarrollo y la formación de recursos humanos mediante el otorgamiento de becas de estudios en instituciones de los países centrales. Dichas actividades tenían la finalidad de fomentar el desarrollo económico y social de la región latinoamericana.

En el decenio de los años 1970, preocupados por contar con recursos humanos bien capacitados para apoyar el desarrollo económico nacional, los gobiernos latinoamericanos desarrollaron amplios programas de becas para hacer estudios de posgrado en el extranjero. En el decenio de 1980, las IES latinoamericanas empezaron a sistematizar la gestión de sus relaciones de cooperación internacional y se abrieron oficinas de intercambio académico y relaciones internacionales en las grandes universidades públicas y privadas. Es hasta los años 1990 cuando el término «internacionalización» comienza a aparecer en el discurso y en las agendas universitarias, como parte de una estrategia de mejora de la calidad educativa.

Conviene señalar aquí que no hay un modelo típico de universidad latinoamericana, salvo que las instituciones comparten características de un continente subdesarrollado y dependiente, que no ha alcanzado un nivel suficiente de desarrollo científico y tecnológico para que sus universidades sean centros independientes de producción de conocimiento.

Sin embargo, la calidad, la pertinencia y una mayor cobertura de la educación superior son, sin lugar a dudas, rubros prioritarios de la agenda política latinoamericana. En esta agenda, la profundización del proceso de internacionalización del sector puede jugar un papel crucial, al apoyar las estrategias de mejoramiento educativo, actualizar e incrementar la pertinencia de los programas académicos, fortalecer el posicionamiento universitario de la región en el mundo, difundir la riqueza de la cultura latinoamericana, hacer de los egresados universitarios mejores ciudadanos mundiales, gracias a un mejor entendimiento de las culturas extranjeras. Para ello, en las siguientes páginas, reviso el estado actual del proceso de internacionalización en las IES latinoamericanas, mediante el análisis de las políticas nacionales, institucionales y las estructuras programáticas y organizacionales que sirven de marco a tal proceso.

La dimensión internacional institucional: políticas y estrategias

a. *Estrategias programáticas.* Es de suma importancia adoptar ciertas estrategias que utilicen la cooperación internacional como una de las herramientas básicas de los programas académicos; esto contribuiría a facilitar la internacionalización del currículo, de los planes de estudio, de la movilidad estudiantil, del desarrollo del personal administrativo, y de los servicios comunitarios y actividades curriculares. El objetivo de estas estrategias es la implementación de las políticas de internacionalización institucionales. Por ello, el grado de cumplimiento y el alcance de dichas estrategias demuestran el grado de avance real del proceso de internacionalización.

b. *Convenios interinstitucionales.* Existe un elevado número de convenios interinstitucionales e internacionales en la región latinoamericana, sin embargo, una gran proporción se encuentran inactivos. En muchos casos, la suscripción de un acuerdo se considera más como

un evento protocolario que una verdadera política de fortalecimiento académico.

En el caso de las IES públicas, la mayoría de los acuerdos sirven para actividades relacionadas con la investigación, mientras que en el caso de las IES privadas los convenios de movilidad estudiantil son los más comunes. Sin embargo, en la actualidad la tendencia se ha vuelto más diversa en ambos sectores.

Las regiones geográficas preferidas varían según los países. Estados Unidos es el socio favorito en el caso de México, aunque la cooperación con países europeos y latinoamericanos se ha hecho cada vez más intensa. Para Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Perú, los socios académicos más asiduos son los países europeos. En el caso de Cuba, durante el decenio de 1970 y hasta 1990 los países socialistas llegaron a representar 75% de los proyectos de cooperación internacional. En la actualidad, 72% de dichas actividades se desarrollan con España, y los países latinoamericanos y del Caribe (siendo Colombia y México sus socios principales).

c. *Movilidad estudiantil.* De acuerdo a cifras de la OCDE (2004), los estudiantes latinoamericanos tienen escasa movilidad, sólo representan 4% de la movilidad total mundial, en comparación con los porcentajes de las otras regiones: Asia 45%, Europa 30%, África 11% y América del Norte 6%.

Sin embargo, cada vez son más numerosos los estudiantes latinoamericanos que emprenden una experiencia de intercambio fuera de la región, siendo el destino preferido los países europeos, salvo en el caso de los estudiantes mexicanos, quienes prefieren irse a Estados Unidos.

El hecho más destacable es que los estudiantes latinoamericanos prefieren ir a Europa o América del Norte más que a otros países de la misma región.

Son escasos los programas que fomentan la movilidad intrarregional, como el Programa de Movilidad en

la Educación Superior de América del Norte (Promesan) financiado por los gobiernos de Canadá, Estados Unidos y México, cuya finalidad es construir una dimensión norteamericana en el currículo; y el programa de movilidad para estudiantes y profesores entre los miembros de la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo, y la Red de Macrourniversidades coordinada por la Universidad Nacional Autónoma de México. Los dos primeros programas son el resultado de acuerdos regionales, el primero del Tratado de Libre Comercio en América del Norte y el segundo, del MERCOSUR. Otro hecho destacable es que no existe ningún sistema intrarregional para el reconocimiento de estudios y créditos como el European Credit Transfer System (ECTS), a pesar de las similitudes prevalecientes entre los sistemas de educación superior latinoamericanos.

En cuanto a los estudiantes internacionales que acuden a nuestra región, conviene mencionar que su número es relativamente pequeño todavía, proveniendo la mayoría de ellos de Estados Unidos, Alemania, Francia, España y países escandinavos.

Los países latinoamericanos que más estudiantes extranjeros reciben son México —con alrededor de 8 000 estudiantes absorbe el 13% del total de jóvenes que ingresan a la región— y Costa Rica, con 3 461 estudiantes (6%) (Institute of International Education (IIE), 2002). En su gran mayoría estos estudiantes vienen a tomar cursos de español y de cultura latinoamericana. Sin embargo, es innegable que América Latina está volviéndose un destino cada vez más popular para los estudiantes extranjeros.

20 *d. Movilidad de académicos y desarrollo de recursos humanos.* La mayor parte de los estudios de caso nacionales anotan que existen oportunidades para la movilidad de los académicos. Es una prioridad para las IES del sector público. Sin embargo, el número de profesores beneficiados es bajo, ya que estos programas se dirigen principalmente a una élite universitaria, conformada por

investigadores de nivel internacional, o académicos que han realizado estudios de posgrado en el extranjero; y a profesores de tiempo completo, los cuales representan apenas 50% de la masa de académicos de la región. En el caso de las IES privadas, se registra escasa movilidad entre los académicos: la mayor parte del personal docente es de tiempo parcial y no realiza investigación. No obstante lo anterior, en los últimos años la movilidad de académicos se ha incrementado gracias a programas de cooperación internacional con países como España, Alemania, Francia, Estados Unidos y Canadá, entre otros.

Asimismo, las más importantes IES públicas cuentan con programas propios de becas para que sus académicos realicen estudios de posgrado o bien estancias académicas para actualizarse o desarrollar proyectos de colaboración en instituciones extranjeras. La movilidad de los académicos tiene consecuencias positivas y negativas. Lo positivo es la actualización de los conocimientos gracias a la experiencia y el intercambio internacional; al lado negativo habría que cargarle la fuga de cerebros, que sigue imperando e inclusive, incrementando en la región. Para paliar este problema, los sistemas nacionales requieren establecer políticas efectivas de reinserción. Solamente se citan a Brasil y México como ejemplo de haber puesto en marcha este tipo de políticas.

e. Redes internacionales de investigación y enseñanza. Las redes se han convertido en una estrategia programática de suma importancia para las universidades latinoamericanas.

Mediante estas redes, las instituciones latinoamericanas reciben financiamiento para trabajar conjuntamente en programas de investigación sobre temas de importancia regional y sobre la consolidación de programas de calidad académica, los cuales pueden servir como modelo para profundizar la dimensión internacional del currículo y de la investigación en América Latina. En otras palabras, dichas redes son de gran beneficio para

la IES de la región, ya que son una mezcla de cooperación horizontal y vertical. Para las IES latinoamericanas, el establecimiento de redes es más una respuesta reactiva a los programas de organismos donantes, que una estrategia institucional de mejoramiento y desarrollo educativo, por lo que es cuestionable el carácter sustentable de tales proyectos a mediano y largo plazo, una vez que llegue a su fin el financiamiento exterior, por las limitadas capacidades institucionales y nacionales. Son las IES del sector público las más activas en el rubro, principalmente por ser las entidades donde se realiza gran parte de la investigación y producción de conocimiento en la región. Los países más activos son Argentina, Brasil y México, siendo los sistemas de educación superior más grandes de la región, salvo en el caso cubano. Conviene anotar la intensa actividad de las IES cubanas, por ejemplo, en el programa ALFA, y en el Programa de Cooperación Iberoamericano entre España y América Latina (en el 2002 las universidades cubanas participaron en 24 de las 60 redes académicas aprobadas).

f. Internacionalización del currículo. Este rubro es el más complejo del proceso de internacionalización, pero el único que puede asegurar la institucionalización de la dimensión internacional a largo plazo. Pues el verdadero reto de la internacionalización de las universidades no sólo estriba en la cantidad y calidad de los programas, sino en el grado de internacionalización de las materias y de las disciplinas, es decir, del currículo. Sin embargo, en las IES latinoamericanas, se aprecia muy poca innovación curricular con dimensión internacional.

Pocas instituciones de la región incluyen temas internacionales, globales, interculturales o comparativos en sus planes de estudio, apenas hay oferta de estudios especializados sobre áreas culturales o geográficas específicas. La movilidad estudiantil y del personal académico son los mecanismos de internacionalización curricular más utilizados y, en algunos casos, el único medio al que

se recurre. Las estancias de estudio en el extranjero se hallan desligadas de la internacionalización del currículo, pues no se considera este tipo de experiencia académica parte de sus objetivos pedagógicos y educativos (Gacel-Ávila, 2003).

El concepto de «internacionalización en casa» es desconocido: éste incluye cambios en el currículo y en el proceso de enseñanza y aprendizaje e implica desarrollar los mecanismos necesarios para generar una visión global del mundo, a través de la interacción cultural e internacional sin salir de la universidad.

Sin embargo, una forma de internacionalización de importancia creciente es el establecimiento de programas conjuntos con IES extranjeras. Esta tendencia resulta muy positiva por tratarse de una forma de internacionalización e innovación curricular; integra una dimensión internacional en el contenido de los programas educativos, brinda a los estudiantes la oportunidad de seguir programas inexistentes en su institución, permite incorporar profesores invitados, y ofrece oportunidades de movilidad tanto para los estudiantes como para el personal académico que colabora en ellos. Gran parte de este tipo de colaboración se realiza con universidades de habla española (España es el socio favorito), debido a la falta de dominio del inglés u otra lengua tanto de parte de los estudiantes como del personal académico.

El estudiante que egresa de un programa conjunto obtiene una titulación doble, asegurándole así que el diploma sea reconocido en ambos países.

La mayoría de estos programas se encuentran en las áreas económico-administrativas para las IES del sector privado, sobre todo a nivel de licenciatura y maestría. En el caso del sector público, dicha oferta se extiende a todas las áreas del conocimiento, con más frecuencia a nivel de maestría y doctorado.

Para poner en marcha este tipo de programas, el uso de las tecnologías de comunicación e información (TIC) es crucial, sin embargo, se recurre a ellas de manera aún

muy limitada y sobre todo con fines de lucro y no de cooperación internacional solidaria. Las TIC se utilizan básicamente para ampliar la oferta educativa nacional.

Es importante destacar la gran actividad de Cuba en este aspecto. El desarrollo y la organización de programas conjuntos de doctorado con instituciones de España, México, Canadá, Francia y Brasil, entre otros, se ha convertido en una prioridad en ese país.

Raras veces se ofrecen programas en inglés, como lo han hecho otras regiones del mundo, para atraer a un mayor número de estudiantes extranjeros. Sin embargo, existe un gran potencial dada la importancia creciente del español en el mundo.

g. Enseñanza de lenguas extranjeras. En todos los informes nacionales aparece registrada la deficiencia en el manejo de lenguas extranjeras de parte de los estudiantes y los profesores. La falta de dominio de un segundo idioma limita las oportunidades de aprovechamiento para estancias académicas o estudios de posgrado en instituciones extranjeras, además de poner a los jóvenes en desventaja ante la competitividad internacional del mercado de trabajo global.

h. Educación transnacional y nuevos proveedores de educación. Como se ha comentado, la modalidad de educación a distancia se emplea principalmente para fines nacionales. Hay muy pocos programas anterior transnacional no es común en América Latina, algunos países como Chile, Colombia, Cuba y México han empezzado a ampliar su presencia en países vecinos por medio de franquicias y venta de educación a distancia mediante programas en línea.

Numerosos tipos de nuevos proveedores han empezzando a penetrar el mercado educativo latinoamericano. Por ejemplo, uno de los más visibles es el Grupo International Apollo, principalmente a través de su subsidiaria la Universidad de Phoenix, Arizona, que ofrece programas

universitarios *ad hoc* para el mercado laboral, sobre todo en administración de negocios e ingeniería. Las universidades internacionales Sylvan, un proveedor norteamericano, tienen actividades en Chile, Costa Rica, México y Panamá. La Universidad Oracle funciona en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Paraguay, Uruguay y Venezuela. Empresarios internacionales han iniciado contactos con instituciones locales para comprar y volver a vender sus acciones una vez que las instituciones han alcanzado cierto nivel de reconocimiento en el país. En Brasil, por ejemplo, los socios de Advent International y J. P. Morgan han aumentado sus propiedades adquiriendo instituciones de educación superior.

No obstante, el papel de los proveedores internacionales en la región continúa siendo limitado aunque, a pesar de la rigidez y complejidad de los sistemas legales, estos nuevos proveedores han logrado superar algunos cuellos de botella y han obligado a las instituciones locales a introducir transformaciones drásticas en el buen ejercicio del poder, la estructura organizacional y los modos de operar (Salmi, 2001).

En otras palabras, el comercio en la educación superior y la presencia de nuevos proveedores extranjeros sigue creciendo, si bien ocupa todavía un lugar marginal. Sea como fuere, hay cierta preocupación ante el hecho de que los sistemas nacionales no han desarrollado todavía procedimientos para la evaluación de la calidad de estos nuevos proveedores, dejando a los ciudadanos sin protección como posibles compradores de dichos servicios.

i. Cooperación en investigación. La investigación en la región revela un alto nivel de cooperación, siendo más desarrollada en las IES públicas que en las del sector privado tradicional (como las universidades católicas de Brasil y Perú), puesto que la investigación la desarrolla principalmente el sector público.

Desde los años ochenta se ha iniciado una tendencia

que muestra un incremento de proyectos de cooperación horizontal, dejando en el pasado los esquemas de cooperación para el desarrollo, lo que confirma el avance de la región en la producción de conocimiento y en la consolidación de grupos de investigadores de calidad internacional. Por otro lado, hasta hace poco, la cooperación en investigación se basaba primordialmente en la agenda y financiación del norte; pero en los últimos años se ha visto un movimiento paulatino hacia la cooperación sur-sur y a fijar una agenda junto con el sur (López, 2002).

Los países líderes de la región en este rubro son Argentina, México, Brasil, Chile y Cuba. Por el contrario, Perú, por ejemplo, sigue siendo beneficiario de la cooperación para el desarrollo. Las principales contrapartes son sobre todo instituciones europeas de España, Francia, Alemania, Italia y Reino Unido; y, en menor grado, de Canadá y de Estados Unidos. De nuevo, se notan pocos proyectos intrarregionales, excepto en algunas IES de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay, impulsados por la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo.

También hay países de la región que son donantes de cooperación, como en el caso de México que ofrece asistencia a países centroamericanos; Cuba a Bolivia, Colombia, Ecuador y a algunos países del Caribe como Haití y Santo Domingo; Argentina y Chile la dan a Bolivia, Ecuador y Perú.

j. Priorización de las actividades internacionales en América Latina. Un estudio realizado por la Asociación Internacional de Universidades (Knight, 2004 en De Wit, et al., 2005) presenta las prioridades de las IES latinoamericanas en cuanto a sus actividades internacionales; éstas reflejan de manera general la perspectiva institucional de la internacionalización de la educación superior en la región, a saber:

- Movilidad e intercambio de profesores y estudiantes.
- Colaboración en docencia e investigación.
- Estándares académicos y de calidad.
- Proyectos de investigación.
- Cooperación y ayuda al desarrollo.
- Desarrollo curricular.
- Entendimiento internacional e intercultural.
- Promoción y perfil de las instituciones.
- Diversificación del origen de personal académico y estudiantes.
- Integración regional.
- Reclutamiento de estudiantes internacionales.
- Diversificación de las fuentes de ingreso.

Estrategias organizacionales.

Se refieren a las estructuras organizacionales que integran una dimensión internacional en los sistemas administrativos, políticas institucionales y procedimientos institucionales para facilitar la integración de una dimensión internacional, intercultural y global en las funciones sustantivas de la universidad.

a. Políticas institucionales. Según Knight (2005), la política institucional se refiere a todas las afirmaciones, directivas o documentos institucionales que hacen posible la implementación del proceso de internacionalización.

Los estudios de caso nacionales reportan que hoy en día, la internacionalización de la educación superior se menciona con frecuencia en los discursos oficiales de las autoridades universitarias, y forma parte de la agenda educativa institucional como estrategia clave para el mejoramiento de la calidad y la pertinencia educativas y el fomento de un nuevo perfil de egresado ajustado a las demandas del nuevo siglo.

Sin embargo, a pesar de este reconocimiento se informa una ausencia de políticas formales al respecto, y las políticas de desarrollo institucional carecen todavía de dimensión internacional. Pocos son los casos de IES latinoamericanas con formulación de políticas, estrategias,

metas, procedimientos y reglamentos para el proceso de internacionalización. En el mejor de los casos, la internacionalización se menciona como objetivo de mejoramiento académico en el Plan de Desarrollo Institucional, pero no se le dedica un apartado específico.

En general, las actividades internacionales no son organizadas en torno a intereses institucionales claramente establecidos y por ende son manejados de manera marginal, ya que no se integran a las partes medulares de las políticas de desarrollo institucional.

b. Planeación institucional. Las actividades internacionales no están integradas en los procedimientos de planeación; éstas se dejan principalmente a la iniciativa de los individuos, estudiantes y académicos, o como respuesta a oportunidades brindadas por organizaciones e instituciones internacionales de países desarrollados.

En la mayoría de las IES latinoamericanas, la dimensión internacional no es vista como una estrategia transversal de desarrollo académico y es por eso que no se integra en el diseño y la toma de decisión de las políticas institucionales de desarrollo.

c. Aseguramiento de la calidad y acreditación. Todos los estudios de caso nacionales reportan la importancia creciente de los sistemas y procedimientos de aseguramiento de la calidad y acreditación en la región. Sin embargo, en el caso de la internacionalización parece existir un doble discurso. Por un lado, las autoridades universitarias mencionan la internacionalización como estrategia clave para mejorar la calidad educativa y, por otro, las políticas nacionales y las mismas agencias nacionales acreditadoras para el aseguramiento de la calidad no incluyen a la dimensión internacional como indicador de mejoramiento.

d. Financiamiento. Respecto al financiamiento, existe también un discurso contradictorio, por una parte, se

reconoce como prioritaria la internacionalización y, por otra, se invierten pocos recursos financieros en las actividades de internacionalización.

La mayor parte del financiamiento existente se destina a la internacionalización de la investigación y desarrollo de recursos humanos, y no para la internacionalización de los planes de estudio o la movilidad de los estudiantes, la cual es financiada principalmente en el primer caso mediante fondos internacionales de cooperación y en el segundo, con los propios recursos de los estudiantes.

El financiamiento para las actividades de internacionalización es diverso en los diferentes países de la región. En Argentina, por ejemplo, los fondos no superan el 0.3% del presupuesto institucional. En México, las universidades públicas cuentan cada vez más con un presupuesto específico para el área, pero no así la mayoría de las universidades privadas. En Colombia, solamente el 20% de las oficinas internacionales indican tener un presupuesto y éste es limitado. Por último, en Chile el 80% de las IES gozan de presupuesto, pero sólo una pequeña proporción es destinada a la internacionalización del currículo y a la movilidad estudiantil.

e. Gestión de las actividades de internacionalización. Casi todos los países manifiestan el bajo nivel de profesionalización del personal dedicado a la gestión de las actividades internacionales, y que su alta rotación no permite dar una continuidad adecuada a los proyectos.

Por si fuera poco, las oficinas de relaciones internacionales ocupan una posición jerárquica de cuarto o quinto orden, lo que no les permite gozar de la autonomía y la autoridad requeridas para tener peso en el diseño, la puesta en marcha y la operación de las estrategias de internacionalización.

f. Política de desarrollo de recursos humanos. De manera general, las políticas de contratación, remuneración y

promoción del personal académico y administrativo, no toman en cuenta la experiencia internacional o la participación en proyectos de cooperación internacional. Esta situación no permite sacar provecho de los recursos humanos que se han formado en el extranjero, los cuales deberían ser utilizados como ventaja competitiva para la institución. Sobresale una ausencia de políticas institucionales, en este sentido, que permitan poner estos recursos humanos internacionalizados a la cabeza del proceso de internacionalización. Siguen haciendo falta políticas que apoyen al profesorado para estancias internacionales y años sabáticos en el extranjero, políticas de recompensa y promoción por las contribuciones a las tareas internacionales, etcétera.

El futuro de la internacionalización en América Latina: retos y perspectiva

Con base en la descripción de las tendencias observadas en las estructuras programáticas y organizacionales, se trazan algunas conclusiones sobre los principales riesgos, oportunidades y retos que representa la profundización del proceso de internacionalización en la región.

Entre los principales riesgos y debilidades del proceso sobresale un hecho concreto: las actividades internacionales siguen fragmentadas, se mantienen en la periferia de los planes de desarrollo institucional y por ende no tienen el impacto esperado. Las acciones de las IES latinoamericanas son más reactivas que proactivas en lo referente al desarrollo de estrategias y políticas de internacionalización.

Por lo anterior, se recomienda que el proceso de internacionalización se sistematice a partir de programas internacionales bien establecidos, para que los resultados sean notables y benéficos a nivel institucional. Sólo recientemente algunas instituciones han empezado a transitar hacia un proceso más coherente, colocando la internacionalización en el centro de la política y la planeación institucional.

La movilidad estudiantil sigue siendo limitada, pues los estudiantes latinoamericanos representan menos del 4% del total de estudiantes internacionales en el mundo.

A la movilidad estudiantil y académica se le sigue dando un enfoque más individual que institucional. No se sabe aprovechar las experiencias de los estudiantes o los profesores que tuvieron la oportunidad de ir al extranjero para enriquecer a los estudiantes no móviles. Más del 95% de los profesores y estudiantes no tienen la oportunidad de ir al exterior; por lo tanto se debería prestar más atención a la internacionalización del currículo y «en casa» mediante cambios en el currículo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la organización de actividades extracurriculares interculturales.

Una cantidad desproporcionada de programas y actividades de cooperación están orientadas hacia Estados Unidos, Canadá y Europa, dejando de lado la cooperación intrarregional y las oportunidades de establecer programas intrarregionales de calidad sin explotar.

A los procedimientos de aseguramiento de calidad y de acreditación les queda todavía por integrar criterios e indicadores sobre la dimensión internacional. La calidad de las estrategias y políticas de internacionalización a nivel institucional y nacional, así como las aportaciones que ésta pudiera hacer, continúan recibiendo escasa atención.

La transferencia de créditos con instituciones fuera de la región y entre los países latinoamericanos mismos continúa siendo problemática. No se ha trabajado en el desarrollo de una versión latinoamericana del sistema europeo de transferencia de créditos, el cual estimularía la cooperación y el intercambio en la región y con otras partes del mundo. En otras palabras, no se busca armonización ni regularización regional como consecuencia del poco énfasis en la cooperación e intercambio intraregional. Los países y las instituciones tienden a mirar hacia fuera de la región, principalmente a Estados Unidos y Europa.

Aparentemente, en América Latina hay una cierta receptividad hacia la internacionalización de la educación superior, al contrario de lo que sucede con los asuntos relacionados con la globalización; ésta última sigue siendo considerada negativa y se percibe como imperialismo o dependencia extranjera, viéndola más como amenaza que como oportunidad. De estas posiciones se desprende un juicio negativo hacia el comercio en la educación y la aparición de nuevos proveedores extranjeros. Ambos fenómenos suelen generar debates muy polémicos sobre el impacto de la globalización en el sector de la educación superior, en especial en las universidades públicas. En este sentido, un estudio realizado por la IAU (Knight, 2004), menciona que los latinoamericanos clasifican los aspectos culturales como beneficio número uno, por el aumento del conocimiento de otras culturas; pero también como el riesgo número uno, por la pérdida de identidad cultural.

En el pasado las asociaciones de universidades nacionales y regionales en América Latina se consideraban como demasiado políticas, fragmentadas e inefficientes para estimular la internacionalización. No desempeñaban un papel activo para fomentar el establecimiento de políticas nacionales y regionales de internacionalización. Sin embargo, en fechas recientes, las asociaciones nacionales y regionales han empezado a desarrollar y establecer programas de cooperación y movilidad, lo que es un indicador de que están prestando mayor importancia a la internacionalización, lo que ofrece perspectivas alentadoras al proceso.

La mayor parte de los países de la región tienen redes nacionales de funcionarios de relaciones internacionales, las cuales están vinculadas y dependen de asociaciones universitarias o de rectores, salvo en el caso de México, donde se optó por un modelo parecido al de los Estados Unidos o de la Unión Europea. Sin embargo, la influencia de estas redes sobre las políticas nacionales y regionales sigue siendo indirecta. El establecimiento de una asocia-

ción de funcionarios de relaciones internacionales o de una red de sus corporaciones nacionales podría ejercer un impacto estimulante sobre el surgimiento de políticas y programas intrarregionales. Una red regional de esta naturaleza podría ayudar a superar la falta de experiencia y brindar oportunidades de desarrollo profesional por medio de programas de capacitación y de intercambio de información y experiencias.

Conclusiones

En este artículo traté de describir a grandes rasgos las principales características y tendencias del proceso de internacionalización de la educación superior en América Latina. Es innegable que ha habido progresos y adelantos considerables en los últimos años. Las IES del sector público y privado gozan de estructuras organizacionales y programáticas más sólidas y eficientes para su proceso de internacionalización. Las actividades internacionales ocupan un lugar más estratégico en la agenda institucional y nacional. Diversos programas nacionales e institucionales fomentan la movilidad estudiantil, así como la preparación, la actualización y la movilidad internacional de los académicos. Sin embargo, una mayor profundización de la dimensión internacional requiere de parte de los sistemas de educación superior eliminar rezagos y emprender profundas reformas estructurales y culturales por encima de los vaivenes de la administración universitaria.

Para obtener plena ventaja y beneficios del proceso de internacionalización que se da actualmente a nivel global, el sector educativo latinoamericano requiere de profesores mejor preparados y más profesionalizados, con mayores competencias lingüísticas e interculturales; planes de estudio más actualizados y conectados con el mercado de trabajo global; estructuras curriculares más flexibles y modalidades educativas no tradicionales; mayor uso de las TIC para fines de internacionalización; mayor profesionalización de las estructuras de gestión

universitaria y de las actividades internacionales; mayor apoyo a las estructuras de investigación para permitirles participar en los círculos internacionales de producción de conocimientos; mayor transparencia en el uso de los recursos; sistemas de acreditación y de aseguramiento de la calidad más eficientes; entre otros.

Muchas de estas reformas están en camino en la mayor parte de las IES de la región, sin embargo, por el rezago tan agudo y generalizado en el terreno educativo, es necesario que se redoblen esfuerzos y que se trate de ir más rápido aún. Las demás regiones del mundo también están desarrollando enérgicos programas de desarrollo académico, por lo que de ir a la misma velocidad que ellos, se corre el riesgo de que la brecha de desarrollo se acentúe. Por lo anterior, la internacionalización de las funciones universitarias más que ser una opción para América Latina, se ha convertido en una necesidad imperiosa, pues la cooperación internacional podría permitir a los sistemas de educación superior disminuir de manera más rápida estos rezagos.

- (2002c) *Higher Education in Brazil: Challenges and Options*. Washington, D.C.
- DE FERRANTI, DAVID, GUILLERMO E. PERRY, INDERMIT GILL, LUIS GUASCH, WILLIAM E. MALONEY; CAROLINA SÁNCHEZ-PÁRAMO y NORBERTO SCHANDY (2003) *Cerrar la brecha en educación y tecnología*. Bogotá: Banco Mundial, Alfaomega.
- DE WIT, H, JOCELYNE GACEL-ÁVILA, ISABEL JARAMILLO, JANE KNIGHT (2005) *Educación superior en América Latina: la dimensión internacional*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- EL-KHAWAS, ELAINE (1998) «Developing Internal Support for Quality and Relevance». LCSHD Paper Series, núm. 2. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- GACEL-ÁVILA, JOCELYNE (2003) *La internacionalización de la educación superior. Paradigma para la ciudadanía global*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- GARCÍA GUADILLA, CARMEN (1998) *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*. Caracas: CRESALC/UNESCO.
- INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION (IIE) (2002) *Open Doors*. Nueva York: IIE.
- INSTITUTE FOR MANAGEMENT DEVELOPMENT (2002) *World Competitiveness Yearbook 2001/02*. Lausanne: IMD.
- KNIGHT, J. (2005) «Un modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos», en De Wit, Hans; J. Gacel-Ávila; I. Jaramillo; J. Knight (2005) *Educación superior en América Latina: la dimensión internacional*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- LEVY, DANIEL (2002) *Latin America's Tertiary Education: Accelerating Pluralism*. Washington, D.C.: BID.
- LOPEZ SEGREGA, F. (2002) «El impacto de la globalización y las políticas educativas en los sistemas de educación superior en América Latina y el Caribe», en Francisco López Segrega y Alma Maldonado Maldonado (eds.) *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales: un análisis crítico*. EUA: Unesco, Universidad de San Buenaventura, Cali y Boston Collage.
- BANCO MUNDIAL (2002a) *World development indicators 2002*. Washington, D.C.
- (2002b) *Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education*. Washington, D.C.

- LUNDVALL, BENGT-AKE (1992) *National System of Innovation: Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*. Londres: Pinter Publisher.
- MARQUÍS, CARLOS (2003) «Universities and professors in Argentina. 2002». Buenos Aires: Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación Superior.
- MULLIN, JAMES, ROBERT M. ADAM, JANET E. HALLIWELL y LARRY P. MILLIGAN (2000) *Science, technology and innovation in Chile*. Ottawa: International Development Research Center.
- OCDE (2004) *Education at a glance indicators*. París: OCDE.
- (2002a) *Education at a glance: OECD Indicators 2002*. París: OCDE.
- (2002b) *Indicators on internationalization and trade of post-Secondary Education*. OCDE/EUA. Forum on Trade in Educational Services. París: OCDE.
- SALMI, J. (2001) «Educación terciaria en el siglo XXI. Retos y oportunidades», en *Higher Education Management* 13 (2) pp. 105-130.
- SCHWARTZMAN, SIMON (1999) «Respuestas nacionales de América Latina», en Philip Altbach y Patti McGill Peter-
- son (eds.) *Higher Education in the Twenty-First Century: Global Challenges and National Responses*, 47-58. Informe de investigación IIE, núm. 29. Nueva York: Institute of International Education.
- (2002) «Higher Education and the Demands of the New Economy in Latin America». Documento base para el 2003 Washington, D.C: LAC Flagship Report, Banco Mundial.
- THORN, KRISTIAN, LAURITZ B. HOLM-NIELSEN y JETTE SAMUEL JEPPESEN (2004) «Approaches to Result-Based Funding in Tertiary Education: Identifying Finance Reform Option for Chile». Documento de trabajo sobre investigación de políticas, núm. 3436. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- WODON, QUENTIN (ed) (2003) *International Migration in Latin America: Brain Drain, Remittances, and Development*. Washington, D.C: Banco Mundial.
- YARZÁBAL, LUIS (1999) «La educación superior en América Latina, realidad y perspectiva» disponible en: <http://www.mecesup.cl/mecesup1/difusion/revista/revista1D.pdf> (24/07/2006).

Diagnóstico del cuadro actual de las estructuras de relaciones internacionales académicas

LUCIANE STALLIVIERI

SUZANA QUEIROZ DE MELO MONTEIRO

El texto se enfoca en la cuestión de la internacionalización de la educación superior, trayendo la necesidad de tenerse un diagnóstico del cuadro actual de las estructuras de relación académicas internacionales con el objetivo de comprender y discutir las recientes transformaciones institucionales y la nueva postura de la Cooperación Internacional en la contemporaneidad. Presenta los resultados de una investigación realizada junto a las instituciones de enseñanza superior brasileñas, analizando los datos recolectados a través de la aplicación de cuestionarios a los gestores de cooperación internacional y señala algunas acciones necesarias para el cumplimiento de una agenda pro-activa con vistas al fortalecimiento del proceso de internacionalización de las instituciones de enseñanza superior que buscan su proyección con calidad en el escenario de la educación internacional. **Palabras clave:** educación superior, cooperación internacional, internacionalización, evaluación.

Introducción

Las enormes transformaciones, consecuentes del actual proceso de globalización e internacionalización, imponen a las Instituciones de Enseñanza Superior (IES), una creciente necesidad de establecer nuevos parámetros dentro de sus propuestas educativas, con el objetivo de conseguir el desarrollo pleno del ser humano en su dimensión social, preparándolo para enfrentar los constantes desafíos de adaptación y capacitándolo en el dominio de las nuevas situaciones exigidas a los profesionales de la era post-industrial, sea en el aprendizaje, en el pensamiento, en la investigación y/o en el trabajo.

En este contexto, la cooperación internacional pasa a desempeñar una dimensión de extrema importancia dentro de la estrategia global de

las universidades. Para tener una idea de las actividades actualmente desarrolladas en las IES brasileñas, este proyecto hizo uso de un cuestionario, enviado a todos los miembros del Forum de las Asesorías de las Universidades Brasileñas para Asuntos Internacionales (FAUBAI), para colecta de informaciones, con la esperanza de obtenerse una visión del nivel de internacionalización de las mismas.

A partir de este levantamiento, lo que se pretende, es abrir un mayor espacio para la discusión, el cuestionamiento y la mejora de ideas que involucren y permitan a estas IES brasileñas, alcanzar un comportamiento aún más adecuado a esta nueva realidad, repleta de grandes cambios.

Presentación del FAUBAI

El FAUBAI, creado en noviembre de 1988 por el Consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas (CRUB), es una asociación sin fines de lucro, que congrega gestores o responsables por asuntos internacionales de las instituciones de enseñanza superior brasileñas, y, siendo así, es un instrumento institucional que actúa para el desarrollo y para la integración de las actividades académicas, estimulando el intercambio con instituciones extranjeras y promoviendo la inserción de las instituciones de enseñanza superior brasileñas en el contexto internacional.

Se puede afirmar que el FAUBAI procura estimular y asesorar a todas las instituciones de enseñanza superior, en el desarrollo de sectores o de departamentos que den cuenta de la promoción y de la difusión de las informaciones referentes a las acciones de cooperación internacional, a través:

- De la promoción de la diversidad y de las potencialidades del sistema de educación superior brasileño.
- De la promoción de la cooperación interinstitucional.
- Del intercambio académico con instituciones y organismos nacionales y extranjeros.

Diagnóstico del cuadro actual de las estructuras...

30

- De la calificación del cuadro de gestores en el campo de la cooperación internacional.
- De la organización de seminarios, conferencias, workshops, talleres, cursos, encuentros regionales, nacionales e internacionales.
- Del establecimiento de redes de contactos nacionales e internacionales.
- De la participación activa junto a las agencias y organizaciones nacionales y extranjeras para la promoción de la cooperación internacional.
- De consultorías técnicas y académicas y apoyo informativo a las agencias y organismos nacionales y extranjeros.
- Del repase de informaciones, experiencias y conocimientos técnicos y académicos.
- Y también de la administración de bancos de datos con información relevante en el campo de la internacionalización de la educación superior.

Desde su creación hasta el periodo actual, el FAUBAI ha procurado respetar su estatuto, realizando reuniones anuales, con el objetivo de ofrecerles a los gestores de la cooperación académica internacional, además de momentos de integración, oportunidades de reflexión, discusión y actualización sobre los más diferentes temas que abordan las cuestiones de la internacionalización de las IES.

Actualmente, ha sido apuntado como el órgano más capacitado para opinar en las cuestiones de políticas de cooperación internacional en las instituciones de enseñanza superior brasileñas, siendo constantemente consultado por los organismos más representativos como el CRUB, el Ministerio de Educación (MEC) y el Ministerio de Relaciones Exteriores de Brasil (MRE).

A nivel internacional, el FAUBAI es convocado a participar de negociaciones internacionales para discutir y elaborar propuestas conjuntas de cooperación con las instituciones de enseñanza superior brasileñas junto a las agencias como el Servicio de Intercambio Académico Alemán (DAAD), Edufrance, Departamento de Educación de

la Embajada de Estados Unidos, la Comisión Fulbright, el British Council del Reino Unido y la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), entre otros.

Este ámbito de actuación hace que el FAUBAI fortalezca su visibilidad y amplíe la credibilidad delante de sus miembros, que depositan en él la confianza de tener su representación realizada de forma seria y competente a través de los miembros de la Dirección Nacional y de sus representantes regionales y por segmentos, que componen el Consejo Deliberativo.

La Dirección Nacional y el Consejo Deliberativo agragan un grupo de veintiún gestores que, de acuerdo con la región geográfica o con el segmento que les fue delegado, responden por un grupo de más de ciento treinta gestores académicos de instituciones de enseñanza superior brasileñas, distribuidas en todo el territorio nacional.

Objetivos específicos. Los principales objetivos de este proyecto son: comprender y discutir las recientes transformaciones institucionales y la nueva postura de la cooperación internacional en la contemporaneidad; investigar y describir datos informativos generales de las instituciones de enseñanza superior en el país, en el área de cooperación internacional; contribuir con la propuesta de «calificar al FAUBAI para actuar como interlocutor privilegiado en la tomada de decisiones en el área de relaciones internacionales académicas»; presentar un diagnóstico de la situación real de las asesorías y/o coordinadores de relaciones internacionales de las IES brasileñas, y estimular el perfeccionamiento de las asesorías y/o coordinadores en las IES brasileñas.

Justificativa

Un proceso de internacionalización es una estrategia de cambio institucional que da origen al desarrollo de una nueva cultura, en la que se valorizan los enfoques internacionales, interculturales e interdisciplinarios, permitiendo así la promoción y el apoyo de iniciativas para la interacción, la cooperación y el intercambio internacional.

Frecuentemente la dirección del FAUBAI es buscada para proveer datos sobre el nivel actual de internacionalización de las IES brasileñas, datos estos que todavía no son encontrados en ningún otro órgano que trabaja con educación superior en el país.

Ante esto, el FAUBAI, a través de la activa y comprometida participación de las IES con la actuación de sus miembros asociados, procuró atender esa demanda y comenzó la realización del presente estudio.

Metodología

El procedimiento metodológico empleado en el desarrollo de este proyecto de investigación está constituido por:

- Elaboración de un cuestionario con el fin de identificar la situación de los escritorios de relaciones internacionales de las IES brasileñas.

- Envío de los cuestionarios a todas las IES brasileñas que participan del FAUBAI.
- Análisis de los datos que fueron obtenidos a través de las distribuciones absolutas y porcentuales de cada uno de los ítems contenidos en el formulario cuyos resultados se encuentran presentados en tablas y gráficos ilustrativos. Los datos, el procesamiento de las informaciones y los gráficos fueron realizados en planillas *excel*.

El cuestionario

Los cuestionarios aplicados fueron elaborados usando como referencia el modelo propuesto por Jesús Sebastián (investigador del Centro de información y documentación científica del Consejo superior de investigaciones científicas de España y miembro del Consejo consultivo del FAUBAI), presentado en la obra *Cooperación e internacionalización de las universidades*. En esta obra, el autor propone diferentes formas de evaluar las actividades de la cooperación internacional de acuerdo con los fines a los que ella se destina.

En el caso de este proyecto, se utilizó la propuesta de la batería de indicadores descrita en el Capítulo 9 que trata del tema: *Evaluación de la cooperación internacional y del grado de internacionalización*, ya que marca una mayor adecuación con los objetivos del presente estudio, es decir: verificar el grado de internacionalización de las estructuras de relaciones internacionales académicas.

Para eso, el cuestionario aplicado fue adaptado a la realidad de las IES brasileñas, agrupándose las preguntas en tres grandes áreas:

- Características generales de la institución de enseñanza superior.
- Informaciones generales sobre al oficina o la coordinación de relaciones internacionales.
- Informaciones sobre las estrategias y la planificación de la internacionalización.

Para el mejor acompañamiento del análisis de los

resultados, se presenta a continuación, los ítems del cuestionario aplicado.

Características generales de la Institución de Enseñanza Superior. Nombre de la Institución; año de fundación; tipo de la institución; pública / privada / otros (especificar); Número de profesores; número de alumnos; cursos de graduación; cursos de post-graduación; número de convenios de cooperación; años desde la creación de la oficina de relaciones internacionales; cantidad de personas que trabajan en la oficina de relaciones internacionales; presupuesto.

Informaciones generales de la oficina / Coordinación de Relaciones Internacionales. Número de alumnos de graduación participantes de intercambio por año; número de alumnos extranjeros de graduación participantes de intercambio por año; número de alumnos de post-graduación participantes de intercambio por año; número de alumnos extranjeros de post-graduación participantes de intercambio por año; número de contratos de investigación y servicios con empresas e instituciones extranjeras; número de proyectos e redes de investigación conjuntos con otros países; número de alumnos en intercambio nacional.

Estrategia y planificación de la internacionalización. Tipo de estrategia (explícita, implícita o ninguna); tipo de gestión (independiente, relacionada al Rector, relacionada con alguna vicerrectoría); ¿Hay una planificación estratégica para la internacionalización (sí / no); ¿Hay en la IES un comité asesor internacional? ¿Hay —o ya hubo— una evaluación externa periódica en la institución? ¿Hay un desarrollo de las tecnologías de información y acceso a Internet para profesores y estudiantes en su IES? ¿Hay cursos de post graduación acreditados con nivel internacional? ¿Hay una transculturalidad y una dimensión internacional en los currículos de los

docentes? ¿Hay oferta de programas de doble titulación con universidades extranjeras? ¿Hay oferta de programas de post graduación en colaboración con instituciones extranjeras o con participación de profesores e investigadores extranjeros? ¿Hay cursos de curta duración y/o cursos de post-graduación da su IES ofrecidos/ministrados en otros países? ¿Hay centros e programas de estudios internacionales en otros países e regiones? ¿Hay profesores extranjeros en programas docentes de graduación? ¿Hay profesores de su IES en programas docentes de instituciones extranjeras? ¿Hay visibilidad de la dimensión internacional en la página web de la institución? ¿Hay dominio de idiomas en la comunidad académica e estudiantil? ¿Existe una política y un plan de difusión de la IES en el exterior? ¿Hay participación de profesores e investigadores en comités internacionales? ¿Existe un centro social para los extranjeros? ¿Existen consorcios y alianzas con instituciones extranjeras para la proyección de la oferta de docente, de investigador y de servicios de la institución? ¿Hay recursos financieros captados por actividades asociadas a la proyección internacional de la oferta de docentes, investigadores y servicios de la institución?

Resultados

Los datos de la presente investigación fueron obtenidos a través de los resultados del cuestionario respondido por 44 IES, dentro del período previamente establecido para la recepción de los mismos. Se destaca la no inclusión de cuestionarios entregados después del inicio del procesamiento de los datos.

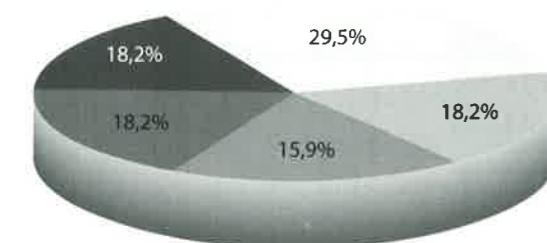
A través del primer grupo de preguntas se puede obtener un panorama referente al año de fundación de las instituciones participantes de la investigación, tipo de escuela, cantidad de profesores y de alumnos, de acuerdo con lo descrito en la Tabla 1. De esta tabla se destaca que la mayor frecuencia de las IES fueron fundadas en el período de 1961 a 1970, correspondiendo al 29,5% con

Tabla 1

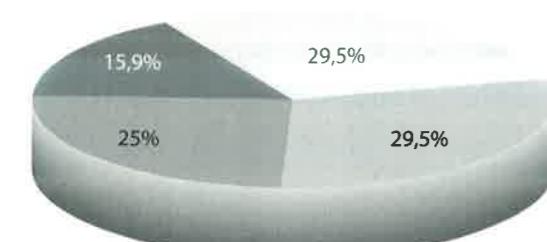
Variable	n	%
• Año de fundación (por faja)		
De 1912 a 1950	8	18,2
De 1951 a 1960	8	18,2
De 1961 a 1970	13	29,5
De 1971 a 1990	8	18,2
De 1991 a 2003	7	1
TOTAL	44	100,0
• Tipo de IES		
Pública	21	47,7
Privada	13	29,5
Privada comunitaria	2	4,5
Autarquia estadual	1	2,3
Autarquia municipal	1	2,3
Civil	1	2,3
Comunitaria	5	11,4
TOTAL	44	100,0
• Número de profesores		
De 147 a 500	13	29,5
De 501 a 1.000	13	29,5
De 1.001 a 1.500	11	25,0
De 1.501 a 2.446	7	15,9
TOTAL	44	100,0
• Número de alumnos		
De 1.425 a 5.000	5	11,4
De 5.001 a 10.000	12	27,3
De 10.001 a 15.000	7	15,9
De 15.001 a 30.000	13	29,5
De 30.001 a 36.569	7	15,9
TOTAL	44	100,0

grupo investigado y las frecuencias de los demás períodos variaron de 7 a 8 IES; el mayor porcentaje de IES es compuesto de IES públicas correspondiendo al 47,7% del grupo investigado, seguido del 29,5% de IES privadas.

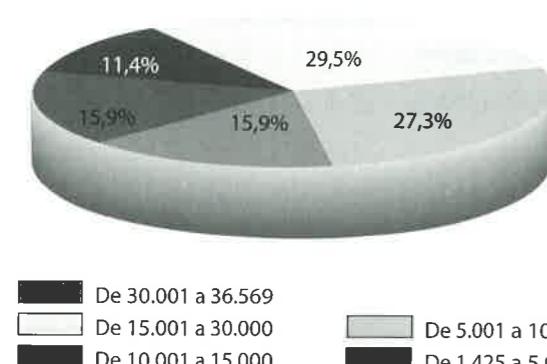
Gráfica 1
Evaluación del porcentaje
del período del año de fundación de la IES



Gráfica 2
Evaluación del porcentaje
del número de profesores de las IES



Gráfica 3
Evaluación del porcentaje
del número de alumnos de las IES



Con relación al número de profesores el menor porcentaje correspondió a la faja de 1.501 a 2.446 y las otras tres fajas correspondieron a los porcentajes del 25,0% al 29,5%. Los dos mayores porcentajes de alumnos correspondieron a las fajas: 15.001 a 30.000 (el 29,5%) y de 5.001 a 10.000 (el 27,3%) y el menor porcentaje correspondió a los que tenían de 1.425 a 5.000 alumnos.

El número de cursos de graduación varió de 5 a 30 y las frecuencias entre las tres fajas del número de cursos presentaron porcentajes aproximados de acuerdo con los resultados presentados en la tabla 2. Apenas dos IES informaron que no disponían de cursos de post-graduación. El número de cursos en el referido nivel varió de 1 a 200 y los porcentajes correspondiendo a las otras cuatro (04) fajas fueron aproximados. El número de convenios de cooperación varió de 1 a 196 y las dos mayores frecuencias correspondieron a las IES que tenían de 1 a 15 (el 31,8%) o de 61 a 196 (29,5%). Con relación al tiempo de creación de la oficina de relaciones internacionales los dos mayores correspondieron a las fajas de 6 a 10 años (el 34,1%) y hasta cinco años (el 31,8%). El mayor porcentaje correspondió a las IES que tenían dos personas que trabajan en las relaciones internacionales correspondiendo a doce (12) entidades y doce IES tenían de 5 a 13 funcionarios. El presupuesto destinado a las relaciones internacionales está contabilizado apenas para 17 IES, puesto que varias no respondieron la pregunta o citaron valores muy elevados que pueden ser el presupuesto de la propia IES y no fueron considerados. De las 17 con la información disponible ocho no disponían de presupuesto destinado para la referida área y para las nueve restantes, este valor variaba de R\$ 2.500 a R\$ 270.000.

Ocho IES no tenían alumnos en cursos de graduación en intercambio/año (tabla 3) y las fajas más frecuentes correspondieron a los valores de 1 a 10 alumnos, citadas por 15 IES y de 41 a 287 valores citados por otras 12 IES (Tabla 3). Once IES no tenían alumnos extranjeros en cursos de graduación matriculados en el año de la

Tabla 2

Variable	n	%	Variable	n	%
• Número de cursos de graduación					
De 5 a 30	16	36,4	Hasta 5	14	31,8
De 31 a 40	13	29,5	De 6 a 10	15	34,1
41 a 68 ¹	15	34,1	De 11 a 15	9	20,5
TOTAL	44	100,0	De 16 a 33	6	13,6
			TOTAL	44	100,0
• Número de cursos de post-graduación					
Ningún	2	4,5	• Personas que trabajan en las relaciones internacionales		
De 1 a 20	11	25,0	Ninguna	1	2,3
De 21 a 40	12	27,3	Una	5	11,6
De 41 a 60	10	22,7	Dos	12	27,9
61 a 200 ²	9	20,5	Tres a cuatro	6	13,9
TOTAL	44	100,0	Cuatro	7	16,3
			5 a 13	12	27,9
• Número de convenios de cooperación					
Ningún	1	2,3	TOTAL ³	43	100,0
De 1 a 15	14	31,8	• Presupuesto (R\$)		
De 16 a 30	9	20,5	Ningún	8	47,1
De 31 a 60	7	15,9	De 2.500 a 50.000	4	23,5
De 61 a 196	13	29,5	De 50.001 a 270.000	5	29,4
TOTAL	44	100,0	TOTAL ²	17	100,0

¹ Una de las IES citó 1 660 cursos de graduación y 11 061 cursos de post-graduación. Estos valores no fueron considerados como límites superiores porque los mismos pueden haber sido considerados todos los cursos desde la fundación de la IES.

² Diversas IES informaron presupuestos muy elevados y no fueron considerados porque el valor podría ser referido al presupuesto general de la entidad.

³ De una universidad no se dispone esta información.

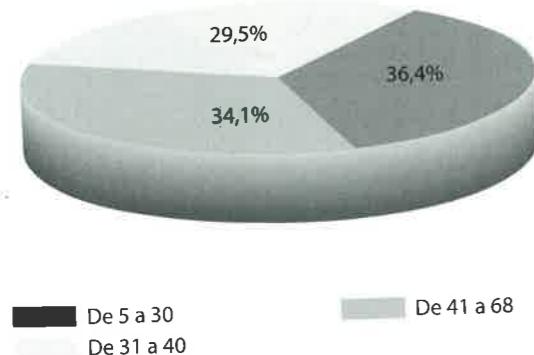
investigación y 13 tenían de 1 a 10 alumnos, siendo que el número máximo 522 alumnos. Con relación al número de alumnos de post graduación en intercambio/año se observa que más de la mitad (el 59,1%) no tenían alumnos y el 29,5% tenían apenas de 1 a 10 alumnos y las cinco (05) tenían de 11 a 90 alumnos. Veintiuna universidades no tenían alumnos extranjeros de post graduación en intercambio y el 38,6% tenían apenas de 1 a 10 alumnos y las seis (06) restantes tenían de 11 a 93 alumnos.

La Tabla 4 muestra que 17 (el 39,5%) IES no tenían contratos de investigación/servicio con empresas/insti-

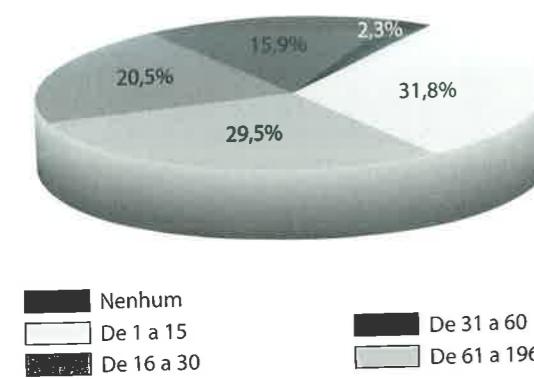
tuciones extranjeras, 15 (el 34,9%) no tenían proyectos ni redes de investigación conjuntas con otros países y 21 (el 61,4%) no tenían alumnos en intercambio nacional y que los mayores porcentajes corresponden a las IES con 1 a 10 alumnos para las dos primeras características citadas y el segundo mayor porcentaje para el número de alumnos en intercambio nacional correspondió a las que tenían de 1 a 10 alumnos.

Por su parte, la tabla 5 presenta el tipo de estrategia y de gestión para la planificación de la internacionalización. Para 11 IES no se dispone información sobre el tipo de

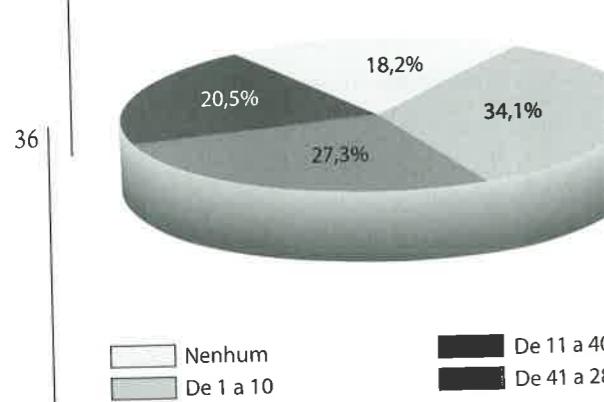
Gráfica 4
Evaluación del porcentaje
del número de cursos de graduación



Gráfica 6
Evaluación del porcentaje
del número de convenios de cooperación

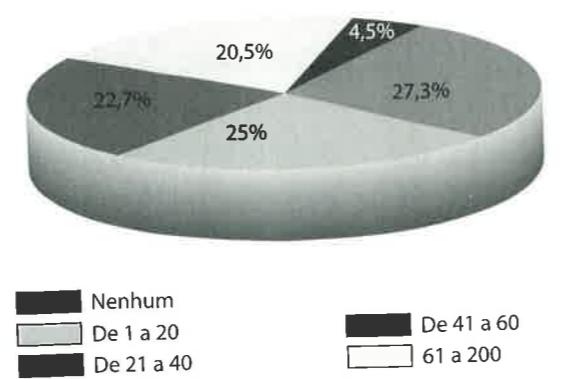


Gráfica 8
Evaluación del porcentaje del número de alumnos
de graduación en intercambio/año

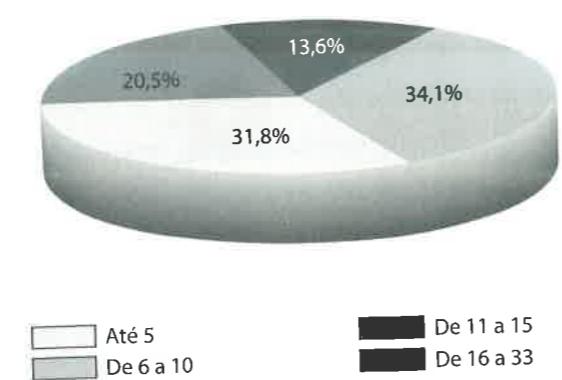


Diagnóstico del cuadro actual de las estructuras...

Gráfica 5
Evaluación del porcentaje
del número de cursos de post graduación



Gráfica 7
Evaluación del porcentaje del tiempo de creación
de la oficina de relaciones internacionales



Gráfica 9
Evaluación del porcentaje del número de alumnos
extranjeros de graduación en intercambio/año

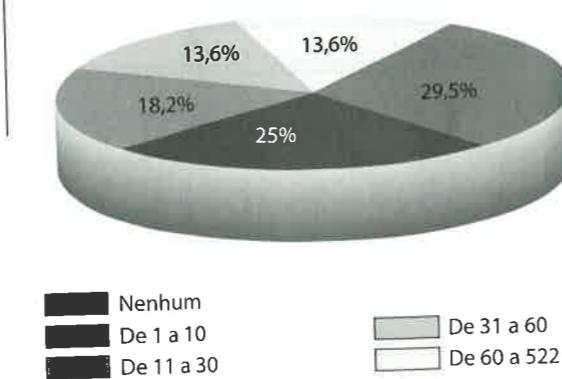


Tabla 3

Variable	n	%
• Alumnos/graduación en intercambio/año		
Ningún	8	18,2
De 1 a 10	15	34,1
De 11 a 40	9	20,4
De 41 a 287	12	27,3
TOTAL	44	100,0

• Alumnos extranjeros/graduación en intercambio/año

	n	%
Ningún	11	25,0
De 1 a 10	13	29,5
De 11 a 30	8	18,2
De 31 a 60	6	13,6
De 60 a 522	6	13,6
TOTAL	44	100,0

• Alumnos post graduación en intercambio/año

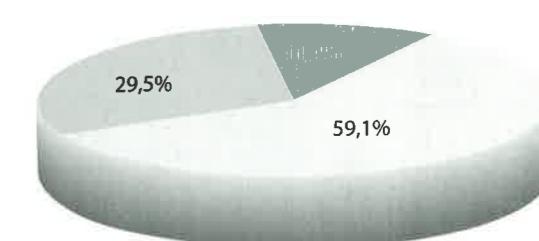
	n	%
Ningún	26	59,1
De 1 a 10	13	29,5
11 a 90	5	11,4
TOTAL	44	100,0

• Alumnos extranjeros de posgrado en intercambio/año

	n	%
Ningún	21	47,7
De 1 a 10	17	38,6
De 11 a 93	6	13,6
TOTAL	44	100,0

Gráfica 10

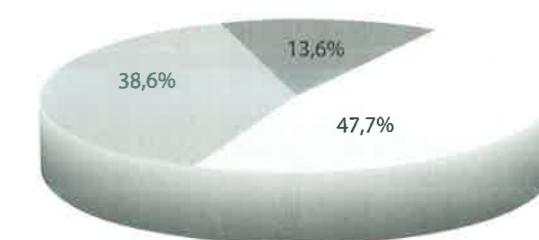
Evaluación del porcentaje del número de alumnos
de post-graduación en intercambio/año



11 a 90

Gráfica 11

Evaluación del porcentaje del número de alumnos extranjeros
en cursos de post graduación en intercambio/año

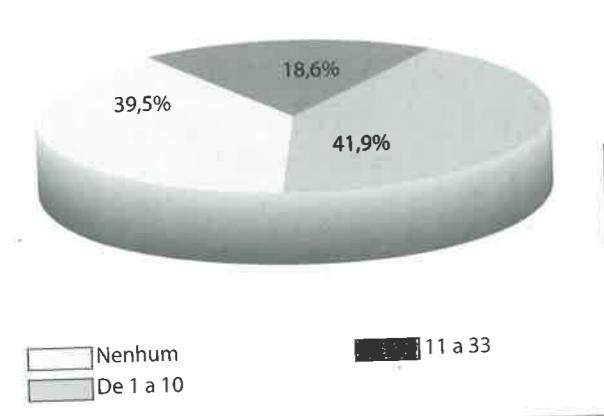


De 11 a 93

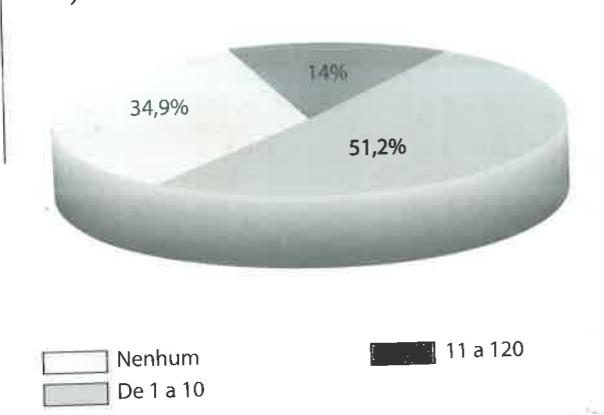
estrategia y para las otras 33, la tabla destaca que más de la mitad de las IES (el 54,5%) adoptaba una estrategia explícita y el 30,3% una estrategia implícita. Una IES no adoptaba ninguna estrategia y cuatro (04) tenían una estrategia del tipo reactiva. La mayoría (el 67,4%) entre las 44 IES tenía la planificación de la internacionalización dirigida por el rector, seguida del 18,4% dirigida por las vicerrectorías.

Finalmente, de la tabla 6 destacan los elementos citados con los porcentajes iguales o superiores al 50,0%:

Gráfica 12
Evaluación del porcentaje de número de contratos de investigación/servicio con empresas/instituciones



Gráfica 13
Evaluación del porcentaje del número de proyectos y redes de investigación conjuntos con otros países



Gráfica 14
Evaluación del porcentaje del número de alumnos en intercambio nacional

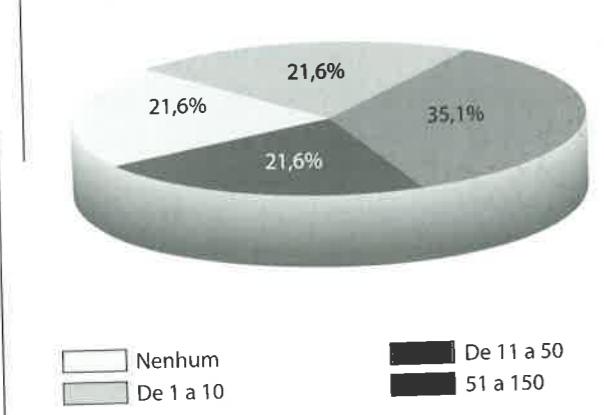


Tabla 4

Variable	n	%
• Contratos de invest./servicio con empresas/inst. extranjeras		
Ningún	17	39,5
De 1 a 10	18	41,9
11 a 33	8	18,6
TOTAL ¹	43	100,0
• Proyectos y redes de investigación conjuntos con otros países		
Ningún	15	34,9
De 1 a 10	22	51,2
11 a 120	6	13,9
TOTAL ²	43	100,0

• Alumnos en intercambio nacional

Variable	n	%
Ningún	27	61,4
De 1 a 10	9	20,5
De 11 a 50	6	13,6
De 51 a 150	2	4,5
TOTAL	44	100,0

¹ Para una universidad no se dispone de esta información

² Para una universidad no se dispone de esta información

de graduación (el 69,0%), dominio de idiomas en la comunidad académica/estudiantil (el 61,9%), planificación estratégica para la internacionalización (el 59,0%), profesores de la IES en programas docentes de instituciones extranjeras (el 57,9%) y política/plan de difusión de las IES en el exterior (el 50,0%). Se destacan los tres ítems con menores frecuencias: centro social para extranjeros (el 11,9%), cursos de corta duración y/o post graduación de la IES en el exterior (el 12,2%) y centros y programas de estudios internacionales en el exterior (el 14,3%).

Conclusión

Este resultado presenta el nivel de internacionalización en que las estructuras de relaciones internacionales de las IES brasileñas se encuentran. La gran mayoría de las IES

Tabla 5

Variable	n	%
• Estrategia de planificación de la internacionalización		
Ninguna	1	3,0
Explicita	18	54,5
Implicita	10	30,3
Reactiva	4	12,1
TOTAL ¹	33	100,0

• Gestión de la planificación de la internacionalización

Variable	n	%
Rector	29	67,4
Vicerrectoría	2	4,7
Pro-Rectoría	8	18,6
Rector y Pro-Rectoría	2	4,7
Sub-rectoría	1	2,3
Director	1	2,3
TOTAL ²	43	100,0

¹ Para once (11) IES no se dispone de esta información

² Para una universidad no se dispone de esta información

nificación de las actividades que envuelven recursos financieros.

El suceso del proceso de internacionalización académica depende del grado de compromiso institucional, de la implantación de estrategias claras, tanto de carácter administrativo como académico, igualmente importantes y complementarias.

No existe un modelo válido y predefinido para ser seguido, pues cada IES tiene sus propias reglas de funcionamiento. La configuración electa deberá tomar en cuenta el tamaño de la institución, la complejidad y el dinamismo del medio, la diversificación del mercado, el grado de especialización de la tarea, los reglamentos vigentes y la cultura organizacional.

La oficina de cooperación internacional puede y debe ser usada como catalizador y agente de cambios, con el objetivo de solucionar las necesidades internas de la institución.

Para el FAUBAI el presente estudio refuerza la necesidad de su aplicación cada vez más estratégica en el escenario de la educación superior brasileña, en especial en lo que respecta a algunos factores fundamentales:

- La necesidad de aumentar su visibilidad como actor e interlocutor importante en cualquier discusión sobre la cooperación universitaria en el ámbito académico.
- La permanente articulación e interlocución con agencias nacionales e internacionales, gubernamentales y no gubernamentales, así como, con las asociaciones congéneres en el escenario internacional para el fortalecimiento de la cooperación internacional de las instituciones de enseñanza superior brasileñas.
- El perfeccionamiento de la estructuración del Forum, a través del fortalecimiento de su organización interna y de la articulación entre los segmentos y las regiones, para que sea contemplado de forma equilibrada el apoyo a todo tipo de IES.

Tabla 6

Variable	Sí		No		Otros		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
• Planificación estratégica para la internacionalización	23	59,0	16	41,0	-	-	39	100,0
• Comité asesor internacional en la IES	16	40,0	24	60,0	-	-	40	100,0
• Evaluación externa periódica en la IES	31	75,6	10	24,4	-	-	41	100,0
• Tecnologías de información e Internet para profesores y estudiantes en su IES	42	100,0	-	-	-	-	42	100,0
• Post graduación acreditada con nivel internacional	20	47,6	22	52,4	-	-	42	100,0
• Transculturalidad y dimensión internacional en los currículos de los docentes	30	73,2	10	24,4	1	2,4	41	100,0
• Doble titulación con IES extranjeras	11	27,5	29	72,5	-	-	40	100,0
• Post-graduación en colaboración internacional con instituciones extranjeras o con participación de profesores e investigadores extranjeros	29	69,0	13	31,0	-	-	42	100,0
• Cursos de corta duración y/o post graduación de su IES ofrecidos en el exterior	5	12,2	35	85,4	1	2,4	41	100,0
• Centros y programas de estudios internacionales en el exterior	6	14,3	35	83,3	1	2,4	42	100,0
• Profesores extranjeros en programas docentes de graduación	29	69,0	12	28,6	1	2,4	42	100,0
• Profesores de su IES en programas docentes de instituciones extranjeras	22	57,9	15	39,5	1	2,6	38	100,0
• Visibilidad de la dimensión internacional en la página web de la IES	31	72,1	11	25,6	1	2,3	43	100,0
• Dominio de idiomas en la comunidad académica/estudiantil	26	61,9	10	23,8	6	14,3	42	100,0
• Política/plan de difusión de la IES en el exterior	20	50,0	20	50,0	-	-	40	100,0
• Profesores/investigadores en comités internacionales	30	76,9	9	23,1	-	-	39	100,0
• Centro social para extranjeros	5	11,9	37	88,1	-	-	42	100,0
• Consorcios y alianzas con instituciones extranjeras para proyección de oferta de docentes/investigadores y de servicios de la Institución	15	35,7	27	64,3	-	-	42	100,0
• Recursos financieros captados por actividades asociadas a la proyección internacional de la oferta de docentes, investigadores y servicios de la institución	15	37,5	25	62,5	-	-	40	100,0

40

Diagnóstico del cuadro actual de las estructuras...

- El apoyo a la formación y a la profesionalización de los asesores y de los gestores de la cooperación internacional en el campo de las relaciones académicas internacionales.

- El apoyo a las universidades para el desarrollo de planes de acción para la internacionalización.
- La sensibilización de los rectores de los equipos administrativos en relación con la importancia de la internacionalización institucional.
- La permanente discusión con los organismos de gobierno para el desarrollo de de políticas institucionales de internacionalización afinadas con las políticas nacionales.

Se tiene un gran desafío por adelante. Tanto para las instituciones de enseñanza superior brasileñas como para el FAUBAI, pues si el proceso de internacionalización surge como respuesta de los países al fenómeno de la globalización, él es irreversible y, por lo tanto, las instituciones tienen que estar preparadas para actuar en el mercado global, para formar ciudadanos con competencias que les permitan actuar en mercados globalizados y que ellas estén aptas a competir en nivel de igualdad con las mejores y más renombradas instituciones de enseñanza superior en el escenario de la educación mundial.

This paper discusses the internationalization of higher education issue focusing the necessity of developing a survey which shows the present situation of the structure of institutional academic international relations aiming to understand and to discuss the recent institutional transformations and the new status of international cooperation in the present days. This study shows the results of a research applied to Brazilian higher education institutions, analyzing the data obtained through questionnaires answered by directors of international relations offices and it gives some ideas to what actions are necessary to be pursued in order to have a positive agenda to strengthen the internationalization process of higher education institutions

which aim to be on a higher standard of quality in the scenery of global education. Key words: higher education, international cooperation, internationalization, evaluation.

Referencias

- ASOCIACIÓN MEXICANA PARA LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL (2005) EDUCACIÓN GLOBAL: Guadalajara, México: vol.9.
- CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE O ENSEÑANZA SUPERIOR (1999) Paris. Anais. Brasilia: Unesco/Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.
- DE WIT, H.; JARAMILLO, I.C.; GACEL-AVILA, J.; KNIGHT, J. (2005) Educación Superior en América Latina-La dimensión internacional. Bogotá: Banco Mundial.
- GACEL-ÁVILA, J. (2003) *La internacionalización de la educación superior: paradigma para la ciudadanía global*. México: CUCSH-Universidad de Guadalajara.
- GREEN, M. F. (2002) *The Challenge of Internationalizing Undergraduate Education: Global learning for all*. Change 13-21.
- «¿Internacionalizar la Universidad?» Revista Cooperación Académica, vol.1, núm.2, ago 2001. México: Universidad Iberoamericana, Santa Fe.
- International Educator. NAFSA: Association of International Educators. vol. 14, núm. 3, 2005. Washington D.C.
- Journal of Studies in International Education. Association for Studies in International Education. vol. 9, núm.2, Summer 2005. London: SAGE.
- KNIGHT, J. (2004) *Internationalization remodeled: definitions, rationales and approaches*. In: *Journal for Studies in International Education*. vol. 8, núm. 1. London: SAGE.
- SEBASTIÁN, J. (2004) *Cooperación e internacionalización de las universidades*, Buenos Aires: Biblos.
- STALLIVIERI, L. (2004) «Estrategias de Internacionalización das Universidades Brasileiras». Caxias do Sul: EDUCS.

41

Las políticas educativas de la OCDE y el desarrollo de las TIC para la educación: ¿la solución dentro de una nueva era?

NORMA ANGÉLICA JUÁREZ SALOMO

Introducción

De acuerdo con los objetivos planteados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2002: 5), las políticas educativas de dicha Organización han ido incluyendo en sus proyectos de desarrollo el uso de las Tecnologías de Comunicación e Información (TIC), de manera creciente, para todos los niveles educativos: desde la educación básica, media, media superior y superior, hasta la educación para adultos, en sus modelos convencionales y no convencionales.

En el 2001 por ejemplo, el Ministerio de Educación de la OCDE, dentro de su plan quinquenal, seleccionó el tema *Invirtiendo en Competencias para Todos (investing in competencies for all)* como guía para el trabajo de la Organización, en relación con la educación. En este plan y con el apoyo de las TIC, se proponían «asegurar que todos los ciudadanos posean las competencias básicas para la adquisición de aprendizajes, y las competencias de alto nivel social e intelectual necesarias para involucrarse en la Sociedad del Conocimiento» (OCDE, 2002: 7); lo anterior como complemento de los compromisos que dicho Ministerio realizara en el reporte de 1996 que se refería al *Aprendizaje para toda la vida para todos (Lifelong learning for all)*.

Dentro de las competencias, básicas y de alto nivel, se mencionaban de manera contundente las referidas a las habilidades y conocimientos necesarios para el uso de las Tecnologías de Comunicación e Información TIC, resaltando la intención de lograr una mayor cobertura y brindar oportunidades al mayor número de individuos.

Motivados por el surgimiento de documentos como los de la OCDE (entre otros) y como resultado del vertiginoso desarrollo de las TIC's

en las décadas más recientes, tecnófilos y tecnófobos involucrados en el mundo educativo se han enfrascado en acaloradas discusiones sobre las virtudes y/o defectos de las «nuevas» tecnologías con las que cada vez más ciudadanos de éste planeta acceden a la información y la comunicación, tratando de lograr, o debatir, un emergente cuerpo teórico que define a la presente época, como la *era de la información* o la *revolución del conocimiento*.

Ante el éxtasis de algunos teóricos y la indignación de otros, es fundamental realizar un llamado a la medida y la reflexión profunda. Vale la pena recordar la historia de la educación para valorar si ya se ha transitado por fenómenos semejantes o en verdad se trata de una *nueva era del conocimiento*, pues citando las palabras de Farfani, se debe pensar en los aprendizajes pasados para no incurrir en «viejos y célebres errores». Una buena dosis de conocimiento y otro poco de memoria se hacen necesarios para la adopción de desarrollos tecnológicos con «sentido»:¹ «La historia no es la maestra de la vida... la historia se repite cuando no se la conoce» (Farfani, 2001).

Entonces, si en cuestiones de educación las respuesta para la crisis educativa parece apuntar, por parte de la OCDE y otras organizaciones mundiales, hacia el uso de las tecnologías para lograr atender las necesidades emergentes dentro de Sociedad del Conocimiento, la igualdad de oportunidades y un desarrollo más equitativo de los seres humanos, sería muy prudente reflexionar sobre ¿Cuáles son las preguntas?

¿A qué se le denomina las «nuevas» tecnologías de comunicación e información?

44 La evolución del proceso comunicativo humano está directamente relacionada con la evolución tecnológica de la humanidad. En el universo, lo único que no existe

¹ Sentido entendido en el campo de los desarrollos o cambios planificados, previo diagnóstico de necesidades e incluso realidades.

Las políticas educativas de la OCDE y el desarrollo...

es el no cambio. Se transforman las galaxias, al igual que los capullos. Se renuevan las hojas de los árboles, lo mismo que mueren las estrellas. Surgen cada minuto «nuevos» seres humanos y a cada instante se alteran hasta los destinos de las sociedades como consecuencia de sus interacciones, las catástrofes naturales e incluso las guerras. De acuerdo con un informe presentado por la IBM en Washintong, cada dos meses surgen productos informáticos en el mercado e incluso con diferencia de días, minutos y hasta segundos se producen en el mundo propuestas de modificación a los recursos tecnológicos existentes entonces, ¿a qué se denomina nuevo en el mundo de la tecnología?

Sin obviar que gracias a los adelantos técnicos existentes en la actualidad y a su constante desarrollo se ha logrado acortar tiempos de procesamiento, distancias e incluso proponer formas de interacción alternativas, de acuerdo con Cees Hamelink (1999), la promesa de una sociedad fundamentalmente nueva se ha expuesto como un engaño mercantilista.² Igualmente rebatible considera la noción de tecnologías básicamente nuevas.

Hamelink argumenta que, referente a la tecnología, la única innovación importante es la integración de medios que antes se encontraban aislados: el teléfono (1876); la televisión (1925); la computadora, en su concepción actual 1948 (o desde mediados del siglo XIX, con la máquina que Inventó Babbage, o incluso desde 1647, cuando Pascal desarrolló la sumadora) (Hamelink, 1991).

En la actualidad, por muy deslumbrantes, compactas, rápidas, bellas y hasta económicas que resulten las herramientas tecnológicas, se puede decir que la mayoría

² En el presente escrito se abordará únicamente lo relacionado a nuevas tecnologías, sin embargo es pertinente señalar que en lo social, Hamelink reconoce que los problemas de las sociedades no se derivan de los desafíos de estructuras y valores sociales radicalmente diferentes, sino del fortalecimiento de tendencias existentes.

de las propuestas han sido básicamente el resultado de evoluciones lógicas y ajustes realizados a herramientas ya existentes y, en este sentido, Hamelink menciona que incluso lo que se cita como revolución en la comunicación, es tan revolucionario como «un nuevo detergente». El concepto nuevo, entonces, tiene una función más comercial y publicitaria, por lo que a las nuevas tecnologías, nueva sociedad, nuevos paradigmas, etcétera. Se les releva de la carga publicitaria, entendiendo el sentido de presente al que desean referirse. En todo caso, debido a su acelerado desarrollo, las nuevas tecnologías se convierten de manera acelerada en viejas.

Para no enfrascarse en una infructuosa querella entre que es lo viejo y que lo nuevo, es posible continuar, entendiendo, dentro de la concepción moderna de las tecnologías de información y comunicación, a las aplicaciones, sistemas, herramientas, técnicas y metodologías asociadas a la digitalización de señales analógicas, sonidos, texto e imágenes, manejables en tiempo real. Se relaciona a las nuevas tecnologías con equipos de computación, software, telecomunicaciones, redes y bases de datos, así como a todos los instrumentos, procesos y soportes que están destinados a optimizar la comunicación humana, sin excluir a la radio, prensa y televisión, pero en su relación con los medios teleinformáticos.

¿Cómo han contribuido las TIC al desarrollo de la humanidad?

Las computadoras llegan un poco después de la primera mitad del siglo pasado (Douglas, 1995). Cuando nació, la computadora era un monstruo, ocupaba pisos enteros para hacerla funcionar y se caracterizaba por una fragilidad extrema. Permitía realizar cálculos en un tiempo un poco más corto, era ya, ella misma, un prodigo matemático. En los diferentes lugares se desarrolló rápidamente, proliferó sobre todo en el mundo industrial, en el comercio y en todas las etapas de la producción. Su surgimiento

adoptó dimensiones excepcionales al momento de servir como extensión de nuestro cerebro.

Las computadoras se convirtieron, como Duquet (1995) lo menciona, en la extensión del pensamiento y en la transmisión del saber donde las interacciones sínnergicas se realizan instantáneamente. Las fronteras se rompen y se crea un espacio imaginario, el ciberespacio emerge y el caudal de la información se desborda. Las imágenes y los textos se combinan infinitamente para crear a cada milésima de segundo una nueva etapa del ser humano. Se vive una nueva revolución que algunos autores han nombrado El *Big Bang* de nuestra era.³

En la actualidad, los primeros pasos en el ciberespacio nos hacen descubrir un universo de saber complejo, invisible e imprevisible. Nuestro planeta sufre una implosión de información. Con la world wide web la geografía clásica ya no va más. Mediante el efecto de la «red de redes», las dimensiones tradicionales de los seres humanos pierden su esencia. Un individuo es un multinacional. Un mensaje de correo electrónico puede transformarse en un recorrido alrededor del mundo.

Considerando las posibilidades actuales en materia de comunicación ¿se ha descubierto una vez más la creación de un cambio secreto en la historia de la humanidad? Históricamente el ser humano ha dado muestras de su necesidad de comunicarse para expresar sus pensamientos, ideas y emociones, dejando incluso constancias de su paso por el mundo:

La historia de la humanidad ha sido un proceso largo y complejo a través de muchos miles de años. Dicho proceso no ha sido lineal sino que, por el contrario, ha pasado por grandes revoluciones que han transformado completamente la forma en que los seres humanos se relacionan con el universo, cuya historia es muchísimo más larga (Cordeiro, 1998. pág. 43).

³ *Big Bang*, Teoría sobre el origen del universo (citado por Duquet, 1994: 1).

Sin duda es difícil resumir siglos de historia de la evolución humana y su cultura en unas cuantas líneas, sin embargo, basados en la división que hace Cordeiro, se hará referencia a tres grandes momentos históricos que revolucionaron a la humanidad y en donde las inclusión de «nuevas» tecnologías de comunicación que impactó de manera crucial:

1) La primera fue la revolución agrícola, a partir del año 8 000 a.C. cuando el hombre inventa la agricultura e inicia una nueva forma de vida: deja de ser nómada, abandona su etapa primitiva, comienza a formar comunidades estables y aparecen las primeras ciudades. El hombre hace de la agricultura su principal forma de sustento y, con ella, aparece también la ganadería y un poco después el comercio. La necesidad de contar obliga a la invención de los números, los cuales evolucionan hasta dar origen a la escritura (cuneiforme y jeroglífica). Hacia el año 1 000 a.C. los fenicios inventan el alfabeto, un conjunto de grafías que permite la representación de sonidos. Así, se conoce a la escritura como el hecho más trascendental de la revolución agrícola y, además de ser inclusive el punto de inicio de la historia misma de la humanidad, representa el primer gran avance tecnológico logrado por el hombre en su proceso de comunicación.

2) La segunda revolución de la humanidad, según la cronología de Cordeiro, es la Revolución Industrial, que precisamente marca su inicio a partir de la invención de la imprenta de Johannes Gutenberg en los años 1 400 d.C. Con la imprenta se inicia una nueva etapa caracterizada por la masificación del conocimiento, porque crece el número de personas con acceso a la información escrita. Además comienzan a plasmarse los nuevos conocimientos teóricos y surgen nuevos desarrollos tecnológicos: la máquina sumadora, el reloj mecánico, la máquina de coser. Se dieron en esta etapa también importantes descubrimientos en biología, electricidad, química, medicina; todos con posibilidades de perdurar y darse

a conocer gracias a la imprenta: El segundo gran paso tecnológico del hombre en la evolución de su proceso comunicativo.

3) La tercera revolución, en la cual se encuentra inmersa aún la humanidad, es la Revolución de la Inteligencia. Cordeiro explica que esta última revolución se centra en el ser humano, en su capacidad de comunicarse y transformarse, y que la riqueza ya no estará determinada por el dinero y por las posesiones materiales sino por el conocimiento. La Revolución de la Inteligencia de Cordeiro es análoga a la denominada Tercera Ola de Alvin Toffler o a la *Aldea global* de Mc Luhan.

Hasta aquí, es posible reconocer que la comunicación se encuentra ante medios y recursos informáticos que permiten acortar distancias y tiempos, así como transformar hábitos de interacción entre los seres humanos. Pero, ¿en verdad es posible asegurar que se está atestiguando una nueva era?

¿Son las TIC en verdad un cambio de paradigma?

Se ha identificado a las dos décadas más recientes como aquellas en las que ha tenido lugar la Revolución de la Información, mencionándose como etapa de cambios rápidos y constantes que se inició con los grandes pasos de la computación y la informática y que tiene como hito a la Internet que, por su impacto en la forma de comunicación humana, se le enuncia como revolucionadora del proceso comunicativo.

Al escuchar la palabra revolución, en sí misma, ya ofrece una problemática de interpretación. Si se la entiende como derrocamiento o rebelión de un orden existente, entonces se estaría aceptando la influencia definitiva de las TIC en el orden económico, político y social y, a la manera de la OCDE, se le estaría viendo como posibilidad de democratizar los sistemas sociales. Y en este sentido, bastaría profundizar en tesis de Sara Douglas y Thomas Guback para debatir esa aseveración (Douglas y Guback, 1991). Ambos sostienen que, la mayoría de

los investigadores se refieren al qué de la producción, pero no el *cómo*.

De manera muy sintética, los autores antes mencionados afirman: «Las nuevas tecnologías pertenecen a los mismos propietarios de las industrias de la información y, si los canales llegan a cambiar de dueño, los contenidos no. Además, toda esta tecnología no es sino una forma más eficiente de control para incrementar el capital».

Por lo anterior, los autores afirman que debe hablarse de una nueva industria de servicios y no de una nueva era (de la información) y, aunque reconocen que las tecnologías existentes proporcionan atractivos recursos, insisten en que la sociedad no está experimentando una revolución.

En otro tenor, cuando se cuestiona sobre si las TIC son o no un cambio de paradigma, Negroponte sostiene (1997):

Tenemos que aceptar que nos encontramos en revolución de las redes. Hemos vivido en los pasados 500 años, una acelerada revolución industrial y hace aproximadamente veinte años, la revolución de las redes inició, cobrando cada vez más terreno. Un proceso vivido, como el de desarrollo industrial, puede explicar casi todo lo que nos sucede actualmente con Internet, pero los tiempos entre etapas se han acortado drásticamente. El paso de la revolución industrial a la revolución informática no fue cosa sencilla, pero la diferencia creada es irreversible, en relación con el siglo XIX.

Los sistemas administrativos y las estructuras sociales se hicieron para soportar la idea de estados del siglo XIX, por lo que es difícil determinar y anunciar el fin de un sistema político. Si el punto de arribo es el siglo XXI, las estructuras y sistemas de siglos pasados no combinan, ni funcionan con las nuevas formas. Por todo esto, encontramos gran dificultad, no sólo para concebirse individualmente, sino para poder desarrollar un sistema de cooperación que vaya más con la lógica de

las sociedades y redes. Para comprender el tipo de cambio actual, hacen falta referentes.

En cierto sentido, aunque las posturas de Douglas y Guback parecen contraponerse a las de Negroponte, si coinciden en que los sistemas sociales no han experimentado un cambio social en el que la existencia de las TIC haya podido contribuir de manera más favorable, por lo que por el momento, sería difícil aceptar que en términos sociales se está en presencia de un nuevo paradigma.

Sin embargo, es importante mencionar que en el mundo de los *cómics*, mencionado por los dos primeros autores que se abordados en este apartado, Negroponte tiene razón pues, en términos de las propuestas tecnológicas emergidas recientemente, sería una larga lista para enumerar los avances tecnológicos que han contribuido a lograr, en la historia de la humanidad, un mayor acceso al conocimiento y a la información. Tan sólo en los últimos quince años, se ha hecho posible unir, mediante fibras ópticas, las señales de televisión por cable telefónico, así como transformar las señales de las computadoras personales en señales de cable. Los cambios, en materia de telecomunicaciones, se han multiplicado a paso acelerado y la tecnología vía satélite se establece cada día más como alternativa por su eficacia en términos de rapidez, y bajo costo.

Finalmente, cuando los tecnófilos mencionan, en defensa de las tecnologías que es posible ver avances de películas, videos de lugares turísticos, casas y propiedades inmobiliarias, banca por teléfono e incluso se puede «asistir» al trabajo o a la universidad desde el propio hogar. Los analistas mencionan que la tecnología promete al hombre todo, pero a cambio le da verdaderamente poco: bienestar y control del mundo externo que se traduce en un hecho: la inmovilidad física de las personas (Gómez Mont, 1999: 11).

En suma, si bien es cierto que las posibilidades dentro de las telecomunicaciones se multiplican, también es verdad que las señales de alerta se encienden, sobre

todo al enfrentar nuevas incógnitas en las sociedades que, sin ser consultadas, se encuentran inmersas en el mundo de las TIC.

Ante dicha alerta, no se deberán escatimar recursos para abrir espacios de consulta y desarrollar investigaciones con miras a saber y comprender, de mejor manera, los quehaceres transformados (o por transformarse), sobre todo considerando que diseñar y administrar en concordancia con los tipos de cambio emergentes es una necesidad que se encuentra a la orden del día.

Considerando las experiencias de la OCDE ¿Pueden las TIC revolucionar la educación favorablemente?

Ya en el apartado anterior se abordó el concepto de *revolución* y de cómo es muy cuestionable poder generalizar y anunciar su existencia ante las tecnologías de comunicación e información. Sin embargo, la sola idea de lograr, a través de educación, una sociedad más justa, democrática y fortalecida en el conocimiento no sólo teórico, sino también de su entorno en pro de una mejor calidad de vida, es sin duda seductora. Por tanto, en el presente apartado se buscarán analizar algunas propuestas que la OCDE y el Banco Mundial han realizado en diversas instituciones del mundo.

Frente los medios educativos virtuales, las posibilidades instruccionales que surgen al rebasar las características escolares tradicionales de realizar los estudios en un lugar fijo, a una hora fija, en un formato fijo, son cada vez mayores. De cara a estas nuevas formas de educar y aprender se encuentran los actores (profesores y alumnos por ejemplo), quienes enfrentan el reto casi obligatorio de transformar su que hacer a la misma velocidad en que se dan los cambios tecnológicos, o por lo menos eso parece exigir la sociedad, sin considerar que la naturaleza del trabajo docente, de la preparación de los profesores y la práctica, obedecen a operaciones complejas, no automática, por lo que en muchas ocasiones la respuesta de los individuos, ante las nuevas tecnologías, se da en

48

Las políticas educativas de la OCDE y el desarrollo...

términos de desagrado, de desinterés o de reacciones en contra, ante los efectos de la transformación.

De acuerdo con las declaraciones del Banco Mundial (BM), las TIC tienen el potencial de mejorar la calidad del aprendizaje, ampliar el acceso a las oportunidades de aprender e incrementar la eficiencia de los procesos administrativos (BM, 2002c), asegurando que estas tecnologías pueden servir de apoyo a los cambios pedagógicos y a la formación de los docentes, al igual que contribuir a ahondar y extender los cambios planificados.

No obstante las posibilidades de las TIC, el BM advierte que antes de que las éstas puedan ayudar a mejorar los resultados del aprendizaje, las instituciones deben sufrir un proceso de reorganización y los docentes deben modificar el enfoque que tienen hacia el aprendizaje (Venezky y Davis 2002).

Una forma de vislumbrar si las TIC pueden contribuir a la educación, es analizar algunas experiencias y sus aprendizajes. En el informe de la OCDE del 2002, se planteó el caso de un estudio que se realizó en 94 planteles escolares modelo de los países de la OCDE.⁴ En el caso de los 94 planteles, por ejemplo, ya se habían superado las dificultades iniciales del aprendizaje de la tecnología (etapa de supervivencia): las aulas de clase se fueron centrándolo poco a poco en el estudiante y se había infundido la tecnología en las actividades aprendizaje (etapa de impacto), pero muy pocas de las 94 escuelas ejemplares habían llegado a la etapa de innovación, en la que el currículo y las actividades de aprendizaje se reestructuran para trascender los procedimientos y contenidos obligatorios, por lo que los resultados fueron parciales, y poco a poco se fueron diluyendo los esfuerzos.

En los casos en que la OCDE ha realizado la computadora, se ha hecho énfasis sobre todo a la utilización de las TIC para facilitar, según afirma ésta misma orga-

⁴ Para mayor información sobre las etapas de la reforma véase Mandinach y Cline, 1994.

nización, el paso del método de «aprender escuchando» al de «aprender haciendo» (Schank, 2001). Con el fin de disminuir el tiempo que se gasta entre la recopilación de los datos y el trazado de éstos en gráficos, los laboratorios científicos pueden utilizar programas de software de simulación, lo cual les permite a los estudiantes utilizar más tiempo en el debate, el análisis y la interpretación de la información. De esta forma, los pilotos pueden empezar a aprender a volar aeronaves utilizando simuladores, reduciendo así los riesgos y costos relacionados con la capacitación en aviones reales.

Respecto a lo anterior, cabe recordar que en los años ochenta y a principios de los noventa, cuando se comenzó a aplicar la enseñanza asistida por computadora, ésta solía ser muy repetitiva. Aunque estas aplicaciones lograron un mejor rendimiento en comparación con la enseñanza tradicional, lo hicieron dentro de un rango restringido, fomentando únicamente habilidades de un nivel relativamente bajo.

Algunos programas modernos del software, conocidos como tutoriales basados en el conocimiento, se han diseñado con base en evidencia de las ciencias cognitivas acerca de la forma como aprenden las personas. Su objetivo es cambiar la práctica pedagógica y lograr un adelanto en algunos conjuntos de habilidades más complejas. Los estudios realizados sobre los programas tutores han resaltado que éstos resultan ser mucho más eficaces que la antigua enseñanza asistida por computadora (OCDE, 2002: 42).

Desde el jardín de infantes hasta el posgrado, se han realizado experiencias utilizando la computadora. De esto se da fe en el informe del 2002, y de dicho informe se han seleccionado dos ejemplos para ilustrar las experiencias en diversos niveles (OCDE, 2002: 43):

a) Los estudiantes, desde el jardín infantil hasta el grado 12, que emplearon el programa llamado «ambiente de aprendizaje Internacional Apoyado por Computadora» (CSILE, por su sigla en inglés, pronunciado «Cesil»)

para ciencias, historia y estudios sociales en Estados Unidos, rindieron mejores resultados, los efectos fueron especialmente marcados en aquellos clasificados como los logros bajos o medios.

b) Con las simulaciones por computadora aplicadas en prácticas de laboratorio se han logrado sustanciales mejoras en las habilidades de interpretación de gráficas, el entendimiento de conceptos científicos y la motivación de los estudiantes (Roschelle y colabs, 2000). Los programas de simulación también han evidenciado su eficacia en los planteles de educación secundaria básica.

Los estudiantes de este ciclo que utilizaron *thinker tools*, un programa que les permite visualizar la velocidad y aceleración mostraron mejores resultados que los de los estudiantes de física de secundaria intermedia, en cuanto a su capacidad de aplicar los principios básicos de la mecánica newtoniana a situaciones reales. El *software* hizo de las ciencias algo interesante y accesible a un grupo más amplio de estudiantes que los enfoques pedagógicos tradicionales en esta área (White y Frederickson, 1997). Las simulaciones resultan eficaces en cuanto se basan en principios centrados en el estudiante. Dichas simulaciones no sólo les exigen a los alumnos explicitar sus premisas fundamentales o razonamientos implícitos, sino que también les permiten visualizar las consecuencias de su razonamiento, reflexionar en éste y compartirlo con otros; además, ofrecen representaciones pictóricas y visualizaciones dinámicas de los fenómenos físicos, utilizables como analogías que les sirven de puente en el momento de incorporar y modificar conceptos y presentar un análisis gráfico ilustrativo de las relaciones mutuas entre variables en un experimento (Marx y Guzmán, 2000).

En diversos foros, se asegura que las computadoras también pueden contribuir a evaluar el aprendizaje y a proporcionar retroalimentación sobre los procesos. Algunos programas de computadora ofrecen retroalimentación directa a los alumnos, mientras que otros lo hacen de forma indirecta, permitiéndose observar

49

instantáneamente el efecto de los cambios que realicen a los parámetros de un modelo (Rochalle y colabs, 2000). El correo electrónico se puede utilizar para brindarles una retroalimentación rápida de los alumnos inscritos en programas de educación a distancia. En la medida en que los estudiantes pueden estudiar, de manera independiente o en grupos, utilizando computadoras, los docentes disponen de mayor tiempo para trabajar con los estudiantes a nivel individual.

Respecto al uso de la Internet, ésta puede enriquecer de modo considerable los recursos de conocimientos disponibles a una institución. Sin embargo, los materiales en línea basados en la nueva pedagogía son aún escasos. Un estudio reciente de 500 sitios web dedicados a la educación reveló que únicamente el 28% de ellos utilizaban actividades basadas en la investigación y que tan sólo el 5% incluía aspectos de resolución de problemas y toma de decisiones. Como contraste, el 42% de los sitios ofrecía métodos de aprendizaje por memorización y el 52% se basaba principalmente en la recuperación de información (Mioduser y Nachmias, 2002, citado en Venezky y Davis, 2002). El número de sitios aprovechables que ofrecían enseñanza de lenguas diferentes al inglés resultó ser aún más reducido (OCDE, 2002: 44-45).

Un aspecto muy interesante que se menciona, es que aún cuando los estudiantes disponen de internet de manera confiable y económica, el docente deja de ser la única autoridad en el aula. Internet cambia la relación jerárquica entre docente y estudiante, dado que este último está en capacidad de explorar nuevos territorios con la guía del docente. Cuando todos los países lleguen a disponer de la enseñanza por internet, afirma Schank, los estudiantes ya no tendrán que depender de docentes poco competentes (Schank, 2001). Estudiantes de cualquier parte del mundo, por ejemplo, podrán descargar de la web el contenido de los cursos ofrecidos por el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT, por su sigla en inglés) que está universidad ofrece en línea en forma gratuita.

Las políticas educativas de la OCDE y el desarrollo...

Las TIC pueden servir de apoyo a los cambios pedagógicos y a las mejores en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, es claro que los resultados no van a mejorar con el solo hecho de adquirir e instalar computadoras en las aulas. El efecto de las TIC en el aprendizaje tiene que ver tanto con factores independientes de la tecnología como con la tecnología misma (OCDE, 2002b). La introducción de las TIC debe ir respaldada por reformas complementarias y a la vez servirle de apoyo a estas. Una política sobre las TIC en la educación debe ser, en primer lugar, una política educativa.

Si bien las TIC pueden ayudar a cambiar el rol del docente, no pueden emplearse para pasarlo por alto. Las actitudes de los docentes son tan importantes como sus habilidades. Si la tecnología se implanta como una medida que tiende a lograr una pedagogía centrada en el niño, los docentes, deben entender el nuevo modelo y mostrarse dispuestos a impulsarlo para que éste tenga éxito (Murnane, *et al.*, 2002). Para ello se necesita formar a los docentes en la nueva tecnología y, especialmente, en su aplicación en el aula (Hepp y colabs, de próxima publicación).

Es indispensable asimismo, capacitar en tecnología al resto del personal del establecimiento educativo. Los rectores y directivos de los planteles escolares juegan un papel predominante en el fomento de una cultura de innovación y aprendizaje, que apoye el uso de la tecnología y los cambios pedagógicos que ésta conlleva (Venezky y Davis, 2002). Igualmente, es preciso desarrollar las capacidades necesarias para mantener, reparar y actualizar las TIC. Tal como lo apuntan Hepp y colabs. (2002: 38) «la mejor manera de acabar con la innovación es utilizar una tecnología que no sea confiable».

Las instancias encargadas de las políticas educativas disponen de una gama de tecnologías alternativas en las que pueden invertir, de muchas formas de utilizarlas y de diversos modos de comparar estas inversiones con otras posibilidades. Los libros seguirán ocupando un impor-

tante lugar en todos los ambientes de aprendizaje. Las computadoras son importantes, pese a que los estudios no han encontrado una proporción ideal de estudiantes por computadora (Venezky y Davis 2002). Sin embargo, no es aconsejable disponer de una computadora por cada estudiante, debido a que esto perjudica el trabajo en equipo (Herpp y colabs., de próxima publicación) en algunos casos la tecnología puede disminuir los costos —reduciendo, por ejemplo, la necesidad de que las bibliotecas tengan que sufragar los gastos de suscripciones costosas y el franqueo de revistas y periódicos (Banco Mundial, 2002 c). Con todo, los programas de e-learning que utilizan las empresas, más que todo como una medida para ahorrar costos, no han logrado cumplir con sus objetivos financieros ni de aprendizaje (Ashton, n.d.).

Finalmente, la educación a distancia o desescolarizada, tema del que se puede hablar ampliamente si se consideran las experiencias de por lo menos cuatro décadas, muestra una larga, y en ciertas circunstancias, exitosa carrera de prestación de servicios educativos, comparables o mejores a los ofrecidos por los establecimientos tradicionales del mismo país. Aunque las estadísticas al respecto son más escasas y ambiguas, estos programas también parecen ser rentables.

¿Cuáles son los principales retos, costos y dificultades para el uso de las TIC de acuerdo con la OCDE?

Sin duda el sólo tema de la educación y las tecnologías daría para incontables trabajos de investigación, sin embargo, tan solo iniciar con el análisis de los recursos tecnológicos y de algunos aspectos que, desde la perspectiva de los organismos internacionales, puedan contribuir a elevar el nivel educativo de los países en el mundo y lograr una distribución más equitativa de oportunidades de formación y capacitación, tiene sentido, y para darse una idea de cómo se han ido dando los cambios, vale la pena ilustrar el panorama de hace poco más de una década:

Hace poco más de un decenio, en publicaciones estadounidenses como Harper Business (Drucker, 1994) o Media Studies Jurnal (Gans, H.J., 1994) se realizaban predicciones referentes a la era digital y las posibilidades que las nuevas tecnologías tendrían en el siglo XXI. Se decía que para principios del nuevo milenio la televisión ofrecería un número ilimitado de canales, imágenes en alta definición y que el sonido cuadrafónico como otras generaciones más avanzadas de tecnología competirían con los sistemas de sonido disponibles en las salas cinematográficas; que en el nuevo milenio las computadoras y microprocesadores serían infinitamente más pequeños y económicos que los existentes en esa época e incluso responderían a la voz de la misma forma en que responden al impulso de los dedos. Se decía que la interconexión de los recursos computacionales transformaría el sistema comercial, social, educativo y de entretenimiento; que la publicación en línea sustituiría a la imprenta tradicional; que los radiolocalizadores y los teléfonos celulares cambiarían la naturaleza de la telefonía; e incluso los sistemas de comunicación se combinarían (imágenes, sonidos, letra impresa, etcétera), cuestionando de forma y fondo la manera de comunicarse e interactuar en diversas áreas (informativas, educativas, de entretenimiento, familiares, etcétera). «Un nuevo mundo está por llegar, se dijo, y las tecnologías de comunicación se encuentran precisamente en el corazón de dicho cambio» (Roberts, D. en Gómez Palacios, 1998: xv).

El «futuro» llegó antes de lo que se esperaba, y ahora las instituciones educativas se descubren descifrando expectativas y construyendo rutas para objetivos no identificados, dentro de caminos poco claros.

De acuerdo con estudios realizados por la OCDE, la instalación de las TIC y la capacitación de los docentes en su utilización no resultan tan costosas: el costo de los equipos representa alrededor del 25% de los costos totales (incluidos la formación de docentes, el desarrollo de programas y el mantenimiento de los equipos, entre otros)

(Banco Mundial, 2001e). Los costos anuales relacionados con las TIC en el mundo fluctúan entre menos de 20 y más de 600 dólares por estudiante (Cawthera, 2001; Bakia, 2000, citado entre: Grace y colabs. 2001) Sin embargo, para los países pobres con restricciones en los gastos discrecionales, este tipo de gastos es sin duda gravoso, y es que cuando se tienen tantas urgencias, el uso de las tecnologías no parece ser una prioridad mayor.

Si a lo anterior se agrega la toma de decisiones sobre la adquisición de equipos de cómputo, esto siempre es un asunto delicado. Aún pensando que ésta no se haga en función del beneficio de un proveedor conocido o de una moda deslumbrante, e incluso al desconocimiento de las necesidades reales, al momento de decidir acerca de la adquisición de los equipos de cómputo, los responsables de las políticas deben tener en cuenta no solamente los costos totales, sino también en qué medida los estudiantes van a tener acceso a las computadoras y qué posibilidad tendrán de utilizarlas. Por ejemplo, las escuelas rurales, en donde escasamente se cuenta con los servicios mínimos incluso de energía eléctrica, suelen verse en desventaja en cuanto al uso de las TIC, debido a que, por lo general ser encuentran ubicadas en zonas de escasos recursos (lo cual disminuye las contribuciones locales) cuentan con un menor número de estudiantes (lo que eleva los costos por estudiante) utilizan enseñanza en múltiples grados (lo cual aumenta las barreras a la utilización de las TIC) y están dotadas en una infraestructura de telecomunicaciones menos desarrollada (lo que, potencialmente, incrementa los costos ordinarios y los de inversión).

52 Para aminorar las desigualdades antes mencionadas, no sólo se requiere de la disposición y apertura de los directamente involucrados, también es muy importante las medidas gubernamentales que se adopten, logrando que los responsables de las políticas de orden nacional no usen a la tecnología como un *slogan* de campaña, sino como una necesidad de primer orden.

Las políticas educativas de la OCDE y el desarrollo...

Por su lado, los actores interesados de todo el mundo, deben abrirse al diálogo en torno al aprendizaje permanente, apoyando a los gobiernos a formular visiones y planes de acción concretos tendientes al establecimiento de estructuras tanto de este aprendizaje como de la innovación, adaptadas a los contextos de sus respectivos países. En algunos países, el Banco Mundial puede incluso contribuir a este esfuerzo ayudando a que se profundice en el entendimiento de las implicaciones de la economía del conocimiento, e incluso financiando iniciativas para desarrollar los sistemas de formación y capacitación, además de la difusión de los trabajos analíticos sobre la formación para la economía del conocimiento tan anunciada.

Conclusiones

Ante el surgimiento de las computadoras, y específicamente ante las redes, la reflexión ha cedido sus espacios a la producción, y se descubre a los expertos más en el cómo, sin conocer aún los por qué. Es decir, en comparación con la existencia de gran cantidad de directorios, materiales interactivos y páginas web, las investigaciones sobre los antecedentes históricos, el impacto, posibilidades planificadas o incluso resistencia son prácticamente inexistentes. Si acaso se cuenta con trabajos aislados de investigadores interesados en el tema, o con los planes escritos de algunas universidades u organismos que han empezado a replantear sus estrategias, a partir de la explosión de información que enfrentan sus organizaciones (SEP-ANUIES, 1994).

A medida en que las telecomunicaciones se insertan en la vida cotidiana, la necesidad de estar alerta a los fenómenos emergentes es cada vez más obligada para las instituciones de educación superior. Y es que la presencia de las nuevas tecnologías, según se ha visto en las pasadas dos décadas, no ha sido sólo cuestión de comprar equipo y generar algunos materiales, e incluso ha representado algo más que una moda.

Desde los modelos de educación a distancia, los sistemas no convencionales y la educación continua, el mundo académico empezó a cuestionarse sobre los usos y efectos de las telecomunicaciones. Se dedicó a los usuarios y más recientemente, al por qué de los no usuarios (Trejo, 1996). Las nuevas tecnologías en red están influyendo de manera innegable en la forma tradicional de funcionar. Sin embargo, en la carrera por alcanzar a la tecnología, han surgido grandes omisiones. Se ha dado por supuesto no sólo la necesidad, sino también la obligación de los actores de la sociedad de involucrarse con las nuevas tecnologías, sin saber siquiera su sentir.

Se ha descubierto una vez más la creación de un cambio secreto. No encontramos que la cartografía se ha confinado a un lugar común. No obstante haber podido esperar siglos para conocer la primera computadora, en el presente, dos años resultan una eternidad. Contamos en la actualidad con millones de exploradores que se encuentran azorados ante esta nueva cartografía. Es también una aventura común. La participación de cada uno, representa su propia iluminación y la de su comunidad y, sin embargo, no se debe soslayar que existe alrededor de la tecnología una reducción de contacto personal. La ilusión de dominio en realidad es paradójica: al sentirse dueño del mundo a través de una pantalla o un control remoto, poco a poco se olvida que el reino se reduce a la inmovilidad física y a un muy limitado espacio habitacional. Tratar de subsumir a la educación, como la conocemos actualmente, exclusivamente a la tecnología, sería tanto como pedir que el hombre presenciara su universo a través de la ventana. Por tanto, un sano equilibrio sería lo deseable.

Constantemente se critica a las universidades por estar desfasadas en cuanto a las innovaciones tecnológicas o a los métodos de enseñanza que se emplean, pero pocas veces se toma en cuenta que para estar a la «vanguardia», existen condiciones más allá de la buena voluntad o de la disposición de los docentes. La adopción de innovaciones

tecnológicas enfrenta no sólo requerimientos financieros de por sí difíciles, es necesario sensibilizar y actualizar a los agentes involucrados.

La educación históricamente se ha asociado con la difusión del conocimiento, sin embargo y como en la mayoría de las actividades humanas, la influencia y exigencias de los tiempos la supera. La globalización por ejemplo, demanda en su dinámica un mayor flujo de información y transferencia del conocimiento, cada vez a mayor velocidad. Los materiales se han multiplicado sin duda, pero lamentablemente no se puede asegurar que todos ellos posean características de validez, calidad, objetividad entre otros.

Mediante las TIC los estudios de la educación pretenden resolver retos de tal magnitud, que a menudo confunden la necesidad con las buenas intenciones, y la atención de síntomas aislados con la enfermedad. Sin duda es necesario plantearse nuevas y creativas herramientas para mejor comunicarse e informarse. De aquí que las tecnologías de comunicación e información se vislumbren como promotoras de cambio. Pero si se han de incluir las tecnologías, sería bueno iniciar una serie de cuestionamientos en aras de no contribuir con la enfermedad ¿cómo y hasta dónde incorporarlas? ¿bajo qué sustento teórico? ¿a qué balance de costo-beneficio?, etcétera.

Es posible aceptar que, por lo menos en apariencia, nos encontramos en el umbral de un paradigma emergente, en aspectos de la vida tan fundamentales como son la comunicación, la educación y la sociedad en pleno, es fundamental realizar una pausa para evitar el sofoco causado por las exigencias de la Sociedad del Conocimiento. Ante las innovaciones tecnológicas, el asunto no es moverse de un paradigma a otro obviando la lógica, sino crear un punto de unión. Entre formas de concebir el mundo (átomos vs bits) no hay un puente, hay una brecha. Y la brecha tiene que ser saltada. Es verdad que los marcos de referencia conocidos para saltar

brechas son ya poco útiles, pero haber enfrentado todo tipo de cambios a lo largo de la historia de la humanidad, proporcionará algunos referentes para continuar.

Finalmente, no se debe continuar en la necia discusión sobre lo buenas o malas que resultan las tecnologías. La verdadera tarea radica en definir proyectos claros con objetivos claros a problemas bien delimitados pues, como lo asevera Gómez Mont, (1999: 11) lo grave no es adoptar o no la tecnología, sino la ignorancia con la que las aceptamos.

Referencias

- Aprendizaje Permanente en la Economía Global del Conocimiento. Desafío para los Países en Desarrollo* (2003) Informe del Banco Mundial. Banco Mundial. Colombia: Alfaomega Grupo Editor.
- ASHTON, D.N.D. «E-learning: Has the Bubble Burst and Just What is Good For?» Reino Unido: Centro de Estudios de los Mercados Laborales (www.clms.le.ac.uk).
- CAWTHERA, A. (2001): Bakia, 2000, citado entre: Grace y cols. 2001. «Information and Communication Technologies and Broad» - Based Development: A Partial Review of The Evidence.
- CORDEIRO, J. (1998) *Bolivia Vs. Venezuela. El combate educativo del siglo*. Caracas, Venezuela: CEDICE.
- «Datos básicos de la Educación Superior 1994» México: SEP-ANUIES. <http://www.yahoo.com/Regional/countries/Mexico/education/> y <http://uas.usanet.mx/otros/univpub/html>
- DRUCKER, P.F. (1994) *Post-Capitalist Society*. New York: Harper Business.
- DOUGLAS E. COMER (1995) *El libro de Internet*. México: Prentice Hall.
- DOUGLAS y GUBACK (1991) Artículo publicado en *Media, Culture and Society*, 1984-1986. Londres.
- DUQUET, DIANE (1994) *La Maîtrise de Changement en Education. Service des études et de la recherche*. Canada: Conseil Superior de L'éducation.
- Las políticas educativas de la OCDE y el desarrollo...
- HAMELINK, C.J. (1986) *La sociedad de la información. Un panorama engañoso*. En Telos. Madrid, enero-marzo.
- HURST, DAVIS K. (1997) videos: *Le Défi du 21 e. Siècle. Groupe Innovation.Consultor*, autor y conferencista.
- FANFANI, TENTI (1994) «Pertinencia de una conciencia social histórica» en Lucía Martínez (coordinadora) *La infancia y la cultura escrita*, Winter (123-127). México, DF: Siglo XXI.
- GANS, H.J. (1994) «The Electronic Shut - Ins: Some Social Flaws of the Information Superhighway» en *Media Studies Journal*. Winter (123-127).
- Gérer le Savoir (1998) videos: *Le Défi du 21 e. Siècle. Groupe Innovation*.
- GÓMEZ MONT, C. (1999) *Nuevas Tecnologías de Comunicación*. México: Trillas.
- HEPP, P. y cols. (2005) «Technology in Schools: Advise for Policymakers» Banco Mundial, Washintong: próxima publicación.
- MARX y GUZMÁN (2002) citado en Venezky y Davis, 2002 «Quo Vademos? The Transformation of Schooling in a Networked World» Versión 8c. OECD Centre for Educational Research and Innovation, París. (www.oecd.org/pdf/M00027000/M00027107.pdf)
- MIODUSER Y NACHMIAS (2002) citado en Venezky y Davis, 2002 «Quo Vademos? The Transformation of Schooling in a Networked World» Versión 8c. OECD Centre for Educational Research and Innovation, París. (www.oecd.org/pdf/M00027000/M00027107.pdf)
- MURNANE, R., SHARKEY y LEVY (2002) «Can the Internet Help Solve America's Education Problems? Lesson from the Cisco Networking Academies». In P. Graham and N. Stacey, eds., *The Knowledge Economy and Post-secondary Education*, Washintong: National Academy Press.
- NICHOLAS NEGROPONTE (1998) Director de Media Laboratory MIT, 1997. Programa especial *Gérer le savoir*, realizado por el grupo *innovation*, Canadá.
- RAMOS, G. (2003) Ponencia: «La educación superior desde la Perspectiva de la OCDE», abril. México: ANUIES.

- ROBERTS, D. (1998) «Intitute of Communication Research». Stanford University en Gomez Palacios y Campos, C. (1998) *Comunicación y educación en la era digital. Retos y oportunidades*. Ed. Diana. México.
- ROSCHELLE, J. et al. (2000) «Changing how and what children learn in school with computer based technologies». Children and computer technology in the future of children 10 (2): 76-101 (www.futurechildren.org/usr_doc/Vol10no2Art4%Epdf).
- SHANK, R. (2001) «Educational technology: The promise and the Myth» Banco Mundial. Red para el Desarrollo Humano, Grupo de Educación, Washintong: Procesado.

- TREJO DELABRE, R. (1996) *La nueva alfombra mágica*. México: Diana-fundesco.
- VENEZKY, R. y DAVIS, C. (2002) «Quo Vademos? The Transformation of Schooling in a Networked World» Versión 8c. OECD Centre for Educational Research and Innovation, París (www.oecd.org/pdf/M00027000/M00027107.pdf).
- WHITE, B. y FREDERICKSON, J. (1997) *The Thinker Tools Inquiring Project: Making Scientific Inquiry Accessible to Student*. Rinceton, N.J.: Center for Performance Assessment, Educational Testing Service.

integración
universidad

ROSARIO HERNÁNDEZ

ROSARIO HERNÁNDEZ. Profesora Investigadora en el Centro Universitario de los Valles, Universidad de Guadalajara.

HANS DE WIT. Consultor internacional e investigador en educación superior. Director adjunto del TMC Aser Intituit de Derecho Internacional, Ámsterdam.

MANUEL MORENO CASTAÑEDA. Rector del Sistema de Universidad Virtual, Universidad de Guadalajara.

NYDIA M. CASTILLO PÉREZ. Docente-investigadora, Universidad Autónoma de Zacatecas. Investigadora Nacional, Nivel I, Sistema Nacional de Investigadores, Perfil Promep.

JULIO RODRÍGUEZ ANIDO. Docente-investigador, Universidad Autónoma de Zacatecas. Investigador Nacional, Nivel I, Sistema Nacional de Investigadores, Perfil Promep.

RÉGENT CABANA. Program Director of URBANA and NEXOPO-LIS and consultant in International Academic Programs.

MARCO ANTONIO RODRIGUES DIAS. Special Advisor of UNU Rector-Representative of UNU in UNESCO.

CÉSAR CORREA ARIAS. Profesor Investigador titular, Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas, Universidad de Guadalajara

GERARDO BERNACHE PÉREZ. Profesor Investigador titular, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social de Occidente, Jalisco, México.

Introducción

En nuestro mundo actual, globalizado, multicultural, y con profundas desigualdades entre países y clases sociales, el concepto tradicional de ciudadanía enmarcado en los límites nacionales es insuficiente. La complejidad de los problemas globales que vivimos y la necesidad cívica y social de participar activamente en la solución de los mismos, nos forzan a considerar un concepto más amplio e integral de ciudadanía. Un concepto de ciudadanía global. En el contexto actual tanto las instituciones educativas como aquellos que nos dedicamos a la educación, debemos de tratar de responder a las siguientes preguntas: ¿qué significa ser educado como ciudadano del mundo?, ¿cuál es la contribución de la movilidad estudiantil internacional en la formación y desarrollo de la ciudadanía global? y, ¿qué se puede implementar para que los estudiantes que no participan en programas de movilidad internacional desarrollen una conciencia de ciudadanía global?

La Educación para la ciudadanía global

Osler y Vincent (2002: 2) definen la educación global como «aquella que integra las estrategias, políticas y planes que preparan a los jóvenes y adultos para vivir juntos en un mundo interdependiente». La cual está basada en los principios de cooperación, no-violencia,

respeto por los derechos humanos, diversidad cultural, democracia y tolerancia. Ésta, además, está caracterizada por prácticas pedagógicas basadas en los derechos humanos y una preocupación por la justicia social la cual promueve el pensamiento crítico y una participación responsable. En una educación global los estudiantes son motivados a hacer conexiones entre lo local, regional y mundial y a identificar la inigualdad. Por lo tanto, ser educado como ciudadano del mundo significa «educar con la intención de transformar, promoviendo valores como la paz, la justicia, la tolerancia, la solidaridad y la interculturalidad» (Intermón Oxfam, 2005: 2). El desafío de la educación para la ciudadanía global estriba en lograr que los estudiantes desarrollen sus capacidades de pensamiento crítico para que puedan comprender y entender la realidad de los acontecimientos globales mediante un diálogo constructivo y de esta manera logren ser agentes de cambio. En este contexto, una de las formas más efectivas para el desarrollo de dichas capacidades y de sensibilidades interculturales, son las estadías académicas en el extranjero.

Los estudios en el extranjero y el desarrollo de la ciudadanía global

Un producto de la experiencia holística de estudiar y vivir en el extranjero, en muchas ocasiones, es el desarrollo de

una nueva visión ciudadana. Visión que traspasa las fronteras de nuestros países y que empieza con el despertar de una conciencia global, la cual incluye el desarrollo de la sensibilidad intercultural con su consecuente empatía y el respeto por las gentes de otras culturas y tradiciones, así como por la toma de conciencia de la responsabilidad que todo ser humano tiene como ciudadano del mundo. Conuerdo con Gacel-Avila (2001: 138), cuando ella afirma que «lo más relevante del conocimiento de otras culturas, estriba en que tiene el potencial de cuestionar la ignorancia y los prejuicios y, en consecuencia, prepara a los estudiantes para ser ciudadanos del mundo».

Desarrollar una mentalidad o conciencia más global es conocido en inglés con el término denominado: *global awareness* y esta condición no sólo comprende la adquisición de conocimientos de otras culturas y cuestiones globales, sino que es inseparable de la formación de actitudes, percepciones y emociones (Shouge, 1999). Vivir y estudiar en el extranjero es una experiencia que les permite a los estudiantes que participan en este tipo de experiencias académicas adquirir otro marco de referencia que les ayuda a reflexionar y comparar su país y cultura desde otra perspectiva. Según Gacel (2001: 138), una de las contribuciones de las experiencias interculturales de los estudios en el extranjero, es que éstas «aumentan la capacidad de los estudiantes de realizar observaciones críticas y analíticas», lo que es indispensable para empezar a desarrollar una conciencia de ciudadanía global. A continuación se presentan algunos testimonios de norteamericanos que estudiaron en el extranjero los cuales contribuyen a confirmar lo anterior.

60

Conviviendo con mis amigos mexicanos, centroamericanos y sudamericanos, me di cuenta que el mundo exterior sabe más de la política mundial que los propios americanos. Los americanos somos muy etnocéntricos, creemos que todo gira alrededor de nosotros. Mis amigos sabían más de la política de Estados Unidos que nosotros mismos.

...Educación internacional y ciudadanía global

Antes de estudiar en el extranjero, ya sabía que mi país, Estados Unidos, no es siempre el país tan bueno que todos pensamos que es [...] pero después de asistir a mis clases en México y platicar con diferentes compañeros y con los miembros de la familia con la que me quedé, me di cuenta que ellos están más enterados de lo que mi país ha hecho en otros países que yo. [...] Mi estancia en México me hizo querer investigar más de lo que mi país ha hecho en otros países, porque aunque sí sabía algunas de esas cosas, no sabía otras. Me di cuenta que a veces queremos negar lo que nuestro país está haciendo en otros países, y no podemos negarlo, porque otros lo saben y nos critican y tienen una perspectiva diferente del país. Ellos están enterados de lo que estamos haciendo en América Latina o en cualquier otro país, y nosotros, como americanos, no lo sabemos.

Me di cuenta que mi país siempre está protegiendo sus intereses económicos sin pensar en los intereses de los otros países, especialmente con respecto al comercio. Porque aquí en Estados Unidos siempre pensamos que el Tratado de Libre Comercio ha sido algo bueno y que nos ha ayudado mucho, pero en México no piensan así. Ahí piensan que éste no es justo. Entonces, yo sí vi que nuestros intereses a veces nos ciegan y no pensamos cómo éstos van a afectar a los otros países, especialmente a nuestro país vecino. Y eso lo percibí hasta que estuve en México.

Abrí mi pensamiento porque antes, cuando yo no había salido de Estados Unidos, creía que mi país era el mejor en todo. Me di cuenta que sí tenemos muchos privilegios y oportunidades, pero eso no quiere decir que seamos el mejor en todo, y mucho menos que seamos queridos. Siento además, que tengo una perspectiva más realista, porque en México las noticias son diferentes con respecto a Estados Unidos. Aquí las noticias hablan más cosas buenas del país y casi no se ve nada de lo que está pasando en el mundo, casi todo es de cuestiones nacionales. Realmente no te dejan ver lo que está pasando en el mundo.

Todos estos testimonios enfatizan el gran impacto cultural que tuvo para estos estudiantes ver a su país desde afuera: el tomar conciencia de que existen opiniones y perspectivas diferentes con respecto a su país, el reconocer que una gran mayoría de estudiantes americanos desconocen lo que sucede en otras partes del mundo y el analizar de manera crítica la política exterior que su país ha tenido en materia económica y de intervención en la política interna de otros países. Si bien es cierto, la mayoría de estos estudiantes no ignoraban por completo todos estos aspectos, no fue hasta que estudiaron en el extranjero que tuvieron la oportunidad directa de conocer otras perspectivas. El interactuar con personas de otros países, leer la prensa y escuchar los noticieros locales tuvo sin lugar a dudas un impacto significativo. El siguiente testimonio es otro ejemplo:

Siempre supe que mi país era poderoso, pero nunca lo sentí tanto hasta que fui a México. Escuchas lo que piensan otras personas de tu país, tus compañeros de cuarto, de clases, todos hablaban de Estados Unidos. Este país es muy poderoso, puede ayudar pero también no ayuda a todos lo que debe ayudar, y en esa categoría se encuentra México, y un ejemplo de esto es todo lo que está pasando con los inmigrantes, y todos lo que mueren al pasar la frontera porque este gobierno se ha negado a firmar un pacto migratorio con el gobierno mexicano.

Por lo general, no es fácil, y en ocasiones es incluso embarazoso, escuchar las críticas que otros hacen a nuestro país, sobre todo cuando éstas son hechas por extranjeros. En principio, a nadie le gusta que hablen mal o critiquen a su país, en la mayoría de los casos es debido a un falso nacionalismo o a un patriotismo mal entendido. No obstante, se requiere de honestidad y madurez para aceptar las críticas objetivas que son fundamentadas con hechos. Otra estudiante que vivió en el extranjero al respecto afirmó:

Es difícil cuando alguien dice algo mal o critica a nuestros países, nos podemos sentir muy defensivos y decir «es mi país», es «parte de mi identidad». Tuve que aprender a removerme poco a poco de mi país y decir, «yo no soy mi país, aunque soy un representante de éste porque me ha formado». Tuve que hacerlo para ver más objetivamente cómo es mi país.

Durante el proceso de realización de las entrevistas de este estudio tuve la oportunidad de constatar la conciencia global y el nacionalismo crítico desarrollado por la participante de este último testimonio. A finales de marzo del 2003, hubo una serie de manifestaciones pacíficas y públicas en contra de la intervención militar de los Estados Unidos en Irak. Estas se llevaron a cabo en el campus universitario de la Universidad de Nuevo México, en la explanada localizada a fuera de la librería universitaria, justo en la intersección de las calles Central y Cornell. La prensa y la televisión local dieron muy poca cobertura a estas protestas pacíficas. Sin embargo, los que simpatizaban con el movimiento al pasar conduciendo sus autos por esa intersección los saludaban y hacían sonar sus bocinas. Fue así como me encontré a esta participante, levantando con sus dos brazos un letrero que decía: «No a la guerra», y regalándome una sonrisa. Es innegable el desarrollo de esta joven norteamericana como ciudadana del mundo.

Los testimonios hasta ahora presentados forman parte de un estudio realizado sobre los efectos en estudiantes norteamericanos de estudiar y vivir en México (Hernández, 2004). A dos años de haber terminado dicho estudio, y regresando nuevamente a leer las entrevistas, la información contenida en las mismas no ha dejado de sorprenderme y conmoverme. Una de las participantes que tuvo un gran crecimiento personal y se consolidó como una ciudadana del mundo fue sin lugar a dudas Nadine:

Mi experiencia en la Universidad de Guadalajara fortaleció mi dedicación hacia las causas sociales, y más que nada hacia

el desarrollo internacional que ahora me interesa mucho. La crítica fuerte a la que estuve expuesta en Guadalajara me dio la perspectiva de cómo me verían los mexicanos si yo, Nadine, como americana, trabajara en desarrollo internacional sustentable. El estar en el extranjero me hizo ver y clarificar cuáles serían mis objetivos profesionales, y para mí, éstos son la colaboración. A mí no me interesa trabajar para el Banco Mundial, ni para ninguna de esas agencias u organizaciones no gubernamentales que imponen esquemas imperialistas, que no respetan los valores, ni toman en cuenta lo que la gente sabe en sus comunidades. Muchas de estas agencias no toman en cuenta el gran entendimiento y recursos que ya hay en América Latina para resolver sus propios problemas. Me di cuenta de todo eso en México y clarifiqué mis objetivos profesionales gracias a mis profesores y compañeros mexicanos.

El desarrollo de la conciencia global de Nadine fue más allá de la crítica del papel que tradicionalmente el Banco Mundial y muchas de las agencias internacionales han tenido en los diferentes países en los que han impuesto sus esquemas de «desarrollo». Ella criticó fuertemente a los países del primer mundo, empezando con su propio país:

Hay mucho en el primer mundo que tiene que cambiar para eliminar la pobreza en el tercer mundo. La mayoría del cambio tiene que pasar en el primer mundo porque somos nosotros los que más destruimos, los que más consumimos, los que en muchos de los casos imponemos los esquemas destructivos al tercer mundo, y luego les echamos la culpa a ellos por subdesarrollados. Este ha sido un proceso de cientos de años, y ahora nos toca a los jóvenes darle la vuelta a este proceso. Hay muchos cambios que tienen que acontecer en Estados Unidos para eliminar el sufrimiento en el tercer mundo, y creo que el beneficio de estudiar en el extranjero es ver las condiciones y los resultados de lo que ha hecho el propio país de uno. La «policía extranjera», como le dicen a Estados Unidos en otros países. Es importante hacerles ver a la juventud del primer

62

mundo que viven en una decadencia extrema no sustentable, y que vean la hipocresía y las contradicciones que existen entre el primer y el tercer mundo.

En los testimonios de Nadine podemos ver el grado de desarrollo de su conciencia global, sobre todo cuando habla de la responsabilidad que los países desarrollados tienen con la pobreza de los países del tercer mundo. Su testimonio también habla del rol protagónico que los jóvenes del primer mundo tienen para cambiar ese proceso. Ella, como representante de esa juventud, está incluida, ya que su posición ideológica y su compromiso con las causas sociales se traducen al terreno de las acciones. En el otoño del 2002, semanas después de haberle realizado la primera entrevista, recibí una llamada de Nadine, me dijo: «necesito de tu ayuda y participación». Y me explicó que estaba organizando una recaudación de fondos para las víctimas del huracán Kenna, en San Blas, Nayarit. Tengo que reconocer que el ver a Nadine entregando folletos de información sobre los daños ocasionados por el huracán y rifando todo tipo de cosas que fueron donadas, me conmovió, y me sentí muy agradecida de ver en ella y en la gente que participó en la colecta, una muestra de la generosidad y compromiso de estadounidenses sensitivos a la desgracia ajena.

Posteriormente en verano del 2003, Nadine participó como directora de un programa que realizó trabajos de salud pública en Nicaragua y actualmente se encuentra terminando su maestría en Planeación Regional Comunitaria, en la Universidad de Nuevo México. Nadine es un ejemplo de desarrollo personal y ciudadanía global, procesos que fueron desarrollados profundamente durante su intensa experiencia académica e intercultural en México, en donde ella estudió, hizo trabajo voluntario y trabajó como maestra de inglés. Las perspectivas y competencias adquiridas en México por Nadine continuarán impactando su vida y la de todas las personas que valoramos su ejemplo.

...Educación internacional y ciudadanía global

Internacionalización para los estudiantes que no participan en programas de movilidad

Si bien es cierto, lo óptimo sería que todos los estudiantes durante sus estudios universitarios tuvieran acceso a estancias académicas en el extranjero, sabemos que eso hasta ahora es una utopía. Las restricciones presupuestales de las que han sido objeto las universidades públicas en todo el mundo reducen cada vez más los fondos destinados a la movilidad estudiantil. No obstante, el compromiso de las Instituciones de Educación Superior para la formación integral de ciudadanos del mundo, las obligan a desarrollar políticas y estrategias que contribuyan a cumplir con dicho fin. Existe un término denominado *Internationalization at Home* (IAH) que significa internacionalización hacia dentro o internacionalización en casa (Nilsson, 2003). Esta modalidad se refiere a las estrategias, programas y acciones encaminadas a desarrollar las competencias, que permitan a los estudiantes no móviles, desenvolverse en ambientes académicos y profesionales multiculturales, siendo sensitivos y respetuosos con las personas de otros países y culturas.

De acuerdo con Uribe (2004) la internacionalización en casa debe incluir al menos tres áreas básicas:

- 1) El conocimiento y dominio de otras lenguas, especialmente de aquellas que por efectos de la propia globalización se han convertido en *lingua franca*, como es el caso del inglés, no solo en el mundo académico, sino en el mundo político y de negocios.
- 2) La internacionalización del currículo, indispensable para aproximarse a las fronteras donde se produce el nuevo conocimiento científico, esencial para la inserción participativa en el escenario global de la información y el conocimiento.
- 3) La dialéctica de lo global y lo local, o lo que Uribe llama la *glocalidad* que se refiere a la necesidad de fomentar y desarrollar las competencias y las habilidades que le permitan al estudiante y al profesor entender la diversidad y las diferencias del entorno

para desempeñarse en ambientes multiculturales de trabajo y de investigación (p. 8).

Los tres puntos antes mencionados son un reto para todas las universidades y sobre todo para las públicas. En el punto número uno, el exigir por ejemplo, el dominio del inglés como segundo idioma para obtener el título de licenciatura implicaría todo un cambio curricular y cultural al interior de los programas académicos. En lo curricular, los cursos de idiomas no sólo tendrían que estar presentes a todo lo largo del plan de estudios, sino que la segunda lengua tendría que estar integrada en las demás materias del programa académico. De esta forma, conforme se va avanzando se podrían ir incorporando textos, y lecturas en dicho segundo idioma, y se tendría que solicitar la elaboración y presentación de algunos trabajos académicos también en una segunda lengua. El segundo cambio tendría que ser paulatino, ya que éste tendría que darse al interior de la cultura universitaria. Es indispensable que las Instituciones de Educación Superior tengan una posición de apertura y aceptación hacia la importancia del bilingüismo. Entendiendo que para poder desenvolverse en el contexto global y multicultural en el que vivimos es necesario desarrollar competencias lingüísticas en diferentes idiomas. Por lo tanto, este cambio debe darse por convencimiento, y traducirse en el desarrollo de un segundo idioma no sólo en los estudiantes sino en los cuadros académicos y administrativos.

En lo referente a la internacionalización del currículo, Gacel-Ávila (2000) sostiene que éste se da cuando se integra una dimensión internacional en los contenidos y programas de estudio. Para lo cual, la propia Gacel recomienda entre otras estrategias: promover la participación de estudiantes en redes y proyectos internacionales; fomentar el establecimiento de programas académicos conjuntos con otras instituciones nacionales e internacionales; integrar el uso de las tecnologías de la información y comunicación para fomentar la movilidad virtual; y

solicitar la experiencia internacional e intercultural en el perfil de los académicos de nuevo ingreso.

Por último, la famosa dialéctica de la *glocalidad*, será una consecuencia natural del dominio y conocimientos de otros idiomas y de la internacionalización del currículo. Es indiscutiblemente lo que se enseña y cómo se enseña, lo que impactará la conciencia de nuestros estudiantes, futuros profesionistas y ciudadanos del mundo.

Conclusión

En el presente artículo traté de explicar: el por qué de la necesidad de educar ciudadanos del mundo y lo que significa ser uno de ellos; el impacto que la movilidad estudiantil y el encuentro intercultural tienen para el desarrollo de una conciencia de ciudadanía global; y algunas estrategias para lograr que los estudiantes que no participan en programas de movilidad, desarrollen tanto su conciencia de ciudadanía global como las competencias interculturales e internacionales que demanda el contexto multicultural y global en el que vivimos.

Como persona que tuvo acceso a una educación internacional y como académica convencida de los beneficios de ésta en la formación y desarrollo de ciudadanos del mundo, quisiera terminar este artículo recordando lo que un día Galeano (2000:26) dijo: «lo mejor que tiene el mundo descansa en los diferentes mundos que el mundo contiene, las diferentes melodías de la vida, sus dolores y fortalezas, las mil y una maneras de vivir y hablar, pensar y crear, comer, trabajar, bailar, jugar, amar, sufrir y celebrar lo que nosotros hemos descubierto hace más de miles de años.» Por lo que serán los egresados de las universidades que hayan internacionalizado sus programas educativos, los que como dignos ciudadanos del mundo, comprenderán, respetarán, entenderán y celebrarán la maravillosa diversidad cultural en la que vivimos.

Referencias

- GACEL-AVILA, J. (2000) *La internacionalización de las universidades mexicanas: Políticas y estrategias institucionales*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- (2001) «Estudiar en el extranjero: tradiciones y retos actuales» en *Educación Global* núm. 5, 135-142. Guadalajara: Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI).
- GALEANO, E. (2000) *Upside down: A primer for the looking-glass word*. Nueva York: Metropolitan Books.
- HERNÁNDEZ, R. (2004) *Estudiantes estadounidenses en universidades mexicanas: el impacto de vivir y estudiar en México*. Disertación doctoral, EUA: University of New México.
- INTERMÓN OXFAM (2005) *Hacia una ciudadanía global: propuesta de competencias básicas*. Disponible en: <http://www.intermonoxfam.org/page.asp?id=1702>
- NILSSON, B. (2003) «Internationalization at home from Swedish perspective: The case of Malmö» en *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 27-40.
- OSLER, A., y VICENT, K. (2002) *Citizenship and the challenge of Global Education*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- SHOUGE, M. (1999) *The experiences, meanings and outcomes of study abroad: A Qualitative multiple case study*. (Disertación doctoral University of Toronto, 1999). *Disertation Abstracts International*, 60, 3290.
- URIBE, J. (2004) «Internacionalización: ¿Una palabra de moda o una paradoja?» en *Revista Tadeo* (70). Bogotá, Colombia: Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.

Changing dynamics in Internationalisation of Higher Education

HANS DE WIT

Meanings

What do we mean by the internationalisation of higher education? First of all, we have to recognize, that there have always been many different terms used in connection to internationalisation of higher education (De Wit, 2002, 109-116). In literature and in practice of internationalisation of higher education, it is still quite common to use terms which are only taking a small part of internationalisation and/or are emphasising a specific rationale for internationalisation. Most of the terms used are either curriculum related: international studies, global studies, multicultural education, intercultural education, peace education, etc., or mobility related: study abroad, education abroad, academic mobility, etc.

Introduction

The landscape of international higher education has been changing over the past ten years (De Wit, 1995; De Wit and Knight, 1997; De Wit and Knight, 1999; de Wit, 2002). It appears relevant to look at the consequences of this changing landscape for a present understanding of the internationalisation of higher education. An overview of recent research on the internationalisation of higher education provides interesting views on its evolvement.

The international dimension and the position of higher education in the global arena are more dominant in international, national and institutional documents and mission statements than ever. The 2006 IAU survey (IAU, 2006: 13) indicates that 73% of the Higher Education Institutions give internationalisation a high priority, 23% a medium priority and only 2% a low priority. John Scott (2006: 33) predicts that «rapid globalization and modern society point toward a future internationalization mission for the university as a service to the body of world-wide states». One can question if that will be a general trend in higher education or only will apply to a limited number of institutions, and one can question what type of internationalisation will define the mission of these universities. But it is undeniable that internationalisation has become a core element in higher education, at all levels.

Over the past ten years one can note a whole new group of terms emerging which were not actively present before in the debate about internationalisation of higher education. These are much more related to the cross-border delivery of education and are a consequence of the impact of globalisation of society on higher education: borderless education, education across borders, global education, offshore education and international trade of educational services.

In 2002, I stated (De Wit, 2002: 14) that «as the international dimension of higher education gains more attention and recognition, people tend to use it in the

way that best suits their purpose». This is even more the case now in view of this further proliferation of activities and terms.

The most commonly used definition of what we mean by internationalisation at the institutional level is the one by Jane Knight (1997: 8): «a process of integrating an international and cultural dimension into the teaching, research and service functions of the institution». This definition, although commonly accepted as a useful working definition for internationalisation at the institutional level, has become under discussion, as a consequence of the changes in international higher education over the last decade. An example is the criticism by Ninnis and Hellsten (2005, 3) of the definition of Knight of 1997, for not incorporating such elements as the export of education. Another example is the one by Ravindu Sidhu (2006, 3). She criticizes the working definition by Jane Knight as follows: «its weaknesses lie in its inherent generality and ambiguity. It does not, for example, prelude a largely one way transmission of knowledge from West-North to East-South. It is unclear what constitutes an international/intercultural dimension, which is as likely to include the trite and superficial as the profound and complex». She is right in her comment on generality and ambiguity, but any other definition, for instance one that would prelude a largely one way transmission as referred to or one which includes export of education, would be a subjective and rationale based one. As long as that limitation is made clear this in itself is an appropriate approach, but its conclusions would lack a more general application than the specific issue it addresses.

66 Internationalisation of higher education is changing. In the 20th century up to now one can see several stages of development in the internationalization of higher education institutions. The debate about globalisation and internationalisation and the recent, rapid evolution of cross-border activities in higher education have strengthened the tendency to explain and define

internationalisation of higher education in connection to a specific rationale or purpose. Did one see in the past most frequently the use as an equal term «international education», more recently «globalisation» has come more into the picture as a term related to or even synonym of internationalisation.

Globalisation and internationalisation

The globalisation of our societies and economies has an impact on higher education, and by that on its international dimension. Higher education is increasingly influenced by globalisation but also is becoming a more active actor in globalisation. Internationalisation of higher education is one of the ways a country and institution respond to the impact of globalisation, but also the internationalisation of higher education is an agent of globalisation. Higher education is not only passively responding to but an active player in the global arena. Marginson (2006) states, that «globalisation has added a new element to national competition and stratification. Though research universities always engaged in cross-border activity at their margin, we can now identify a single system of world-wide higher education, for the first time: a network of web-sites joined by instant messaging and data transfer, in which global connections run through the centre of institutions and governments and are integral to day-to-day practices. At the same time global people mobility has substantially increased. (...) Global communications and mobility have created conditions for the emergence of a global market in higher education».

One can summarize in three ways how globalisation and higher education are linked to each other. Firstly, one can observe that there is an increasingly unmet demand for higher education in the world. On the one hand, we see countries which have more demographic demand of study than their own higher education institutions can absorb. They have to absorb that demand in their own institutions and their own countries, but they also have

to send students abroad. In the developing world there is an enormous unmet demand for demographic trends. In countries like in Europe though, because of the ageing of the population, there is a shortage of students, especially in fields like the sciences, so there is a strong tendency to absorb that unmet demand from developing countries. Demographic trends are very important and they are changing constantly around the world. Also as a consequence of the impact of globalisation a whole new demand for new degree and diploma programs is emerging. There is much more demand for interdisciplinary studies, there is much more demand for IT-related programs, which were not so present 15 years ago, and so on. Globalisation implies that higher education has to respond to what is happening in our society, what is happening in the industry, and it responds to those developments by creating all kinds of new degree and diploma programs. And there is unmet demand because of a strong pressure for lifelong learning. It is not any more the case in this global economy that one can say: a student goes from high school to university, and then goes into the labor force, education is done and finished. There is a need for continuing education, and universities have to absorb that demand from industry and society.

Secondly, one can observe that there is a growth in the number and types of new providers. With the exception of countries like the United States, where there has always been a combination of public universities and private universities —but private as not for profit— in most countries public universities have been the dominant factor. But more and more private and for profit universities are entering the higher education arena, at the national level, for instance in Latin America, but increasingly also on an international scale.

And the third development that one can observe is the emergence of all kinds of new, innovative, delivery methods of higher education. Traditionally, we had the university and the university was in the country, it was

subsidized by the government, and it delivered traditional classes. Now you see e-learning, universities are setting up franchise operations abroad, universities have satellite or branch campuses abroad, and they are involved in joint degree programs. One can see a whole new area evolving with a new group of terms, as trans-national education, and cross-border education: first there was primarily cross-border movement of people and now also cross-border movement of programs and institutions.

In these developments, the connection between higher education and trade policy has become to the forefront in the debate about internationalisation and globalisation in higher education. Trade in higher education is not completely new, but in particular the identification of education as a service in the context of the General Agreement on Trade and Services (GATS) of the World Trade Organisation (WTO) has become an expression of the increased importance of this development. As Jane Knight (2006, 57) notes: «The introduction of GATS serves as a catalyst for the higher education sector to examine how trade rules may or may not influence higher education policy; and secondly, to determine whether the necessary national, regional and international education frameworks are in place to deal with the implications of increased cross-border education, including commercial trade».

Teichler (2004), Knight (2005), Scott (2006), (Altbach, 2006) and others address the complex relation between globalisation and internationalisation of higher education. Scott (2006, 14) observes that both internationalisation and globalisation are complex phenomena with many strands, and concludes that «the distinction between internationalisation and globalisation, although suggestive, cannot be regarded as categorical. They overlap, and are intertwined, in all kinds of ways». Altbach (2006, 123) defines globalisation as «the broad economic, technological, and scientific trends that directly affect higher education and are largely inevitable

in the contemporary world», where internationalisation «refers to specific policies and programmes undertaken by governments, academic systems and institutions, and even individual departments to support student or faculty exchanges, encourage collaborative research overseas, set up joint teaching programs in other countries or a myriad of initiatives».

Elsewhere, Altbach and Knight (2006), speaking of the changing higher education's landscape of internationalization, state that «globalization means the economic, political, societal, and other forces that are pushing 21st-century higher education toward greater international involvement. These factors include the growing integration of research, the use of English as the lingua franca for scientific communication and to some extent for higher education worldwide the growing international labor market for scholars and scientists, and, especially, all aspects of information technology». They emphasize the fact that «while globalization is a largely unalterable element of contemporary society, there are many choices involving internationalization». At the same time, «the increasing demand and call for international education is changing the face of internationalization and putting more emphasis on the mobility of students, programs, and providers».

Teichler (2004: 23) states that «globalisation initially seemed to be defined as the totality of substantial changes in the context and inner life of higher education, related to growing interrelationships between different parts of the world whereby national borders are blurred or even seem to vanish», but that in recent years the term «globalisation» is substituted for internationalisation in the public debate on higher education, resulting at the same time in a shift of meanings: «the term tends to be used for any supra-regional phenomenon related to higher education (...) and/or anything on a global scale related to higher education characterised by market and competition». Teichler (*ibid.*: 22-23) defines internation-

alisation as «the totality of substantial changes in the context and inner life of higher education relative to an increasing frequency of border-crossing activities amidst a persistence of national systems, even though some sign of «denationalisation» might be observed».

Teichler (*ibid.*: 9-10) also identifies 5 areas of policies and activities with respect to internationalisation: the knowledge dimension, or more particularly border-crossing movement of knowledge; validation and recognition of teaching, learning and research results; issues of international homogeneity or variety of structural elements of higher education; the scope of actors' policies (e.g. national versus international policies of higher education); and higher education steering as a whole (e.g. the role of national governments, national or international professional associations, international organisations, etc. as well as the modes of steering).

According to him there is a growing emphasis on marketisation, competition and management, something also stressed by others (Schapper and Mayson, 2005; Tuiñamua, 2005; Reinalda and Kulesza (2005). The last two (*ibid.*: 99) note that «since the end of the last century, a shift in higher education has taken place from the public to the private domain, parallel to an increase in international trade in education services () These developments enhance the significance of the education market as an international institution, but also contribute to changing the structure of that market. In doing so, an increase in worldwide competition is being revealed».

Nimes and Hellsten (2005: 1) observe that internationalisation of higher education tends to have been too much identified in the past with positive opportunities: «Under internationalization, the world is our oyster, or perhaps, our garden, in which we sow the seeds from the fruits of our academic labours: powerful knowledges, proven (best) practices, and established systems of scholarship, administration and inquiry». They look «to trouble such unproblematised notions and to provide

more critical readings and explorations of the process». They (*ibid.*: 4) call for «review, renewal and critical insight into current practices of internationalization».

All these authors have a strong inclination to call for more attention to social cohesion and to the public role of higher education as an alternative force to the growing emphasis on competition, markets and entrepreneurialism in higher education. Their concerns are expressed clearly by Naidoo and Jamieson (2005, 39): «the forces unleashed on higher education in the present context have propelled universities to function less as institutions with social, cultural and indeed intellectual objectives and more as producers of commodities that can be sold in the international marketplace».

Marijk van der Wende (2001) speaks of a change in paradigms from cooperation to competition. It would be too easy though to assume that over the past ten years everything has changed with respect to internationalisation of higher education, from a more cooperative model to a more competitive model. As Van der Wende (*ibid.*: 255) herself writes: «Not surprisingly most continental European countries pursue a cooperative approach to internationalisation, which in terms of international learning and experience is more compatible with the traditional value of academia». In a recent benchmarking exercise about the internationalisation strategies of five European universities, I (De Wit, 2005) encountered also clear differentiations. «Striking is the difference between the approaches to internationalization of three Northern European universities and two Southern European universities with respect to *co-operation* and *competition*. Where the two Southern European universities have a traditional co-operative approach, one Northern university has a strong competitive approach and the two Scandinavian universities are moving into the directions of such an approach, although all three mix it with co-operative activities, in particular in the framework of their involvement in the European programmes. These approaches give a more

balanced picture to the idea of shifting paradigms for internationalisation from co-operative to competitive, as presented in present debate and study of the international dimension of higher education in Europe».

Another example that not everything these days is dominated by economic rationales is the religious mission of several catholic, evangelic and more recently Islamic institutions of higher education, to attract international students and/or to be involved in cross-border delivery. Economic rationales are not driving in these cases, but religious ones.

In other words, although there is an increasing emphasis on economic rationales, it would be too simple to state that the changing landscape of internationalisation is developing in similar ways everywhere in higher education around the world. There are different accents and approaches. Internationalisation strategies are filtered and contextualized by the specific internal context of the university and their national embeddedness (See also Huisman and van der Wende, 2005; and Frolich and Veiga, 2005 for the European context).

An updated definition

Knight (2006, 213-214) acknowledges the need for constant updating of the meaning of internationalisation of higher education and states that «it is interesting to see how the definition of the term has evolved over the last decade. In the late 1980s, internationalisation was commonly defined at the institutional level and in terms of sets of activities. (...) By the mid-1990s, a process or organizational approach was introduced. (...) Van der Wende (1997: 18) correctly pointed out that an institutional based definition has limitations». Therefore, a new definition is proposed by her, which acknowledges both levels and the need to address the relationship and integrity between them: «the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education».

Jane Knight (2006) states also that you can see now basically two components evolving in the internationalisation of higher education. One is what we call the internationalisation at home—activities that help students to develop international understanding and intercultural skills. So it's much more curriculum-oriented: how can you prepare your students to be active in a much more globalised world. And the second movement is that of internationalisation abroad, including all forms of education across borders: mobility of students and faculties, scholars and programs. Internationalisation abroad coincides with what she elsewhere (Knight, 2003, see also OECD, 2004) has described as the three different forms of cross-border education: a person going abroad for educational purposes (mobility of individuals); an educational programme going abroad (programme mobility); or an institution or provider going or investing abroad for educational purposes (institution mobility).

As the overview of the debate about meanings of internationalisation and the complex relationship between internationalisation and globalisation illustrates, Knights' new working definition and division between at home and abroad will not end that debate. The overview makes also clear that rationales for internationalisation and meanings of internationalisation are mixed even more than before.

Rationales for internationalisation

When we talk about internationalisation, it is important to distinguish the question: why are we internationalising higher education, from what we mean by internationalisation. Many documents, policy papers and books refer to internationalisation, but don't define the why. And in much literature meanings and rationales are confused, in the sense that often a rationale for internationalisation is presented as a definition of internationalisation.

Literature (De Wit, 2002: 83-102) identifies four broad categories of rationales for internationalization:

Political rationales, economic rationales, social and cultural rationales and academic rationales.

Political rationales: foreign policy, national security, technical assistance, peace and mutual understanding, national and regional identity, have been very important, in particular after the Second World War, and in the Cold War period, when they were very dominant in the internationalization of higher education. After 9/11/2001 national security has regained importance, and a new rationale: immigration policies, has come to the forefront. And cultural and more specific religious identity seems to become more present again.

The second group, economic rationales: growth and competitiveness, national educational demand, labour market, financial incentives, have come more to the forefront in present-day globalization of our economies.

The third group of rationales are the social and cultural rationale. The cultural rationale has to do much more with the role that universities and their research and teaching can play in creating an intercultural understanding and an intercultural competence for the students and for the faculty and in their research. And the social rationale has to do with the fact that the individual, the student, and the academic, by being in an international environment, become less provincial. As mentioned before, there is concern that the role of universities in social and cultural cohesion is under pressure these days.

And the last group are the academic rationales: developing an international and intercultural dimension in your research, teaching and services, extension of the academic horizon, institution building, profile and status, the improvement of the quality, and international academic standards. Among these, profile and status, as expressed in the growing importance of international rankings, seem to become more dominant.

It is clear that there are different rationales for the internationalisation of higher education. These are not

mutually exclusive, may be different in importance by country and region, and can change in dominance over time. In the present time, the economic rationales are considered to be more dominant than the other three, and in connection to these, academic rationales such as strategic alliances, status and profile are also becoming more dominant. Jane Knight (2004,23) speaks of emerging rationales at the national level such as human resources development, strategic alliances, commercial trade, nation building, and social/cultural development; and at the institutional level: international branding and profile, income generation, student and staff development, strategic alliances and knowledge production. According to the IAU survey of 2006 (IAU, 2006, 13), rationales driving internationalization of higher education at the national level are perceived to be by higher education institutions: competitiveness (28%), strategic alliances (20%), human resource capacity (15%), international cooperation (14%), cultural awareness (9%), education exports (7%) and regional priorities (7%). National University Associations see competitiveness as even more driving rationale (44%).

Some examples may illustrate this emergence of new rationales. The first one is international ranking, closely linked to status and profile. Rui Yang (2005, 99), in a study on the internationalisation of Chinese higher education, notes that «for institutions, internationalization means the awareness and operation of interactions within and between cultures through their teaching, research and services functions». At the same time he admits that «in practice, however, individual institutions often care most about their research strength and international ranking». Research has always been an international driving force in higher education, international ranking has recently become an important factor in higher education. And research is still a key indicator in those rankings. The fact that the first international ranking, the Academic Ranking of World Universities by Shanghai Jiao Tong

University, did not appear in the USA or Europe, but in China is illustrative of the changing landscape, as is the reaction in Europe, the United States and elsewhere to this ranking (UNESCO/CEPES, 2005; see also Altbach, 2006). Marginson (2006) identifies a two tier structure in this global market: «a super-league of global universities» and a much larger group of institutions of lesser status exporting higher education. The first group of universities does not expand «to meet potential demand or establish franchises across the world in the manner of capitalist businesses. Maintenance of the value of positional goods depends on their continued scarcity. The super-league universities compete with each other for the best researchers and doctoral students, and for national and global leadership; they gain prestige from their role as global demand magnets (...) and they benefit from the contributions of bright foreign graduate students to research and teaching». The second tier is according to him composed of three types of institutions: the for-profit sector; the commercial provision of foreign education by non-profit institutions, designed in order to generate surplus revenues; and those institutions and nations «where foreign education is subsidised by governments, foundations and/or universities and an expansionary capitalist dynamic is absent».

The second example concerns immigration policies. Over time, different countries have had different policies with respect to academic immigration. The USA for example has had for many years a rather open door policy in this respect, a policy that has become far more restrictive as a consequence of 9/11/2001. And the implications for higher education have been substantial, to such an extent that the American government has been forced to soften them again. Other countries, like the U.K. and Australia have on the contrary opened up their academic immigration policies over the past years, as to stimulate import of students and faculty, even allowing them working permits during and after the end of their

studies. The Dutch government has moved from a restrictive policy up to the eighties to an open door policy in the nineties and now is moving into a more explicit brain gain policy, opening the doors no longer to large numbers of international students but to a selective number of quality students and academics in a limited number of disciplines (science and engineering in particular), who will be allowed to study and work, as to compensate for the ageing labour force. At the same time, all those countries appear to struggle between general immigration rules and those for academic purposes. See for instance Goodman (2006), for the USA.

The examples underline an important aspect in the analysis of rationales for internationalisation that has not been given much attention. Rationales can be at certain moments in time and in certain countries/regions negative, and at other times and in other places positive. Competitiveness in higher education was for instance in continental Europe up to the nineties an anathema, but now has become a dominant rationale in institutional, national and regional policies. As a consequence of high unmet demand, export of higher education was not an issue in Chinese education, but has become so more recently.

Changing approaches

In the course of history we can identify different institutional approaches to internationalisation (De Wit, 2002, 116-118): the activity approach which describes internationalisation in terms of categories or types of activity; the rationale approach which defines internationalisation in terms of its purposes or intended outcomes; the competency approach which describes internationalisation in terms of developing new skills, attitudes, and knowledge in students, faculty, and staff; and the process approach which frames internationalisation as a process that integrates an international dimension or perspective into the major functions of the institution.

72

The first three approaches, in particular the activity approach, are most common to internationalisation. Given the growing importance of internationalisation in higher education one would have assumed that this would result in a development into a more process approach to internationalisation. This appeared true for the situation in Europe, where one could observe in the late nineties a trend to mainstreaming of internationalisation, as well as initiatives in the United States of America to projects for internationalisation of the campus by organisations like the American Council on Education and by NAFSA. Also competencies became more important factors in the discussion on internationalisation, with the increased focus on the internationalisation of the curriculum and teaching and learning process, the internationalisation at home movement. As the analysis of literature and practice given above demonstrates though, it appears though that one can speak more of a trend towards rationale approaches, with economic and political rationales driving internationalisation at the (inter)national and the institutional level.

Philip Altbach and Jane Knight (2006) mention as different reasons for present internationalisation: profits (income generation), access provision and demand absorption (providing access to students in countries that at present lack the domestic capacity to meet the access demand), traditional internationalisation (such as study abroad experiences, internationalizing the curriculum, and sponsoring students from other countries to study on campus), European internationalisation (academic exchange and cooperation first, and convergence and competition oriented processes more recently), developing country internationalisation (traditionally senders of students abroad, but increasingly also exporters of their education), and individual internationalisation (basic decisions concerning destinations and fields of study are made by students themselves). These points in itself are correct observations, but should better be

referred to as different internationalisation approaches to than different reasons for internationalisation. What they make clear though is what was mentioned above: rationales are different over time and by country/region, they are not mutually exclusive, and they lead to different approaches and policies. And what it makes clear also is that at present changes are taking place at a rapid pace in different parts of the world and that rationales become more and more interconnected.

The research agenda

The changing landscape in international higher education has an impact on the higher education research agenda. In 2002, I (De Wit, 2002, 209) wrote that the internationalisation of higher education is still a long way from becoming the regular subject of substantial research-based academic studies and that this explains why this area lacks academic recognition in the field of comparative and international education. Nines and Hellsten (2005, 3) note that «the acceleration of globalization in the last two decades has to some extent rendered obsolete the debates about the differences between comparative and international education». Comparative education has used the nation-state primarily as the unit of analysis, and globalization is increasingly breaking down that nation-state. On the other hand, according to them, the notion of international education, «comprising primarily international exchanges in order to learn about other countries, or to provide technical assistance in development» is also limited, as globalization brings new elements into the picture. It would go too far to discuss here the complex relationship between comparative and international education and the internationalisation of higher education (see de Wit, 2002, 104-109).

But their observation that there is a need for «an increased emphasis on the academic study of international education as a practice and of the diverse processes of internationalization», is certainly correct, and follows

the call I made in 2002. A lot has changed though. The increasing attention to globalisation and internationalisation in higher education studies is obvious in higher education studies (for instance Enders and Fulton, 2002; Van Vught et all, 2003; Teichler, 2004; Altbach, 2005; Scott, 2006). The developments as described in this overview appear to create though a divide between those who are supporting, opposing or simply describing developments that are taking place in the international dimension of higher education. Higher education scholars have a tendency to belong to the critics of the commercialisation of higher education, and to identify its supporters as coming from outside the higher education sector. In that debate, those scholars who see their role as describers and analysts of the process, are sometimes criticised as being too positive about the internationalisation of higher education (see for instance Nines and Hellsten, 2005: 4), and ignoring or minimizing the negative consequences. A critical overview of the developments in international higher education has to address potential negative and positive consequences of internationalisation of higher education. Don't kill the messenger appears to be an appropriate observation in this respect.

Concluding remarks

Although already at the end of the seventies countries like the U.K. and Australia had shifted from aid (technical assistance) to trade (recruitment of international students) as driving rationales for their internationalisation, ten years ago the cooperative model dominated the debate on meanings and rationales of internationalisation of higher education. At present it seems that the competitive model has become more leading, even though—as we indicated—it certainly is not the case that all higher education has changed completely in that direction.

The changing landscape of international higher education as a consequence of the globalisation of our societies and economies is manifest in many ways: in-

73

creasing competition for international students and academics, growth of cross-border delivery of programmes and emergence of international for profit providers in higher education, the changing position of countries like India and China in the world economy and in the higher education arena, it all happens and its impact cannot be ignored. It is difficult to see though the impact of these changes, as we are in a transition period still. The rapid growth of cross-border programmes and providers as described by Altbach and Knight (2006) seems undeniable: «It is not known what proportion of the increased demand will result in student mobility, but it is clear that there will be significant growth in the movement of programs and education providers across national borders. New types of providers, forms of delivery, and collaborative partnerships are being developed to take education programs to students in their home countries.» How impressive the increasing number of activities they indicate are though, they are very minor in comparison to the growth of national private provisions of higher education. There are also countries that restrict or even prohibit foreign provision of higher education in their countries, and partly as a result of that, student numbers in foreign owned higher education institutions in countries such as South Africa and India appear not to grow or even to go down recently. Can we speak of rhetoric more than reality? Time will learn, but some caution seems to be required.

More important than a debate about meanings of internationalisation is in my view the study of rationales for internationalisation. It is the change in rationales over time and by place that forms the basis for an analysis of the changing landscape in the international dimension of higher education around the world (De Wit, 2000).

The strengthening of certain rationales and appearance of new ones are important indicators for change. We have observed the increasing dominance of economic rationales, the growing importance of international

rankings, the changes in academic immigration policies, branding, strategic alliances, and so on. At the same time, we have given examples of other rationales, such as the religious mission of some Islamic universities. Further study by countries and regions of changing rationales for internationalisation of higher education is required.

Teichler (2004, 6) in a somewhat provocative and cynical way wrote about the internationalisation of higher education in Europe that it was a key issue in the 1990s, and given that priorities seem to have only a time limit of ten years «our priority placed on this is likely to come to an end soon», and a new terminological fashion will replace it soon. To a certain extent that has taken place already with terms like globalisation, cross-border education and trade in education. A clear distinction of meanings, rationales and strategies will be necessary to avoid a fashionable approach to the international dimension in higher education.

References

- ALTBACH, P. (2006) «The Dilemmas of Ranking». In *International Higher Education*, number 42, Winter 2006. Center for International Higher Education.
- ALTBACH, P. (2006) «Globalization and the University: Realities in an Unequal World». In Philip G. Altbach and James J.F. Forest (Eds.), *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht, Springer.
- ALTBACH, P. and KNIGHT, J. (2006) *Higher Education's Landscape of Internationalization: Motivations and Realities*. Unpublished.

GOODMAN, ALLAN E. (2006) *Open Doors and Secure Borders: U.S. Student Visa Policy in the post 9/11 World*. CIAO Case Studies. New York: Columbia University Press.

IAU (2006) *IAU 2005 Internationalization Survey, Preliminary Findings Report*. Paris: International Association of Universities.

KNIGHT, J. (1997) «Internationalisation of Higher Education: A Conceptual Framework». In Jane Knight and Hans de Wit (Eds.), *Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries*. Amsterdam: European Association for International Education.

— (2003) *Gats, Trade in Higher Education, Perspectives 2003: Where are We?* Observatory Report, May 2003, www. obhe.ac.uk/products/

— (2006) «Higher Education in the trade context of GATS». In Barbara Khem and Hans de Wit (Eds.), *Internationalisation in higher education: European responses to the global perspective*. Amsterdam: European Association for International Education and the European Higher Education Society EAIR.

— (2006) «Internationalization: Concepts, Complexities and Challenges». In Philip G. Altbach and James J.F. Forest (Eds.), *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht, Springer.

KNIGHT, J. and DE WIT, H. (Eds.) (1997) *Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries*. Amsterdam: European Association for International Education.

— (1999) *Quality and Internationalisation in higher Education*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

MARGINSON, SIMON (2006) «Global position and position-taking: the case of Australia». In *Journal of Studies in International Education* (Forthcoming).

NAIDOO R. and JAMIESON I. (2005) «Knowledge in the Marketplace: The Global commodification of Teaching and Learning in Higher Education». In Peter Ninnis and Meeri Hellsten (Eds.), *Internationalizing Higher Education, Critical Explorations of Pedagogy and Policy*. Hong Kong:

Comparative Education Research Centre, the University of Hong Kong/ Springer.

NINNES P. and HELLSTEN M. (2005) «Introduction: Critical Engagements with the Internationalization of Higher Education». In Peter Ninnis and Meeri Hellsten (Eds.), *Internationalizing Higher Education, Critical Explorations of Pedagogy and Policy*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, the University of Hong Kong/ Springer. OECD (2004) *Internationalisation and Trade in Higher Education. Opportunities and challenges*. Paris: OECD.

REINALDA B. and KULESZA E. (2005) *The Bologna Process-Harmonizing Europe's Higher Education*. Opladen and Bloomfield Hills, Barbara Budrich Publishers.

SCOTT JOHN C. (2006) «The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations». In *the Journal of Higher Education*, January/February 2006, vol. 77, number 1.

SCOTT, P. (2006) «The global dimension: internationalising higher education». In Barbara Khem and Hans de Wit (Eds.), *Internationalisation in higher education: European responses to the global perspective*. Amsterdam, European Association for International Education and the European Higher Education Society EAIR.

SCHAPPER J., and MAYSON S. (2005) «Managerialism, Internationalization, Taylorization and the Deskilling of Academic Work: Evidence from an Australian University». In Peter Ninnis and Meeri Hellsten (Eds.), *Internationalizing Higher Education, Critical Explorations of Pedagogy and Policy*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, the University of Hong Kong/ Springer.

SIDHU, RAVINDER K. (2006) *Universities and Globalization, To Market, to Market*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

TEICHLER U. (2004) «The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education». In *Higher Education*, pp. 5-26. Vol. 48, number 1, July 2004.

TUIMANUANA K. (2005) «International Policy Convergence in Higher Education: An Analysis from the Periphery».

MANUEL MORENO CASTAÑEDA

- In Peter Ninnes and Meeri Hellsten (Eds.), *Internationalizing Higher Education, Critical Explorations of Pedagogy and Policy*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, the University of Hong Kong/ Springer.
- UNESCO/CEPES (2005) «Ranking Systems and Methodologies in Higher Education». In *Higher Education in Europe*, Vol. 30, number 2, 2005.
- VAN DER WENDE M. (2001) «Internationalisation policies: about new trends and contrasting paradigms». In *Higher Education Policy*. Vol. 14, Issue 3, September 2001, pp. 249-259.
- VAN VUGHT F., VAN DER WENDE M. and WESTERHEIJDEN D. (2003) «Globalization and internationalization: Policy agendas compared». In J. Enders & O. Fulton (eds.), *Higher Education Dynamics*. Dordrecht, Kluwer.
- YANG R. (2005) «Internationalizing Chinese Higher Education: A Case Study of a Major Comprehensive University». In Peter Ninnes and Meeri Hellsten (Eds.), *Internationalizing Higher Education, Critical Explorations of Pedagogy and Policy*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, the University of Hong Kong/ Springer.

Para empezar

En el panorama mundial de la información y conocimientos que se difunden acerca de la educación a distancia y la virtualización de ambientes y procesos educativos, sobresale la abundancia de datos provenientes de Norteamérica y Europa y su flujo hacia otras regiones del mundo, lo que además se acelera con los fuertes procesos de globalización. De manera paralela también es notoria la escasa presencia de lo que se estudia y divulga en y desde otras regiones, como es el caso de Latinoamérica, no porque no exista información al respecto, sino porque ha faltado una mayor dedicación y trabajo colaborativo en ese sentido, y esto es una carencia no sólo para quienes vivimos en esta región, sino para todo el mundo.

Entre los estudios que se han realizado para conocer el estado de la educación a distancia en América Latina está lo hecho por la región latinoamericana del International Council for Distance Education (ICDE), con la conducción de Marta Mena, y que se manifiesta en el libro *La educación a distancia en América Latina*. También tiene presencia lo hecho por el Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD) y el Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO, con sus Estudios sobre educación virtual en diversos países latinoamericanos. Ante este marco el presente

texto pretende ser una aportación más que contribuya a un mejor conocimiento sobre la educación a distancia en Latinoamérica y con ello fortalecer su desarrollo y los servicios que presta a la sociedad.

Este documento forma parte de un estudio más amplio sobre la educación a distancia en América Latina, que comprende su historia, tendencias y prospectiva, en el que el contexto en que se presenta es de fundamental importancia para su entendimiento. Para ello retomo avances anteriores, entre ellos un artículo publicado en la citada obra de Marta Mena, lo que me ha permitido perfilar algunas categorías de análisis donde el contexto es esencial, entendiéndolo como las condiciones circunstanciales en que se desarrolla la educación a distancia, donde se consideran el ámbito geográfico, la cultura, la cultura de la educación y la cibercultura; el concepto de educación a distancia; los antecedentes históricos; las condiciones socioeconómicas de vida; la educación latinoamericana y sus políticas; la globalización y la situación de los sistemas de información y comunicación, como base para visualizar las tendencias y perspectivas de la educación a distancia en América Latina.

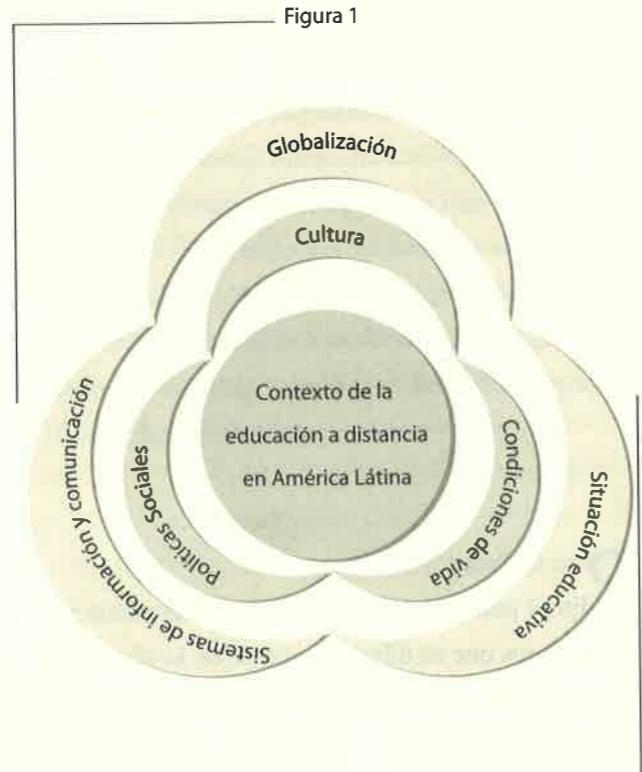
Hablar del contexto es, no sólo importante para entender el porqué del origen, modos y tendencias, también, y de gran trascendencia en este momento, es el riesgo de la descontextualización por la difusión

global de los programas de educación a distancia, que se origina en distintos contextos y llega a las sociedades que la demandan desde las que tienen mayor capacidad de producción y comercialización vía el «mercado libre de la educación».

El concepto de educación a distancia

La educación y la cultura latinoamericana han adquirido muchos matices con el contacto y, en ocasiones, el choque con otras culturas, lo que ha originado una gran variedad de manifestaciones que se reflejan en su situación y problemática educativa que, desde una perspectiva histórica, podemos ver en ella, desde las invasiones europeas, una constante imposición de modelos externos, con importantes propuestas surgidas en Latinoamérica, algunas como posturas alternativas y otras desde el ejercicio del poder. Desde esta situación se han buscado muchas salidas, entre ellas la educación a distancia, cuyo nombre se aplica a una gran diversidad de modalidades, así como a ésta se le atribuyen varios nombres, característica de las instituciones que ofrece dicha modalidad educativa, la ambigüedad en el uso de términos, de manera que suele no coincidir el nombre de la modalidad con su práctica real; así, una institución puede llamarse «Universidad a distancia» sin que se utilicen las tecnologías con ese propósito, y alumnos y profesores se trasladen cada semana para encontrarse en clases «cara a cara», o que se denomine «abierta», cuando lo único que abre es cierta flexibilidad en la docencia y las trayectorias curriculares, pero siguen cerradas las puertas de niveles superiores a quienes no documenten los estudios previos.

En la práctica persiste el uso de los conceptos de educación abierta y a distancia para abrir las oportunidades de innovación y procurar el uso de las tecnologías, para así lograr una mayor cobertura educativa, propiciar la comunicación entre educandos y educadores, tener un mejor acceso a la información y a el conocimiento, y



propiciar ambientes virtuales para el aprendizaje. Dentro de todas estas posibilidades, cada país, cada institución, con cada programa, diseña sus proyectos de acuerdo a sus condiciones, imaginación y posibilidades, dando lugar a una gran variedad de modos, modelos y estilos, que sólo con propósitos de un primer acercamiento los tipificaría de la siguiente manera:

- Las universidades nacionales a distancia.
- Programas nacionales a distancia.
- Los tele-centros para el acceso remoto a la educación.
- Entidades al interior de instituciones.
- Programas y cursos sueltos y eventuales.

Su ámbito geográfico

Al hablar de contextos geográficos hay que considerar que en un tiempo las fronteras sólo se movían mediante guerras, violencia directa y tratados políticos, ahora se bosquejan nuevos límites fronterizos, casi sin percibirlo, a consecuencia de la globalización y el desarrollo de las

tecnologías de la información y la comunicación (TIC); de igual forma, tienden a borrar las fronteras entre modalidades y se dibujan con precisión las brechas entre regiones, clases sociales y grupos étnicos.

Cualquier intento de clasificar u organizar los ámbitos para un contexto de la educación latinoamericana tiene sus riesgos y sus márgenes, por lo tanto tómese el estudio que aquí presento sólo como punto de partida para iniciar estas reflexiones, considerando como una limitante el que se haga referencia a aspectos geográficos, que para los ambientes virtuales de la educación a distancia son sólo una referencia, no un límite. Con esas reservas podemos hablar de los siguientes ámbitos:

a. Global, con sus influencias económicas, culturales y educativas potencializados con el crecimiento de las TIC, que está más allá de los límites establecidos tradicionalmente.

b. Latinoamericano. Más allá de las fronteras políticas, lo latinoamericano tiene que ver con los entornos donde anda su gente y donde se expresa la cultura y las lenguas latinoamericanas. Respecto a este punto, quiero retomar un texto que publiqué en la obra *La educación a distancia en América Latina* (2004), coordinada por Martha Mena:

A propósito de Latinoamérica, habría que empezar por decir que es un continente que no se define en términos geográficos; una muestra es cómo cruza el río Bravo hacia el norte y se manifiesta de manera viva y creciente en Estados Unidos de Norteamérica y en Canadá. No son trozos y trazos de tierra lo que nos une, pues también la vemos manifiesta en las islas que rodean al continente, sino lazos sociales, culturales, lingüísticos y utópicos. Es una nación multicultural y multicolor que hunde sus raíces en los pueblos prehispánicos de América, se nutre de las culturas latinas que llegaron de Europa, entre ellas la española, portuguesa, francesa, italiana y las ricas arribazones culturales de Asia y África.

c. Nacional, con sus grupos sociales, su organización política e instituciones, que cada vez parecen resistir menos los embates de la globalización.

d. Los ámbitos institucionales, que con sus estructuras organizacionales y normas y prácticas administrativas facilitan u obstaculizan la educación a distancia y sus necesarios esquemas de colaboración.

e. El ámbito de la cotidaneidad cercana, que con sus historias personales e institucionales, sus presiones y estímulos diarios, condiciona los modos y estilos de las prácticas educativas.

La cultura

Desde luego que este texto se queda corto ante la gran diversidad cultural y lingüística que se da en nuestro continente, que deberá ser tomada en cuenta desde la concepción de un programa educativo, en especial en una modalidad a distancia, cuyo alcance y capacidad de cobertura hace caer en la tentación de bajar costos mediante estrategias masivas de gran escala y homogeneizantes que no consideren los distintos modos de ser de los latinoamericanos. Un aspecto esencial será el que las personas como individuos y como colectivo, reconocemos y revaloremos lo propio, integrándonos al mundo con el orgullo de nuestra historia y cultura como una aportación a la riqueza de la cultura universal.

Como parte esencial de esa riqueza está nuestra cultura educativa, con la concepción, políticas y prácticas educativas que nos caracterizan, con todas las diversidades y semejanzas que se han construido históricamente y que determinan los modos en que realizamos nuestros proyectos educativos y lo que la sociedad espera de ellos. Ahora, en esta idea de cultura educativa habría que incorporar la nueva cultura que se desarrolla en los ambientes virtuales propiciados por las TIC, que podemos llamar «cibercultura» o, ya aplicado a nuestro campo, «cibercultura educativa», idea fundamental para conceptualizar la educación a distancia.

Enseguida incorporo un breve texto tomado de un artículo, «Cibercultura y educación» (2005), donde expreso mi punto de vista con respecto a los entornos virtuales que ahora deben ser considerados cuando hablamos del contexto en que suceden los hechos educativos:

Sin perder de vista estas limitaciones y desigualdades, el caso es que está surgiendo una nueva cultura en la medida en que diversas actividades humanas que antes se realizaban en espacios geográficos delimitados, con relaciones cotidianas cara a cara y al mismo tiempo, ahora se realizan en ambientes virtuales, con comunicación a distancia y asincrónicamente. Nueva cultura que ha atrapado a algunos, otros la ven con recelo o temor, unos pocos tienen acceso a las tecnologías que la propician, muchos más están marginados de ese mundo tecnológico, pero a todos directamente o indirectamente nos afecta en nuestras vidas y a eso dedico las siguientes reflexiones.

¿Qué es eso de la cibercultura?

Lo podemos ver en nuestra vida cotidiana, en especial en niños y jóvenes que viven un nuevo espacio de diversión, estudio y de relaciones sociales. Así, los amigos de la calle, la escuela, el equipo deportivo, etcétera, continúan su relación a través de internet, donde además encontrarán otras amistades que ampliarán las redes afectivas. Asimismo se agregarán a los diálogos otros temas que no se trataban en el barrio. Cuando alguien se mete a su mundo virtual, también podemos decir a su «barrio virtual», sus padres parecen perderlo, lo mismo si se mete a internet que a un programa televisivo o a un video juego, como antes pudo haber sido el radio o la lectura, o más antes

al bosque o a una cueva.

Desde la virtualización de los procesos sociales, para la educación en general y para la educación encerrada en los sistemas escolares se requieren nuevas visiones de la cultura tanto considerando la cultura como el entorno en que se da la educación, como por ser objeto de la misma; dicho de otra manera, la cultura como esencia

de la educación, la cubre lo que está en su interior, lo que la envuelve y es envuelto por ella.

Esta nueva visión puede explicarse desde el viejo concepto de Durkheim que explicaba la educación como la transmisión de la cultura de las generaciones adultas a las jóvenes, desde luego que esta concepción puede estar muy superada teóricamente, sin embargo, por la lenta evolución de las prácticas educativas, nos refleja lo que sucede en mucho de nuestro hacer educativo cotidiano, situación que puede ser superada por lo que sucede en los ambientes virtuales donde la relación es transgeneracional y no es extraño ver a los jóvenes enseñar a los adultos cómo manejar las tecnologías telemáticas, y cómo la cultura, más allá de la transmisión, se transforma y recrea de manera permanente.

¿Para ser considerada cultura necesita tener un espacio real? Un modo de entender las culturas, muy limitado por cierto, es ubicarlas de modo geográfico, concepción que, tomada literalmente, no es muy adecuada, a no ser que consideremos el ciberespacio como un lugar. Por otra parte, habría que considerar el lenguaje de los sistemas de información como el lenguaje de la cibercultura y ver, mejor participar, en los modos como se construye un metalenguaje, que podrá ser producto de la conjunción intercultural, en la que las culturas que entran con más fuerza impondrán sus condiciones, códigos y modos. Esto a pesar o junto con los intentos de algunos códigos que pretenden universalizarse, cuyas expresiones se encuentran en una primitiva etapa ideográfica, y sus caritas y signos simples me recuerdan los primeros intentos de expresión del ser humano.

La cibercultura puede ser entendida como estos nuevos modos de ser, comunicarse y conocer que se van conformando en y por los nuevos ambientes sociales que se propician con las TIC; nuevos ambientes que posibilitan construir nuevas relaciones sociales y nuevas maneras de compartir y recrear conocimientos, no sólo por el potencial de estas tecnologías, sino por ser espacios nuevos,

que en su surgimiento y desarrollo presentan coyunturas aprovechables, antes de que puedan obstaculizarlo los afanes de dominio y control que suceden en ellos.

Si queremos hacer una diferenciación entre los distintos ambientes culturales podemos decir que la cibercultura se caracteriza por:

- No tener un lugar ni presencialidad física.
 - Hay más posibilidades de transmisión cultural transgeneracional, superando la tradicional transmisión cultural de adultos a jóvenes.
 - Propicia las desinhibiciones, o al menos nueva inhibición socio afectiva.
 - Acceso más libre y rápido a la comunicación, la información y el conocimiento.
 - Se rebasan límites institucionales ligados al lugar (Estado, comunidad, etcétera).
 - Sistematización y registro de procesos vividos.
- Sin embargo, no cambia:
- La evidencia cultural de las desigualdades e inequidades.
 - La reproducción de los esquemas de poder.
 - La necesidad de identidad personal y de identificarse con un grupo.

Antecedentes históricos

La historia de la educación a distancia corre paralela a la educación escolarizada, quizás porque en la medida que los sistemas escolares se cierran y vuelven más rígidos los sistemas que flexibilizan sus tiempos, espacios y modos de aprender dan cabida a quienes no pueden o no quieren ajustarse, y si bien hay una tendencia hacia la vinculación con la educación presencial, en especial por el uso de las tecnologías, siempre habrá tendencias alternativas.

Respecto a la historia de la educación a distancia y la periodización que suele hacerse para su estudio, lo común es señalar como marcas históricas la aparición de cada avance tecnológico, así, se habla de la generación de la correspondencia por el correo postal, luego de la época del

radio, para pasar a la televisión, primero como difusión masiva y luego interactiva, hasta llegar a la actualidad de las telecomunicaciones electrónicas, la digitalización y la www, que posibilitan los procesos educativos institucionales en cualquier hora y lugar. Sin embargo, sobre este criterio yo tendría al menos tres cosas que decir:

a. Sin duda cada avance tecnológico influye en los modos educativos, así sucedió con la aparición del libro, el radio, etcétera. Sin embargo, un criterio basado sólo en los avances de las TIC es muy limitado, pues la educación de manera amplia y en particular la educación a distancia, es un hecho social de gran complejidad que requiere de otras explicaciones.

b. Al interior de un hecho educativo se presentan diversos procesos que avanzan a diferentes ritmos, de manera que pueden desaparecer prácticas determinadas, por ejemplo el uso de la pizarra y el pizarrín, o los castigos corporales, para continuar otras, como el estilo de la relación alumno profesor o los modos de aprender, leer y escribir. En educación a distancia puede ser que usemos el correo electrónico, sin abandonar los modos de enviar cursos y comunicarnos que se acostumbraban con el correo postal, al fin ambos asincrónicos.

c. Las instituciones y los programas de educación a distancia suelen conservar, y es muy difícil que se liberen, sus prácticas de origen, tanto por las dificultades en modificar la cultura organizacional, como por los costos económicos, laborales y políticos que ello implica. Así vemos a las mega universidades a distancia de los años sesenta y setenta, con su pesada organización, sus enormes bodegas de libros, su complejo sistema de entrega de materiales, en especial impresos, y miles de profesores con las prácticas tradicionales de la educación

a distancia itinerante, que difícilmente pueden entrar a la digitalización y virtualización de sus ambientes, procesos y materiales educativos. En ese sentido, podemos decir que las modalidades de educación a distancia poco se desprenden de la marca histórica que les dio origen.

Enseguida inserto una propuesta de periodización acorde con los estudios que he realizado respecto a una historia de la educación a distancia en México (2005), cuyos avances han sido publicados.

La educación a distancia «itinerante». Se caracterizó por la distribución de materiales educativos con un tratamiento auto instruccional y el traslado de educadores a los lugares de residencia de los estudiantes, como las misiones culturales que se crearon en 1923, para atender a los profesores rurales en su propia comunidad. Este modelo se formaliza con el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en 1945, que trabajaba con un sistema mixto, combinando los apoyos a distancia como el radio y el correo con la consultoría individual y grupal presencial, en situaciones educativas como cursos por correspondencia, cursos orales complementarios, estudio individual, centros locales de estudio y consulta y clases grupales. Dejó de existir en 1971, pero sus prácticas han perdurado en las instituciones formadoras de docentes.

Los cursos «por correspondencia», vienen desde el siglo XIX con la institucionalización del correo postal hasta la actualidad. Incluso, los programas educativos que se limitan a distribuir cursos, asesorar en línea y evaluar por internet en esencia siguen siendo cursos por correspondencia.

Con la creación de las telesecundarias en los sesenta, se inicia el uso a gran escala de la televisión educativa que a la fecha llega a más de 30 mil sitios. Esta experiencia, por sus estrategias de cobertura y atención a estudiantes, se caracteriza por ser «masiva y homogeneizante» y logra grandes coberturas, pero también corre el riesgo de no tener una atención adecuada a cada estudiante en sus condiciones regionales y personales, situación que se pretende solucionar con instructores. El uso de la televisión con propósitos educativos también se ha utilizado por las instituciones de educación superior, aunque no de manera tan sistemática, masiva y exclusiva.

82

En los años setenta, con la «irrupción de las universidades» en educación a distancia y abierta, viene una nueva época que de alguna manera tuvo la influencia de la grandes universidades europeas que surgían en estas modalidades, como la Open University de Inglaterra y la UNED de España; así se creó en la Universidad Nacional Autónoma de México el Sistema de Universidad Abierta, que empezó a atender sobre todo a personas que por diversas causas no podían asistir al sistema tradicional, y el Sistema Abierto de Enseñanza del Instituto Politécnico Nacional; aunque no propiamente a distancia, su aparición marca una pauta en la incorporación de modalidades no escolarizadas en educación superior. Con la creación del Sistema de Educación a Distancia en 1979, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) fue la primera institución pública de educación superior en México que cubrió el país con esta modalidad, al establecer unidades de educación a distancia en todos los estados de la República. La UPN sigue privilegiando el uso de materiales impresos para el estudio independiente, pero sin desprenderse de las asesoría sabatinas que requieren del traslado de profesores y estudiantes (incluso continúa la costumbre «itinerante» del siglo pasado).

A partir de los noventa se inició el furor por *e-learning* gracias al desarrollo de internet que al extender y facilitar el acceso a la comunicación, le da a la educación a distancia una plataforma para la comunicación educativa, el acceso a la información y el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje. Impulso que se renueva permanentemente con la aparición de innovaciones tecnológicas que amplían y diversifican las posibilidades educativas.

Educación y condiciones de vida

A final de cuentas la educación latinoamericana, en cualquiera de sus modalidades, deberá tomar en cuenta y partir de la realidad de nuestra sociedad y responder a ella, considerando lo que hasta ahora han hecho nuestros sistemas educativos y lo que no hemos sido capaces de

hacer, por lo que aún seguimos con graves problemas en los des niveles de escolaridad y de desigualdad educativa. Aquí haría al menos tres preguntas: si vemos la educación como un medio de lograr mejores condiciones de vida, ¿habrá que solucionar primero los problemas educativos para que luego podamos solucionar la problemática social?; y si hasta ahora las políticas y sistemas educativos se han mostrado incapaces de solucionar las carencias educativas tradicionales y aún menos se ve capaz de enfrentar las nuevas situaciones sociales, ¿se podrá con la educación a distancia darle un nuevo dinamismo para lograr una mayor cobertura, penetración y calidad?; por último, ¿qué puede aportar la educación a distancia para darle más significado a los programas educativos y que tengan más sentido para las personas que buscan por ese medio mejorar su calidad de vida? Aunque es una obviedad decirlo, también es obvio que se olvida y no está por demás reiterar, que para la contextualización de la educación a distancia, necesariamente hay que partir de las condiciones de vida en Latinoamérica, para encontrar un sentido a lo que estas sociedades pueden tener y lo que de provecho puede obtenerse de las instituciones educativas.

La globalización

Todos los elementos mencionados se dan y mueven en el entorno y con distintas tendencias de los procesos, cada día y en todos los niveles debemos tomar decisiones que se ven en el dilema de optar por caminos que nos llevan a fortalecer la identidad comunitaria o insertarnos en la globalidad, rumbos no necesariamente excluyentes, más bien son dos dimensiones en lo micro y lo macro que se influyen entre sí. Respecto a esto es muy interesante los que nos dice José Antonio Mac Gregor: «...en el marco de una globalización que se desplaza entre la voracidad arrogante de la unipolaridad hegemónica y la posibilidad de ofrecer nuevas opciones de conectividad, comunicación e interacción social desterritorializada.

En otras palabras, entre el individualismo consumista, inmerso en la agudización de las desigualdades sociales, y la posibilidad de concebirnos como miembros de comunidades interconectadas que crecen en el conocimiento de los unos y los otros» (Giménez, 2005).

En educación a distancia la consideración de este aspecto es fundamental en las políticas que la orientan, puesto que es lo que, por una parte, nos lleva a aceptar la invasión de sistemas de educación a distancia que llegan a Latinoamérica provenientes de fuertes empresas educativas, en especial europeas y norteamericanas y, por otra, a movimientos que pugnan por una globalidad alternativa que parta y se nutra de las condiciones, necesidades y proyectos educativos propios.

La situación y tendencias

de los sistemas de información y comunicación

Acordes con los rumbos marcados por los procesos de globalización económica y política, los sistemas de información y comunicación en su afanes hegemónicos tienden cada vez más al fortalecimiento de esquemas excluyentes, donde unos pocos controlan, deciden y obtienen los mejores beneficios y los demás van quedando marginados y en situaciones de dependencia. Lo que también da lugar a que se formen redes y bloques independientes por parte de quienes se ven excluidos, tal como sucede actualmente con «Tele Sur»

Al ser los sistemas de información y comunicación, la infraestructura técnica de la educación a distancia, las políticas que en ese campo se tomen y el uso que se les dé son fundamentales en los rumbos que tomen y en su trascendencia social. Por ejemplo, es en ese contexto que se deben tomar las decisiones sobre las plataformas tecnológicas para el aprendizaje, en sus principales tendencias: plataformas libres, *software libre* para construir las plataformas y las plataformas comerciales.

Según el papel que asumamos en la sociedad del conocimiento, podemos ser desde generadores, a sólo

difusores de lo que otros producen o limitarnos a ser consumidores del mismo. Aquí se requiere de decisiones claves que nos posibiliten dar el gran salto de consumidores de tecnología e información que nos ata a la dependencia, para incorporarnos al mundo a partir de propuestas propias, arraigadas en nuestras identidades y proyectos sociales.

Las políticas y gestión

Las políticas nacionales en materia educativa y la gestión que de ellas se derivan y se aplican en las instituciones, se ven condicionadas por las políticas sociales y económicas en las que tienen gran influencia los organismos financieros internacionales, factores que debemos tomar en cuenta en nuestros proyectos de educación a distancia, no sólo por lo que ésta se ve afectada directamente, sino que, y sobre todo, por el papel que se le asigna a esta modalidad en las políticas educativas globales.

Muchos, graves y difíciles de superar son los problemas que afectan a la educación a distancia, como: la dependencia de proyectos externos, la homogeneización, el burocratismo que reescolariza, el tradicionalismo, la carencia de políticas adecuadas y el aislamiento, sin embargo, también se cuenta con fortalezas como la infraestructura existente, las propuestas y experiencias ricas y diversas que se han tenido y continúan en toda América Latina y, sobre todo el espíritu de colaboración que nos caracteriza y, que sólo requiere mejores esfuerzos de organización para consolidarse.

Sin duda se percibe compleja la construcción de nuevas rutas, en cuyo trazado aparecen en primer lugar las dos grandes tendencias polarizadas, que hasta ahora caracterizan el desarrollo de esta modalidad educativa:

a. La educación a distancia interactiva, personalizada y con gran equipamiento, aunque para pocos privilegiados, para quienes tienen posibilidades de poseer y tener acceso a la tecnología de punta y atención académica individual, y

b. La educación a distancia masiva, homogenizante y unidireccional para los excluidos, por lo general a través de medios masivos (impresos, radio o televisión), que no necesariamente es de menor calidad, pero al contar con menos recursos, requiere más esfuerzos personales.

Estas son tendencias que es necesario revertir hacia una tercera vía por una educación de calidad para todos, con pleno acceso a las tecnologías que apoyen los procesos educativos y las gestiones institucionales correspondientes.

Las decisiones concretas respecto a cuál es la mejor opción, si universidades nacionales, unidades al interior de las instituciones, programas eventuales o permanentes, o redes o consorcios, dependen de las circunstancias y proyectos de cada quien, los escenarios que se vislumbran con cada opción tienen sus riesgos y ventajas, cada decisión tiene sus implicaciones, en todo caso lo importante es saber decidir de acuerdo a nuestras condiciones, posibilidades y expectativas.

En conclusión

Nunca, y menos en el conocimiento de procesos sociales como la educación, podemos hablar de conclusiones definitivas, de manera que sólo me atrevo a decir que por lo incipiente del presente estudio —que, desde luego, se enriquecerá mucho con las aportaciones de quienes lo lean— hasta ahora podemos decir que la educación a distancia en América Latina:

- Surgió animada por diversos motivos, tanto por necesidades propias para la expansión de servicios educativos con restricciones de financiamiento, como por influencias y recomendaciones externas.
- Se distingue por su diversidad, que si bien por una parte denota una gran creatividad y riqueza de opciones, también significa una gran dispersión y desarticulación.
- En general es muy dependiente de influencias externas, sea por el atractivo académico del estatus de

lo internacional o por la facilidad para tomar estos estudios y lograr su certificación.

- Casi siempre la oferta externa ofrece mayores facilidades de estudio y certificación que las instituciones latinoamericanas, aunque sin una garantía de calidad, mientras que en América Latina son muy lentos y burocráticos los reconocimientos institucionales, lo que tampoco garantiza la calidad.
- Cada quien realiza su búsqueda, unos necesitan certificación, otros facilidades para aprender, en condiciones acordes, con sus modos de vivir y trabajar, y quienes buscan fortalecer y mejorar los procesos de aprendizaje.

- Suelen desarrollarse proyectos alternativos muy interesantes que requieren mejores apoyos e impulsos para su generalización y el logro de impactos más amplios y profundos en nuestro continente.

En una nueva generación, basada en el potencial de las nuevas tecnologías de cómputo y telecomunicaciones, debemos basar una nueva educación a distancia en el proyecto de una nueva sociedad latinoamericana, con nuevas relaciones sociales, económicas, culturales, políticas y, como motor, nuevas relaciones educativas, tanto en los grandes alcances de la política educativa como en la cotidianeidad de los procesos de aprendizaje.

Como parte esencial del contexto están los retos, que esperan a la educación en general y en especial a la educación a distancia, tanto al interior del sistema educativo como hacia la sociedad global. En el primer caso su propio reconocimiento y luego su aceptación social, esto es, que las personas que necesitan aprender para mejorar sus condiciones de vida, lo vivan.

Las acciones en colaboración suelen ser muy entusiastas y con muy buena voluntad, pero de manera eventual y esporádica, se necesita más esfuerzo y compromisos para su consolidación. Para el trabajo en red, un gran problema son las normas y prácticas institucionales, tanto a nivel de naciones como de sistemas educativos,

a veces reglamentaciones o simplemente tradiciones administrativas que se ocupan de controlar procedimientos burocráticos, muchos de los cuales pueden no tener sentido y se han convertido en obstáculos para el intercambio, la movilidad y la vinculación. De ahí que la primera gran tarea por emprender es tener la imaginación, el valor y la capacidad, para construir nuevos esquemas institucionales y modos de operación que privilegien el trabajo conjunto y las redes de colaboración.

Propuestas

Es fundamental no perder de vista la contextualización de los procesos educativos: en dónde se crean y desarrollan, cuál es su destino, dónde se origina y trasciende; no porque deba ser el mismo y que un proyecto educativo sólo deba aplicarse en el lugar donde nace, sino porque debe conocerse para apropiarlo, para que resulte propio y apropiado. Por eso nuestra propuesta es a favor de un entorno educativo global que se construya y viva a partir de nuestra cotidianeidad, con nuestra identidad, condiciones, modos de vida y aspiraciones educativas, y así:

- Aprovechar coyunturas y oportunidades en todos los niveles y ámbitos, para buscar y construir las situaciones educativas deseadas.
- Fortalecer el conocimiento sobre la educación a distancia en América Latina y su difusión a través de estrategias como redes de investigadores, y publicaciones compartidas.
- A partir de lo que nos es común y en lo que somos semejantes, reconocer, respetar, vivir las diversidades étnico, socioculturales y las diferencias personales, y a partir de esto vivir lo que nos une, como decíamos en uno de nuestros encuentros: «aprender juntos a vivir la diversidad».
- Trabajar en la integración y funcionamiento de alianzas latinoamericanas sólidas y atractivas, que compensen los esfuerzos y recursos que les dediquen

sus miembros. Con esa estrategia: retomar y fortalecer la cultura de la colaboración que se manifiesta en acciones como:

- a. Compartir objetos de aprendizaje.
- b. Redes de bibliotecas y centros de información digitales.
- c. Intercambio de cursos, profesores estudiantes, etcétera.
- d. Acuerdos de acreditación.
- e. Apoyo para prácticas y evaluaciones presenciales.
- f. Compartir infraestructura, mediante una cooperación en el diseño, producción y evaluación de plataformas para el aprendizaje en ambientes virtuales.
- En ese mismo sentido trabajar programas compartidos en todas las áreas y funciones educativas, con énfasis en la formación de personal para crear una masa crítica consciente de la necesidad de la innovación en todas las modalidades educativas.
- Desarrollar investigaciones conjuntas y compartidas para un desarrollo más adecuado y apropiado de la educación a distancia a nuestra realidad y propósitos educativos.

En síntesis

La autonomía, colaboración y reconocimiento del valor de lo propio no nos va llegar de fuera, menos de quienes se benefician de nuestra postura dependiente, eso nos corresponde con todas sus responsabilidades, riesgos y ventajas.

86 A partir de nuevos paradigmas y con la imaginación, valor y voluntad para repensar y transformar las políticas, instituciones y prácticas educativas, debemos impulsar propuestas de educación a distancia acordes con nuestras condiciones y expectativas, basadas en principios como la congruencia, autogestión, diversidad y colaboración.

Para que la educación siga siendo una esperanza de mejores condiciones de vida en América Latina, necesita abrirse más y superar las distancias de tiempo y lugar, pero sobre todo las distancias sociales, económicas y culturales.

Referencias

- GADOTTI MOACIR *et al.* (2003) *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GIMÉNEZ MONTIEL, GILBERTO (2005) *Teoría y análisis de la cultura*. México: Conaculta-Icocult.
- GÓMEZ MARGARITA, VICTORIA (2004) *Educación en red: una visión emancipadora para la formación*. Guadalajara: UdeG.
- HERNÁNDEZ OSCARIS, ROBERTO R. y ELSA VEGA JIMÉNEZ (1999) *Historia de la Educación Latinoamericana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- MORENO CASTAÑEDA, MANUEL (2004) «Tendencias de la Educación a Distancia en América Latina», en: Mena Marta (Comp.), *La educación a distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades*. Puebla, México: CREPEP-ICDE.
- (2004), «A History on Distance Education in Mexico», en *Review of Distance Education*. Instruccional Technology and Distance Education and Human Service, vol. VI, núm. 3, EUA: Quarterly. Nova Southeastern University.
- (2005) Cibercultura y educación, (inédito).
- PETERS, OTTO (2002) *La educación a distancia en transición. Nuevas tendencias y retos*, Guadalajara: UdeG

Desarrollo, globalización y academia América Latina en el contexto

NYDIA MARÍA CASTILLO PÉREZ

JULIO RODRÍGUEZ ANIDO

Escenario mundial y consecuencias

El inmenso desarrollo de la ciencia y la tecnología, particularmente desde la segunda mitad del siglo XX, ha generado un amplio crecimiento de la capacidad productiva de los países desarrollados, dando origen en América Latina, a procesos particulares de concentración de la riqueza y de formación de pequeños y poderosos círculos económicos y financieros ligados a los grupos del poder central. Con el fenómeno de la globalización se producen cambios significativos en la forma de producir y distribuir la riqueza, medida ésta en términos de Producto Nacional Bruto (PNB) y Producto per cápita (PBI),¹ como corolario de la drástica reducción de oportunidades en materia de empleo que ese mismo fenómeno genera en la región latinoamericana.

Se identifica así, un conjunto de factores que, en síntesis, originan el incremento de la riqueza global y el retraimiento de la visión prospectiva del desarrollo, influenciando la capacidad competitiva de las naciones, en materia productiva, industrial, educativa, laboral y/o profesional. Desde fines de los años ochenta se observa,

¹ La falsedad del crecimiento de la riqueza individual medida por el PBI quedó demostrada, desde principios de los años noventa, con la aplicación del Índice de Desarrollo Humano (IDH).

además, la incidencia de un paradigma que florece al amparo del auge del proceso de industrialización capitalista,² por el impacto que produce la generación de conocimiento, como valor agregado, a gran escala. Ello explica, en parte, cómo la aplicación y circulación de conocimiento que se incorpora a los sistemas de producción de bienes y servicios en el globo, viene a cambiar de manera radical, las viejas estructuras fundacionales de las empresas.

El presente ensayo analiza, precisamente, los principales factores que conforman el escenario actual de la academia, el concepto de desarrollo y algunos esfuerzos que en dichos centros se realizan para mejorar la visión internacional de progreso, calidad y pertinencia social y educativa, tomando en cuenta la relación intrínseca que dichos procesos tienen con la vorágine de cambios que ocurren en el planeta.

¿Qué entendemos por desarrollo? ¿Cuáles son los paradigmas que sustentan los enfoques multiculturales e interdisciplinarios que lo alimentan, las estrategias que se

² El fenómeno de la globalización, en su forma actual, incrementa las desigualdades; la liberación del comercio y del capital empeora la distribución del ingreso y concentra la riqueza en pequeños grupos de poder de un país, afectando, principalmente, a los países con bajo nivel de ingresos, (Stiglitz, 2002).

formulan y la visión y prácticas educativas y pedagógicas que prevalecen en torno a los desafíos de la academia?

Sintetizamos ciertas reflexiones orientadas a explicar el fenómeno del desarrollo y sus propias contradicciones, esbozamos algunos modelos educativos orientados a apoyar los procesos de producción científica y tecnológica y mejorar los sistemas de aprendizaje con competencias y competitividad, para superar las necesidades de un mundo social y laboral más exigente y complejo. Parte de esas exigencias podrían alcanzarse mediante la creación de redes de intercambio académico con grupos de intelectuales, programas con excelencia académica de universidades nacionales y extranjeras que conciban a la educación, como un bien de utilidad social para el desarrollo mundial, y no sólo como una mercancía.

Los fenómenos de la globalización y la Sociedad del Conocimiento crean a lo interno de las sociedades, cuyuntas dispares y contradictorias que no benefician por igual a todas las naciones, ni promueven necesariamente, el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Sin embargo, la academia debe ofrecer niveles de capacitación y formación profesional análogos a los estándares de calidad ofertados en materia de educación, ciencia y tecnología que los patrocinados en los centros más avanzados del planeta. Ello escapa del control de las agendas educativas, ya que su producción no depende sólo de los centros educativos, sino más bien del accionar conjunto de las principales fuerzas de la sociedad. Desde esa perspectiva, el desarrollo —como concepción integral— cobra vital importancia, al reconocer que los países desarrollados tienen ventajas acumuladas con el correr del tiempo, lo

que hoy se traduce en la producción de ciencia y tecnología a gran escala.

El siglo XX aportó grandes cambios al pensamiento y la praxis del desarrollo en el mundo, instituyendo nuevas dimensiones a la cuestión del desarrollo local y regional, facilitado por el impacto que la naturaleza de los cambios expandió en la concepción misma de

desarrollo, argumentos que hoy siguen siendo objeto de profundas discusiones. Priorizamos así en este enfoque el estudio de tres categorías básicas, hoy, con relación a la noción de desarrollo se yuxtaponen: la globalización, la Sociedad del Conocimiento y el impacto que ambas ejercen en el ámbito de la cultura y dentro de ésta, en la educación superior.

El desarrollo es un fenómeno complejo que involucra cambios estructurales de fondo, acompañado por sucesivas rupturas que forjan transformaciones cruciales en el sistema social en su conjunto. Él mismo no se reduce al dominio de la producción, la repartición del producto o la mera transformación de un modo de producción; equivale por igual a los estándares de vida, los cambios institucionales y políticos y las reformas propias en la esfera de la cultura y las relaciones sociales. Por ello analizar los problemas vinculados al desarrollo, significa dimensionar uno de los más agudos conflictos económicos, políticos, sociales y culturales del siglo XXI.³ Desde esa perspectiva la dimensión del desarrollo local y regional aparece como piedra angular para el despegue, particularmente en las dos ultimas décadas donde la globalización y la Sociedad del Conocimiento marcan su emergencia y crecimiento y en esas circunstancias el estado está llamado a jugar un papel fundamental.

En tal sentido, la crisis del concepto de desarrollo toma impulso a inicios de los años ochenta, cuando empiezan a cambiar de manera drástica las estructuras económicas y sociales que hasta ese entonces prevalecían en América Latina, al compás de la emergencia de

³ El desarrollo local y regional constituye la fuente del progreso, cuando no la supervivencia de los países latinoamericanos, ya que actualmente constituye la base del avance, en particular dado el escenario internacional que les circumscribe, entre los cuales sobresalen: los tratados de libre cambio, la transformación de los estados nacionales y los procesos de reedificación social y cultural.

dos fenómenos, que aunque de distinta naturaleza, se superponen entre sí: la globalización y la Sociedad del Conocimiento.

Las empresas, a partir de entonces, pasan de una importante composición de manufactura como forma de producción, a una alta estructura de conocimiento como valor agregado. En ese proceso de transición la vida económica y social se transforma, introduciendo amplias discrepancias en el universo de la política, la cultura y la educación, sectores que han sido trastocados esencialmente al cambiar las formas de producir bienes y servicios. Se origina así una ruptura entre la sociedad de la manufactura (basada en objetos materiales) y la implantación de la Sociedad del Conocimiento, cuyo segmento crucial se identifica particularmente en los últimos dos decenios creando una economía abstracta donde el valor del conocimiento comienza a ser sustitutivo por el valor agregado a través de la manufactura, proceso al que se llega de manera sectorial y escalonadamente. Las empresas del conocimiento traen consigo un nuevo paradigma de producción, mismo que redimensiona al mundo del trabajo, crea nuevos problemas sociales, filosóficos, culturales y educativos e incide en la visión y la praxis del concepto mismo de desarrollo.⁴

El paradigma de la globalización, en una primera acepción, designa un fenómeno determinado que emerge de una ruptura que provoca la reorganización del mundo en materia política y económica, luego de la caída del muro de Berlín. En ese sentido es algo relativamente nuevo, puesto que hace referencia a la expansión de Estados Unidos en un mundo donde el capitalismo va extendiéndose y abarcando países que en el curso de la denominada Guerra Fría estuvieron enfrentados. Así, la globalización, en el orden estricto de la producción de bienes y servicios, del trabajo humano, de la política y las relaciones mundiales, implica un fenómeno de homogeneización de las estructuras de dominación a nivel internacional. Ello presupone que ya se ha dado un paso adelante en la transformación de uno de los mayores ejes en torno del cual gira la economía mundial y los procesos económicos y financieros que se desarrollan en el orbe.

Al ingresar al siglo XXI, la gran empresa se ha globalizado; pertenece a un nuevo espacio virtual que ha sido creado en el mundo, ha transformado su naturaleza misma y su proyección y accionar después de franquear pasos gigantescos que le ha permitido mutar de una esfera trasnacional, a la multinacional y luego virtual y/o global.

Esos cambios han transformado una vez más a la empresa que, a comienzos del siglo XX se había convertido en trasnacional, como es el caso de Ford y de otras productoras de bienes durables y no durables, para pasar a ser luego multinacional entre 1970-1980, la que desde fines de la centuria ya no hace referencia a un sólo lugar de origen. Un ejemplo típico de empresas globalizadas, virtuales o globales lo constituye Windows que comenzó en el garaje de una casa particular y hoy trabaja con un valor agregado que se llama conocimiento. Windows no cuenta con grandes fábricas sino con íconos, simples símbolos que en todo el mundo valen y son idénticos, como también ocurre con GAP, McDonald, Coca Cola y otras empresas que alcanzaron ese rango y que se distribuyen

en múltiples países. Las gigantescas empresas que se expanden por el mundo se estructuran de manera que el trabajo se hace por partes autónomas de manera integral y utilizando de preferencia los subcontratos, desde lo alto hasta lo bajo de cada una de las largas cadenas de unidades de producción.

La Sociedad del Conocimiento se caracteriza por el desarrollo del saber, un nuevo siglo de las luces, el que actualmente llega a constituir hasta 70% del capital fijo, mientras que en el período anterior, el capital humano, inteligencia y conocimiento, representaban sólo de 20 a 25 % de la inversión. Con ello se cambia la composición orgánica del capital y la inversión en valores genéricos culturales, por lo que no es de extrañar que de la simplicidad de causa a efecto para explicar complejos fenómenos sociales y políticos se pase a la aplicación de la Teoría del Caos cuando llega rápidamente a la complejidad. De allí que parezca natural que el hidrógeno haga que los autos vuelen, como los trenes, que ya lo hacen utilizando materiales que no desgastan energía. La empresa del conocimiento aporta una revolución que lleva hacia una nueva sociedad.

Pero, de manera más amplia, la globalización comprende también otros fenómenos más profundos signados por la emergencia de la sociedad de la información que surge años antes cuando comienzan a extenderse inmensas redes por el mundo que llevan a la comunicación instantánea de los seres humanos sin que importen las distancias y, la emergencia de una nueva realidad virtual que transforma prácticamente todas las esferas de la vida, ya que incide directamente sobre los procesos de desarrollo que como bien sabemos son a la vez de naturaleza económica, social, política y cultural.

La sociedad tecnológica globalizada ha hecho trastabillar las concepciones que sobre estado, nación, derecho, cultura y educación prevalecían. La autopista de la información no pasa por las oficinas de inmigración o de aduanas; no presta atención a las fronteras trazadas

entre los países, ni a los programas educativos aprobados en las distintas naciones. Viaja por el espacio al igual que las transacciones bursátiles, que hoy circulan de un país a otro enlazadas por satélites cuyos caminos son invisibles al ojo humano —en el espacio exterior— junto con otros sistemas de información utilizados con fines militares, políticos y diplomáticos.

En ese proceso de continua aceleración, cambian precipitadamente nuestras percepciones y maneras de pensar y actuar. Probablemente, el mundo a venir será escenario de cambios aún más fundamentales que los que vivimos en el siglo XX, esos cien años de cambio que hace poco concluyeron. Los gobiernos de los siete países más industrializados del planeta (G7, y luego G8), comprendieron que tras esos postulados de la autopista de la información y de la cyber-economía —llamada nueva economía, o economía del saber— se esconden agudos dilemas en materia política, social, económica y cultural, ya que esto está redimensionando el mundo del trabajo y creando problemas nuevos en el campo de los valores para los que el mundo no estaba preparado. Además, surgen constantemente nuevos problemas éticos como son los trasplantes de órganos vitales del cuerpo humano, la clonación, la creación artificial de la vida, la utilización de materiales animales como alimento en lugar de vegetales, los alimentos transgénicos y múltiples otros cuya lista va incrementándose.

Ahora bien, cabe señalar que no se puede ingresar a la Sociedad del Conocimiento si no se tienen precisamente los medios para producir conocimiento y tecnologías, que no son los de la manufactura, utilizada hace 30 o incluso hace 20 años, se trata de la producción y la transmisión de nuevos conocimientos que se correspondan con los que la emergencia de la Sociedad de la Información ha incorporado a los procesos productivos mundiales. Se identifica así una etapa humana distinta a la que precediera como resultado de los vertiginosos cambios producidos con el impulso de la revolución industrial,

cuya primera fase se iniciara a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX,⁵ la que después de otros períodos de cambios cualitativos sucesivos en materia de ciencia y tecnología, se encuentran ahora en una nueva fase, la de la Sociedad del Conocimiento.

América Latina ha entrado a éste siglo XXI, luego de un largo proceso de subdesarrollo, empujada por su endeudamiento exterior y ceñida por los lazos de la dependencia, con los que atravesó el siglo XX, una centuria importante, distinta de las que le precedieron y, que sobre todo, trajeron cien años de grandes cambios en materia económica, política, social y cultural. En ese contexto, el concepto y la práctica del Desarrollo en los países latinoamericanos se han visto profundamente alterados. La respuesta a ello ha sido la emergencia de una

sociedad civil cada vez más rebelde y estructurada a fin de redimir el patrimonio cultural y étnico de las naciones así como el derecho de los ciudadanos a participar en las decisiones económicas, políticas, sociales y culturales que les conciernen.

Esto ocurre en momentos en que la amplitud de los procesos de cambio es tan profunda que han alterado la naturaleza misma del concepto de desarrollo, al tiempo que la región debe insertarse en un mundo globalizado que está transformando el universo mismo de las instituciones sociales, culturales y educativas.⁶

En ese contexto ubicar a los países latinoamericanos en la senda hacia el desarrollo significa fundar un equilibrio imprescindible entre las regiones, contribuyendo a achicar la brecha que separa a unos territorios de otros. Esa es una tarea insoslayable a realizar por las comunidades locales —elemento sustancial para el desarrollo integral, equilibrado y sustentable— donde las propuestas de educación pueden y deben jugar un papel esencial. El desarrollo debe ser sostenido, respetuoso del medio ambiente y con visión internacional, sustento del gran capital del futuro.

Desarrollo, modelos de producción y academia
Las instituciones post-fordistas y post-tayloristas tienen formas de organización y proyección descentralizadas, definidas por el uso intensivo de altas tecnologías informativas y de comunicación que les permite fabricar productos a la medida, según los gustos y las exigencias del cliente. Las nuevas empresas cuentan así con trabajadores gradualmente mejor calificados, interconectados

⁵ Las bases de la sociedad industrial estaban echadas en Inglaterra sobre todo con el desarrollo de la máquina a vapor y grandes transformaciones de la empresa y su contabilidad. Luego de cien años de grandes cambios, sobre ella se edificaba la segunda fase de la revolución industrial. Por ello, en la segunda década del siglo XX, las sociedades se industrializan y se transforman de manera tan grande y rápida que se vuelven urbanas y requieren con mayor intensidad un número cada vez más grande de servicios corrientes como agua, luz, teléfono y otros más complejos relacionados con la educación, la salud y el bienestar de la población; mas que un cambio, se trataba de una enorme mutación. En consonancia con esa nueva situación, las agendas reivindicativas de los trabajadores se acrecientan; el sector del trabajo se reagrupa en organizaciones obreras cada vez más fuertes y combativas que luchan por obtener salarios más elevados, pero también el mejoramiento de las condiciones ambientales en que el trabajo se realiza y sociales, en las cuales el sector del trabajo se reproduce. Hacia fines del siglo XX la informática y la sociedad de la información iniciarían una nueva fase, aún no concluida, que está cambiando al mundo en profundidad.

⁶ Un nuevo consenso emerge en América Latina: las respuestas a los problemas nacionales y los desafíos que emergen de la globalización «a la americana», se hallan en buena parte en el desarrollo local y regional al interior de los estados nacionales y la participación de la población local en ese proceso.

con los usuarios, capacitados por las mismas empresas, las que amplían el valor de sus estipendios a cambio de ser más creativos. Dichos aportes profesionales se traducen en mutación permanente tanto de productos y servicios ofertados, como del propio ámbito de las empresas. Los trabajadores son capacitados —en la fábrica— para la realización de funciones descentralizadas, unificadas por comandos numéricos. Los liderazgos se asumen en función de objetivos y de la visión del futuro prospectivo de las empresas, lo que se discierne en base a la organización, la estructuración y las alianzas que las empresas ponen en vigor con otras, ya sean grandes, medianas o pequeñas.

Los trabajadores por su lado tienen que estar preparados para efectuar cambios y ajustes rápidos, mientras que los grupos y las redes sobre las que operan, aprenden a moverse en contextos flexibles a fin de ejecutar operaciones globales, regionales y locales así como estar listas a conjuntarse con nuevos consorcios y resolver problemas ante las impredecibles transformaciones organizacionales del mundo internacional del trabajo y de la producción (Bates, 2000; Niosi, *op cit.*). La visión del desarrollo en el contexto de la globalización y la Sociedad del Conocimiento, está llamada a contemplar y analizar esas tendencias así como a conformar e integrar grupos de trabajo empresarial o académico que priorice los siguientes aspectos:

- Manejo de métodos que faciliten la mutua-interacción en el trabajo.
- Amplio conocimiento de diferentes contextos mundiales.
- Apertura y creatividad para efectuar aportes individuales.
- Inter-subjetividad y creatividad cultural, en los procesos productivos.
- Enfoque cognitivo disciplinario versus el enriquecimiento de lo interdisciplinario.
- Óptica interdisciplinaria para desarrollar la propia.

92

Desarrollo, globalización y academia...

- Concreción en el manejo de redes de comunicación, destrezas en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
- Desarrollar altos niveles de productividad y capacidad para innovar.⁷

La complejidad de los procesos productivos se centra en los paradigmas de competitividad implantados sobre la base de la innovación empresarial, misma que combina emergentes fuentes de conocimiento científico y tecnológico con nuevas experiencias organizativas locales, regionales e internacionales, lo que les ha permitido edificar inéditas estructuras empresariales en el planeta. Ellas se conciben flexibles para adaptarse y desenvolverse en cualquier lugar del mundo e incorporando, el plano tecnológico, el conocimiento y los recursos financieros disponibles regionalmente.

Por ello, los conceptos de desarrollo, globalización y Sociedad del Conocimiento toman en la actualidad, nuevas dimensiones y, a la vez existe una tendencia, clara e irreversible, que conduce a descentralizar las actividades tecnológicas y a consolidar alianzas estratégicas con otras empresas, según lo demuestran los sistemas nacionales de innovación que están siendo parcialmente substituidos por las redes globalizadas de las propias empresas transnacionales.

Desarrollo y academia en América Latina

En forma paradójica, frente a esta nueva organización del mundo del trabajo, la empresa y el mercado, los sistemas de educación superior de América Latina, operan aún en base a modelos de formación profesional rígidos, con

⁷ El desarrollo de los grupos puede cambiar con el tiempo, junto con la interacción de sus miembros, a medida que se familiarizan con sus tareas, se conocen mejor, procesan más recursos disponibles y los incorporan a las estrategias de las empresas que representan (Baba y Ratner en Bueno, 2003).

enfoques únicos y disciplinarios, con énfasis en los estudios locales o regionalistas, concediendo poca importancia al análisis de los factores que están cambiando radicalmente el mundo del trabajo y de la producción. Ello limita la perspectiva planetaria del conocimiento en la región lo que se suma a otras deficiencias existentes tales como: la falta de recursos humanos calificados, poca o nula experiencia en procesos de investigación y producción científica y la carencia de infraestructuras institucionales adecuadas. A ello se añade la sobrecarga de trabajo del personal docente y administrativo, el poco acceso a las tecnologías de la información y la comunicación y el divorcio de la academia con la empresa. En las universidades los procesos de planificación académica no terminan de deshacerse de la adversa influencia de problemas de carácter político, la conquista de cotos de poder, donde lo político prevalece sobre lo académico, ajeno en la mayoría de los casos, a la naturaleza propia del desarrollo de esas altas casas de estudio.

En efecto, la universidad debe compartir compromisos relacionados al desarrollo armónico, equilibrado, sustentable y duradero de las naciones, por lo que la comunicación entre academia, gobierno y empresa debe ser un paso significativo hacia el cambio.⁸ Tal actitud significa combatir algunas de las tendencias que frenan su despegue, tales como la ausencia de políticas

⁸ Esos fenómenos la frenan y producen enfrentamientos a lo interno y externo de la misma, en especial cuando en los objetivos de esas luchas, lo académico no tiene preeminencia. A ello se agrega la notoria ausencia de mecanismos de planeación con contribuciones encauzadas a ofrecer soluciones compartidas a los grandes problemas nacionales y/o del entorno, producto por la inexistencia de canales viables y estructurales de comunicación a lo interno de sus programas con el entorno, pese a ser vital en los procesos de desarrollo nacional y regional y el aseguramiento de la pertinencia educativa.

que aseguren una vinculación orgánica y estructural con otras instituciones educativas y, con corporaciones sociales y empresas públicas o privadas —por lo que es necesario redimensionar el concepto de autonomía universitaria, que no es lo mismo que renunciar a ella, para evitar la parálisis y la mediocridad que anida en muchas universidades latinoamericanas— así como, el rechazo a la perspectiva de formación que incluya la visión interdisciplinaria de la ciencia. Esto limita cualquier intento encaminado a desarrollar la academia de forma integral. Esos escenarios conspiran contra los objetivos de cambio basados en modelos de planificación estratégica con visión de futuro, mismos que podrían auspiciar la vinculación orgánica con los sectores productivos, privados y estatales, asunto que es, hoy, una piedra angular para la generación y renovación de la ciencia y la tecnología.

La universidad, no es ni puede ser una isla, necesita nutrirse de los sectores más avanzados en el campo del desarrollo, del avance en ciencia y tecnología, así como del intercambio de conocimientos con otros sectores sociales y por ello, sus procesos de renovación, deben de tomar en cuenta las siguientes orientaciones:

- Transformar la educación superior para instaurar condiciones óptimas, a efectos de generar conocimiento científico y tecnológico.
- Desarrollar la ciencia y la técnica, asegurando el establecimiento de caminos nuevos que promuevan, legitimen y retroalimenten su vinculación extra muras.
- Compartir y socializar resultados científicos entre universidades y empresas, sin que por ello se trastoque el concepto de patente, de invención o de marca para con los descubrimientos y actualizaciones que realicen los sectores productivos.
- Revertir la tendencia que, en América Latina, lleva a la compresión de los programas académicos e investigativos.

93

Educación global 10...

- Cerrar filas, por parte de los académicos y los sectores productivos, en busca de conseguir recursos indispensables para su desarrollo, a efecto de obtener el apoyo de las sociedades civil y política, con la mira en que un trabajo conjunto conduce al desarrollo de las políticas culturales, científicas y tecnológicas que sustenta el desarrollo de las naciones.
- Concretar planes estratégicos destinados a cambiar la enseñanza superior, en los que se contemple la promoción de actitudes científicas liberadoras.
- Desarrollar una visión prospectiva dirigida al cambio, mediante el desarrollo de una cultura colectiva y personalizada, en defensa del desarrollo de la ciencia y la tecnología, la calidad, la pertinencia y los enfoques multiculturales.
- Concebir y ejecutar lo anteriormente señalado como visión y misión, para que todos los individuos la asuman como empresa y que ello sea aplicable a cada momento de sus vidas y las extrapolen a las sociedades que pertenecen.⁹
- Aprender a socializar los valores establecidos y a crear puentes, promover ideas colectivas al tiempo de ofrecer respuestas nuevas y diversas a los desafíos sociales que vayan emergiendo.¹⁰

La educación se ha convertido en el pasaporte que permite, a los individuos y las naciones, transitar dentro y a través de la Sociedad del Conocimiento y la aldea global, en un mundo donde se abren nuevos espacios y se obtienen herramientas útiles para el desarrollo de la educación en todos sus niveles, como lo evidencia el impulso asignado a la teleinformática, publicaciones

94

⁹ La formación para la ciencia y la técnica debe ser una empresa para la vida, a fin de incursionar en la esfera de aprender a conocer, a ser y hacer, aprender y desaprender (Gómez, 1998; Tünnermann, 2002; Latapí, 2001).

¹⁰ Los Centros educativos como Organizaciones que aprenden, *op. cit.*

científicas e internacionalización de la cultura.¹¹ Sin embargo, a medida que dichos procesos avanzan, crecen las asimetrías evidentes entre los países del norte y del sur del planeta, y se agrava la crisis estructural del empleo y otros fenómenos que aumenta la brecha tecnológica existente entre ambos mundos.

Desarrollo y Sociedad del Conocimiento

Hoy se transita de una economía de producción que utilizaba intensivamente la fuerza de trabajo, a una economía cuyo mayor insumo es intangible, en tanto que, la calidad del servicio o del producto lo asegura el conocimiento como valor agregado. Ello sólo puede ser ofrecido si se cuenta con instituciones educativas de calidad, que puedan asegurar la formación de base y establecer nuevos parámetros de desarrollo humano y niveles de competencia y competitividad profesional.

Sin embargo, pese a esas exigencias, la mayor parte de los sistemas educativos de los países latinoamericanos despliegan ofertas de formación ligadas más al pasado que al presente. Por ejemplo, el crecimiento demográfico real de la población y las políticas educativas puestas en vigor para responder a ese fenómeno, limitan las capacidades de calidad cuando éstas no se atienden con inversiones que aseguren los recursos humanos, materiales y financieros requeridos. Con esto se ignora los cambios que el acervo de ciencia y tecnología han introducido en el ejercicio de las profesiones y del mundo laboral, lo que hipoteca el futuro de las jóvenes generaciones, pese a que los estándares de calidad, pertinencia y competitividad de los productos de consumo y servicios, exige transcurso con mayor valor agregado, según las demandas promovidas desde los grandes centros industriales.

¹¹ La globalización de lo innovador, o «tecnoglobalismo», postula que al mundializar las actividades económicas también se incluye a la creación de tecnologías. Molero, *op. cit.*

Si tales sistemas educativos se siguen manteniendo en posición rezagada y no competitiva, terminarán por limitar el desarrollo de la academia y, con ello, el desarrollo de la sociedad en su conjunto. Esos factores constituyen grandes desafíos para la universidad del siglo XXI, la que está llamada a responder a la sociedad, proponiendo propuestas académicas de calidad, pertinencia, solidaridad, competitividad y equidad. Entendiendo que una universidad es de calidad cuando sus programas se nutren y evalúan a partir de los aportes que, en ciencia y tecnología, se están produciendo a nivel mundial. La universidad pertinente es aquella que responde a las necesidades de su entorno; la competitividad está relacionada con la calidad, la internacionalización y los procesos de flexibilización del currículo que permitan, a los programas académicos, homologarse y competir en torno a resultados de aprendizajes y competencias. La equidad asegura propuestas que disminuyan las asimetrías existentes, cuyo origen se genera en las desventajas políticas, económicas y sociales, que repercuten en lo educativo y otras formas de éxito en el ámbito profesional. La formación para la ciencia y la técnica, debe ser una empresa de vida y para toda la vida, a fin de poder incursionar en la esfera de aprender a conocer, sistematizar, desaprender y producir conocimiento (Gómez, 1998; Tünnermann, 2002; Latapí, 2001; Pozo, 2002). Por ello, hoy constituye una tarea extremadamente urgente la creación de sistemas de educación de calidad y competitividad que se edifiquen a través de la solidaridad nacional e internacional y que sean confeccionados con vista al desarrollo de las naciones.

Las nuevas propuestas educativas pueden así asentarse en paradigmas amplios y multiculturales que suplanten aquellos otros que guardan todavía una visión local, regionalista o inmediatista, si queremos ofrecer alternativas creadoras, que sustituyan las que apostaban a la formación bancaria, memorística o rutinaria. Esos nuevos modelos de enseñanza, impulsan el crecimiento

y la apertura de espacios, para capacitar, profesionalizar y participar en proyectos de desarrollo que forjen conocimiento y destrezas.

Los nuevos modelos académicos pueden inscribirse en procesos de formación que alienten el aprendizaje, para que la academia sea promotora de espacios que busquen, procesen, afirmen e incorporen la vasta gama de saberes que se produce mundialmente y que la sociedad está generando y demandando en su nueva visión de desarrollo. Desde esa perspectiva, la educación para el siglo XXI, no puede descuidar el aprender a vivir en la sociedad mundial que nos circunscribe. De ahí que, el concepto de sociedad educativa, contenga cambios profundos que alteran hasta las formas de interrelacionarse (Gómez, 1998; Pozo, *op. cit.*), ya que tienen lugar en un escenario de profundas mutaciones, de las que forman parte el fenómeno de la globalización de la economía, las finanzas, los mercados y el impacto de las innovaciones tecnológicas, como lo anotáramos anteriormente, dada la influencia que producen en las esferas de la sociedad, la cultura y la educación.

Los conocimientos, las habilidades y las competencias hoy requeridas por el universo profesional, comportan un bagaje cultural distinto y nuevas destrezas para el desempeño competitivo, lo que suscita cambios estructurales profundos en la academia y la concepción del mundo de las profesiones. Esas perspectivas se originan en el contexto internacional del mercado de trabajo y su natural relación con los sectores de la producción y la industria, mismos que definen inéditas competencias profesionales y estructuran el marco de las relaciones y formas de acceso al mundo laboral, lo que en parte, merece un lugar importante en este ensayo.

El escenario enunciado da cuenta de la existencia de un número creciente de transformaciones que tienen lugar en el ámbito internacional mediante el acceso que los sistemas de información y las tecnologías propias a la Sociedad del Conocimiento. Ese fenómeno añade mayor

95

complejidad a la gama de productos de consumo y de servicios que se ofertan y demandan internacionalmente, hechos que trastocan la naturaleza estructural de las profesiones y abre inéditas formas de intervención en el mundo. Las formas de trabajo de esas redes, se confecionan de manera entrecruzada con equipos formados por profesionales de distintos campos científico/ tecnológicos y, diferentes culturas, quienes, aunque no se conozcan y operen desde distintas latitudes geográficas, hacen posible con su trabajo, compromiso y creatividad, el avance de sus respectivas unidades de producción. Ese es el actual escenario de las profesiones y del mundo industrializado. De allí que la universidad deba tomar en cuenta las principales orientaciones que modifican el mercado de las profesiones y redimensionan el futuro de los procesos, la reorganización de los programas de estudio y las mismas estrategias pedagógicas. Así, existe actualmente un haz de factores que caracterizan la tendencia y el sentido de esos cambios; entre ellos, anotamos los siguientes:

- El vasto proceso de internacionalización del conocimiento.
- Los niveles de calidad de los productos, respecto a la escala de competitividad que rige a los mismos en el contexto mundial.
- La ampliación y complejidad del rango de prioridades asignada a los procesos productivos que apuntalan a la producción de conocimiento.
- La ramificación cualitativa que lo antes anotado confiere y exige al horizonte de las profesiones.
- La visión prospectiva que debe asignársele a la producción en ciencia y tecnología si se quiere invertir en el desarrollo de esferas nacionales, regionales y locales.
- La puesta en marcha de auténticos enfoques interdisciplinarios¹² en la formación de los jóvenes pro-

fesionales a fin de traspasar los límites que la visión estrecha de las disciplinas ha creado, conducirlos a los procesos de trabajo transdisciplinarios¹³ para alcanzar las nuevas latitudes de la ciencia.

- El fortalecimiento de la perspectiva multicultural y multiétnica de la producción científica, el nuevo escenario del trabajo y la producción científica mundial.
- La creación de una perspectiva amplia, flexible, polivalente e internacional, conjuntamente con una nueva concepción y dimensión del currículo¹⁴ en las universidades que se adegue al actual contexto.

Esas premisas invitan a pensar en un proyecto educativo que tome en cuenta las características básicas del desarrollo para afianzar hacia propuestas de crecimiento integral, donde la diversidad de las ideas, el desarrollo local y regional sean moneda corriente que sirvan de insumos para proponer soluciones de fondo a los pro-

que provienen de otras disciplinas, para dar cabida a un corpus aumentado. En la práctica, se nutre de programas académicos estructurales con los enfoques de otros programas.

¹³ El enfoque transdisciplinario tiene una visión multidimensional, en lo referente a la genealogía conceptual da origen a conceptos inéditos, que se asientan en un conocimiento de origen híbrido.

¹⁴ Resulta lugar común el promover y gestionar transformaciones educativas y curriculares sin dimensionar, así como asegurar, los recursos humanos y el equipamiento requerido. En ello, la preparación pertinente del personal directivo, técnico y pedagógico es de singular necesidad. Si ello no se prevé, se traiciona la posibilidad de concretar las demandas sociales y se imposibilita el logro de la calidad de la enseñanza y los aprendizajes. Al final, se cae en procesos de simulación donde los objetivos planteados son más bien una pérdida de recursos y, lo que es peor, de esperanza así como de oportunidades.

blemas de la pobreza y la marginalidad existentes, ello forma parte de los desafíos que contemplan los actuales paradigmas que conciben a la academia del siglo XXI, la academia para el desarrollo.

La educación, la ciencia, la técnica y la cultura son eslabones cardinales de un mundo económico que —habiéndose traspasado los umbrales del tercer milenio— se desmaterializa y cede paso, en la era del conocimiento, a nuevas formas de generar bienes y servicios, abriendo nuevos desafíos sociales y culturales. La respuesta, entonces, es pensar en escenarios creativos que compartan estudios propios interdisciplinarios para evitar la fragmentación de los trabajos y de manera colectiva ofrecer respuestas de conjunto que proporcionen alternativas de solución a los principales problemas de la sociedad.

Desde ese conjunto de categorías se pueden analizar los actuales sistemas académicos, para saber si los procesos ofertados responden a las exigencias del mundo actual, si ellos contienen estrategias que aseguren el aprendizaje de conocimientos y la apropiación de competencias profesionales actualizadas, a fin de incursionar en ese nuevo mundo emergente. El aprender a integrarse e insertarse en contextos sociales diferentes, cambiantes e inciertos, representa un proceso capital en el horizonte de la sociedad del siglo XXI (García, 2005). Encontrar caminos que faciliten, a la academia del siglo XXI, ofertar a los jóvenes esa inserción con menos traumas tiene prioridad hegemónica lo que lleva al desarrollo de las ideas, la ciencia y la técnica con visión internacional, donde la vida cotidiana misma cambia de manera acelerada (Villa, 2003). Esto significa, no obstante que se debe estar preparados para proponer cambios, modificar viejos esquemas, organizar nuevas proposiciones cognitivas,¹⁵ hipotéticas,¹⁶ cultura-

les,¹⁷ metodológicas,¹⁸ organizativas¹⁹ y operativas,²⁰ para crear escenarios innovadores y participativos que susciten en cadena el desarrollo de la libertad del pensamiento versus la creatividad y el auto aprendizaje.

Se destacan algunos argumentos que complementan lo mencionado en los incisos precedentes tendientes a edificar propuestas que pulsen el desarrollo y orienten cambios estratégicos que asuman los desafíos científicos y tecnológicos que se han venido puntualizando. Entre esos aspectos resaltamos la necesidad de actualizar las estructuras y aparatos burocráticos, administrativos, financieros y académicos de los centros de educación superior, crear mayor vinculación con los distintos sectores de la industria y el trabajo, sobre la base de las emergentes tecnologías, a fin de compartir conocimientos frescos en las distintas ramas disciplinarias.

Acercar a la academia y a sus miembros a publicaciones científicas actualizadas, vía Internet o de formas convencionales, así como alentar el trabajo en equipos y redes. Por otra parte, los programas académicos deberán compartir y entrecruzar trabajos docentes y proyectos de

dencia de toda aplicación. Serie de leyes que sirven para relacionar determinado orden de fenómenos. Hipótesis cuyas consecuencias se aplican a toda una ciencia o parte muy importante de la misma» (*Idem*).

¹⁷ «Resultado o efectos de cultivar los conocimientos humanos y de afinar por medio del ejercicio las facultades intelectuales del hombre» (*Idem*).

¹⁸ «Ciencia del Método. Conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal. Lo metodológico es lo relativo al método» (*Idem*).

¹⁹ «Conjunto de personas con los medios adecuados que trabajan para alcanzar un fin determinado» (*Idem*).

²⁰ «Programa o conjunto de programas que efectúan la gestión de los procesos de un sistema informático y permite la normal ejecución de las operaciones. Se dice de lo que obra y hace su efecto, sistema operativo» (*Idem*).

investigación. Los profesores no deben, únicamente, ofrecer cursos en su unidad: se requiere la interconexión estructural y orgánica de los programas y servicios. Por ello, los cursos ofertados y su propia base profesional deberían estar abiertos a distintos programas, para facilitar y apoyar la visión interdisciplinaria y multicultural del trabajo docente e investigativo, lo que tiene que reflejarse en la concepción y práctica del currículum, además contrarresta las xenofobias y ensancha el horizonte multicultural. Los puentes orgánicos que vinculen dichos programas con su entorno tendrán una orientación clara y precisa, si se quiere asegurar la interconexión estructural básica entre la academia y los sectores empresariales, sociales y políticos que forman parte del contexto global.

Desde esa perspectiva, cabe afrontar las nuevas tareas académicas e investigativas con enfoques críticos, creativos y visionarios, lo que incluye la necesidad de manejar lenguas extranjeras a efectos de comprender mejor otras culturas y conectarse con organizaciones científicas e instituciones acreditadas en todas las latitudes del planeta y, a través de medios modernos fundar redes de solidaridad internacional, para que el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la academia tenga rostro humano. Educarse en la aldea global es, y puede ser una tarea maravillosa que implica aprender a desenvolverse para actuar en nuevas latitudes, muchas de las cuales son todavía desconocidas, así como aprender a optar en medio de una serie de tensiones que tocan lo medular del quehacer educativo y cultural.

Conclusión

98 ¿Cuáles serán las nuevas utopías y realidades que emergerán en materia de desarrollo en América Latina, durante el curso del siglo XXI, siglo de la civilización urbana? ¿Qué grandes cambios políticos ocurrirán en los tiempos a venir y cómo se reflejarán sobre la economía y la sociedad donde el desarrollo regional puede jugar un papel fundamental en tanto que las sociedades

civil y política deberán comprender, asimilar y adoptar acciones pertinentes que conduzcan a un mundo más justo, libre y solidario? Las tendencias indican que en la aldea global del futuro más que a través del prisma deformado por el debilitamiento de los estados nacionales, la extraversión de sus economías, su sumisión al poder financiero internacional y los dictados de una serie de actores exteriores que, en complicidad con los interiores, entre quienes prima la corrupción y la complicidad con intereses extranacionales, el desarrollo local y regional pueden erigirse en piedras fundamentales de un recorrido distinto. Ello puede hacer posible que la espiral perversa del subdesarrollo, la deuda externa y el fenómeno de la dependencia sigan constituyendo algunos de los fenómenos más relevantes a combatir. La forma cómo se inserten los países latinoamericanos en el fenómeno de la globalización y la Sociedad del Conocimiento condicionarán grandemente sus posibilidades de desarrollo y su futuro mismo. Por ello, entre tantas paradojas y tensiones que tales fenómenos encierran, los sistemas de educación superior se ubican en el vértice de desafíos impostergables para la humanidad y en este caso para los países de América Latina.

Referencias

- AMADOR, B. ROCÍO (2003) «Innovación y Convergencia tecnológica en la educación superior», en *La sociedad del mañana: universidad, ética y sustentabilidad*. Heriberta Castaños Lomitz (coord.), Colección Jesús Silva Herzog. México: UNAM.
- APODOCA, PEDRO y JULIO GRAO (1997) «Herramientas de Gestión para el Cambio y la mejora Institucional en la Enseñanza Superior», en *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación*, Editorial Leertes.

BABA L., MARIETA y HILARY RATNER (2003) «Equipos virtuales globales: la ecología de desarrollo», en *Nuevas tecnologías y cultura*, Carmen Bueno (coord.). México: UNAM / Anthropos Editorial.

BATES, A. W. TONY (2000) *Cómo gestionar el cambio tecnológico*. Gedisa, Serie Nuevas tecnologías. España: Universitat Oberta de Catalunya.

BECK, ULRICH (2000) *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. España: Paidós.

BIGGS, JOHN (2005) *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Narcea, soc. de ediciones.

BRIS, MARTÍN MARIO (2002) *Planificación de centros educativos: organización y calidad*. Barcelona, España: Praxis.

BORJA, JORDI Y MANUEL CASTELLS (2002) *Local y global: la gestión de las ciudades en la era de la información*. México: Taurus.

BUENO, CARMEN Y MARÍA JOSEFA SANTOS (coord.) (2003) *Nuevas tecnologías y cultura*. México: Universidad Iberoamericana.

CASTAÑOS L., HERIBERTA (2002) «La Reforma universitaria y la vinculación Universidad-Estado», en *La sociedad del mañana: universidad, ética y sustentabilidad*, Mexico.

CASTILLO, PÉREZ, NYDIA MARÍA (1999) *Educación superior: estado y mercado de trabajo*. Managua, Nicaragua: Edición PAVSA.

— (2003) «Educación superior y globalización: crisis y alternativas de desarrollo científico tecnológico», en *Educación superior, desarrollo y globalización*, Julio Rodríguez Anido (coord.).

— (2004) «Innovación científica y tecnológica y educación superior», en *Desarrollo científico tecnológico y educación superior*, UAZ, Castillo Pérez, Nydia (coord.). Col. Educación y Sociedad Siglo XXI. Managua, Nicaragua:UNI.

CORONA, LEONEL (2002) «Retos y perspectivas tecnológicas para América Latina. Aprendizajes desde la historia de México», en *Innovación, universidad e industria en el desarrollo regional*, Leonel Corona y Ricardo Hernández (coord.). México: UNAM.

ECHEVERRÍA G., JAIME (2000) *La tragedia educativa*. Buenos Aires: FCE

GACEL-ÁVILA, JOCELYNE (2003) *La internacionalización de la educación superior*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

GARCÍA VALCÁRCEL MUÑOZ, ANA (2005) Conferencia magistral «Los cambios actuales en la Educación Superior: repercusión en los postgrados». Doctorado en Educación. España: Universidad de Salamanca.

GIBBONS, MICHAEL, CAMILLE LIMOGES, HELGA NOWOTNY, SIMON SCHWARTZMAN, PETER SCOTT y MARTIN TROW (1994) *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage Publications.

GÓMEZ, B. HERNANDO (1998) *Educación: la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*, Tercer Mundo Editores, PNUD.

KNIGHT JANE (2001) «Internacionalización de la educación superior» en *Calidad e internacionalización en la educación superior*, Serie Investigaciones, México: ANUIES.

LARRAURI TORROELLA, R. (2003) «La desigualdad distributiva de la educación y el desarrollo en México a finales del siglo XX», en *Revista latinoamericana de estudios educativos*.

LATAPÍ, PABLO (2001) *Tiempo educativo mexicano VII*, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

LÓPEZ, MORFIN, LUIS (2003) «Globalización neoliberal y educación», en *Revista latinoamericana de estudios sociales*, vol. XXXIII, 4to. Trimestre, México.

LÓPEZ SEGRERA, FRANCISCO (2001) *Globalización y educación superior en América Latina y el Caribe*. Colección Respuestas. Caracas: Ediciones IESALC/UNESCO.

MOLERO, JOSÉ (2003) «La internacionalización del cambio técnico: conceptos y tendencias básicas», en *La sociedad del mañana: universidad, ética y sustentabilidad*. México: UNAM.

MUÑOZ, G. HUMBERTO (2002) *Universidad: política y cambio institucional*. México: CESU, UNAM.

- NIOSI, JORGE () «La internacionalización de I y D y América Latina». En *Innovación, universidad e industria en el desarrollo regional*, Leonel Corona y Ricardo Hernández (coord.) M-exico: UNAM.
- PÉREZ, LINDO AUGUSTO (1998) *Políticas del conocimiento, Educación superior y desarrollo*. Argentina: biblos
- POZO MUNICIO, IGNACIO (2002) *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid España: Alianza Editorial.
- REICH, ROBERT (1993), *El trabajo de las Naciones, hacia el capitalismo del siglo XXI*, Buenos Aires, Argentina, 1993.
- RODRÍGUEZ ANIDO, JULIO (coord.) (2003) *Educación superior: desarrollo y globalización*. Zacatecas: UAZ y Gobierno de Zacatecas.

- RODRÍGUEZ, ESPINAR SEBASTIÁN (2004) *Manual de tutoría*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- TÜNNERMAN, CARLOS (1998) *En el umbral del siglo XXI*. Panamá: UNESCO.
- (2002) *Tendencias y potencialidades del desarrollo de la educación en Nicaragua*, ASDI.
- VILLA LEVER, LORENZA (2003) «Las universidades tecnológicas: una nueva estrategia de las políticas de formación en México». En: *Perspectivas y desafíos de la educación, la ciencia y la tecnología*, María Josefa Santos Corral (coord.). México: UNAM.

Cambio social, sociedad del conocimiento y academia

JULIO RODRÍGUEZ ANIDO
NYDIA M. CASTILLO PÉREZ

La sociedad del conocimiento del siglo XXI, cuyo saber no es el de la manufactura, que ya quedó atrás, sino el de la producción y transferencia de nuevos conocimientos, en correspondencia con la emergencia de la sociedad de la información y el fenómeno de la globalización, ha hecho entrar a la humanidad en una etapa humana nueva y distinta de la que le precediera. Su origen se encuentra en los vertiginosos cambios producidos al impulso de la revolución industrial, cuya primera fase se iniciara a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX y la segunda, a fines del siglo XIX y comienzos del XX, cuestión que veremos a detalle en el curso de este trabajo.¹ De

¹ Las bases de la sociedad industrial se echan en Inglaterra, sobre todo con el desarrollo de la máquina a vapor y grandes transformaciones de la empresa y los sistemas contables. Luego de cien años de grandes cambios, emerge la segunda fase de la revolución industrial. En el segundo decenio del siglo XX, las sociedades se industrializan y transforman de manera tan grande y rápida, que se vuelven urbanas y requieren un número cada vez mas grande de servicios corrientes, como agua, luz, teléfono y otros más complejos en materia de educación, salud y bienestar de la población; más que un cambio, se trata de una enorme mutación. Las agendas reivindicativas de los trabajadores se acrecientan: el sector del trabajo se reagrupa en orga-

allí que hoy se entre en un periodo nuevo, la tercera fase de la revolución industrial, la del conocimiento, cuyo eje principal pasa por la transformación de la Universidad y el subsiguiente proceso de internacionalización, por lo que para las altas casas de estudio, a comienzos del siglo XXI, dar respuestas lógicas y coherentes a los nuevos retos constituye su más grande desafío. Esa cuestión, constituye precisamente el objeto central de este artículo donde se analizan las líneas de fuerza que operan en ese dominio, en el presente, y están señalando también las rutas del porvenir.

Ese desafío de primer orden en América Latina, va dirigido a la sociedad en su conjunto, puesto que la universidad no puede enfrentarlo sola, aunque ello la ubique en el centro de las contradicciones más importantes de nuestro tiempo, al punto de erigirla en pivote alrededor del cual giran los grandes bloques del saber que, a su vez, son indispensables para impulsar el desarrollo de los países. La universidad se encuentra en la base misma

nizaciones obreras más fuertes y combativas. Luchan por obtener salarios más elevados, mejorar las condiciones ambientales donde el trabajo se realiza y sociales. Hacia fines del siglo XX, la informática y la sociedad de la información inician una nueva fase, no concluida, que cambia al mundo en profundidad.

de la revolución más importante del siglo XXI: la ruptura de un gran paradigma que lo conforma, precisamente, el propio conocimiento, es decir, lo que se ha resquebrajado es el cuerpo cerrado de conocimientos que explicaban una realidad material y social determinada. Ahora más que nunca, la academia se ha convertido en uno de los motores fundamentales de cambio, puesto que ella comporta la creación de nuevos conocimientos, indisociables con el avance científico y tecnológico de la universidad.

Ello no ha ocurrido en forma espontánea; es el resultado de un largo proceso que ha llevado al mundo a la globalización de la economía, las finanzas y los mercados y, en otro orden de cosas, a la creación de la sociedad del conocimiento. Nos referiremos entonces al origen de los cambios que engendran líneas de fuerza que van a desembocar en la globalización y la sociedad del conocimiento a partir del momento que se echan a rodar, hacia fines del siglo XIX, para ver después cómo ellas se repercuten en la sociedad de hoy así como en la academia, y junto con ellas, se proyectan hacia el futuro.

El origen de todo: La feria de las maravillas²

La gigantesca explosión científica y tecnológica estallada a fines del siglo XIX, culminando una larga marcha de dos centurias de desarrollo del pensamiento y práctica capitalista, luego de más de trescientos años de gestación, trae consigo la electricidad, el telégrafo, el automóvil, el aeroplano, el cinematógrafo y otros inventos que trastocan la vida de los hombres permitiendo que, al despuntar el siglo XX, se inauguren nuevas e inéditas avenidas en materia de desarrollo y se inicie un gigantesco proceso de transformación estructural que, en esos cien años a venir, llevan desde la fusión del átomo, hasta el cambio de

102

² Julio Rodríguez Anido: *La Feria de las maravillas*, Segundo tomo de tres consagrados al cambio social y los desafíos sociales, de los cuales el primero, *Un mundo en cambio* ya se publicó y el segundo se encuentra en prensa.

los conceptos mismos de tiempo, espacio, organización política y social, el conocimiento de la mente humana, así como el comportamiento integral del hombre.

Por ello, desde comienzos del siglo XX, el hombre intuye la posibilidad de vivir nuevos procesos de progreso humano y social que trasciendan toda frontera conocida; hacia ello navega, poniendo proa hacia un mundo desconocido, empujado por la ciencia y la técnica, sintiéndose listo para participar en nuevas, inéditas y fascinantes aventuras; su marcha es cada vez más segura hacia lo alto, individual y socialmente, en todas las esferas de la vida. Informado como nunca, gracias al extenso e intensivo desarrollo de los medios de comunicación social del que emergen periódicos y revistas que rápidamente multiplican sus tirajes a miles de ejemplares, en ocasiones más voluminosos que los libros; por películas cinematográficas cada vez más variadas y por la comunicación instantánea permitida por el cable y el teléfono, está dispuesto a participar de un tipo de desarrollo jamás igualado en la historia humana.

El hombre circula en grandes urbes que crecen rápidamente, entre chirridos de ruedas de tranvías eléctricos, rugidos de motores y rechinar de hierros de autos, ómnibus y otros vehículos echados a rodar a gran velocidad por calles antiguas de vías angostas y trazados urbanos arcaicos, en París, Londres, Berlín y otras grandes ciudades del planeta, impulsados por nuevas formas de energía en momentos que se expanden los flujos eléctricos y perfeccionan los motores a explosión. Perplejo, viviendo al ritmo impreso por un *mare magnum* de cambios fundamentales, no sabe todavía que, empujados por las fuerzas del cambio, ingenieros y arquitectos tomarán rumbos inéditos, cuando la ciencia y la técnica les impulsen a construir nuevas ciudades o modificar las antiguas, incorporando cambios hasta entonces no imaginados y llevando a la aparición casi mágica de urbes gigantescas cuyos rascacielos cambian los paisajes urbanos. Ellas pronto serán cruzadas por autopistas de

múltiples carriles y carreteras de circulación rápida que, a su paso, transforman viviendas, calles, plazas y parques hasta los conglomerados humanos más recónditos del planeta, sobre las cuales se trazarán rutas aéreas surcadas por dirigibles, monoplanos y, más tarde, por helicópteros y aviones de gran potencia, hasta que llegan aquellos que quiebran la barrera del sonido.

Ese mismo hombre no imagina que todo eso forma parte de fenómenos más vastos que abarcan la vida cotidiana de las grandes metrópolis, luego megalópolis, sometidas a la irresistible presión de bicicletas, motocicletas, automóviles, camiones, aviones y helicópteros y otros medios de transporte de pasajeros y carga construidos para mercados cada vez más vastos, que exigen el trazado de vías férreas por doquier, estaciones ferroviarias, nuevos caminos carreteros, subterráneos, terminales de autobuses, aeropuertos, puertos fluviales y marítimos y hasta grandes basurales que crecerán como montañas de desechos a la vera de las ciudades, serpenteando innumerables cinturones de pobreza que crecerán como hongos hasta rodear y aprisionar en forma cada vez más estrecha las grandes urbes de los países subdesarrollados.

No sabe bien tampoco que esos cambios son fruto de la extracción masiva del oro negro del Oeste norteamericano y del Medio Oriente, de la creación de grandes empresas de transporte de mercaderías y personas, de la transformación de las comunicaciones sociales por el perfeccionamiento del cable submarino y la introducción de la radio y más tarde la televisión, hasta que llegan las centrales nucleares, fuente privilegiada aunque extremadamente peligrosa de energía limpia. Todo ello incidirá en la transformación de las estructuras y el funcionamiento de las fábricas haciendo cambiar la naturaleza misma de la empresa capitalista; surge otra nueva, distinta en su estructura interna, funcionamiento y volumen, como la destinada a la guerra, que alcanza un desarrollo insospechado.

Esa conjunción entre ciencia y tecnología hará que, después, en el espacio exterior, circulen satélites que mutan hasta la idea misma de vías de comunicación influyendo sobre el comportamiento de bolsas, mercados, transacciones de monedas y hasta la idea de soberanía nacional, bosquejando nuevos caminos virtuales en el cielo, como también sobre la tierra, o debajo de ella, mientras que en el dominio del trabajo se altera la estructura física y organizativa del empleo y las fronteras se abren al libre cambio.

En ese mundo, donde cambia la conformación y el sentido de los sistemas educativos y las estructuras de servicios, desde bancarios hasta sociales, de educación y salud, las transformaciones de fondo alcanzarán al espaciamiento, la cultura y la organización de comunidades humanas alterando para siempre sus formas de vivir, estudiar, organizar la familia y realizar los trabajos en los campos y los conglomerados urbanos. En ese siglo las redes eléctricas se expandirán y convergerán con otros elementos para transformar el curso de las aguas, alterar la forma y el nivel de caída de ríos y lagos y mutar regiones, comarcas y pueblos enteros; muchos de ellos quedarán sepultados bajo enormes diques como restos fantasmagóricos de tierras anegadas por las aguas y el progreso.

El hombre perforará también inmensas cavernas dotándolas de servicios ultramodernos y vastos horogueros humanos se desarrollarán debajo de grandes urbes, como en la isla de Montreal, en Canadá, en cuya ciudad subterránea, desde los años sesenta, la gente vive, trabaja y transita. Igualmente, cavará gigantescos túneles debajo del mar por los cuales circularán trenes, autos, ómnibus y camiones, ligando, hacia fines de esa centuria, al continente europeo con las islas británicas, con lo que hace realidad el sueño de Napoleón en la Francia de comienzos del siglo XIX, por entonces quimérico, permitiendo el traslado de personas y bienes, en pocas horas, de Londres a París y viceversa.

103

Así, a lo largo del siglo XX, el ser humano comprobará que puede transformar al mundo físico y alterar su composición bioquímica y que si lo desea o necesita puede, y en realidad lo hace, torcer el curso de los ríos, secar o construir grandes lagos, aplanar montañas y crear otras donde antes era llanura, aunque no haya tenido éxito en controlar las fuerzas de la naturaleza, como en el caso del cerro Negro, volcán que de tiempo en tiempo exhala fuego a las espaldas de la vieja ciudad de León, en Nicaragua, o el volcán Santa Helena, que arroja lava a kilómetros de distancia, en Washington, Estados Unidos, frente a los cuales los fuegos artificiales internacionales de Montreal, Québec, sólo parecen tímidas velas comparadas a la inmensidad de aquellas bocas ígneas. Esto es así, porque si bien en ese siglo se pudo destruir ciudades con explosivos cada vez más poderosos, no se tuvo éxito en detener los tifones del mar ni dominar los tornados que arrasan regularmente las islas del Caribe y el sur de Estados Unidos, o impedido que los temblores sacudan cada tanto las costas del Pacífico de América, Asia y el Mediterráneo, entre África y Europa.

De allí que fuerza es reconocer que cuando se habla de fenómenos geofísicos, como terremotos o vulcanismos, todavía es muy poco —por no decir casi nada— lo que el hombre puede hacer para prevenirlos. Quizás, intentar evitar la proliferación de asentamientos en zonas riesgosas o mejorar las características antisísmicas de la construcción, aunque tal vez sea mucho pedir para zonas en las que, con frecuencia, las personas apenas subsisten, rodeadas de pobreza.

Sin embargo, desde Descartes, el hombre fantasea que algún día todo eso podrá hacérselo; hasta hubo quienes lo creyeron a pie juntillas y profundizaron el tipo de desarrollo perverso que se impuso en el siglo XX, cuando la explotación de los recursos naturales lleva al mundo al desastre ambiental y, al mismo tiempo, genera la multiplicación de los ingresos de sectores minoritarios y ricos de países que adquieren el carácter de super de-

sarrollados, mientras la mayoría de la humanidad y los estados donde aquellos viven y mueren, se sumergen en la pobreza y el subdesarrollo, particularmente en Medio Oriente, África y América Latina.

La salud será en ese siglo un bien preciado; las ciencias médicas alzarán sustancialmente la esperanza de vida de las personas, atacando la mortalidad infantil, las enfermedades epidémicas y de la vejez y mejorarán las condiciones de autonomía personal, con lo que abren las puertas a una explosión demográfica sin precedentes: es el caso de México, que entra al siglo XX con 13 millones de habitantes y hacia fines de siglo sale con casi 100 millones, cuando ahora se sabe que la posibilidad de vida sustentable en ese país no sobrepasa los 130 millones de personas. La ciencia hace posible la reproducción artificial de las especies; las posibilidades en el caso de los animales aparecen como infinitas, al igual que el de las plantas, abriendo el debate, con fondo ético y moral, sobre si debería hacerse cosas semejantes con el hombre y llevar adelante su clonación, si es que no se ha hecho ya.

Desde principios del siglo XX, en Occidente, la ideología dominante invitaba a creer que, preparando el universo por venir, todo aquello que fuera incómodo o pareciera injusto y se realizaba en aras del futuro, era simplemente el precio a pagar para que el mundo, exaltado por tanta magia, se inscribiese en los beneficios del progreso y el desarrollo indefinido: el boleto de entrada a La Feria de las maravillas. Así por ejemplo, ya son sólo recuerdos de tradición oral, enclavada en la memoria de mucha gente en Argentina cuando, a principios de ese siglo, movidos por la curiosidad y ganados por el asombro, hombres, mujeres y niños se vuelcan hacia los elegantes bosques de Palermo, en Buenos Aires, al borde de pistas de aterrizaje improvisadas, para tener el privilegio de contemplar la manera cómo pequeños y frágiles aparatos llamados aeroplanos, efectuaban peligrosos saltos antes de aterrizar sólo centenares de metros más adelante.

Todo ello anuncia los comienzos de una nueva fase, la tercera, del proceso de cambio científico y tecnológico comenzado con la revolución industrial inglesa que, en su primera fase, a fines del siglo XVIII, trajo consigo nuevos sistemas de contabilidad, la máquina a vapor y las paralelas de hierro que, desde 1830, contribuyen decisivamente a la vertiginosa integración física y la construcción del poder político y económico de Estados Unidos y hacen que el Canadá sea posible como país, cuando el ferrocarril se estira de costa a costa, en uno como en otro caso, uniendo las márgenes del océano Atlántico con las del Pacífico. De allí que, a comienzos del siglo XX, muchos apostaran que en los cien años a venir, la filosofía, ideología y práctica económica y política liberal se impondrán definitivamente e impulsarán el bienestar de los individuos y las sociedades humanas, contribuyendo al desarrollo, riqueza y cultura de los pueblos y naciones.

La nueva época abría la etapa más brillante de la historia de la humanidad; daba dirección a múltiples procesos cuyas líneas de horizonte se ensanchaban a medida que se marchaba hacia el progreso indefinido. Otros, siguiendo una línea de pensamiento y de acción iniciada por Carlos Marx, a mediados del siglo XIX, afianzada y profundizada por las Internacionales Obreras y luego por los escritos y actividad política de Engels, Lenin y Trotsky y otros tantos revolucionarios que operaron en distintas partes del planeta, apostaron a la creación de un mundo distinto, de orientación comunista. En aras de esos ideales llegaron al poder, por vez primera cuando derrotraron a la familia zarista en Rusia, antes de extenderse por el orbe, sobre todo, a partir de la Segunda Guerra Mundial.

La gente no sospecha que tales ideas y procesos, en uno y otro caso, pronto encontrarán límites brutales tanto en occidente como en oriente, cuando se alcanzan fronteras infranqueables impuestas por la naturaleza, que en pocos años quedará devastada, y por los límites propios

de las concepciones de desarrollo que los impulsan. Tanto es así que, hacia fines del siglo XX, ya nadie piensa que todos los pueblos del planeta puedan algún día disfrutar de niveles similares de desarrollo a los alcanzados en esa centuria por los países del norte.

Desde la óptica del cambio social, indagando pistas y huellas del pasado, puede verse cómo algunas de tantas expectativas se concretan en tanto que otras no, o bien, se modifican substancialmente, en ese siglo tumultuoso, al igual que las fuerzas motoras que impulsan cambios y engendran resistencias, tratando de comprender las causas por las que el mundo, a fines del siglo XX, cuando La feria de las maravillas yace entre ruinas de guerra y pobreza mundial, en momentos en que se desarrolla una gigantesca explosión científica y tecnológica, emergen nuevas y difíciles encrucijadas.

Ese es el punto de partida del presente artículo, tomando en cuenta los dos fenómenos más extraordinarios del siglo XX, la globalización y la sociedad del conocimiento y la forma cómo impacta a las sociedades y en primer lugar a la universidad que a comienzos del siglo XXI debe enfrentar retos gigantescos a la vez que definir un camino que no será de ella sola, sino también de las sociedades de las cuales surge y en las que se desarrolla.

Un mundo nuevo: globalización y sociedad del conocimiento

Un mundo nuevo está emergiendo; él presupone que se ha dado un paso superior en la transformación de uno de los mayores ejes en torno del cual gira la economía mundial. Se constata así que están surgiendo cambios que han transformado a la empresa que, a inicios del siglo XX, se había convertido en multinacional, como es el caso de Ford y otras productoras de bienes durables y no durables, para pasar a ser luego transnacional, entre 1970-1980, aunque, desde fines de la centuria pasada, ya no se hace referencia a un sólo lugar de origen. Al ingresar al siglo XXI, la gran empresa se ha globalizado: pertenece a un

nuevo espacio virtual creado en el mundo. Las gigantescas compañías, que se expanden por el orbe, se estructuran de manera tal que, el trabajo se hace por partes autónomas, de manera integral y utilizando, de preferencia, los subcontratos: desde lo alto hasta lo bajo de cada una de las largas cadenas de unidades de producción.

Pero, el fenómeno de la globalización, como proceso que muestra la inclusión, en el mundo capitalista, de la Unión Soviética y los países que de ella se desprendieron, desde el momento mismo de los avionazos, del 11 de septiembre de 2001, ya ha comenzado a transformarse y posiblemente, hemos llegado al fin de ese tipo de globalización. Muchos creen que se ha pasado a una etapa distinta que bien podría ser llamada la fase de homogeneización, fenómeno que, por otra parte, hace descubrir, a Occidente, la existencia de otro mundo, el musulmán, que posee valores y costumbres que difieren de las occidentales: allí existe otro Dios y un universo cultural diferente, opuesto, contradictorio y contestatario. La globalización adopta un nuevo rostro, al mismo tiempo que el mundo se divide, marcadamente en tres bloques: norteamericano, que comprende Estados Unidos, Canadá, América Latina e Inglaterra; europeo, integrado por 25 países que pronto serán 27, los cuales están definiendo hasta su propia constitución, y el japonés, que se extiende a diversos países del este asiático e incluye a China. De allí que el concepto de globalización, observado desde esa perspectiva macro política, económica y social, debe ser explicado en base a su contenido histórico que se está modificando a medida, por ejemplo, que Japón redefine sus inversiones y comercio con China, en tanto que esta última se convierte en potencia mundial en un escenario donde también surgen, como colosos, la India y Brasil.

La globalización ha transpuesto los límites de las economías, las finanzas y los mercados, de donde emerge, e invadido el terreno de la política, la sociedad y la cultura. Posiblemente, dentro de poco, será necesario acuñar otro concepto que defina las nuevas realidades

que están empujando, hacia límites cada vez más lejanos, las fronteras del conocimiento.

Para comprender mejor esta forma de ver al fenómeno globalizador, debe recordarse que, en la decenio de 1980, comenzó un vasto proceso de transición, que duraría 20 a 25 años, en el cual se pasó de una producción caracterizada por un alto componente de manufactura, como valor agregado, a una elevada composición de conocimiento. En el curso de ese proceso la manufactura se transforma en virtud de los cambios que se registran en materia de conocimiento y es allí donde se produce un gran rompimiento entre la sociedad de la manufactura —basada en objetos materiales— y la sociedad del conocimiento, cuyo momento más crítico, de nacimiento, es precisamente el periodo citado, donde se crea una economía abstracta en muchos aspectos. En ella, el valor conocimiento comienza a ser sustitutivo del valor agregado en la manufactura, situación a la que se arriba luego de continuadas transformaciones sectoriales.

Con ello está cambiando la composición orgánica del capital, por el monto invertido en valores genéricos culturales. No es de extrañar que de la simplicidad de causa a efecto, para explicar complejos fenómenos sociales y políticos, se pase a la aplicación de la Teoría del caos, cuando se llega rápidamente a la complejidad. De allí que parezca natural que el hidrógeno haga que los autos vuelen como los trenes, que ya lo hacen utilizando materiales que no desgastan energía: la empresa del conocimiento aporta una revolución que lleva hacia una nueva sociedad.

Con el fenómeno de la globalización aparece una nueva articulación de tales conocimientos, a través del análisis simbólico, junto con otras grandes rupturas que, normalmente, caracterizan a las ondas largas de la economía.³ No es que lo anterior haya alcanzado tanta

influencia sobre todos los aspectos de la vida comunitaria e individual. Más bien son del orden de aquellos que sólo se registran, de forma aproximada, en un período que va de 50 a 80 años y que, en este caso, hizo pasar, a la sociedad de la manufactura, a la del conocimiento. Probablemente, el mundo a venir será escenario de cambios aún más fundamentales que los vividos en el siglo XX, esos cien años de cambio permanente puesto que todo ello está redimensionando el mundo del trabajo, al crear problemas nuevos en el campo de la economía

el economista Nikolai Kondratieff, rehabilitado en Rusia hace no mucho tiempo. Las crisis son consecuencia de ciertos ciclos económicos instalados sobre largos períodos de tiempo —al interior de la historia del capitalismo— que van mucho más allá que las crisis económicas de ciclo corto. Así, cuando uno de esos ciclos concluye y uno nuevo comienza, los cambios son tan profundos que transforman la economía, la sociedad, la política y hasta la cultura. De acuerdo a esta teoría, el primer ciclo se habría extendido de 1780 a 1850; el segundo, de 1851 a 1896; el tercero cubre el período que va de 1896 a 1940, y el último —iniciado a fines de la Segunda Guerra Mundial, al salir de la Gran Depresión de los años treinta— se acabaría en los años ochenta. Por ello, en los inicios del siglo XXI, nos debatimos con esta crisis de ciclo largo, concluida en los años ochenta, momento en que empieza un nuevo ciclo que debería durar hasta la tercera o cuarta década del año 2000. En los hechos, desde hace algunos años, el mundo se encuentra al borde de una nueva y gran recesión que ya ha golpeado a los países asiáticos comenzando en Tailandia, en 1997, antes de afectar a Rusia, los países del este de Europa y de estremecer diversos países de América Latina, especialmente Brasil y, en menor lugar, Argentina y Chile. Es, precisamente, en esos períodos largos que se encuentran los fundamentos mayores de la reestructuración, en profundidad, de los sistemas productivos y financieros, así como de los aparatos políticos nacionales.

para los que el mundo no estaba preparado. Estamos, así, en una etapa humana distinta y superior a la que la precediera, como resultado de los vertiginosos cambios producidos al impulso de las anteriores fases de la revolución industrial, y luego de tantos cambios sucesivos, nos encontramos, precisamente, en un período nuevo, el del conocimiento.

La universidad: mirando al porvenir

De allí que sea pertinente preguntarnos: ¿quién crea esos conocimientos? La respuesta es clara: principalmente la academia. Ella está en la cúspide de la revolución más importante de nuestro tiempo: la ruptura de un gran paradigma que es, precisamente, el propio conocimiento, es decir, lo que se ha quebrado es un cuerpo cerrado de saberes que explican la realidad material y social. Los paradigmas son, recordemoslo, conceptos que representan elementos articulados entre sí y que se suceden en la historia del mundo ya que es, al mismo tiempo, una historia de paradigmas que se fueron construyendo y reemplazando, en función de los cuales, los pueblos y los individuos, fueron viviendo y adaptándose a ellos. Pero resulta que actualmente la humanidad está rompiendo con todo paradigma existente, lo que hace emergir diferencias notables en torno a la capacidad explicativa de los fenómenos; lo que esclarecía los anteriores paradigmas ya no lo explican más; es lo que ocurre, en estos tiempos en que se crean nuevos códigos, contenidos y formas de expresión. Así, el lenguaje electrónico cambia la estructura, el contenido y la forma de los mensajes a través de Internet, diarios, revistas e informativos que se difunden sobre diversos medios de comunicación, como la radio, la televisión, la enseñanza a distancia, la comunicación simultánea por Internet, el correo electrónico y varios más.

Tantos cambios tienen muchas vertientes. La mayoría de ellas conflúan hacia la separación de los elementos, cuando se quería explicar algo, luego de haberlos aislado:

³ Esas crisis mayores —que en los años 1930, por ejemplo, se caracterizaron por fenómenos recesivos que desembocaron en la Gran Depresión— fueron bien explicada por

así es como el saber se fue organizando disciplinariamente. Ahora, en cambio, en la sociedad del conocimiento del mundo globalizado, se abandona el análisis disciplinario, para desembarcar, plenamente, en la interdisciplinariedad. Eso hace, por ejemplo, que la biotecnología no dependa más de la suma de las matemáticas con la ingeniería y otras ciencias, sino de la superación de los enfoques disciplinarios. Lo mismo pasa con el ecoturismo, los estudios del desarrollo, la mecatrónica, el análisis aeroespacial y tantas otras nuevas formas de conocimiento interdisciplinario.

Esa es la sociedad en la que hoy vivimos, la vigente, en la que los paradigmas interdisciplinarios sustituyen los conocimientos disciplinarios; idéntico camino ha seguido la organización del conocimiento y de allí, dando un paso mayor, se ha llegado al saber trandisciplinario. El problema mayor de la universidad, en América Latina, es que ella todavía se encuentra articulada principalmente de manera disciplinaria, es decir, organizada en actividades de conocimientos específicos, parciales, tendencia que ha repercutido, en la formación y la estructura del mercado profesional y laboral.

En la sociedad del conocimiento, en cambio, se altera el objeto y hasta el sentido mismo de la mayoría de las profesiones, especialmente aquellas que antaño fueran consideradas tradicionales y de prestigio, como es el caso de derecho, ingeniería o medicina, configuradas de acuerdo a la enseñanza tradicional, establecida en aprendizajes rígidos, fundados en el eje constituido por tres tendencias de base, a saber, el aula, la memoria y la repetición. Pero la enseñanza, que requiere la sociedad del conocimiento, debe basarse sobre la adquisición de elementos genéricos de otro orden, fundados en las habilidades, las capacidades y los valores.

Estas nuevas modalidades, de los procesos de enseñanza-aprendizaje, permiten actuar eficazmente en lugares complejos del mercado laboral. Por ello, el paradigma actual de la enseñanza se va edificando alrededor

de los aprendizajes significativos y además efectuados en función de dos variables, la educación permanente y la educación para toda la vida. En efecto, hoy se debe responder a mercados laborales que exigen respuestas interdisciplinarias, lo que obliga a considerar, con mayor atención, cuatro ejes del proceso de aprendizaje, a saber: *a.* Las capacidades y destrezas en tendencias específicas, así como habilidades genéricas complementarias; *b.* Aprender cómo se resuelven los problemas nuevos; *c.* Aprender a ser, para potenciar al máximo nuestras capacidades; *d.* Aprender a emprender.

Esto explica por qué sigue creciendo velozmente la educación permanente. Sin embargo, se encuentra un problema difícil de superar: el de los currículos diseñados para la sociedad de la manufactura, lo que lleva a concluir que gran parte de los egresados universitarios, en esas condiciones, a lo sumo sólo podrían trabajar en las empresas del período anterior. Pero, ¿quién forma a los nuevos egresados? La respuesta también es clara: las universidades. Las instituciones de enseñanza superior utilizan cada vez en forma más creativa la informática, rama del conocimiento que nos lleva a un mundo distinto y que hace predecir que en el futuro, de forma creciente, la inversión se agigantará en las nuevas áreas del conocimiento.

Así se ha alterado, profundamente, la relación existente entre la universidad y el mercado de trabajo y fuerza es constatar que en la actualidad desaparecen ramas enteras de empleos, tendencia que parece ser irreversible, puesto que los sectores productores de bienes y servicios, han ingresado en procesos de innovación permanente, que producen rupturas de los procesos mismos y su substitución por otros que van reemplazando, en muchos casos íntegramente, a los anteriores. Pero ya no sólo se trata de substitución de procesos, sino también de personas.

La universidad, interpelada por fenómenos tan complejos, también debe ser reconstruida, al igual que

tantas otras instituciones políticas y sociales, con base a la emergencia de una demanda social, particular y significativa. Para hacer frente a esa situación, debe pensarse que la solución ya no pasa más, por la creación de otras universidades, sobre todo si ellas van a ser iguales —aunque sean más grandes y modernas— que las otras que ya existen. Se trata de crear una nueva concepción de universidad, en todo el sentido del término, para lo que deben incrementarse los postgrados, además de poner el acento en la calidad y la pertinencia. Es de ellos de donde, muy posiblemente, surgirá el nuevo conocimiento y no de las licenciaturas, cuya importante función histórica —en nuestros países de licenciados que manejaban desde la política a las finanzas— ya es cosa del pasado.

Probablemente, los sistemas de enseñanza se irán articulando, cada vez con mayor intensidad, en torno a sistemas educativos caracterizados por incorporar los inmensos adelantos producidos, y que se van produciendo, con base a la revolución tecnológica iniciada a fines del siglo XX, la que nos ha hecho ingresar, de pleno, en la hora del satélite, de Internet, de la TV, de la computadora y del teléfono celular. La conjunción de todo ese progreso técnico abre las puertas a un sistema de educación social diferente. En América Latina al menos, el gran debate que se ha abierto, en el filo del paso de la modernidad a la post-modernidad, es de qué manera necesita ser transformada la academia.

La universidad debe entrar en un proceso que le permita situarse en la fina punta del desarrollo educativo y para ello debe conjugar tres fenómenos de naturaleza diferente: la internacionalización de la educación y la investigación, la interdisciplinariedad y la inter institucionalidad. Así, la enseñanza y la investigación debe ser más internacional, porque está llamada a contar con la participación de docentes e investigadores de diversos países que desarrollarán contenidos comunes que permitan intercambios fructuosos en materia de desarrollo, ciencia y tecnología, recuperando los avances logrados en

cada país participante; ambas actividades sustanciales de la universidad deben ser interdisciplinarias, en virtud de que los temas que traten sus carreras, a diferentes niveles, girarán alrededor de los conceptos de desarrollo, ciencia y tecnología, lo que permitirá dar la palabra, en esas materias, a especialistas de diversas disciplinas los que actuando, cada uno desde su propio campo, contribuirán a la creación de nuevos conocimientos a la vez que otras carreras y disciplinas.

Finalmente, los programas serán interinstitucionales en la medida de que colaborarán en forma decidida docentes e investigadores adscritos a diversas instituciones de enseñanza superior y de países distintos. La visión de internacionalización, interdisciplinariedad e interinstitucionalidad, conduce a la búsqueda de que, en la vida académica, germinen y fructifiquen escenarios interculturales, interdisciplinarios, transnacionales y autónomos, cuando no interdependientes de todo poder exterior a la academia, articulados en espacios en los que no haya lugar para la exclusión, la discriminación, la xenofobia, el voluntarismo, la negligencia o la improvisación, ya sea en el área de la investigación, en el aula de clase, en los laboratorios y —menos aún— en los procesos de concepción y aplicación global del *currículum*.

De esa manera, quienes participen en la constitución y puesta en marcha de los programas universitarios deben hacerlo tomando conciencia de que se integran al extenso contingente, cada vez mayor, de hombres y mujeres de América Latina que marchan hacia la constitución de una academia sin fronteras, trandisciplinaria e interinstitucional, adoptando la responsabilidad de aplicar nuevos enfoques y abrir nuevas perspectivas al trabajo intelectual, a fin de asumir corporativamente los grandes desafíos que en materia de calidad y competitividad están llamadas todas las universidades de nuestro continente y del mundo. Por ello se deben replantear, algunas cuestiones centrales, como la transformación del currículo, los cambios a efectuar en materia de educación permanente

y de creación de nuevas carreras universitarias, el realineamiento de los cuerpos docentes, las transformaciones y cambios institucionales.

En América Latina, en muchos casos, el currículo todavía sigue siendo de naturaleza burocrática y rígida. Es fácil advertir que no existe manera de transformar la universidad si no se implantan cambios fundamentales del currículo aunque no sólo se trate de modificar el plan de estudios ni tampoco sea cuestión de incorporar más inglés o mayor conocimiento de tecnologías de punta: deben modificarse sobre todo los contenidos de lo que se enseña.

De allí la pregunta: ¿cómo pasar, del paradigma de la enseñanza sustentado en la repetición, la memorización y la evaluación, al paradigma de la adquisición no formal de conocimientos? La respuesta trae algo nuevo: se deben garantizar los aprendizajes, lo que no depende de una secuencia determinada, histórica, y no puede estar, simplemente, basado en la historia de las ideas. No se trata de un proceso acumulativo: la historia debe ser recreada desde el presente y no trasladando mecánicamente al pasado, como si todo fuera el resultado de una acumulación, ya que existe una gran creatividad en cada nueva generación humana, lo que hace que, en tiempos de inmensos cambios, como los que ahora vivimos, esas transformaciones sean substanciales y deban ser consideradas de acuerdo a su propia naturaleza y su tiempo histórico.

La estructura de la cultura ya no está en las materias: se debe integrar, a ésta, desde la perspectiva del objeto del conocimiento. Los aprendizajes no se enseñan, se construyen por sí mismos, con base a objetos determinados del conocimiento. Es indispensable crear una capacidad que integre otros lenguajes, métodos, contenidos y nuevas áreas del conocimiento. En función de ello, los estudiantes deberán, muy probablemente, desarrollar al máximo sus capacidades y destrezas para crear protocolos, patentes de invención y modelos virtuales, así como

preocuparse por desarrollar nuevos conocimientos, desde la universidad, integrando ciencias y disciplinas a través de la inter y la transdisciplinariedad. Para que esto ocurra, la composición curricular debe brindar perspectivas integradoras, mismas que puedan realizarse en todo aquel campo o disciplina en el cual, las nuevas generaciones, estimen necesario desarrollarse.

Por otra parte, debe desarrollarse, en forma intensa, la educación permanente, pero ya no de manera piramidal, sino por conjuntos. No se trata de organizar carreras terminales por medio de este sistema, más bien, de intentar que, los educandos, alcancen el más alto nivel posible de conocimientos pertinentes y adaptados a la situación del mundo de hoy que les toca vivir, caracterizado por la competición; la universidad debe facilitar el desarrollo de sus conocimientos y talentos. En ese sentido, cabe implementar nuevas carreras y ciencias, como ya es el caso de las geonómicas, mecatrónicas, del desarrollo, biotecnológicas y muchas más, dependiendo de las coordenadas de tiempo y lugar. Se debe hacer todo lo posible por saltar el abismo que se está creando entre la formación y el mercado de trabajo y, de manera más fundamental, convertir, a aquella, en creadora del conocimiento mismo.

Corresponde también insistir en que, la reforma a fondo y global del sistema educativo, es un asunto que pasa por la transformación, en profundidad, del cuerpo docente, poniéndose en práctica, en toda su amplitud, el paradigma del aprendizaje colectivo que coloca, al estudiante, en el centro de la educación, aunque pensándose, también, que éste no se ubica allí por sí sólo: para eso están los docentes, que deben facilitar ese proceso. En virtud de tan sustanciales procesos de transformación, el docente se encuentra llamado a asumir un nuevo papel en la reforma de las universidades. De allí que deba buscarse la forma de efectuar aportes conjuntos, procedentes de la vinculación estrecha que debe caracterizar al trabajo en común entre docentes, investigadores y trabajadores.

Ello hace necesario que se encuentren, asimismo, nuevas formas de relación laboral, las cuales transforman la rigidez de los actuales convenios colectivos de trabajo —que tan útiles fueran para la democratización de la enseñanza, de las universidades y de las sociedades en su conjunto—. Pero, cualquier negociación colectiva que se lleve a cabo, entre los principales componentes de las universidades, debe concluirse pensándose que, en el futuro, la tarea del profesor aparece como un conjunto de actividades que se irán multiplicando. Los docentes, a la vez, tendrán que ser, cada vez más, polivalentes e incluso políglotas; su tarea se tornará cada vez más compleja: serán parte sustantiva de la universidad que se avecina.

Ese *mare magnum* de cambios, ha engendrado, en la actualidad, un cúmulo de contradicciones de todo orden —las que de pleno atraviesan a la universidad—, y hacen que los docentes sufran, actualmente, los fuertes embates de la globalización y de las orientaciones neoliberales impresas, en forma compulsiva, en los estados de la región. Todo ello se ha traducido en fuertes ataques a la educación superior pública, contribuyendo a que adquieran amplitud dos fenómenos complementarios, o sea, la fuga de cerebros hacia los países industrializados y la contracción de los recursos.

De esa manera, ya hace casi dos decenios, se está degradando la profesión docente y por ello resulta necesario que todos los actores que operan en el área de la educación entiendan que —a pesar de tanto cambio— no se trata de adquirir más tecnología por ella misma, sino de descubrir la manera en que se adquiere el conocimiento. En ese sentido, el docente continuará siendo una pieza fundamental de la estructura universitaria; olvidarse de ello sería como no saber a dónde se debe ir y nos llevaría a tomar caminos equivocados, ya que, como bien lo decía Séneca, «no hay vientos favorables para el navegante que no sabe dónde va».

Por otra parte, vivimos en una época de cambios organizativos e institucionales de magnitud, al pasar de

universidades construidas en función del paradigma de estructuras piramidales, jurídicas y autoritarias, a otras fundadas en redes. Las instituciones universitarias serán arrastradas por la propia dinámica del proceso y llevadas a efectuar cambios organizacionales sustantivos, mismos que las hagan transitar, de esas estructuras verticales de poder, a las de redes, o sea, a transformarse en entidades autónomas o semi-autónomas e interactivas, que operen a nivel horizontal y construyan estructuras organizativas de innovación. Pero no se puede dar el paso, de una universidad tradicional a otra del conocimiento, sin una etapa de transición, durante la cual se creen programas comunes y se organicen departamentos que operen en áreas conjuntas. En un primer momento, se debe tender a la formación de unidades que cuenten con campos disciplinarios en los que se logre dicho fortalecimiento y se cultive, al mismo tiempo, la interdisciplinariedad, en constante búsqueda de la transdisciplinariedad.

Las universidades están llamadas a inscribirse en las tendencias que auspicia la UNESCO, con el sentido de apoyar la creación o el desarrollo de sistemas de educación caracterizados por ser abiertos, virtuales, no formales y a distancia. Todo ello requiere que se desarrollen las capacidades y las destrezas necesarias para que las personas puedan aprender por sí mismas en forma permanente. Ese tipo de educación deberá depender de las comunidades, situándose fuera de los controles rígidos impuestos, tradicionalmente, por los ministerios de educación de los países latinoamericanos. Sin embargo, esas instituciones no deben perder su necesaria supervisión sobre todo el proceso educativo.

Por otra parte, se deben crear cursos *ad hoc*, que capaciten a aprender de qué manera se accede a la información, se la archiva y se la compara; la forma de elaborar nuevos conceptos, lo que implica el aprendizaje de cómo estos últimos se crean y las relaciones que se establecen entre ellos. Asimismo, las variables que pueden instrumentarse para desarrollar hipótesis y determinar

conjeturas que expliquen los fenómenos. Todo debe hacerse pensando en que, si no se formulan preguntas claves, sólo se pueden narrar experiencias, en lugar de brindar explicaciones.

Conclusión

Todo lo señalado nos indica que, hoy, uno de los aspectos más sustanciales de los grandes debates, sociales y políticos, de nuestro tiempo está constituido por el cambio de la academia. Ello permite comprender hasta qué punto, tanto en el mundo desarrollado como en el subdesarrollado, la educación se ha convertido en factor clave del futuro, no sólo de la sociedad del conocimiento, a cuya creación tanto contribuyera, sino también del desarrollo de los pueblos y los estados nacionales. Desde hace algún tiempo, la humanidad ha entrado decididamente en la implementación del fenómeno de la globalización y franequado un paso importante en la creación de la sociedad del conocimiento —así llamada por el papel central que éste juega en el proceso productivo—, la que viene de la mano de la sociedad digital, una forma de vida que trae, consigo, una revolución del pensamiento. Ambos fenómenos llevan a cambiar la concepción misma del mundo; se trata de un giro mayor de la humanidad, una revolución que se encuentra en las propias fuentes de un poder immense, que se extiende por el planeta, aumentando los desequilibrios regionales y la situación de riqueza de unos pocos y de pobreza para millones de personas. En ese contexto, los intelectuales están llamados a dar respuesta a una pregunta capital: ¿Como hacer, en América Latina, para enfrentar tales retos desde la universidad, uno de los actores fundamentales de este tiempo y este proceso inacabado? Hemos esbozado algunas respuestas con la esperanza de hacer un pequeño aporte a tan importante debate de sociedad.

Referencias

- AGENCE CANADIENNE DE DÉVELOPPEMENT INTERNATIONAL (1999) *Nuevos partenariados de la comunicación frente al siglo XXI*. Actas de la conferencia internacional. Montreal, Québec, Canadá.
- ALTVATER, ELMAR y BIRGIT MAHNKOPF (2002) *Los límites de la globalización. Economía, ecología y política de globalización*. DF, México: Siglo XXI editores.
- ATTALI, JACQUES (1985) *Historia del tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CASTILLO PÉREZ, NYDIA M. (2003) «Educación superior y globalización. Crisis y alternativas del desarrollo científico-tecnológico en América Latina». En *Desarrollo y educación superior*, Julio Rodríguez Anido (coord.). Zacatecas: UAZ-Gobierno de Zacatecas.
- DAWKINS, RICHARD (1987) *The Blind Watchmaker*. London : W. W. Norton & Company, NY.
- DE ALBA CEBALLOS, ALICIA (2002) «La cooperación internacional para el desarrollo de la educación superior, la ciencia y la tecnología». En coloquio «América Latina: educación superior, desarrollo y globalización. Desafíos del Tercer Milenio», noviembre. Zacatecas: UAZ.
- ESCOTET, MIGUEL ÁNGEL (2003) «La universidad ante el siglo de la incertidumbre», conferencia pronunciada en el coloquio internacional sobre «Educación superior, desarrollo y globalización. Desafíos del tercer milenio», octubre. Zacatecas.
- ESTEFANÍA, JOAQUÍN (1996) *La nueva economía. La globalización*, Barcelona: Debate.
- HUNTINGTON, SAMUEL P. (1997) *Le choc des civilisations*. Paris: Ed. Odile Jacobs, Poches.
- LASKI, H.J. (1988) *El liberalismo europeo*. Breviarios. DF, México DF: Fondo de Cultura Económica.
- PIOTTE, JEAN MARC (1998) *Les grands penseurs du monde occidental*. Quebecor, Montreal: Fides.
- PUIGGRÓS, ADRIANA (2002) «La universidad pública en el siglo XXI, marchas y contramarchas: la experiencia Argentina», en coloquio «América Latina: educación superior, desarrollo y globalización. Desafíos del Tercer Milenio», noviembre. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- RODRÍGUEZ ANIDO, JULIO (2003), «Desarrollo y educación superior en América Latina». En *Desarrollo y educación superior*, Julio Rodríguez Anido (coord.). Zacatecas: UAZ-Gobierno de Zacatecas.
- SAKAIYA, TAICHI (1995) *Historia del futuro. La sociedad del conocimiento*. Barcelona: Andrés Bello.
- TOFFLER, ALVIN y HEIDI (1998) *Las guerras del futuro*. Barcelona: Plaza y Janés Editores.
- TÜNNERMANN BERNHEIM (2001) «Bases para una política científica y tecnológica» en *Perspectivas del año 2000*. Managua: FIDEG.
- WALLERSTEIN, IMMANUEL (2003) *El moderno sistema mundial*. México: Siglo XXI editores.

Comparative Urban Studies in North America: An Integrated Approach for Students and Faculty

RÉGENT CABANA

Comparative research and international education are essential to the interdisciplinary field of urban studies. Urban processes are increasingly transnational. This paper is a case study on how the consortium Urbana, established in 2000, developed a workable theoretical and conceptual framework that enabled graduate students and faculty members from six North American universities to take part in comparative urban research in North American cities. More than 100 graduate students and 40 professors have participated in the Urbana program. The paper also frames Urbana's work within the history of the comparative method in the social sciences. In addition, it situates the Urbana experience within the larger effort of today's international educators to better prepare students to work in a global environment by offering them, through academic mobility, opportunities to acquire an international profile. It stresses the importance of active academic exchange programs that are well integrated in the strategic planning of universities.
Key words: *Urban studies, comparative method, academic mobility, international profile.*

I*the Beginnings*

Urbana came about because of a strong desire at the College of Urban and Public Affairs (CUPA) at the University of New Orleans (UNO) to provide its students with better opportunities to study urban issues on site in Canada and Mexico. CUPA has offered a comparative

urban planning summer course in those two countries since 1992. The course was very popular with students, mostly graduate students, who wanted to acquire a larger perspective on urban issues that includes but that also goes beyond US cities.

However, students were asking for more. Some wanted a more integrated comparative urban studies program. Others simply wanted more study tour classes. In 1998-99, CUPA was a small but active College, which offered graduate programs in urban planning, urban studies and public administration. The question of how to meet the desire of students to gain international experience was debated among faculty and soon a basic plan of action was formulated. The plan enunciated four key elements:

- To consider academic exchange programs an essential part of the college's mission and to incorporate academic mobility into the curriculum.
- To built and expand on existing international initiatives and create new ones.
- To recognize the need for a comprehensive, sustainable and coordinated effort.
- To identify North America as the core geographic area.

These four elements became the makeup of a more elaborated strategic plan named the Consortium of Urban

Studies in North America (CUSANA). It was from this plan that the idea of building a North American coalition of higher education institutions interested in urban issues became a priority for CUPA. Shortly afterwards, US faculty members met face to face with Canadian and Mexican faculty members and with administrators of universities they already had bilateral agreements. It was during such a meeting at Université Laval that it was decided to apply for a Fund for the Improvement of Postsecondary Education (FIPSE) grant, among the most competitive grant-making programs of the Federal government. UNO, Université Laval, and Universidad de Guanajuato (UGTO) became the founding members of Urbana. San Diego State University, University of Waterloo, and Universidad Autónoma de Nuevo León were added and thus completed the consortium.

Globalization and Internationalization

The proposal was named Urbana and was seen as the first step in the right direction for the Consortium of Urban Studies in North America (CUSNA). Its founding members became actors in a very important debate in higher education today which seeks out the best conventional and unconventional ways to *internationalize* their institutions and educational mission. Robertson (1992) considered the term *internalization* a problematic variant of another challenging term *globalization*. Neither term is new. They have been around at least since the 1960s and became very popular in the 1980s.

However, if globalization in higher education refers more to institutional transformation caused by the increasing cross-national nature of economic and social processes, internationalization frequently refers to different approaches to expose students to economic, political, social and cultural characteristics other than the ones provided by their native framework of reference. The former term describes structural changes that affect institutions while the latter describes content changes that

affect individuals. Accordingly, I prefer to talk about the global university and about an international education and the international student or profile.

Knowledge generated by the exponential growth of the interconnectedness of the world system forces higher education institutions all over the world to redefine their mission to educate students. Basic but difficult questions are being asked. Questions such as what does it mean today to be an educated person; a citizen of one's diverse society; a citizen of a more global and more integrated world? What kinds of resources do you allocate to educate students and faculty? How do you define a multicultural curriculum?

More than ever before, the social and cultural pluralism of the world is knocking at our door and confronts us with the urgent task of finding ways to interact effectively and appropriately across cultures. It urges us to address issues of diversity, plurality, multiculturalism, and multilingualism. It challenges the university as an institution dedicated to educate and prepare students to work in and contribute to society. How could the university help better prepare its students to participate successfully in a multicultural world? How do you educate and train students, or conduct research in a global world? Or, to put it in simple terms, how do you train students to work everyday in an international context? These questions are even more vital to the field of urban studies as the escalating urbanization of the world increasingly crosses physical, social, economic and cultural boundaries.

The Strategic Plan

The Consortium of Urban Studies in North America, now Urbana, was trying to answer those questions. Early on, it came to the fundamental conclusion that in order to internationalize students' perspective, it must offer students and faculty opportunities to have international and intercultural experiences through academic mobility. Academic mobility became Urbana's pivotal tool to achieve

its goal of developing a comparative program of study in the area of urban growth. However, in order for academic mobility to work efficiently, it was also necessary to build a North American network of academic, government and business contacts. This task became Urbana's work during its first year. I will say more on this topic later on in the paper. The Consortium of Urban Studies in North America' strategic plan was the blueprint for Urbana. The following presents details about Urbana.

Overview

Urbana is a network of higher education institutions recognized and supported by National Departments of Education that offers an array of academic programs in Mexico, Canada, and the United States in the area of urban studies.

Mission Statement

To provide graduate students first-hand academic, social and cultural experiences abroad in countries located in North America. To help students better understand the diversity of the contemporary urban world in North America and the importance of the social-cultural factors specific to each region and city in finding solutions to common urban problems. To develop comparative analytical tools that enable students to think creatively about urban issues and apply their knowledge to specific situations.

Activities and Programs

- Semester Abroad Program in consortium institutions located in North America.
- Annual Academic Seminar on a specific urban topic organized in various cities and countries of the consortium institutions.
- Bi Annual Meeting of Consortium Administrators and Professors.
- Annual Summer Course Program organized in various cities and countries of the consortium inst.

Goals

- Provide opportunities for graduate urban studies students to study abroad in a variety of North American cities and regions.
- Develop bilateral or multilateral degree programs in comparative urban studies in North America.
- Incorporate a comparative perspective-the North American perspective - to existing courses on urban issues.
- Create new comparative courses on urban issues in North America.
- Facilitate faculty exchange programs, cross-cultural research and co-publications in urban studies in North America.

Institution Benefits

- Urbana is a meaningful step in internationalizing academic life on campus.
- Urbana gives access to a wide network of academic and professional contacts on urban issues in North America.
- Urbana is fully recognized and supported by National Departments of Higher Education across North America.

Academic Benefits for Students

- Conversant in cross-border urban issues in North America.
- Acquisition of an international profile that includes academic, professional, and intercultural competencies.
- Acquisition of a foreign language-Urbana works in three languages: French, Spanish, and English.
- Better understanding of economic, social, and cultural differences throughout North America.

The globalization of North American higher education is a process that will continue to go on as the world becomes increasingly interdependent. Every year, more

colleges and universities experiment with their own brand of international programs. Each meets with some degree of success and some degree of failure. As these creative experiments take place, it becomes evident that those who emerge as models for others are the ones that take small but relevant steps to internationalize, and keep these steps in line with who they have been and are as an institution (history, geography, student population, etc) and who they want to be as a modest but key player on the international front. Urbana wanted to be one of those modest but key players. The challenges were many.

The Challenges

The first year presented three main challenges. The first one was for six different institutions from three different countries, with different academic and research cultures, to meet, get to know each other, and eventually agree on a modus operandi to facilitate students and faculty exchanges across national borders as well as to develop a research agenda. For instance, while the majority of Urbana students are urban planners, the academic formation and training in Mexico is different from the one in the US and Canada. In Mexico, urban planning departments are largely located within the Architecture Schools while US and Canadian students received more of social sciences education. I should also emphasize the fact that the target population was graduate students as this is an important element that shaped the structure and nature of Urbana.

The best way, we believed, to address this crucial challenge in the early stage of the consortium was to establish a solid and flexible network of communication among partners. To achieve that, Urbana met twice during the first six months, one time in the United States and another in Mexico. The meetings allowed plenty of time for formal and informal discussions. There was no substitute for face-to-face meetings, especially when the partners don't know each others well. Urbana also named a consortium

coordinator. His main function was to further academic mobility as well as the research program by keeping all partners well informed of the tasks ahead and timetables. He is a facilitator and a cultural broker. This too proved to be a key element in the success of the program.

The second challenge was to convince the highest authorities of the six institutions of the workability and usefulness of the multilateral approach to international exchange programs (as opposed to the more traditional bilateral model). Particularly contentious were the transferability of credits and academic fees paid at the home university. The former required a full disclosure of courses offered at all institutions but that proved to be somewhat problematic. Students needed to plan in advance and the courses that were listed as available sometimes turned out not to be available once the student arrived in the host university. To counteract that, we devised a system where each candidate selected is assigned two professors, one in the sending institution and one in the receiving institution. These professors monitor the progress of the student and provide advice to the student. The student is required to prepare a short monthly report to the professors as well as a final report at the end of their study abroad. The professor from the host institution also directs the student's independent study (3 credits) on a topic related to urban sprawl. Data gathered by the student during this course serve to create a trilateral database and also to develop a comparative course on the topic of urban sprawl.

The issue of academic fees paid at the home institution required serious lobbying and convincing at the US universities. The argument made by US universities was that there was a need for equity between in and out students. They wanted this clause to be included in the Memorandum of Understanding (MOU), signed by the presidents of the six universities. The compromise reached was to include the following sentence: «Efforts will be made to achieve equity»

The third challenge was the extension of the academic network to the public and private sectors of the cities, regions and countries where the institution members were located. Urban sciences professors and researchers usually have good access to public and private actors where their universities are located. The task, then, was to promote Urbana's North American perspective locally to the six cities and regions of the consortium. It involved numerous meetings with city and state officials and business leaders (especially in Mexico where face to face meetings are necessary in establishing a good working relationship), press releases and press conferences. In the interdisciplinary field of urban studies, establishing personal relationships with the different actors that influence the urban landscape of cities and regions and explaining to them what we want to accomplish is extremely important.

The program coordinator worked closely with consortium members in informing the local community about Urbana. Together they identified existing and potential local and national resources, briefed them about Urbana while asking for their collaboration. Their efforts grew into an expanded network of North American contacts that played an essential role in Urbana's work. It is through this network and also through more formal academic training that international competencies in the area on urban studies were developed by students and faculty. Urbana's research work on urban sprawl also benefited greatly.

The Semester Abroad And The Seminar

Academic mobility activities take place within two main programs: the academic study abroad and the yearly seminar. The former is available to selected students who have completed at least two semesters of their graduate study program. It is for one or two semesters. Students must be enrolled full-time at the home university (where credits are due) and take enough courses at the

host university to also be considered full-time students there. It is an important nuance since full-time status is not necessarily defined the same way at various North American institutions.

As I pointed out several times earlier, Urbana's students are graduate students, many in the final stage of completing their Masters or PhDs. Students' research interests are taken into consideration during the course of their studies in the Urbana program and great flexibility is allowed in choosing courses and conducting research. However, because Urbana's research program is to study comparatively North American urban development, or sprawl, a special feature of its semester abroad program is for students to devote one course (3 credits), under the supervision of a local professor, to the study of a specific aspect of sprawl in the city where the student resides for one semester. The topic of sprawl was chosen mostly because of its encompassing nature and rapid growth in North America.

Academic study abroad program students must also be either fluent in the target language or committed to learn it prior to their studies abroad. They must demonstrate their strong interest in and capacity of pursuing their education in a different intellectual, social and cultural environment. Financial assistance is provided to selected students for the semester abroad as well as monetary incentive to go abroad some weeks before the beginning of the academic calendar in order to study the language.

Urbana also organizes annual seminars devoted to specific aspects of urban sprawl. The three week seminar gathers about 22 selected students and 12 professors from the six participating universities. Professors teach during the first week and students carry out field assignments for the remaining weeks. Translation is provided during the first week of teaching and students from the three countries work together during the next two weeks in small multicultural and multilingual teams using French,

Spanish and English. They write their papers in the language of their choice. English is the language most spoken and it is a prerequisite for Mexican and French Canadian students to at least understand it.

The seminars and the mandatory research on urban sprawl asked of semester abroad students contribute to the trilateral database which seeks to identify problems and possible solutions to urban sprawl in North American cities. We have encouraged professors and students from the three countries to use it to inject a comparative approach to existing courses offered at their universities or to give talks on a wide array of urban issues that are related to sprawl. As a result, many professors from the six universities have increasingly oriented their research towards urban sprawl related issues.

The Theoretical Framework: the Comparative Approach

The comparative method in the social sciences is not new. In fact, one may argue that it has been around since the emergence of the social sciences in the mid-nineteenth century. The social changes that were brought by rapid industrialization impelled nation-states to seek out reliable data in order to shape national policies about the welfare of the industrialized workforce, urban poverty, the elderly or children. Comparing national data with other nations became a useful tool in better understanding one's particular set of social problems. It provided a broader framework that was useful in addressing social inequalities in modern urbanized cities.

This tradition was carried on by many social sciences researchers. The 1997 book titled *Sociology and the Public Agenda* edited by William Julius Wilson showcases the use of the comparative method in shaping the national agenda whereas scholars compare immigration and citizenship in France and Germany (Rogers Brubaker, chapter 5); social policy in Great Britain and Sweden (Roger Lawson, chapter 7); and child welfare system in

France and the public policy debate on child welfare in the US (Barbara R. Bergmann, chapter 17).

The social comparative approach served in understanding one's situation better by identifying common problems across nations caused by rapid industrialization and urbanization and by devising policies that were unique and appropriate to specific nation-states. The early influence of the social sciences on national social policies is well documented.

Since the study of social phenomena largely took place in cities, the distinction between comparative social sciences and comparative urban studies was often an artificial one. Nonetheless, the term *comparative urban study* was already quite popular in the mid 1970s as demonstrated by Masotti and Walton in their *Comparative Urban Research* (1976). Abu-Lughod (1976) agreed and praised the comparative approach in its ability of generating «deep analogies» and general theories on urban change. The early 1980s saw the elaboration of the theory of urbanization as a result of accelerated industrialization and the publication of special issues on Africa, Latin America and other regions of the world in the journal *Comparative Urban Research*.

The comparative method in the social sciences and urban studies was the answer to experimentation in the natural sciences. The early historical comparative research in urban sociology of Durkheim, Weber, and Pirenne eventually developed into the concept of the study of the city as a way of life (Wirth, 1938) and the concept of the city as a natural laboratory for the study of social issues, as enunciated by the Chicago School. Questions in relation to social change were asked within the context of historical, cross-social or cross-cultural references. Answers to these questions were situated regionally or nationally but also within the global context.

Today, the comparative approach for studying urban issues is relevant to the globalization paradigm that shapes the public agenda of communities all over the

world. Urban growth, or sprawl, is a good example. Its spatial or physical nature crosses national boundaries while its social and cultural nature is intimately enmeshed into the lives of peoples living in specific cities and regions. The term *new localism* coined by Goetz and Clarke (1993) to describe the relationship between global economic change and local urban politics is certainly appropriate to the study of sprawl. Jorge Cabrerros, an Urbana researcher, uses the word *glocalism* to describe the same phenomenon.

Comparative urban research, I strongly believe, is best conducted by an international team of researchers. It poses the difficulty of establishing a common frame of reference with a set of variables that are understood by everybody. It necessitates constant renegotiations of the key terms used in conducting research and steady efforts in providing fairness of comparability across societies and cultures. Linguistic differences create parts of the referential framework that are not easy to dismantle and comprehend. For instance, Urbana researchers found it very difficult to define urban sprawl in three languages and in a profusion of socio-cultural and spatial contexts. Linguistic concepts carry social and cultural values, some obvious and some hidden. Even the English expression *urban sprawl* was not easy to render in Mexican Spanish, Canadian English, or Canadian French. Most Mexican urban scholars simply say *desarrollo urbano* and many of their Quebecois colleagues talk about *dispersément urbain*.

The four Urbana seminars were designed to maximize opportunities for urban scholars to gain a better understanding of sprawl within the North American context. The formal presentations of the first week were followed by discussions to allow greater interaction between all participants. They were made by professors and graduate students of the six universities, and by public officials and representatives of the private sector where the seminar took place. They addressed a specific topic

related to sprawl. The latter provided the common frame of reference within which the variables to be studied were identified. During the second and third weeks, small groups of North American students conducted research on the seminar topic with the assistance of local professors, public officials and business representatives.

As pointed out earlier in the paper, the academic study abroad program has one mandatory course devoted to the study of sprawl. It is a research course to be completed by all Urbana students enrolled in this program. The specific sprawl topic is determined by the student and two professors, one of the host institution and one of the sending institution. Students conduct research while studying abroad and complete the paper in the language of their choice when they come back to their home institution. The grade is discussed by both professors but is ultimately assigned by the home professor. Students' work becomes part of the trilateral North American data base on urban sprawl. One chapter in the upcoming North American sprawl book was written by an Urbana student.

Ghorra-Gobin (1998: 15) identifies three main objectives of the comparative method: *a.* to obtain a better grasp of cross-national phenomena; *b.* to conduct target-oriented research for action; and *c.* to evaluate the transferability of public policies. So far, Urbana has been mostly concerned with the first objective. The topic of public policies has been discussed during the 2003 seminar in New Orleans but no evaluation has yet been made about the transferability of public policies regarding North American sprawl. Perhaps this will be the next step.

The Conceptual Framework: The International Profile
What is an international profile? This straightforward question is not an easy one to answer. The more precise question is «what does an international profile that responds to the needs of the student population and faculty targeted look like?» It helps to formulate an operational

definition of the international profile that is more relevant to those who are asking the question. Answers to this crucial question determine the approach to the international agenda, the programs and activities, in other words, the strategic plan (or plan of action) that provides opportunities to students, faculty and academic administrators to acquire international competencies.

Urbana's operational definition of an international profile includes the acquisition of academic or professional competencies in cross-border North American urban issues and intercultural competencies for students, faculty and academic administrators. These two key elements are important to the field of urban studies because of the following reasons: The first part of the definition requires the knowledge and application of the comparative method in the social sciences and a capacity to conduct applied research in various unfamiliar environments. The second part implies the acquisition of at least a second language, first hand knowledge of other North American cultures, and aptitudes working in multicultural and multilingual teams.

Difficulties of Recruiting Students

The keystone of Urbana's success is the three week seminars organized once a year in cities in Mexico, the US and Canada. Besides providing hands-on academic and professional training for students and faculty alike, they were also very popular and turned out to be the best recruiting tool for the academic study abroad program. Many students who participated in the seminars also decided to apply for the other program, the semester abroad. They also helped promote Urbana once they came back to their respective institution. The success of the seminars proved to be crucial to Urbana which, from its beginnings, had anticipated the difficult problem of recruiting graduate students.

Graduate students are usually focused and determined to obtain their degree as soon as possible. One

122

thing we had to change at the very beginning of the program was the perception among some students and especially faculty and administrators that students will waste time by spending a semester abroad. For that reason, we made a concerted effort to educate students, faculty, and administrators about the academic, professional, and personal benefits of the semester abroad program. We also organized information sessions on Urbana about three times a year. The sessions, together with the Urbana brochure and website, assured a good circulation of information about our two main programs: the academic semester abroad and the 3 week yearly academic seminar. We also have students who chose to study at one of the consortium universities because of the opportunities offered by Urbana.

Intercultural Competencies

The twofold goal of promoting cross-border (North American) academic/professional and intercultural competencies is what Urbana set out to do in order to develop the international profile of the six institutions that form the consortium. If we are more familiar with the first goal, the second one is perhaps less understood even though it has recently been well documented in the literature of globalization as it relates to higher education. Marmolejo (2000), president of CONAHEC, credits the 1994 North American Free Trade Agreement (NAFTA) as a catalyst for cross-border exchanges in higher education between Canada, Mexico and the US.

The terms *global competence* or *international competence* (Wilson, 2000) are also used to describe *intercultural competence*, which is the term favored by Fantini et al (2001) in a working paper *Globalization and the 21st Century: Challenges for North American Higher Education*. The authors define intercultural competence (ICC) as «the multiple abilities that allow one to interact effectively and appropriately across cultures» (p.7). The intercultural literature highlights different aspects of the efficiency and

the appropriateness of cross-cultural interactions but two in particular are substantiated by Urbana students who participate in the academic study program abroad.

The first aspect is behavioral. The behavioral traits Urbana students most often cite in their reports as being essential in their success abroad are flexibility, patience and a sense of humor. They are valuable because they are practical tools to cope with the uncertainty brought by the unfamiliar environment. These are also mentioned by Kealy (1990) and Kohls (1979) in their studies. The second aspect is that developing ICC is a lifelong process (Fantini et al. 2001: 9). Urbana's empirical findings tallied through students' reports, debriefing sessions and surveys also corroborate this observation.

During the course of their semester abroad, Urbana students were asked to prepare three brief reports they sent to their Urbana professor at the home institution. They are asked to address the following topics: *a.* Problems and difficulties encountered; *b.* Evaluation of local support; *c.* Evaluation of their academic, professional and personal progress; and *d.* Their plans after the semester abroad and how the experience will serve their academic and professional career.

The purpose of the reports is threefold. It is a tool for the home professor to monitor the overall progression of the student and to offer effective assistance when necessary. It is also a useful exercise for the student to assess his or her own progression and to identify the areas that need to be improved. A dialogue is thus established between student and professor that becomes vital in improving the academic and personal life of the student while studying abroad. Finally, the data generated by the reports is used to evaluate the degree of success of the semester abroad program.

Furthermore, Urbana's data highlights the ups and downs of the ICC apprenticeship and the importance of adjusting one's expectations to a realistic level while at the same time being able to discern many shades of progres-

sion when assessing one's growth. For instance, one is never completely fluent in a foreign language. Depending on one's commitment to the learning process, there will be periods of progression and periods of regression. The earlier we become aware of the ICC longitudinal process, the less frustrated we are and the more motivated we become.

Deficiencies in North American Mobility

Even though educators today recognize the importance of preparing students to operate with competence in more than one cultural world and student mobility as one of the most effective ways to achieve this goal, recent statistics show a rather disappointing performance for American students. Other ways would be foreign language graduation requirements and a high level of international activity on campus.

The American Council on Education reports in its 2000 survey that fewer than 114,000 American students traveled abroad during a one-year period (out of a student population of more than 14 million) and that less than one percent of students studied abroad. The numbers of Canadian and Mexican students studying abroad are not much better: Less than 2% for Canadians and 1% for Mexicans. These numbers are considerably lower than those of many European countries and clearly point to a deficiency in North American universities to assist their students in developing intercultural competencies.

To integrate the novel concept of intercultural competence into the traditional academic mission of educating, training and conducting research, and to develop international programs across disciplines, such as academic mobility activities, is a formidable challenge. However, it is one that an increasing number of higher education institutions all over the world choose to undertake. Urbana set out to address this challenge for a well targeted North American graduate student population and faculty in the field of urban studies. To

do so, it developed two specific tools, the academic study abroad program and the seminar program. What have we achieved? Where have we failed? What are our recommendations for the future?

Evaluation

A thorough evaluation of Urbana has to take into consideration the twofold objectives of encouraging academic mobility and developing a research agenda on urban sprawl. Each objective should be evaluated individually and also together as their combined outcomes and mutual influence are the ingredients that give shape to the international profile of students and professors alike. I insist on the importance of developing the international profile of professors too. Firstly, it is beneficiary to them; and secondly, it greatly facilitates the comparative learning of their students.

Methodology

Evaluation Criteria

- 1) Does the program increase the amount and quality of student and faculty mobility at the six institutions?
- 2) Does it provide opportunities for developing the international profile (academic/professional and intercultural competencies) of students, faculty and administrators?
- 3) Does it provide inter-institutional transparency with respect to credit recognition and transfer?
- 4) Does Urbana curriculum find resonance among students and faculty?
- 5) Are Urbana findings (the research agenda) widely reported on in appropriate academic and professional publications and through meetings and conferences associated with the fields of urban planning?
- 6) Does it establish, increase, and develop opportunities for future collaboration in the fields of urban planning as well as experimenting different projects and partnerships through its network?

124

- 7) Does the project identify alternate sources of funding in order to attain sustainability of the program?

Objectives and Methods of Evaluation

- 1) To have a minimum of 48 students participating in the program during its four years duration. Method of evaluation: body count.
- 2) To help students acquire an academic and professional international profile. Method of evaluation: student's final report, professional log, briefing and debriefing of students at beginning and end of program.
- 3) To develop a workable research agenda. Method of evaluation: dissemination of research data and publications.
- 4) To develop a comparative course on urban development at each university. Method of evaluation: having the course taught at institutions by the end of program.
- 5) To develop a trilateral database on urban sprawl with a comprehensive bibliography for each country that will be accessible on the web. Method of evaluation: accessibility of the database and bibliography on the web.
- 6) To ensure the sustainability of Urbana beyond its funding years. Method of evaluation: access to new sources of money and dissemination of findings at professional gatherings and academic journals

Other Sources for Evaluation and Data Collection

- 1) Students who participated in the seminar were asked to evaluate in writing the program and make suggestions to improve it
- 2) Professors met at the end of seminars to evaluate the outcome of the seminar. A written evaluation was also produced from the comments made during those meetings
- 3) Three written reports were asked of students abroad during the academic semester.

Achievements

Urbana's overall objective was to academically and professionally prepare students to be knowledgeable city planners and to challenge them to understand issues related to urban sprawl within the North American context. Consequently, the basic measure of success of Urbana is the amount of students and faculty who participated in the academic mobility programs. We strove to have as many students and faculty as possible taking part in the semester abroad program as well as the four academic seminars organized in the three countries. This objective is formulated in question one of the seven evaluation criteria listed above:

Does the program increase the amount and quality of student and faculty mobility at the six institutions?

The amount of students and faculty who participated in the academic mobility programs well exceeded our initial goal of having 48 graduate students. We had a total of 105 students and 42 professors who took part in the two mobility programs which offered opportunities to compare urban sprawl trilaterally in a host of different economic and cultural contexts. Among the 105 students, only two failed to successfully complete the program. The program increased the quality of academic mobility at the six institutions by developing the necessary skills among students and faculty to transfer relevant knowledge gained abroad to the situation in their own country.

Does it provide opportunities for developing the international profile (academic/professional and intercultural competencies) of students, faculty and administrators?

Urbana presented a formidable challenge to students and faculty alike. The development of the international profile requires some knowledge of the comparative method in the social sciences and the acquisition of new skills essential to conduct applied research in various unfamiliar environments. Students and faculty acquired this knowledge and skills by conducting comparative research and disseminating results through formal talks,

papers and professional publications. Participation in the Urbana program has been a turning point for many graduate students who then decided to reorient their graduate work toward a more comparative approach to analyzing urban issues. Many went back to cities and regions they have been studying during the seminars or their semester abroad to further their comparative work for their thesis or dissertation.

Intercultural competencies among Urbana students became tangible and measurable through the acquisition of at least a second language (some students studied in two countries and learned two foreign languages), first hand knowledge of other North American cultures, aptitudes working in multicultural and multilingual teams, broaden cultural awareness and understanding as well as being more conversant in urban cross-border studies. These results were accomplished through mobility programs and their various components such as hosting foreign students and faculty for training and research; providing better practical training for students at an international level; experimenting different types of projects and partnerships; developing international curricula and exploring cross-expertise. Administrators too became more involved in facilitating student mobility. For instance, some universities assigned Urbana students a special admission code number to facilitate their admission and registration at the university.

Does it provide inter-institutional transparency with respect to credit recognition and transfer?

This important issue was spelled out in the Memorandum of Agreement. Transparency was achieved because of the system in which each student participating in the program was supervised by two professors, one from the host institution and one from the sending institution. Any problem that arose regarding credit recognition and transfer could therefore be addressed swiftly. The student had the responsibility to keep in touch with both professors and to consult them for coursework

and other important academic as well as logistic issues. Grades were transferred from the host professor to the sending professor.

Does the Urbana curriculum find resonance among students and faculty?

The seminars and the semester abroad program have impacted faculty and students, even those who did not directly participate in the Urbana program. As more students and professors came back in the classroom after their Urbana experience, it was inevitable that their new expanded horizons affected the way they think through urban issues. The result was that those students and professors often took a more active role in articulating their comparative perspective in the classroom. Professors frequently asked students to prepare a class or to make a formal presentation addressing a specific urban issue in the city where they studied.

Furthermore, professors who have participated in the seminar found ways to use the comparative knowledge they have gained through Urbana. They also kept in touch with other professors they have met at the seminars and frequently asked them for more information on specific urban issues to be taught in the classroom. New reading material found its way on the reading list. The impact of Urbana has been considerable in the classroom. Presentations by students multiplied and professors increasingly oriented their research towards urban sprawl related issues. Two new courses are currently offered. Existing comparative planning courses to Mexico and Canada have integrated the work of Urbana and used the consortium's network of contacts. The following topics were addressed during the seminars and programs of study:

The relationship between Urban Sprawl and the decline of the historical North American city and/or business central core.

New social cohesion, mobility and cultural identities that shape Urban Sprawl in a post-modern North American world.

Comparative Urban Studies in North America: An Integrated...

New challenges for future graduate students in urban design, taking into accounts the economic and political tensions between older city cores and fringe areas. *a.* The role of the automobile in Urban Sprawl. *b.* Rising fiscal disparities between municipalities due to Urban Sprawl. *c.* Economic and urban revitalization of decaying city core and suburbs. *d.* New environmental problems and solutions to Urban Sprawl. *e.* New technological outcomes as an answer to post-modern Urban Sprawl. *f.* Economic and Social impacts of urban sprawl. *g.* Policy recommendations for urban sprawl in North America

Are Urbana findings (the research agenda) widely reported on in appropriate academic and professional publications and through meetings and conferences associated with the fields of urban planning?

Eight publications related to Urbana research have been published. A book *The Faces of Urban Sprawl in North America: a Study of Six Regions* will be published in 2006. Lectures, seminars, workshops, and tours that took place at the various universities contributed to the objective of gathering and analyzing qualitative and quantitative data on comparative urban sprawl. The cumulative data on comparative urban sprawl Urbana has assembled since the beginning of the project constitutes the trilateral knowledge base, which identifies problems and possible solutions to urban sprawl in North America.

Does it establish, increase, and develop opportunities for future collaboration in the fields of urban planning as well as experimenting different projects and partnerships through its network?

Urbana's research agenda on comparative urban sprawl has spurred a lot of interest from academics, university and city officials as well as from the private sector. During the 2004 Guanajuato seminar, students and professors summarized the findings Urbana research has generated and suggested policy recommendations for the six cities and regions of the consortium. Urbana has highlighted the value of partnership between universities,

cities and the private sector in looking, comparatively, at urban development in Mexico, Canada and the United States. Particularly noteworthy is the important role played by the Regional Planning Agencies in all three countries in assuring the transfer of knowledge during and beyond the period of intense student and faculty exchanges.

Does the project identify alternate sources of funding in order to attain sustainability of the program?

An agreement has already been signed to continue Urbana through student and faculty exchange and other academic projects such as the publication of books and articles. Some institutions have also signed bilateral agreements allowing them to continue exchanging students. In some cases, signing bilateral agreements give them access to institutional money in order to financially help students studying abroad. Plans for the next five years include students exchange among partners; the elaboration of a trilateral degree in comparative urban studies; more bilateral agreements among partners; publication of an English book on urban sprawl in North America in 2006 and in Spanish in 2007; articles on comparative urban sprawl.

Shortcomings

Urbana's uniqueness produced its particular strengths and weaknesses. I have just documented its strengths. What about its weaknesses? The equation of the theoretical framework as expressed in the comparative approach in the social sciences and the conceptual framework as expressed in the international profile created a fragile equilibrium in regards to the potential of such a program. To develop the international profile, urban students and faculty had to acquire a better understanding of the comparative methodology. And to conduct good comparative research, they had to possess sound academic/professional and intercultural skills. Where to begin? What to prioritize?

At first analysis, it appears that both frameworks could work together simultaneously. And it probably should. But practically, Urbana leaders realized early that a choice had to be made and they decided to prioritize academic mobility activities, which develop the international profile, rather than the comparative methodology, which develops analytical skills across societies and cultures. In other words, academic mobility programs became the engine of Urbana while the other aspect of the equation, the comparative methodology, followed behind, doing its best to catch up with the success of the mobility programs.

As a result, the research agenda was slow to develop and when it did, it lacked clear directives. It also lacked a well defined common frame of reference with a set of variables that were understood by all researchers. This common frame of reference emerged after most of the research had been conducted. But even then, it was still difficult to identify the variables to be analyzed. This problem is not uncommon in comparative research but a better understanding of the nature of this type of research early on in the program would have been helpful.

The development of the international profile of students would have been easier and probably more proficient if faculty and university administrators had been more committed to Urbana since its very beginning. Nonetheless, as the program progressed, the commitment increased and it became easier and more attractive for students to participate. Another hindering factor was the delay experienced in having the Urbana website fully operational at the six institutions. Students rely heavily on information available online and having the website ready earlier in the program would have helped advertise the program.

The semester abroad program was available only to students who had completed at least one year of their academic program. The reason was to enlist students who were already committed to their studies and who could be

good ambassadors of their institutions abroad. However, many students wished they could have participated in the Urbana programs during their first year, saying that it would have completely changed their outlook on urban issues and that they would have benefited more from earlier courses offered at their home university.

While students were sufficiently prepared to participate in the programs abroad (academically, linguistically and culturally), faculty were often ill prepared. An adapted version of the preparedness program for students designed for faculty, even administrators, would have enhanced the overall quality of the program. Moreover, while students' progress was closely monitored before and during the program, not enough was planned or done after their return. Returning students are a great resource for the university that is unfortunately underused.

Conclusion and Recommendations

Urbana is an experiment in forging pathways in international higher education. The broad goal is to better prepare students to live and work in as well as to contribute to today's global, interdependent and pluralistic world. This experiment highlights the fact that creating and maintaining linkages cross-disciplinary, cross-culturally and internationally requires patience and perseverance. It requires taking modest and sometimes bold steps to create opportunities for students and faculty for increased first-hand international experiences. It proposes to consider active academic exchange programs as an essential part of the university's strategic planning process and to progressively incorporate academic mobility into the curriculum. It recognizes the need for comprehensive, sustainable and coordinated efforts in the internationalization of universities.

Urbana leaders believe in the relevance of creating mandatory study abroad programs in various disciplines. While the more traditional bilateral exchange program is to be encouraged and preserved in the disciplines

where it is already in place, the multilateral form is to be privileged (the consortium type) because of its greater efficiency in encouraging international academic collaborations. A closer look at the North American colleges and universities that have integrated academic mobility into the curriculum reveals that the large majority have developed one or more academic mobility programs with a network of various universities. In other words, they have formed one or more consortia in order to achieve their mobility goal. The FIPSE family of grantees counts the most innovative North American academic mobility projects undertaken.

The use of the comparative approach in the social sciences (and urban studies) is more appropriate than ever. Besides, because of the increasing complexities of the interdependent world we live in, it is perhaps inevitable. There is thus an urgent need to better understand the theoretical and practical components of the comparative framework. Urbana's foray in that direction is a good indication of the relevance of the model and of its intrinsic difficulties.

Recommendations for the International Profile

The following recommendations are relevant to the Urbana consortium and other similar ventures. Some of them are already being implemented in other consortia or academic institutions.

- *Develop a Global Awareness Certificate Program.* The program issues a cross-disciplinary certificate aimed at developing intercultural skills in an interconnected world. It is a good opportunity to assess the institution's teaching strength in the area of global competency and bring together professors of various disciplines to build this program. It is a program specifically designed to prepare students to better understand and participate effectively in the multicultural world they live in. It offers courses enriched by multicultural perspectives. It also pays close attention

to domestic intercultural experiences found in the region where the institution is located. It brings together professors with intercultural experience and competence. The professors from various disciplines who teach in this program can also advise others who desire to integrate an international component in their courses.

- *Create the Global Awareness Program Office.* The office is responsible for implementing the Global Awareness Certificate Program as defined above. It does not replace any other international agencies or programs already in place. It brings together unrelated and uncoordinated international efforts deployed on campus in order to align them with a more comprehensive and unified international strategic plan. It is the point of contact for international institutions interested in academic collaboration with the institution. It gathers information on international activities on campus and disseminates it. It also advises students and faculty involved in international programs.
- *Organize two International Opportunities Workshops for faculty.* Organize one workshop on academic mobility programs and related international exchange activities and another on how to integrate an international, multicultural and comparative component in existing courses.
- *Form a focus group on the Global Awareness Program composed of both American and foreign students.*
- *Develop a list of Campus Resources in international exchange programs.*

Recommendations for the Comparative Method

- *Offer a mandatory course in the comparative method for students who will later participate in academic programs abroad.*
- *The following topics are on Urbana's comparative research agenda:* Could we have predicted the present

form and nature of our cities in North America fifty years ago? Urban sprawl, no matter how we choose to define it (leapfrog urban development, low density, automobile supremacy, scarce public space, single use development with shopping centers, office parks and business parks, etc.) has shaped, and in some cases, completely transformed North American cities of various sizes in Mexico, Canada, and the United States. Can we identify the current trends of urban development or sprawl and envision what our cities (central cities, suburbs and metropolitan regions) will look and feel like fifty years from now, in 2055? What will be the *a.* physical; *b.* socio-cultural, *c.* political and economic (urban management) faces of Mexican, Canadian, and American urban centers fifty years from now (in 2055)?

Research questions:

- 1) Urban sprawl, by developing virgin land, has helped Americans own their homes. In 1950, less than of Americans owned their homes, now it is more than 2/3. A single family house on a large lot with one or two cars in the driveway is the dream of most families (near 90% of households own one or more cars). Is this a sustainable goal? What will be the housing situation in American cities and its suburbs in 2055? In Mexican cities? In Canadian cities? To what extent will the high cost of gasoline and other fuel products impact the development of communities.

- 2) What is the future of public transportation in the US? In Mexico? In Canada? The railroad, followed by the cable car and the electric railway of the late 19th and early 20th centuries opened up the development of previously inaccessible land. Shortly afterward, the increasing popularity of the automobile in the United States allowed more and more people to settle farther and farther away from the city. Since the 1950's, US cities have been rapidly sprawling into the suburbs, while Mexico has

been transformed from a rural to an urban society. Most people who came to Mexican cities were poor and had to settle on its periphery. During the 1970's, the population of Mexico City grew by five millions resulting in more people making their home on the outskirts of the city. Rural poverty fueled this mass exodus to cities and the informal economy sustained it. Even if this unmanageable urban growth has recently diminished in Mexico, what will be the role of the informal sector in urban survival in 2055 (if any) and will rural poverty continue to fuel the growth of Mexican cities? What will fuel the growth of American cities? Of Canadian cities?

3) The American and Canadian suburbs started with central city high-income groups moving to the outskirts of cities. In Mexico however, the suburbs have also included—and continue to include—large groups of low-income irregular settlers. In the three countries, sprawl or suburbanization started with people, followed by retail, then jobs. And more recently, gentrification brought some people and some retail business back to central cities. What will happen next?

4) The Sierra Club estimates that more than 20 million acres of American rural land was lost to sprawl from 1970 to 1990. It is reasonable to think that Canada and Mexico suffered a similar fate during that period. Chains of regional metropolitan regions are now linked together in a continuous urban development such as the Northeastern seaboard; or the Los Angeles-Riverside-Orange County metropolitan area that extends north to Santa Barbara and south to Tijuana, Mexico; or the Seattle-Tacoma reaching south to Salem-Portland and north across the Canadian border. What will be left of North American rural land in 2055? What are and will be (if any) the mechanisms put in place to save rural land?

5) In the US, race is part of the sprawl debate. 86% of Black Americans live in metropolitan areas and nearly 2/3 of them in central cities while less than 1/3 of whites who live in metropolitan areas live in central cities. In Mexico,

...Comparative Urban Studies in North America: An Integrated...

some of the most impoverished people live in irregular settlements on the outskirts of cities. Many of them are Indians or Mestizos coming from poor rural areas. In Canada, increased recent immigration has changed the faces of metropolitan regions. How will North American cities of 2055 reflect the racial or ethnic divisions of its inhabitants? What will be the parameters defining the equation of social justice and urban growth?

6) Will Canadian and Mexican cities of 2055 continue to see more skyscrapers, hotels, shopping malls, cinemas and entertaining complexes that look like US cities?

7) Duany, Plater-Zyberk, and Speck (2000) make an interesting point in *The Suburban Nation: The Rise and the Decline of the American Dream* by arguing that the US has created the most comfortable private realm for its citizens attested by the quality of housing (number of square foot per person, number of bathrooms and beds per person, of house appliances; of cars per household, quality of climate control, etc.), but a poor public realm of social interaction with modest street life and the US shopping mall being the closest thing to the Latin American city central square where people congregate. On the other hand, life of the affluent Mexicans who live in the suburbs looks more and more like life in the US. What will the private realm and public realm be like for North American cities in 2050?

References

- ABU-LUGHOD, JANET (1976) «The Legitimacy of Comparisons in Comparative Urban Studies, A Theoretical Position and an Application to North African Cities». In *The City in Comparative Perspective*, edited by John Walton and Louis H. Masotti. New York: Sage Publications.
- DUANY, ANDRES, ELIZABETH PLATER-ZYBERK, and JEFF SPECK (2000) *Suburban Nation: The Rise of Sprawl and the Decline of the American Dream*. New York: North Point Press.

FANTINI, ALVANO E. DANIEL GUAY, and FERNANDO ARIAS-GALICIA (2001) *Globalization and 21st Century Competencies: Challenges for North American Higher Education* (working paper #11). Boulder: Consortium for North American Higher Education Collaboration.

GOETZ, EDWARD G. and CLARKE, SUSAN E. (1993). *The New Localism: Comparative Urban Politics in a Global Era*. Newbury Park, California: Sage Publications.

GHORRA-GOBIN, CYNTHIA (1998) *The Comparative Social Science Approach: Outline for a Debate on Methods and Objectives Based on Three MOST Projects Carried Out by International Networks of Researchers*. Discussion Paper No.40.

KEALY, DANIEL J. (1990) *Cross-Cultural Effectiveness: A Study of Canadian Advisors Overseas*. Hull, Quebec: Canadian International Development Agency.

KOHLS, L. ROBERT (1979) *Survival Kit for Overseas Living*. Chicago: Intercultural Network/SYSTRAN Publications.

MARMOLEJO, FRANCISCO (2000) *Educación superior en América del norte a seis años del TLCAN: un breve recuento en educación global*. Núm. 4. Guadalajara, México: Asociación Mexicana para la Educación Internacional.

ROBERTSON, ROLAND (1992) *Social Theory and Global Culture*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

WALTON, J. and MASOTTI, L.H. (1976) *The City in Comparative Perspective: Cross National Research and New Directions in Theory*. New York: Sage Publications.

WILSON, DAVID N. (2000) *Defining International Competencies for the New Millennium*. Article No.2. Ontario, Canada: Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

WILSON, WILLIAM JULIUS (1993) *Sociology and the Public Agenda*. Newbury Park, California: Sage Publications.

WIRTH, LOUIS (1938) «Urbanism as Way of Life» en *American Journal of Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.

Social commitment of the universities against the attempts at commercialization of higher education

MARCO ANTONIO RODRIGUES DIAS

To believe in a certain kind of culture as being unique and definitive and, above all, to impose it on other human groups is a pretension that leads to the worst tyrannies

Millôr Fernandes.

Introduction

June 2005 was a landmark occasion in European and world history, signaling a crucial moment of reference in which the votes of the citizens of France and Holland manifested, in an unquestionable way, their rejection of a model of society imposed on them, and made clear their wish to exercise their citizenship in matters that are critical for the organization of their society. The implications of the French and Dutch «no» to the European Constitution project went far beyond the borders of these two countries, as well as those of the other countries in the European Union, and raised serious doubts about the way that society is being restructured in Europe, and on a model that had been seen by many people as an option to the so-called neo-liberal model, which is predominantly Anglo-Saxon. The implications reach all strata of society, including the educational institutions at all levels.

62% of people at professional and executive level in France voted «yes», while 57% of those who had studied in higher education voted the same way. All the other classes manifested in favor of «no»: 81% of those belonging to the working class, 79% of unemployed people, 56% of the intermediate level careers and 60% of employees in general. Amongst the elderly electorate, the majority of people over the age of 65 voted «yes». All the other

age ranges preferred «no», which reached 59% among those from 18 to 24 years old, the same occurring with those in the 25 and 34 year-old age bracket. This data revealed a clear separation. In France, the working-class, the poor, and the majority of young people voted against the project. The elderly and those in the upper financial echelons of society (i.e. the wealthier and more conservative elements) clearly manifested a «yes» vote.

Besides that, the adoption of the project, according to the interpretation of several analysts in favor of an unified Europe's construction, would consolidate, due to the provisions included in its third part, an ultra-liberal view of Europe, almost impossible to change later on since any and all change would require the unanimous support of all the countries of the European Union; an objective that is practically impossible to reach, and something everybody in Europe was aware of. This reality created perplexities which were unable to overcome the satisfaction these analysts have had with the recognition, in the second part of the project, of basic principles in a humanist vision as the freedom of thought, of assembly, the rights of the elderly, of disabled people, the right to information, mandatory consultation of workers inside the companies, the right to social security, and so on.

It was this same political view in Latin America that provoked a widening of the social gap with a clear increase in poverty. Several countries in the region remained at the same human development index level published by the United Nations Development Program (UNDP), published at the beginning of September 2005. This is a contrasting region in regard to the income distribution among the various population classes. In Brazil, for example, which is the fourth largest world exporter of agricultural products, more than 10 million people live below the poverty line (less than US \$2 a day).

At the same time, according to United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD's) report (recently published at the end of August/beginning of September, 2005), in the last three years, the earnings from international trade by developing countries have been neutralized by the transfer of financial funds abroad, a factor that has been worsened by the losses observed for these countries, due to agricultural protectionism in particular by Europe and United States, and which causes, according to data published by ONU in the beginning of September 2005, a loss for developing countries of around US\$ 72 billion per year; equal to the total amount of the international aid for poor countries in 2003.

It is at this time that some governments are reducing their investments in this area, especially in education. A classic example of this is once again Brazil. Until June 2nd, 2005, only 1.1 million reais of the 635 million budgeted for 2005 for the teaching of reading to youngsters and adults were spent in the way intended. And, exactly at this time, the government economic sector announced a radical decrease in the import fees of products from abroad, especially from rich countries, whose maximum taxes would fall from 35% to 10.5%.

The exclusion situation in Africa and in a large portion of Asia is well known by all concerned. It also affects rich countries, as the recent natural disaster in New Orleans has demonstrated. Observe that, at the very

moment the media showed to the world images on the precarious situation in the south of the United States provoked by the Katrina hurricane, the Department of the North-American Census released a damning report about poverty in the United States. The number of people living below the poverty line had increased to 37 million over the previous twelve months; around 1 million more poor people than in the previous year. One third of poor Americans are children. The rate of infantile poverty in the United States is 20% and one million of them, Afro-Americans, live in conditions of acute shortage. The poverty rate affects 24.7% of Afro-American people, 21.9% of Hispanic, 9.8% of Asian origin, and 8.6% of non-Hispanic white people.

System De-Regulation

The introduction brings us up to the present international situation. Let's see how the present reality affects education and, in particular, higher education and research. The second half of the 20th Century will be seen as the period in which higher education underwent a rapid expansion worldwide, but what the analysts did not foresee was the tremendous impact of new technologies, which is bringing, among other elements, an increase in the availability of higher education, and which is even more varied and wider in its scope at the beginning of this century. It is important to consider that, only in 1998, more than one million students from United States followed virtual courses and, according to 1999 figures, 60% of educational finance in the United States was spent on programs that used new technologies.

In a document that circulated on the Internet in April 1999, Paul Barbaroux and Serge Belhassen, French teachers of mathematics, compiled a dossier on the projects for the de-regulation of educational systems in Europe, declaring that huge industrial groups were preparing to take over the control of the educational systems, saying that «once de-regulated, it will be a colossal market».

The subject is controversial and ripe for debate but let's see what the French teachers said:

The pressure groups and the official organizations (OCDE, European Commission) publish reports inspired by each other, praising, firstly, the massive introduction of new technologies in elementary and high schools. It is not about teaching knowledge or culture, but the use of 'didacticiels' that will allow future adults «to learn how to learn» and consequently educational «logiciels» (software). Secondly, the closer integration of the educational world with the industrial world will allow or will favor the transfer of essential public educational services for a kind of alternate qualification provided by the companies, and will result in an enormous profit for them. A shift to national diplomas is being anticipated, something that would be a serious constraint to the European technocrats projects, whose consensual approval would be long and tiresome (and therefore not profitable); being based on a «system of knowledge accreditation» (the research into which is already at an advanced stage). A letter of accreditation («à puce») would accompany the student, and consequently, the job applicant throughout the whole period of his/her professional career.

The initiative mentioned by these two professors of Mathematics corresponds to the creation of a competence accreditation card, foreseen by the European Commission civil servants employees as announced previously by Gerard de Selys in an issue of the *Le Monde Diplomatique* dated June 1998.

The idea, according to de Selys' text, is simple. Imagine that a young accesses several commercial teaching providers by Internet and obtains, through payment, «competences» in language techniques and management. At the discretion of their self-learning, the teaching providers suppliers will «accredit him/her» with the knowledge that he/she acquires. Such «accreditation» will be counted and recorded in a diskette («the card»), that the applicant will enter in the computer, which, in

turn, will be connected to the computer system of the providers. When looking for a job, the applicant will introduce the diskette in the machine, and will be connected to a site with «job opportunities» managed by an employers' association. The «profile» will be examined by a logiciel (software) and if the applicant's «competences» corresponds to the ones sought by an employer, he/she will be hired. Diplomas are not necessary anymore: the employers will manage their own system without paying attention to the control by the state and the academic community.

It is in the United Kingdom that this positioning concerning education is clearer and it is the educational model adopted in this country that is inspiring policy-makers, who, in all sectors of social life, regard the market as the inspiration source for all decisions. It can be seen that, since Prime Minister Tony Blair took office, the private sector (with a commercial or benevolent nature) has been the central player in the educational system, especially concerning the decision about the system's objectives and the creation of programs. According to Richard Hatcher, Director of Research at the College of Educational Sciences of the University of Central England, Birmingham (UK), a five-year agreement concerning pedagogical methods, worth £177 million (€253 million), has been approved between the British Government and the major educational business company in the country, «Capita».

The object of these contracts covers the organization of training and advisory sessions to teachers about the application of the national strategy in regards to the learning of reading, writing and arithmetic in elementary schools, and the strategy for the new level 3 of reading and writing learning in high schools. The agreement also plays a crucial role in establishing the criteria for teachers' wages according to their merits. Agreements worth millions of pounds were brought about with private groups to specify evaluation criteria for teach-

ers' performance. These agreements also aim to recruit consultants responsible for training the heads of the educational institutions in the area of teacher evaluation and further to evaluate the performance of the institutional heads themselves.

The privatization of subsidiary services in the educational sphere is favored, from the supervision of cafeterias to maintenance departments, and also concerning the supply of specialized instructors or pedagogical advisers. The sought-after goals are clear: to establish the company ethic in the management of educational establishments and to link them, as closely as possible, to the world of business.

The development of private advisors' services is also encouraged, through which the companies provide individual assistance to students, many of them originating from humble backgrounds and who are jeopardized by the decrease in the quality of educational public services as of all kind of former public services in England. However, the system also appeals to those from more affluent backgrounds. «For instance, according to *The Economist* dated June 25th, 2005, the children of Tony Blair have made use of this system.

Everything comes under the orientation of several international organizations that interpret, in a restrictive way, the need for linking education to the labor market. *This is then seen as a synonym of the world of business, when the labor market, taking into account the importance of the workers and the need for bonds with the interests of society, is much wider.* It must also be pointed out that this direction is the same one that is contained in documents originated from OECD. The example mentioned by Richard Hatcher is that of the OECD Consulting Committee for Business and Industry, which, in a work document presented at the meeting of the ministers of education of Member states of this organization held in Dublin, on March 19, 2004, and which set forth:

In our opinion, the government has the main responsibility concerning the initial education. The employers and the companies contribute to this task working with the government and with the educational institutions to set forth clear objectives according to the market needs.

In other words, expenses and investments are put into a social context: the benefits, profit and control over minds are privatized. Following the same line, the white paper on 14 to 19 year-olds, published in February 2005 by the British Government, peremptorily states that «we have the intention of positioning employers in charge so that they can perform a key-function in establishing the teaching careers and to define, in detail, the content of the diplomas».

The Society of Knowledge

There has been an attempt to universalize this British model at a time when, according to Professor Josep Maria Bricall, the former president of CRE (the European Rectors Conference, presently the European University Association), who based his view on the white paper on education and teaching of the European Commission, there have been three great impacts on the education world in our time: «the emergence of the knowledge society which is transforming the nature of labor and of the organization of production; the globalization phenomenon that has consequences on the possibilities of creating jobs and, finally, the scientific-technological revolution that creates a new culture and that puts urgent ethical and social issues on the table».

Each of these points deserves a longer analysis, but let's concentrate on the preamble of the Declaration on Higher Education of 1998, which stated:

—...given the reach and the rhythm of the transformations, society tends to establish itself on the knowledge basis, and due to this, *higher education and research are, nowadays, a*

cornerstone of the cultural, socioeconomic and ecologically sustainable development of individuals, communities and nations. Therefore, and taking into account that we must face outstanding challenges, higher education should transform and renew itself radically, so that contemporary society which is, at present, experiencing a deep crisis of values, can transcend the merely economic considerations, and take on deeper moral and spiritual dimensions.

Many believe that we are facing a transformation in the world economy, society and civilization that is more important than the changes that occurred in the world during the Industrial Revolution. The element of this evolution is knowledge. The creation of knowledge and its handling, as well as the control and manipulation of information, are crucial tools in achieving and consolidating hegemony in a globalized world.

In the economic arena, the present fundamental difference is between those who design the products and those who produce them. Design is directly linked to research and to the development based on science and theoretical knowledge codification, while production is much less so.

Thence, the need is of encouraging scientific and technological research and of integrating educational policies with scientific and technological ones.

The point in question, from now on, is to know whether these incentives should benefit only the most developed countries or reach the whole of mankind. Is it realistic to think about a democratization system that benefits all nations and, in each country, all sections of society? Is it possible for appropriate science and technology to develop everywhere and that, as a result of this, an appropriate higher education will be made available to youngsters of all nations?

In 1988, in Berlin, the member countries of the OECD decided to adopt, for their citizens, the official policy for universal access to higher education.

In the document of a meeting held in the German capital in August 1998 —Redefining Higher Education Teaching— OECD civil servants said:

— Participation in higher education is, henceforth, the desired aim; open to everybody and not only to a privileged minority. The direction is towards universal participation; 100% participation with fair and equal chances to access knowledge, involving a new kind of higher education, available to all age groups and not necessarily an immediate continuance of high school. We reach then not only one institution, but a way of living, not only for a few, but for all...

At the World Conference on Higher Education, held in Paris in October 1988, the academic community and its members gave a very clear opinion, basing their propositions and decisions on section 26.1 of the Universal Declaration of Human Rights. In fact, this is a basic principle for all worldwide reforms, and which is valid for all countries, not only the wealthier ones.

The impact of the new world reality, mentioned by J. Bricall on the pedagogical methods in the structuring and organization of the institutions, is impressive. However, it goes deeper on the commercialization of teaching and education. A study of the US merchant bank Merrill Lynch calculated that the worldwide knowledge market via the Internet was worth about US \$9.4 billion in the year 2000, and anticipated that it would reach US \$53 billion by the year 2003. *The figures are incredible and, since then, each analyst has presented an amount different than those.*

Concerning higher education, the export of services from Australia has represented, since the beginning of this century, more than US \$7 billion dollars per year for the country's economy. It is the third largest earner in export services. In the United Kingdom, between 1992 and 1993, foreign students paid £310 million in tuition fees. Besides this, these students spent £415 million in that year on products and services whilst in the country, according to what Jacques Hallak and Muriel Poisson

mentioned at a recent meeting held at the Education Planning Institute in Paris.

For his part, the Colombian analyst Jorge Tadeo Lozano, despite mentioning different but still impressive figures and rates, points out that, according to a recent study by the OECD (May 2002 —Trade in Educational Services: Trends and Emerging Issues- working paper— Paris, May 2002: 7, 8), higher education services deal with US \$30 billion per year (nearly 3% of the global services market), employ 50 million people, have around 97 million consumers-students and is a sector that is growing very quickly. «IDP (International Development Program) Australia Limited» believes that by the year 2025 there will be around 263 million higher education students in the world, of which 7.3 million will be international students, with 1.2m of these studying in Australia.

The number of international students in Australia and in the United Kingdom has tripled since 1990. Australia is, today, one of the largest hosts of international students, after the United States and the United Kingdom. One in seven students is a foreigner, while in Mexico this ratio is one in a thousand. Furthermore, the education industry is the third industry after tourism and transportation, which generated foreign currency of around US \$3.2 billion in 2002».

This issue was accurately analyzed by a French specialist, Jean-Marc Fiorese, who, through a document that has also been circulated on the Internet, deals with the implications of the WTO's decision of considering higher education as a service for diploma accreditation purposes. *He believes that the member states will have to offer to the other interested member countries the possibility of negotiating access to accreditation agreements.* If the accreditation is made in an autonomous way by the member states, it should make it possible for any other interested member state to demonstrate that the qualifications acquired within its borders (and I would

add: acquired anywhere or in any way in one of its institutions) should be accredited.

A state that does not acknowledge this right can have its case brought before the ORD —dispute regulation agency— for judgement or for the exercise of a hidden constraint of its trade of services, and it can also be ordered to pay an indemnity to compensate the losses that the claimant suffers. Later, we shall see some implications and consequences of this reality. Observe, however that the states cannot appeal against the ORD's decisions, which take precedence over the decisions of the national courts.

Jean-Marc Fiorese goes further in his analysis and, referring to the corporate universities, he informs that, if the WTO decisions are accepted, one can foresee a «fundamental restructuring of the educational system».

«Vivendi, Bouygues, Microsoft, Procter & Gamble, Monsanto and other powerful companies in the electronic, computer science and chemical industries, can provide a paid education that meets only its own needs. They have sanctioned the knowledge acquired by diplomas whose achievement criteria would be defined exclusively by them. They would sanction the knowledge acquired by their own criteria. Their diplomas should, next, be accredited within the international scenario of the labor market».

Theoretical And Ideological Basis

However, none of this has occurred by accident, as stated by those who say it is impossible to fight against the trend of placing the market as the leading force in the organizing of society. The truth is that there is an attempt of a conceptual, political and organizational nature that provides a basis for, and monitors the evolution of society. This outlines the political exclusion of those that oppose the logic of a model which, clearly, was rejected by European voters (mainly the French) when they said «no» to the projected European Constitution.

Regarding higher education and research, a brief history lesson would be useful at this juncture. Ten years ago, two important documents about higher education were released on an international level. The first one was issued by the World Bank in 1994, and was named «Higher Education: The Lessons of Experience». The second, issued by UNESCO, with a temporary version published in 1993 and a final version released in Paris in February 1995, was named «Policy Paper for Change and Development in Higher Education».

Stemming from a similar diagnosis (increase in the number of students, teachers and staff in higher education institutions; generalized financing problems; diversification of the institutions, to mention only some of the most visible issues approached therein), these two documents presented completely opposing views on the function of higher education towards society and on society itself.

Both had a great influence on the development of educational policies worldwide; the issues raised remain, even now after ten years, matters of discussions for all international forums dedicated to this level of educational. Many reforms of higher education carried out since then (1995) have been inspired by UNESCO's document. For their part, many governments have entered into agreements with the World Bank and have started to adopt policies that reflect the ideology of this organization, whose theoretical documents, particularly those concerning higher education, give an ideological and conceptual base to all measures since 1995 WTO proposes in this field. This is clearly the case of the transformation of higher education into a commodity.

From 1994 onwards, the World Bank has continued to consider the higher education problem, publishing in 2000 the report of a working group entitled *Higher Education Developing Countries - Peril and Promise* and, more recently, in 2002, a book *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*.

UNESCO, in turn, after releasing its policy document on higher education, sought to engender worldwide debate on the subject. In concrete terms, supporting the principle that higher education is a public good and that solidarity cooperation is not an unreal utopia, UNESCO launched a program of cooperation —UNITWIN/UNESCO Chairs— which, despite not being perfect (UNESCO itself has never prioritized nor provided the funds required by the member states) was considered everywhere a success. Presently, this program covers more than five hundred projects worldwide, with financing from various sources, national and international.

For its part, in the period from 1995 to 1998, through its regional offices or in cooperation with non-governmental and governmental organizations, UNESCO has promoted a round of meetings and launched a series of publications that created great impact all over the world, and that culminated with the World Conference on Higher Education that took place in Paris in October 1998. Almost five thousand participants from more than 180 countries attended it. It must be stressed that, at least 125 official delegates were ministers of state, a number higher of ministers than those that used to participate in the general conferences of this organization.

Today, the document that reflects UNESCO's official position evaluated by the member states is the *World Declaration on Higher Education in the 21st Century: Vision and Action*, adopted by the participants of the CMES (official representatives of governments, governmental and non-governmental organizations, academic community, and so on) on October 9th, 1998.

In the same way, the book *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education* has become the reference work for the World Bank.

In practical terms, nowadays, civil servants of the two organizations express similar positions on these subjects. Those of OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) have the same theoretical

and practical positions. As a consequence, divergences of opinions on these subjects between organizations such as the World Bank and UNESCO have ceased to exist, as stressed personally by the UNESCO's General Director, Mr. Matsura.

WTO And Cultural Diversity

Moreover, two new factors which contain contradictory elements extend beyond the debates. First of all, the presence of the World Trade Organization in the scenario means that representatives of a group of countries and civil servants of this organization clearly try to consolidate the idea that higher education is considered more as merchandise than as a public good. On the other hand, it must be stressed that the decision adopted by the members of UNESCO in the search for a convention on the cultural diversity that could have, as one of its implications, the need for higher education to be centered around the indigenous cultures.

In its issue of December 23rd, 2004, the French newspaper *Le Monde* published a dossier on the convention project, stressing that culture had become a geopolitical matter, mainly after «the culture industries became the first element in the list of export products in the United States». The controversies, inside UNESCO, which focus on the creation of a binding juridical instrument aiming at the protection of cultural diversity shows, as pointed out the newspaper, «a much wider economic battle, fought daily by the US people».

According to *Le Monde*, commenting on the project elaborated to be presented to UNESCO's General Conference (October, 2005), the US representatives defended the view that «UNESCO should not deal with the commercial policy that is the responsibility of the World Trade Organization». Following this line, the US representatives insisted on including in the project an article, according to which «nothing in this convention will modify the rights and obligations of the member states concerning other exist-

ing international instruments». Everybody understood that the United States representatives were referring to the General Agreement on Trade in Services and that the message was clear: if there is any conflict between culture, education, or commerce, the latter should prevail.

The matter is delicate and difficult, because those who inspired the convention project were basing their ideas on the principle which regards culture as something more than common merchandise. On the other hand, diversity will only be possible if there are policies of public support to sustain it. According to *Le Monde* in its issue of December 23rd, 2004, it was clear that in UNESCO's case, an axis made up by the European Union, China, India and Brazil had been formed to defend the project and reject the proposals aiming at subordinating its content to the WTO.

One of the more immediate and important concrete applications of a convention of this kind would be the need to respect the cultural aspects of the specific systems of higher education. This is an important matter and there are no elements that prove that the representatives of the academic communities are paying enough attention to it. The alienation related to this reality is quite widespread and, as far as we know, higher education, up until June of 2005, was not mentioned in the several projects presented to be discussed in the convention.

In 2001, UNESCO's General Conference had already approved a universal declaration on cultural diversity. In it, it was stated that «every person is entitled to an education and to quality training that fully respects his or her cultural identity». This principle is valid and should be applied to all educational levels and could be reinforced in the convention text.

Concerning higher education and research, it would be useful, once more, to return to CMES teachings. *Economic development cannot follow inflexible structures and adopt a single model for all the countries and regions*. The failure of cooperation strategies based on the transmis-

sion of models, as it was made in Africa for example, with the old colonial systems, revealed that the actions intended to guarantee development must radically change their propositions. One of the findings from the consultations carried out at UNESCO in the 1980s and 1990s in respect of higher education was that more and more people had become aware that, in all regions, *the adoption of foreign concepts and values, and the abandonment of national and regional cultures and philosophies had had negative repercussions throughout the systems*.

Social And Private Returns

A basic point at this moment of the debates was, as it is now, about the financing of education in general, of higher education and of research in particular. For UNESCO, the responsibility to the public is clear in this case. The World Bank, for its part, today recognizes the importance of investing in higher education, which is essential for the economic growth because it improves individual productivity. Furthermore, in the long term, the income generated from research and technological development helps to reduce poverty.

However, in 1994, civil servants of the Bank, following the line defended by the *Consensus of Washington*, defended the principle that sharing funds (that is, encouraging paid education) and fomenting private higher education would go hand in hand with investing more in basic education, and would even reduce the public costs of higher education.

The principles of the *Consensus of Washington* (opening of economics, structural adjustment, elimination of inflation and public deficit, privatisation) were conceived in 1990 by the English economist John Williamson. Evidently, the Washington Consensus has not mentioned sharing of costs in higher education and other similar measures, but they obviously fit in with the proposals of the consensus, aimed at reducing the presence of the state in social costs, mainly through:

- a. The decrease in the volume of public investments in higher education;
- b. Encouraging the development of private education as an equity instrument;
- c. Priority given to commercial aspects and not to educational ones;
- d. Acceptance that higher education is considered a commercial object, regulated according to principles established by the WTO -World Trade Organization.

It is worth developing this subject a little more. The truth is that, up to now, many economists and analysts, when discussing the financing of education, centralize the debate on the differences between social, private or individual returns; comparing what individuals gain with the benefits for the society resulting from the investments made in education, especially higher education.

They defend the idea that the gains for society are more important in primary education and, using a shortcut, they conclude that the developing countries do not have to consider higher education as a priority. Otherwise, they point out that they must reduce or eliminate the costs in this educational sector.

At the end of the 1980s, Prof. Peter Atherson (deceased), formerly of Brock University in Canada, reminded us that this method of analysis deals with the cost of the acquisition as a financial investment, and compares it with the economic advantages. A personal profitability rate (higher advantages for individuals) expresses the return of the individual's investment in his or her own education (rights, materials and years working, etc).

A social profitability rate equates to the gains resulting from the total investment in education (public expenses with educational programs in the form of diversified subventions). The methodology is similar to the one used to calculate the current value of an amount that somebody saves and will receive later. For the Indian economist and former-consultant of the World Bank, Jandhyala Tilak, «the return rates are the statistical sum-

mary of the relations between the earnings during life and the costs with education». According to an objective analysis by the Indian specialist, «despite the return rate of university education being lower than that of primary education, it must, however, be observed that university education also results in a very attractive return rate for the society and for the individual, too».

Although I have reservations about the method by which these calculations were made for the social area, I believe it is interesting to note that, according to J. Tilak: a) the investment in university education also produces positive return rates for the individual and for society in general; b) in several countries, the social return rates are around 10% higher than what can be considered as an alternative return rate; c) the return rates, apparently, increase with the passing of time in several countries.

It is notable that in the documents of the years 2002 and 2000, the specialists of the World Bank recognized that the analyses on which they had been initially based were mistaken but, in all the World Bank documents published later on higher education issues, they are implicit. The currently suggested measures, amongst these, to stimulate privatization and to fully eliminate the gratuitousness of training and education in higher education institutions are the same ones that were based on the considerations of the civil servant of the Economic sector of the World Bank, the economist Mr. Psacharopoulos, in the eighties. The truth is that, being based on methods that are not able to formulate clearly even what will represent for the society the work of a nutritionist, sometimes even of an economist..., what these experts

142 are seeking with this kind of reasoning is to eliminate or reduce investment in higher education.

Relevancy, Quality And Internationalization

The UNESCO policy document on higher education (1995) concentrated its analyses and proposals on three principles: *relevancy, quality and internationalization*,

subjects that, in 1998, had been rediscussed and concepts formulated in the framework of UNESCO's activities were legitimated by the World Conference on Higher Education.

Relevancy aims at making higher education institutions contribute to the development of a more just society. The needs of the economy must be met within a context in which ethical values, participation and the reinforcement of democracy must be present. *Relevancy* implies the efficient use of public resources, what presupposes account for (the society and an efficient management, all within a framework that preserves academic autonomy and freedom. Evaluation, however, must be seen as an instrument to improve the quality and the relevancy of each higher education system), and not as a means to exercise financial control or to punish institutions. The relevancy of higher education implies the development of relations with the labor market, which does not limit the interests of companies and which favors the development of all educational system with which higher education must actively interact.

The improvement of quality of higher education will be undertaken through several means, among them the revision of teaching practices and the preparation of programs, with the introduction of multidisciplinary studies, the use of new technologies, the development of flexible programs and continuing educational programs. The development of research on higher education itself is considered indispensable as well as the revision of policies related to the staff of higher education institutions.

Internationalization: presently, some people wrongly confuse it with commercialization. At a global level, internationalization is considered as crucial to firstly reduce the inequalities between developed countries and developing countries through the transfer of knowledge and technology. This must imply the development of a co-operation based on solidarity, enlarging the intercultural understanding through the interchange of professors,

students and researchers. Today no institution is able to achieve excellence in all fields. Thus, cooperation, mainly through the creation of networks with common participants, is indispensable. This was pointed out by the NGO «International of Education», the powerful international teachers union.

However, it is important to bear in mind the issue of contextualization in all these analyses. One of the points highlighted by the studies and debates that had culminated in the World Conference on Higher Education in 1998 (WCHE) was that *there is no quality in higher education without relevancy*. There is no quality if higher education institutions are not autonomous; autonomy being understood as having links or being related to academic freedom and as an instrument allowing professors, researchers and students to utilize their critical capacity to analyse and interpret national and international issues. There is no quality if professors and students are not valued, or if higher education institutions are not committed to the search for solutions to the fundamental problems of society. *Society is not limited to companies and much less to the multinationals. Higher education cannot be isolated from the problems of society* and it cannot ignore, or not react to the decrease in social expenditure in developing countries due to foreign debt, the increase in the exclusion and the concentration of wealth.

We must also highlight the issue of citizenship, and of the organization of society that allows for the prioritizing of the interests of the population as a whole; an issue that is important in throughout the whole world and not just the sole privilege of the European countries.

The document of the *World Bank Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education* is a progressive document, compared to a similar one dated 1994. *It does not, however, satisfy organizations that view higher education as a public good; e.g. institutions such as the NGO «International of Education» that bases its opinion in the Universal Declaration of the Hu-*

man Rights. Besides that, the authors of the World Bank document expound the very ambiguous idea that higher education is a global public good.

As pointed out by the Latin American participants at the Paris Conference Paris + 5 (June, 2003), who reviewed and confirmed the positions adopted by the World Conference of 1998, *a public good is one thing, while global public good can mean something completely different*. It can represent the recuperation of a broad movement with deep social roots, and one that requires autonomy and independence. «Global public good», in World Trade Organization terms, can mean the return to a period of cultural uniformity, or of a neo-colonialism invested with pinches of liberalism.

According to Rafael Guarga, President of the Universidad de la Republica in Montevideo, «tertiary education, following the line of the World Bank, would be a 'global good' and thus remaining outside the control of the national state. The attribute of relevancy that is 'the adequacy between what society expects and what higher education does' disappears. The only important attribute that stands out, according to this conception, is the one that refers to the quality (considered isolated from relevancy) and, 'it (quality) could not be guaranteed by means of an accreditation mechanism that operates within the global market'.

In other words, we conclude, the concern over social commitment of the university is forgotten and an accreditation system, which will follow the natural trend of strengthening neocolonialist policies, is installed.

This definition of global good that could seem anodyne and that, many having swallowed the notion without realizing that it was being offered to them as «food», has serious implications, as Rafael Guarga points out:

Essentially, this «global public good» alludes to the educational product provided by transnational suppliers, whose addressees are inserted in different social contexts. Obviously, the relevancy

attribute, as CMES considers it, lacks content when one intends to apply it to such educational product.

We cannot forget that such a definition was made during the most intensive debates about the proposals raised by the World Trade Organization, which aimed at, according to many analysts, the transformation of education and culture into simple merchandise.

To speak about global public good at a time when attempts are being made to define quality in higher education, based on the experience of a few member states of the OECD, cannot satisfy those who think that education is a right. In the words of Rafael Guarga, «we have reached the end of the way; the relevancy attribute in higher education lacks significance. It has been denied because the demands of society remained overshadowed by a single demand, the global one».

By the way, in this area, the evolution of events shows how pertinent these concerns are. Presently (September, 2005), several countries are considering the approval of rules of good behavior for trans-border education and of a guide to allow the accreditation of institutions of higher education that have high qualitative standards. The basic documents on these questions were elaborated by restricted groups and they were only issued for discussion by entities representing vast cultural and social concerns, such as international Non-Governmental Organizations (ex: International Association of Universities and International Education) after a strict framework was already established and a basic written text elaborated.

Certainly, the next step will be of creating a system for international accreditation, if it was possible (contrary to the opinion of the participants of the World Conference on Higher Education, 1998), to define uniform or unique criteria for defining the quality of higher education which would suit the whole world.

What we see presently in the debates in many conferences on these subjects all over the world, is that, even

.. Social commitment of the universities against the attempts...

those who take these kinds of initiatives mention the need for respecting cultural differences. However, what they propose, in fact, is the examination of the rules of behavior adopted in the framework of the European Convention on the Accreditation of Degrees and Diplomas of Higher Education (UNESCO-European Council, including the United States, Canada and Israel with the participation also of Australia). The risk of cultural neo-colonialism is obvious.

It is not difficult to understand that these proposals presuppose the possibility of establishing uniform criteria for accreditation in all part of the world. The examination of good practices is also mentioned; a jargon used by several international organizations, to recommend practices originating from the same location and the same countries; in the circumstances, these being members of the European Convention on Recognition of Studies and Diplomas of Higher Education.

This is, today, the direction taken by the majority of the civil servants of international organizations that operate within the domain of the elaboration of public policies in higher education, and that promote and sponsor the preparation of comparative analyses on these subjects. Then they mention the «benchmarking», an instrument for comparing diverse systems, and that is difficult to translate into other languages. In this process, inevitably, one struggles to find the best model to be copied. In the case of higher education, good practices almost always originate from a few countries or, when something positive originating from other regions is mentioned, there is a distinct chance that it was copied or adapted from what was made in contexts totally different than those where these practices are implemented.

Notice also that in the case of on-going initiatives at an international level for the accreditation of systems and institutions, *the problem is of knowing what the institutions will establish as standards of quality, and how the evaluation of the institutions, in regard to qualitative*

standards, will be decided. When we observe what is happening all over the world in the field of policies for higher education, we can observe that, at this point, the circle closes, and then the WTO principles can be applied, the accreditation of diplomas can be made automatically without any problem. However, this will benefit only those institutions that have received the certificate of quality issued by «reliable» institutions; meaning the institutions they control directly or indirectly. The Universities of Oxford, Sorbonne and Salamanca, as well as those who act as commercial providers of higher education, will be able to breathe in peace. Their diplomas will be automatically accredited. However, the Universities of Burkina Faso, Cordoba in Argentina, Cabo Frio in Brazil, Zhejiang in China, Mauritius, etc. will have to wait indefinitely or to acquire foreign programs acknowledged as having a high level of quality. The principle of the free circulation of commercial educational services, as defined and required by the WTO, will be guaranteed.

A Permanent Reference

After 1995, UNESCO and important university associations, international and regional, concentrated all their efforts on the preparation and organization of the World Conference on Higher Education, held in October 1998, which became a global point of reference.

Its conclusions were based on the provisions of the Universal Declaration of the Human Rights and on supplementary and regulatory instruments, especially those adopted by the member states of UNESCO, against discrimination in education and in favor of the evaluation of teachers and of mobility through the accreditation systems of degrees and diplomas.

The CMES has defined some basic principles besides non-discrimination. *Relevancy and quality of higher education must always come together, the student must be in the center of the process, the work of the professors must be valued, the quality must take into account concrete*

situations in the socio-cultural field, being rejected any attempt to impose a single model, the new technologies must be used to make the democratization easier, the cooperation based on the solidarity is crucial at the present time. Higher education is understood as a public good and the state's function of guaranteeing this concept is deemed as indispensable. In the debates that preceded the CMES it was clear that higher education, to be relevant, must contribute to finding a solution for the important problems of society; it has to be part of a broader educational system; it must be responsible for the good operation of this system in its entirety; and it must have a clear and definite commitment for the creation of a more just society.

This direction, despite being formally accepted everywhere, has been increasingly «forgotten» as we can observe through the analysis of Rafael Guarga and other representatives of the academic community. At the International Seminar on the XXI Century (held in Brasilia in November 25th to 27th, 2003), Professor Gabriel Macaya (who, at the time, was still President of the University of Costa Rica), quoted the authors (Wals & Jickling, -2002):

sometimes, in the search for a consensus in highly transcendent matters, the varying proponents and views can mask the central subjects under the false pretext of a shared understanding about a group of values and as a common view for the future. Undoubtedly, critical thought depends on transcendent elements of the ordinary language, the words and ideas that reveal what is assumed and the world views, as well as the tools to intervene on the differences between the systems of conflicting values.

This thought brought Macaya to 1984 by George Orwell, in which this author, as Macaya says,

develops the idea of «doublethink», as a central element of «newspeak», the language demanded by Big Brother. The ordinary citizens could easily be confused by contradictory meanings for

the same concept, but at the same time accepting both. Opposite concepts could be combined in some «newspeak» sentences such as «war is peace», «peace is war», «death is life», «love is hate» and «loyalty is treason».

Macaya goes further in his analysis and adds that «in our daily speech, some current conceptions could be «doublethink»:

- Sustainable development
- Recreation
- Globalization with a human face
- Sufficient resources
- Foresee the future
- Private university»

It seems evident, at least for me, that if Macaya returned to this kind of analysis, he could include at least two further examples: 'global public good' and 'equity'. His comments are even further justified when it is observed that representatives of a few international organizations, as well as representatives of some of its member states have assumed basic humanistic concepts, and at the same time they emptied them of any social direction when not, through lies, they used these concepts to defend practices diametrical opposite to those that are invoked by the stated concepts. These member states clearly abuse the concepts of human rights, as well as of those related to knowledge, justice, equality, progress, culture, sustainable development and many others.

In the international sphere in general (see the debates in the Security Council of ONU) «doublethink» becomes prevalent. In regard to higher education research and policies, there are three areas in which this kind of behaviour is more visible:

- The issue of the international accreditation that would consolidate the notion of «global public good».
- International financing.
- International cooperation.

Let's leave for later the issue of the public good; this requires deeper consideration for the development of the debate.

With regard to the *financing* of higher education, there is a trend of deeming obvious something that, to reach equality one must necessarily pass by the degradation of the public good and services by the establishment of tuition fees for all systems, independent of the social status of most students and the incentive to privatization

We can see the accuracy of the statement that *every institutional system articulates itself as a whole, defines values, develops motivations and tries to justify itself by all means possible in order to survive and reproduce* and, for that, it is necessary to manipulate minds —and this is not only applied, as some analysts would wish, to the defunct Soviet system. The use of specialists or «experts» to justify these kinds of positions is a fundamental one.

Anyone who demands the strict application of the Universal Declaration of Human Rights is seen as a disturbing influence and also as being nostalgic for the Cold War Period prior to the 1990s. It is, in this case, a kind of «cultural and political terrorism». One cannot be a rebel. It is necessary to accept the essential postulates of the new order that is ruling the world.

Following this reasoning, one of the directives strictly complied with concerns *adopting a line of aseptic analyses, falsely neutral, separating the political fact from the ethical and historical issues, never attempting to find out the causes for the injustices, and never questioning the master lines of the current systems*. The quality of higher education is «disincarnated», so the Christians philosophers used to say, or «alienated», as mentioned by the Marxist sociologists. It is disconnected from the relevancy of the system; it does not become involved nor commits itself to society: it is something formal. In fact, in this case, the aggressiveness of the system in general against those who have different opinions is very strong, they are isolated

and discriminated, and this can be considered, in some cases, a real «massacre». It is, in fact, an ideological aggression based on the «doublethink» that the former Rector Macaya mentioned.

Another matter is *international cooperation*. This was one of the key-elements of the CMES, and the participants granted it such importance that, in the action document that the conference adopted, it appears as an essential element in the university mission. The truth is that the evidence shows that, nowadays, no higher education institution is able to stand alone.

At an international seminar in Havanna in February 2004, according to what I understood, several international specialists clearly proposed a *neutral and tautological definition of internationalization*, seen only as a process of integration within the international dimension as a way of providing university services. Any divergent idea was and is characterized as academicism, and it is pointed out that those who believe that internationalization is possible based on the solidarity cooperation that promotes the quality and relevancy in higher education, or contributes to the progress of research on international subjects, are, in fact, naive and unrealistic. However, the truth is that *in the social field, there is no neutrality*. Neutrality always benefits a dominant ideological position, an economic status and, almost always, it is useful for those that hold power.

Still in the area of international cooperation, another element that deserves attention is the influence of the Bologna Process upon the development of cooperation between Europe and other regions, especially Latin America. Everyone agrees when it is said that the reforms in the European system that seek to modernize and to present the system in a more uniform manner within the international scenario, can improve the efficiency of the academic systems and help mobility, not only in a specific region, but also with other geographic and cultural areas of the world.

When Claude Alegre, the former French Minister of Education, considered these measures, he intended to give to the European university system a competitiveness that, according to his analysis, did not exist in the European countries systems and is found in the US system. What is not said is that Claude Alegre has never hidden his admiration for the organization of the educational and research systems in the United States. Thus, what he proposed was, clearly, an imitation or an adaptation of the United States model.

Evidently, such measures will facilitate, for example, the mutual accreditation of studies between Europe and other countries. Nowadays, to understand the systems of certain European countries is like trying to decipher a riddle. By the adoption of a 3 plus 2 plus 4 regimen (with possible variations), the implementation of a system of credits, the establishing of semesters and the prevention of the duplication of resources, the Europeans will repeat what many institutions did in Latin America at the end of 1950s and 60s. Humbly, the Europeans should go to Latin America in order to observe what is good and what is bad, what has worked and what has not worked in universities like the Universites of Costa Rica, Los Andes (Colombia), Concepción (Chile), or Brasilia (Brazil).

The credit system is something pragmatic that, when correctly applied, can be extraordinarily useful. I do not know if I am correct, but I believe that in Brasilia, where, in the 1970s, I participated in the consolidation of the a model similar to what the European are intending to implement now, we the responsible for the implementation of this process in Brasilia were not able to assess, as was required, the work of each student for each credit.

We can add in this analysis that if the structure, the system of credits and the course contents are added then the outcome will be different. *Education is linked to culture and one cannot adopt a single, standardized model, nor simply accept an originally vitiated content, by manipulating purposes or by cultural deviations.*

Evidently, one cannot discuss inter-university cooperation if one does not take into consideration the general status of diplomatic, cultural, political and economic relations between countries or blocs.

In an official press communication dated June 17th, 2005, the British NGO Oxfam mentions a recent report *A Round for Free*, in which it is stated that the wealthier countries are satisfied with redefining, but not with reducing the subventions in the WTO. Consequently, global support for agriculture in the developed countries has not been modified since 1986 and is above US\$250 billion in real terms (figures that are apparently different from the ones released by the UNO, but nevertheless significant). Moreover, the WTO rules give the wealthier countries such flexibility that, in certain cases, they could allow them to increase their subsidies to agricultural productors which would provoke huge distortions in world commerce.

The report goes deeper, stipulating that, despite the promises of the wealthier countries of eliminating their subsidies to exports. The most optimistic hypotheses affirm that this measure will not be effective before 2016 and several indirect subsidies will remain in place. According to this report, the United States secretly pays the equivalent of \$6.6 billion every year in support of exports, that is, 200 times more than what is declared to the WTO. The European Union apparently is paying in subsidies an amount equivalent to four times of what it declares.

Permit me to mention some recent facts that were the object of international press comments and that do not need further considerations:

1. «If the US balance of payments deficit reached the record of \$668 billion in 2004, it could come close to \$780 billion in 2005, which would represent at least 6.4% of the GDP against 5.7% in 2004 and 4.7% in 2003» (*Le Monde*, June 23rd, 2005). Secondly, according to the same periodical, the payment deficit will reach US\$830 billion in 2006. It is evident that, according to most analysts, this situation cannot last indefinitely. One day, it will be

necessary to spend less and save more. Who is financing all these deficits?

2. Today, 50 billion, that is, the equivalent to 43% of the European Union budget, are directed to the PAC (Common Agricultural Policy), despite the fact that agriculture represents less than 2% of the European GDP. According to the OECD, the aid to farmers represents 34% of their income in Europe, and 20% in the United States. The PAC costs €2 per week for each European citizen. According to many critics of the system, 80% of the aid is intended to go to 20% of the farmers. In the case of the United Kingdom, what is said is that the aid benefits the large producers, among them the Windsor and Sandringham properties, which belong to the Crown represented by Her Majesty the Queen and which receive €800,000 per year (*Le Monde*, June 24th, 2005- «Injuste, coûteuse, nocive: les idées reçues qui alimentent la polémique sur la PAC»).

3. «It is not normal that a grover in Cameroon receives US\$400 per year, while his homologous (The French newspaper uses the word homologue...) in the United States receives US\$160,000 in subsidies». The statement was made by Abdou Diouf, General Secretary of the International Organization of the French-Speaking World and Donald C. Mckinnon, General Secretary of the Commonwealth (*Le Monde*, July 7th, 2005). Although it represents only 1% of US agricultural products and directly employs 61,000 people, the sugar industry is the biggest contributor within the agribusiness to political campaigns (*The New York Times - Le Monde*, June 18th, 2005).

Merchandise or Public Service

It was in this context that, from the end of 2001 onwards, a worldwide debate was developed on the nature of education as a public service and on the acceptability, defended at the World Trade Organization, of treating higher education as a mercantile product.

In April 1994, the member states of the World Trade Organization approved the General Agreement on Trade

in Services (GATS), whose purpose is to develop freedom in trading of any kind of service. The agreement contemplated only one exception: those services provided in the exercise of a governmental authority and, in this scenario, were not provided in a commercial basis, nor allowed to compete with one or more suppliers of services that would be outside the control of the commercial services regulated by the WTO.

In September 1998, in a (at this time) restricted document (WTO-1998- Council for Trade Services - Background Note by the Secretariat —scw 49 -09.23.98), the WTO secretariat defended the thesis - in reality a great sophism - according to which all governments accept the principle that higher education can be run as a commercial service, and consequently regulated by the WTO, provided that the existence of private education providers is allowed.

In fact, if education is a public good, governments have the sovereign right, as we will see later, to delegate to institutions of civil society, the function of running higher education institutions, or to grant them concessions, or to authorize them to perform functions related to higher education; everything according to the regulations and laws.

In 1999, the WTO secretariat defined what would be, in its opinion, the services regulated by the GATS, including education (Introduction to the AGCS: October, 1999). From November 2000 onwards, this organization started to deal with the liberalization of educational services. In a well-articulated operation, the United States, Australia and New Zealand proposed to the other countries an unlimited opening of their «markets» to the providers of higher education from their territories, and requested that any restriction of this action to these groups by national governments should be rejected. Japan manifested serious restrictions to these proposals, but moves to put them into effect have been widespread.

The negotiations on the liberalization of services in general, including education, started in January 2000.

According to what was decided at the meeting in Doha, Qatar, in November 2001, the ministers defined a specific schedule for negotiations related to access to the market. The initial requests could be filed up to June 30th, 2002 and the offers for the liberalization before March 3rd, 2003. This schedule should apply to the services in general and not only to education. The deadline for the decision on these negotiations was January 1st, 2005, but this goal has not been reached.

In September 1999, university organizations from the United States and Europe sent their governments a declaration against the WTO proposal of «including higher education as one of the twelve services provided by the GATS».

In February 2002, at the World Social Forum in Porto Alegre, the participants in an one day Symposium on *Science and Technology, an Instrument for Peace in the 20th Century*, had decided to propose a global pact guaranteeing the consolidation of the principles of action approved at the World Conference on Higher Education promoted by UNESCO, in Paris, 1998, and the exclusion of the higher education from the GATS. In the same city of Porto Alegre, on April 26th, 2002, those who participated in the 3rd Meeting of the Presidents of Latin American Public Universities discussed the matter and approved a resolution in which, after a series of considerations, they stated:

The Latin-American presidents and academics gathered here, reiterating the commitments adopted by the governments and by the international academic community in October 1998, in Paris, at the World Conference on Higher Education, and who consider the higher education as a public good and also warning the university community and society in general about the malefic consequences of these policies, and requiring that the governments of their respective countries do not take on commitments regarding this matter within the context of the General Agreement on the Trade of Services (GATS) by the WTO.

The acceptance of the proposal of the WTO and of certain countries of including higher education in the GATS would contradict the Declaration of Paris of 1998. If this proposal were accepted, any state that did not comply with the WTO's commitments related to higher education could be required to pay indemnities to the entrepreneurs or industrials of the education that considered themselves to be in constraint of trade, and would be subject to retaliation on the part of the countries that provide education, especially those that provide courses on the Internet.

Let's point out that, for now, this issue is not in the «front line» of the «battles», particularly inside the WTO. Two factors have led to this situation: a) the failure of the Cancun WTO Conference when emergent countries decided to change the way decisions were taken by the WTO, and demanded that democratic processes, in which all had participated, became effective; b) the attitude of governments of Anglo-Saxon countries like the United States, Australia and New Zealand that, after requesting all other countries to open the floodgates for the educational services had presented proposals that aimed at defending their systems, their companies and their interests in a protectionist way.

The subject, however, will come back. One of the commitments of the new General Director of the WTO (who took office on 9th October, 2005), the French socialist Pascal Lamy, is precisely to revive the discussions on the liberalization of all services, based on the Doha agenda. We must remember that, during the years when he represented in WTO the countries of the European Union, Pascal Lamy was always in agreement with the United States representative, Zoelick. Curiously, for the first time since the WTO was created, the United States fully supported the election of the candidate who was able to bring into accord most of the member states. What does this attitude of United States mean?

Notion of Public Good

What has been observed in the last few years in the cooperation areas, either for higher education or for the development in general, reveals how important is to define the concept of public good and of the related concept of public service.

Amartya Sen, who won the Nobel Prize for Economics in 1998, stated that «to demonstrate the effectiveness of the market mechanism, it is generally accepted that every commodity or service and, in a broader manner, everything on which our well-being rests, can be bought and sold in the market».

This is a mistake, since according to the 1998 Nobel Prize this cannot be applied to *the public goods that are consumed collectively, and not individually*, as it is the case of environmental protection and of public health, just to mention two examples.

It is generally accepted that, *in order to consider any service as public, its supply must be based on equality. Moreover, it must be continuous and permanent, and it must not be subject to any kind of discrimination, especially of commercial or financial nature.*

It is crucial for the university community to deepen these considerations. Not to do so means to accept a reality where, *while commerce becomes the dominant criteria for the definition of educational policies and of other services affected by governmental actions, such as protection of the environment, health, transportation, etc. Education will not be for all, and the idea of it as a public service, non-discriminatory and permanent, will not exist anymore. Education will be for those that can pay. Local culture will not be respected and the national and regional needs will not be regarded as priorities. There will be no restrictions to closed educational packages that do not take in consideration the local cultural characteristics, which consist, as stressed by the Japanese delegation at WTO, in true diploma factories without any quality standards. The definition of educational politics will be made*

abroadm it will not be decided in a sovereign manner by the democratically elected governments, but by economic markets, thereby restricting even further the sovereignty of the developing countries.

Elie Jouen, Associate General Secretary of the NGO «International of Education», reminds us of an essential element in this issue. The notion of public service is based on the concept of solidarity.

The State is responsible for its (public system coordination and financially contributes to its smooth operation. In organizing public services, the state implements policies that redistribute the wealth in favor of those who are worse off. Everyone receives a share according to his or her needs. The privatization of public services is based on the concept of a service transformed into a commodity that is required to be bought. Then, each one receives it based on his/her resources and not on his/her needs. The state does not perform its function of redistributing wealth. There lies the basic difference and this gives support to completely different societies.

Maybe France is the country where, for the first time, in terms of administrative public law, the notion of service public has been more clearly developed. According to «Documentation Française», the French official documentation service, the emergence of this notion in the French right political parties took place at the end of the 19th Century. It was at this time that the jurisprudence established a definition of public service. It is about the equality of treatment, continuance of the service, adaptation to technological changes, and also of neutrality and transparency.

Public service and public sector, mission and statute, are frequently mixed up. This is a mistake. The provision of water supplies, for example, is a public service, that, according to the legislation of some countries, can be delegated, authorized or granted to private companies. The public service is based on three principles: equality, con-

tinuance, and adaptability. *Equality* means that all must have the right to public services, without discrimination. This notion is very clear, concerning higher education, either in the Universal Declaration of Human Rights or in the Declaration of the CMES (Paris, 1998).

Continuance or permanence means that public services must permanently meet the needs of the citizens.

The adaptability notion means that public services must be «reactive» and must evolve according to changes, either technological or social. Public services can and, therefore, must be updated according to evolutionary changes in society. They cannot, however, abandon their basic characteristics, which are crucial to guaranteeing equality and permanence.

In Europe, now, the doctrine has evolved in the direction of not speaking about «public services», an expression that was replaced by «general interest services» and that, according to a dossier published by the French periodical *Le Monde* (June 4th, 2002), «refers to the activities of the service, with a commercial nature or not, which are considered of general interest by the public authorities and therefore subject to public service obligations».

This notion was developed in the Treaty of Rome (European Union) in section 90, and it seems to reflect a balanced position based on the evolution of European society, and this concept has started to be employed in some parts of the world, including Latin America. In Europe, «*general interest* means activities of trade services that fulfill missions that interest to all and that should be consequently submitted, by the member states of the European Union to specific duties of the public service.

It is the case of the transportation services, power and communication.

In practical terms, there has been a deviation from the path. This evolution of the concepts is not always clear and, today, universal public services are mentioned as those whose obligations aim at guaranteeing that eve-

ryone has access to certain essential services everywhere (telecommunication, the post office, and so on) with quality service and accessible prices. The competition that is being promoted by the European Union, mainly in the case of monopolies, where at least a portion of the service implementation is provided by private groups, should guarantee that universal service will protect the weaker consumers, and also ensure a provision of these services to all and to ensure that there will be a sufficient rate of investments in these services

However, this evolution occurs inside a general framework, in which, since 1986, all over Europe, a liberalization movement has developed through the suppression of monopolies and the privatization of several public operators. Telecommunications, air transport, and more recently, the power companies, the railways and the postal service have been privatized and, as can be inferred from the analyses of the position of several political groups, now is the time for education and, consequently, for research.

Recently, the European Commission adopted new rules (see the periodicals *Libération* of 07.15.2005 and *Le Monde* of 07.16.2005) about the public financing of services with general economic interest. It reaffirms the concept that this finance, except for some cases defined by the European Commission, is characterized as a public aid that must be referred to the Commission, so that it can certify if they are compatible with the European rules of competition.

These measures have been generally well accepted, but this issue may provoke questions that are not anymore. *The fact that the European Commission introduces conceptual innovations, not with regard to the public services or services of general interest, but services of general economic interest, revealing that, for the Commission, the basic principle is that they are aimed at services with an economic and commercial interest and not towards those of the public.* It is necessary to recognize that the aid that

Commission gives to groups that provide the services leaves in its hands the final decision on the nature of the services and on the possibility of intervention by the national governments.

A doubt that affects those who do not accept this conceptual evolution (many analysts, users and employees in general), is when general interests will be respected and when basic services will remain bound to public services. In France, there is a general fear that what has happened in the United Kingdom, will happen there. Today, in the United Kingdom, public services, such as rail transportation, have become more expensive and have a poor track record of reliability, due to poor quality standards, lack of efficiency and an absence of a serious attitude on the part of some government decision-makers. The British Government only started to pay attention again to public services when Tony Blair realized that the shortage created by the reduction of the presence of the state in areas such as public transportation, education and health, and the fact that most public universities started to operate as commercial enterprises, could threaten his re-election.

The Border Between Public and Private

The result of this evolution is that, nowadays, it has become more difficult to define the borders between public and private service. There are public organisms, including universities in certain countries, which work for profit. This occurs even inside the borders of the countries where the organisms are headquartered, but becomes a very visible reality when public agencies from a country start to operate in others.

In Brazil, just to mention one example, the consumers, as well as the press, were shocked by the attitude of the EDF—*Électricité de France*—that, on the occasion it had taken over a great portion of the electric power control in the state of Rio de Janeiro, tried to reduce the number of employees and raise tariffs.

In the university field, how many public universities, today, do not try to enter into the «market» of developing countries with irrelevant programs (products), without quality and frequently in areas where these institutions do not provide, in their own territories, the «educational services» that they sell abroad? On the other side, there are private law institutions, especially in the field of health and education, which work aiming at collective interests. Examples, as the ones of certain catholic universities are in Latin America and the one of the Open University of Catalonia, in Barcelona are well known. The latter has included in its cooperation strategy, the principles of the Declaration of 1998, and the University del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, the newest public institution of higher education in Argentina, which based its constitution project on the results and on the proposals of the World Conference on Higher Education of 1998.

However, the specialists define some elements that, in general, are characteristic of the public domain:

- The existence of specific legal regulations, concerning either its structure either its staff.
- The accomplishment of collective interest missions
- The non-commercial character of the activities inside the public domain.
- The property of the capital or goods by the State. The exercise of control by the state, which generates specific obligations.
- The non-profit vocation of any organization in charge of activities inside the public domain.

But, as stated by the great specialist in Public Administration and in particular in the field of Public Service, Professor Annie Bartoli, of the University of Versailles, in France, these debates do not stress the basic issue: why should a determined activity be considered public?

In the idea of public service, it is included a set of rendered services together with guarantees for the citizen who benefits from them, in a scenario of development of the social solidarity. Today, the public sector and the

private sector are subject to upheavals due to the new organization of international relations and to the weight that the financial powers now exert over them in an explicit way. For the multinationals, borders do not have any meaning in regard to the circulation of capital. They see the services in general as an interest area, and believe that the state does not have the right to limit their actions in search of profits. This is what is now occurring in the educational sector, especially concerning higher education and distance learning. Some governments, as well as many members of the academic community, already accept the idea of commercialization.

In Asia, this trend is strong. It started in Australia and New Zealand at the beginning of the 1990s. Recently, the Malaysian Government, in a country where around 90% of the students are enrolled in private institutions, decided to encourage the concept that higher education must generate foreign currency for the nation. Malaysia intends to change into an «educational hub», an expression used so far mainly by airport systems to refer to central airports that are capable of generating great mobility for commercial aviation.

Evidently, this concept also affects the concept of public good, as well as public sector services or functions. It is not useful to the institutions that represent the university institutions, their professors or students, the Nobel Prize winners gathered in Barcelona in December 2005, to promote or encourage a defensive attitude. The legitimacy of basic public services, especially concerning education and the function of the state in society, must be strengthened and its contribution to society must be clearer and more effective. This reality was present in the spirit of the participants of the World Conference on Higher Education held in 1998. For this, besides fighting for the basic principles (education as a public good, democratization of its access the bond between quality and relevancy in education and in particular in higher education), they insisted on the need of being reliable to

society either through independent regulatory bodies, either to the Parliament, either to 'governement watchdogs' where civil societies representatives participate in discussions and decisions.

Concluding, it is necessary to bear in mind that among those who clearly defend education as a business, among those who, saying they defend a neutral position on the analysis of education in present times, in fact support the transformation of education, particularly of higher education, into a commodity, there is not any interest in maintaining the concept of public good visible. Thus, we have the negation of relevancy in higher education mentioned by Rafael Guarda, Rector of the Universidad de la República del Uruguay. Thus, it seems the intention was to erase, from the collective memory, the results of meetings with particular regard to the social commitments of universities (those of the ODCE in Berlin (August, 1998), and especially of the World Conference on Higher Education (October, 1998)). Thus, the conceptual changes in documents originating from the European Union Secretariat in Brussels suggest an abandonment of the concept of public service to concentrate on the idea of services with a general economic interest.

In a recently released document in the first half of 2005 («The social compromise of the university in the 21st Century»), the Rector of UPC, Josep Ferrer Llop, emphasizes the idea that universities, either public or private, must act as a public service, and that the research and the graduation courses must meet, in first place, the demands of the society.

In the same line, in a conference presented in Seville, on May 19, 2005, the Rector Ferrer Llop, in a succinct manner, stated:

—The most different sectors of the society expect that the university of the XXI century decisively comes to an evolution and progress of this global society of the knowledge, in which we were immersed. It is not a new demand, since the critical

...Social commitment of the universities against the attempts...

sense and the independence of thought have been continuous in the process of leaving behind intellectual or political losses, especially at those moments when the freedom and the democracy were claimed. Now, it is a more global demand that also includes economical aspects. The society wants a university that, is projected by the academic world, because it well-known by it, because without this socially pertinent university, the countries do not have access to the benefits of the globalization. Definitely, a university that is co-responsible for the development of the countries and for the well-being of the citizens.

Three final conclusions could be presented:

1) It is necessary to reinforce the ideas of public good, public service and public function. In a document addressed to UNESCO on September 14th, 1998, Jorge Brovetto, President of the Universidad de la República and current Minister of Education and Culture in Uruguay, stated that «education must be primarily and mostly understood as a public good, and never as a merchandise for individual appropriation, without hindering the personal benefits that can be derived from it». This position —the least one can say— remains in force.

2) It is even more important to take into consideration the proposal of the World Conference on Higher Education (WCHE) plan of action that suggested to higher education establishments, together with powerful public organizations and civil society that they should define or redefine, together with the whole society, their missions, namely that higher education should not be isolated from society.

3) If a broad discussion with all the elements of society takes place, what must be discussed is the model of society we want to build. Then, the proposal of one of UNESCO creators, the philosopher Jacques Maritain (according to whom every country should define its ideal historical model), the ideal should be to aim at building a more just society. Or, in the current times, the model of a new civilization should be that which was proposed

by the Brazilian political scientist, Theotonio dos Santos Júnior.

Utopia? Naivety?

It is known that David Livingstone had a text of a telegram that he sent to the British Department of Foreign Relations, in which he announced the pleasure of having finally found the four Herodotus fountains: a mountain where the great rivers of Eastern Africa, including the Nile, originated. It was a utopia. However, if instead of going to Africa, Livingstone had explored Latin America, he could have arrived at the central plateau in South America, thirty or forty kilometers away from where Brasilia stands today, and where, in a preserved national park there is a lake «Águas Emendadas», from which three rivers originate: one towards the River Plate Basin, another in the direction of the San Francisco River Basin (in the northeast of Brazil), and the third towards the Amazon. All the analysts or members of the academic community, government representatives, official representatives of international organizations who consider that education, and particularly higher education, should continue to be treated as a public service, are today considered ingenuous and defenders of utopian ideas. In fact, as Livingstone's experience shows, utopias can become a reality. It is enough to know where and how to look for them.

Document elaborated for the Second Meeting of Nobel Prize awardees, on the social commitment of the universities organized in Barcelona (2th December, 2005) by Global University Network for Innovation (GUNI) Catalonia's Polytechnic University, Foundation for the Social Commitment of the Universities and Foundation for the Culture of Peace - Barcelona, December, 2005.

References

- BARBEROUX, PAUL and BELLASSEM, SERGE (1999) – *Le Monde Diplomatique* – «Europe: main basse sur les services public d'enseignement».
- BARTOT, ANNIE (1997) *Le management dans les organisations publiques*- Dunod- Paris.
- BRICALL, JOSEP M. (2000) Universidad 2 mil – CRUE- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas- Madrid.
- BROVETTO, JORGE (1998) 14 de setembro. «Message sent to the Higher Education Department of UNESCO» Posición de la Universidad de la República ante los documentos preliminares para la Conferencia Mundial de Educación Superior a desarrollarse en París del 5 al 9 de octubre del corriente año.
- BUFFET, CHARLIE (2005) *Les rescapés- Livingstone, présumé explorateur*. Le Monde, July 20.
- CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE- Educação & Sociedade, revista de Ciência da Educação- Campinas, São Paulo, Brasil no.84- Vol. 24, número especial 2003. Educação: de direito de cidadania a mercadoria – Novas Leituras sobre o público e o privado/mercantil.
- CHEMILIER-GENDREAU, MONIQUE (2005) «Oui, malgré la menace libérale» *Le Monde*, May 14.
- DE SÉLYS, GERARD (1998) «L'école, grand marché du XXI Siècle» *Le Monde Diplomatique*, June.
- DE SIQUEIRA, ANGELA C. (2001) *The new economic global order and its effects on higher education policies*. A dissertation submitted to the Department of Educational Foundations and Policy Studies in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. The Florida State University- College of Education- Florida, EUA.
- DIAS, MARCO ANTONIO R. (1991) *Tendances et défis de l'enseignement supérieur – une vision globale*- pgs. 41 à 72 – Nouveaux Cahiers sur l'enseignement supérieur – Documentation des réunions – Le rôle de l'enseignement supérieur dans la société: qualité et pertinence – UNESCO- Organisations non gouvernementales – 2^e Consultation

- Collective sur l'Enseignement Supérieur – Paris, 8-11 avril. UNESCO (published in English, too).
- — — (2000) «Education, enseignement universitaire et recherche dans le processus d'intégration régionale – la perspective latino-américaine» Institut d'études européennes – Pôle européen Jean Monnet- Europe-Amérique Latine, 27.11.- Université Catholique de Louvain, Belgium.
- — — (2002) *Cooperação interuniversitária no espaço Europa-América Latina e Caribe*- December 4. Reunião de Altos funcionários da América Latina e Caribe/União europeia- European Commission- Brussels - Seguimento da IIa. Reunião de Cúpula da ALC-UE.
- — — (2003) «Cooperação interuniversitária na criação do espaço Europa-América Latina- Caribe» pp. 141 a 150- II Reunião Plenária do Consejo Universitario Ibero Americano (CUIB) Porto Alegre- November 29 and 30, 2003
- — — (2003) Produção, partilha e apropriação do conhecimento- Seminário Internacional «Universidade XXI», 25 a 27 de novembro de 2003, promoção do Ministério da Educação do Brasil, com os auspícios da Universidade das Nações Unidas, da UNESCO e do Banco Mundial.
- — — (2005) *Perspectivas para a educação superior como bem público após dez anos de debates e divergências* V Reunião de Cúpula Ibero-Americana de reitores de universidades públicas – Guadalajara- Jalisco, México, en «La educación superior y la integración iberoamericana». Universidad de Guadalajara. 9-11 of September 2004.
- — — (2005) *Educação Superior vista como bem público: tendências e dificuldades*, document elaborated in the beginning of 2005, upon the request fo the Department of Education of Argentina (publication foreseen for the second half of 2005).
- DIEZ HOCHLEITNER, RICARDO (1994) *El futuro de la universidad/1 – Una institución de excelencia. El futuro de la universidad/2 Un mercado común universitario*. En *El País*, Madrid- España- June 28 and 29, 1992.
- DIOUF, ABDOU and MCKINNON, DONALD (2005) «Comment éradiquer la pauvreté?» *Le Monde*, July 7.

Social commitment of the universities against the attempts...

- FERRER LLOP, JOSEP (2005) *The social compromise of the university in the XXIst. Century*. Barcelona: GUNI.
- FERRER LLOP, JOSEP (2005) «La universidad, factor de desarrollo económico y social». Sevilla, May, 19.
- FERNANDES, MILLÔR (1973) *Livro vermelho dos pensamentos de Millôr*. Nôrdica, Rio.
- FUNDACIÓN UNIVERSITARIA PARA LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL (CRUE) (2002) *Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior – Perspectivas de la Educación Superior en el Siglo XXI*. Madrid.
- GACEL ÁVILA, JOCELYNE (2003) «Las tecnologías de comunicación e información para la educación internacional» – «Educación internacional versus Educación transnacional» en revista *Educación Global* núm. 6. Guadalajara, México.
- GUARGA, RAFAEL (2003) «La pertinencia en la educación superior, un atributo fundamental» en <http://www.ufmg.br/cela/texto2.html>
- HALLAK, JACQUES and POISSON, MURIEL (2005) «Academic fraud and quality assurance: facing the challenge of internationalization of higher education» Policy Forum on Accreditation and the Global Higher education market. IIEP, Paris, June 13-14.
- HATCHER, RICHARD (2005) «L'école britannique livrée au patronat» *Le Monde Diplomatique*, April.
- HASSENTEUFEL, PATRICK (2005) «A la comparaison transnationale» en *Revue Française de Science Politique*, vol. 55, no1, février, pp. 113-132.
- JOUEN, ELIE (1997) «l'avenir des services publics- Internationale de l'éducation» en *Magazine de l'Internationale de l'Éducation*. Septembre.
- KENT, ROLLIN (1995) «Dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO» en *Universidad Futura*, vol. 7, num 19, invierno. pp. 19-26. Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- LE BOUCHER, ERIC (2005) «Qui veut sauver les services publics? Tony Blair» *Le Monde* 11 de avril.
- LE MONDE (2002) Dossier sobre serviços públicos: a) Services publics: la France peut-elle tenir tête à Bruxelles; b) Questions-reponses – principes; c) L'ouverture des services publics reste un casus belli avec Bruxelles; d) L'OMC, un autre front de libéralisation. 4 de junho.
- — — (2005) «Le non gagne en France, la ratification du traité continue en Europe». 31 de maio.
- LESER, ERIC (2005) «Le déficit budgétaire américain se réduit, mais celui de la balance des paiements s'aggrave» en *Le Monde*, June 23.
- LOA (2005) *Despesa de execução de programas sociais* data de atualização dos dados: 17.06.2005, Brasília, Brazil.
- MACAYA, GABRIEL (2003) «Universidad y cooperación» Seminário Internacional «Universidade XXI». Brasília, November 25-27.
- MAJERCZAK, JULIE (2005) *Services publics: Bruxelles lâche la bride- Libération*. July 15.
- MAYOR ZARAGOZA, FEDERICO (1987) «Universidad todavía?» Suplemento al número 4, año IV, julio-octubre, editado por el Servicio de Publicaciones de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- — — (1998) «The universal university» en *Higher education policy* núm. 11 pp. 249-2565. Pergamon.
- MURARO, HERIBERTO (1974) *Neocapitalismo y comunicación de masas* Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA)
- OCDE (1998) «Redefinir l'enseignement tertiaire» - «Redefine Tertiary Education».
- O GLOBO (2005) «A devastação do Kastrina: falência múltipla de órgãos», September 1-11; «Furacão desvela dimensão da pobreza americana e inabilidade de Bush em lidar com a crise», 2-7 de setembro; «Avanços em xequé: estudo diz que mais de 10 milhões de brasileiros da área rural vivem com menos de US\$ por dia» «ONU: Comércio não é panacéia contra pobreza», 3-3 de setembro; «Desequilíbrio mundial: exportação ws vai com remessas» «ONU diz que renda do comércio externo do Brasil é perdida com envio de lucros e juros».
- OLSSON, BERIT (1995) «The power of knowledge: a comparison of two international policy papers on higher education», en *Ceso Paperback* no. 24, pp. 235 to 246. *Learning from experience: policy and practice in aid to higher education*. Editors Lene Buchert and Kennet King- Centre for the Study of Education in Developing Countries (CESO). The Hague.
- OXFAM (2005) *Communiqué de presse*, 03 de maio, Londres.
- RIBEIRO, GUSTAVO FERREIRA (2004) *A liberalização da educação superior no Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS): da interpretação como serviço à interpretação como direito*. Florianópolis, June, Santa Catarina, Brasil, (master degree paper).
- RICARD, PHILIPPE (2005) «Bruxelles assouplit les règles de financement des services publics» en *Le Monde*, July 16.
- ROLDÁN, JORGE URIBE (2004) «Internacionalización: ¿una palabra de moda o una paradoja?» en *Revista Tadeo* núm. 70, Second half, Bogota, Colombia.
- SEN, AMARTYA (2003) «Un nouveau modèle économique» en *Développement, justice, liberté*, Odile Jacob Poches, traduit de l'Anglais par Michel Bessières. Original edition published by Alfred Knopf Inc.: «Development as Freedom» (1999).
- TILAK, JANDHYLA B.G. (2003) «Ensino Superior e Desenvolvimento», Seminário Internacional «Universidade XXI». Brasília, Brasil, November 25 to 27.
- THE ECONOMIST (2005) «Private tuition – school's out – Education outside school is booming and a new industry with it?» 25 de junho, Londres
- THE NEW YORK TIMES (2005) U.S. Industry faces new overseas pressure. 18 de junho, Le Monde.
- TREVISAN, CLÁUDIA (2005) «Comércio exterior: Ministério propõe redução de 35% para 10.5% da tarifa máxima de importação; empresários criticam mudanças» Fazenda quer a maior abertura desde Collor- Folha de São Paulo, suplemento *Folha Dinheiro*, September 7.
- UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA (2002) *El espacio europeo de Educación Superior*. Jornada de Trabajo del Consejo

Educación global 10...

Social de la Universidad Pública de Navarra. Dirección de Publicación- Universidad Pública de Navarra, 22 de febrero.

UNESCO (1992) a) Division of Higher Education – Strategies for Change and Development in Higher Education – Policy Paper on Higher Education- Preliminary version prepared by the Division of Higher Education (Marco Antonio R. Dias, D. Chitoran and Jan Sadlak)- The Management of International Co-operation in Higher Education – proceeding of the 3rd UNESCO-NGO Collective Consultation on Higher Education, Paris, 9-11 December. New Papers on Higher Education- Meeting Documents no. 5 (publicado em 1993); b) Policy Paper for Change and Development in Higher Education (1995).

WORLD BANK a) Higher Education: The Lessons of Experience, Washington, 1994; b) Prioridades y Estrategias de Educación – Examen del Banco Mundial, Washington 1996- c) Higher Education in Developing Countries – Peril and Promise – The Task Force on Higher Education and Society – Washington 2000; d) Constructing Knowledge societies – New Challenges for Tertiary Education – Washington (2002).

VAN GINKEL, HANS (2001) *Dialogue of civilizations: Finding common approaches to promoting peace ad human development*. UNU, Tokyo

VULSER, NICOLE (2004) «La diversité culturelle, ennemie des Etats Unis» en *Le Monde*, December 23.

La necesidad de un análisis social de la calidad educativa en las instituciones de educación superior

CÉSAR CORREA ARIAS
GERARDO BERNACHE PÉREZ

ciones en todo el mundo. Sus procedimientos plantean una mejora continua y sostenida de las actividades que se realizan al interior de las organizaciones. Como fenómeno global, la calidad educativa representa el mayor ordenador de la vida de las instituciones de educación superior contemporáneas.

Sin embargo, la construcción de los conceptos de calidad y calidad educativa y la implementación de sus acciones, no sólo responden al deseo plausible de un avance continuo dentro de las organizaciones y las instituciones, sino que involucra además de esto, una ideología hegemónica centrada en el control de los procesos y los sujetos miembros de las organizaciones. Esta afirmación nos permite considerar la necesidad de una reflexión socio-crítica, acerca de las repercusiones de la implementación de las políticas de la calidad educativa, al interior de las instituciones de educación superior.

El presente artículo comprende: a) Los postulados y desarrollos de las teorías organizacionales, el paradigma productivo y la teoría del capital humano; b) La introducción y operación del concepto de calidad y de calidad educativa en las instituciones de educación superior contemporáneas; c) Una reflexión crítica sobre los discursos de la calidad educativa, procedentes de los organismos internacionales; y d) Las maneras cómo vivencian los sujetos de las instituciones de educación superior, los

El presente artículo desarrolla los siguientes apartados: a) Los postulados de las teorías organizacionales, incluyendo el paradigma productivo y la teoría del capital humano, como elementos constituyentes del concepto moderno de organización; b) la inclusión del concepto de calidad educativa dentro de las instituciones de educación superior contemporáneas; c) una reflexión crítica acerca del significado y sentido de los mensajes de la calidad educativa, emanados desde los organismos internacionales; y d) las diferentes maneras cómo vivencian los sujetos de las instituciones de educación superiores el sentido de la calidad educativa, desde los procesos de subjetivación e inter-subjetivación. En el apartado d) se presentarán y discutirán los resultados de la investigación: «Universidad por la calidad educativa» realizada en el período 2003-2005 en el Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara, Zapotlán el Grande, Jalisco, México; donde se tendrán en cuenta las consideraciones socio-antropológicas comprometidas en la construcción de una cultura de la calidad educativa por parte de los académicos de este centro educativo. Palabras claves: teorías organizacionales, calidad educativa, académicos universitarios, subjetividad e intersubjetividad.

Desde el decenio de los años ochenta del siglo pasado, la calidad se ha constituido en uno de los conceptos centrales de la vida de las organizaciones y las institu-

sentidos y significados de la calidad educativa desde procesos de subjetivación e inter-subjetivación.

Evolución de las teorías organizacionales

La conformación y estructuración de la teoría organizacional se remonta a los hechos suscitados en el período entre 1870 y 1925. Esta fue una época marcada por profundos problemas derivados de la ampliación de los mercados, el incremento de la competencia y el desarrollo tecnológico.

Los profesionales de la ingeniería en sus diversas ramas, fueron los primeros directores de las empresas que existían en estos decenios; y asimismo, elaboraron técnicas y fundamentos normativos con el fin de reorganizar la industria, «dando lugar a la moderna estructura empresarial basada en la departamentalización funcional y la división del trabajo» (Ibarra, 2003: 166).

La orientación disciplinaria de la organización, sumada a las contingencias de mercados más exigentes, a la participación activa de la ciencia en la resolución de problemas de gran interés en las agendas de los gobiernos, la súper especialización de campos de estudio y la evolución tecnológica, dieron origen entre otros hechos, al concepto y aplicación de la racionalidad técnica, como un movimiento que aspiraba a una ineluctable mejora del bienestar de la humanidad.

La racionalidad técnica se estableció como una epistemología positivista de la práctica en el apogeo del positivismo del siglo XIX (Shön, 1999). Su inclusión dentro de las universidades modernas y en las escuelas profesionales se hizo evidente a principios del siglo XX, debido a la necesidad creada de estandarizar procesos y procedimientos tangibles y controlables, mediante técnicas utilizadas por las ingenierías, produciendo así, un modelo tecnológico estándar que en adelante acogería a las demás profesiones.

«La medicina, una profesión aprendida con orígenes en las universidades medievales, se convirtió en la nueva

imagen de una técnica basada en la ciencia para la conservación de la salud. Y la política llegó a ser vista como un tipo de ingeniería social. A medida que las profesiones se desarrollaban y proliferaban se convertían, cada vez más, en los agentes principales del programa tecnológico» (Shön, 1999:40).

Desde inicios del siglo pasado, aparece la tendencia de integrar los desarrollos de la empresa al mundo universitario, mediante el establecimiento de una política de modernización que ha venido rigiendo a empresas e instituciones sociales, como las instituciones de educación. Ibarra (2003) cita a los sistemas de pago por rendimiento, que fueron propuestos como parte de una estrategia dentro de la ideología taylorista de la racionalización del trabajo (Taylor, 1895).

El desarrollo de esta evolución comprende tres etapas, según Ibarra Colado (2003). La primera etapa (1900-1927) se refiere a la consolidación de disciplinas como la contabilidad y la psicología, lo cual facilitaron el gobierno de los miembros de las organizaciones a través de diferentes técnicas de medición de la labor cotidiana, centradas en una relación de costo beneficio, y por otra parte, el estudio de la conducta de los individuos para su mejor conducción en la empresa.

La segunda etapa (1927-1939) se caracteriza por: a) la organización técnica de los procesos ajustada a la eficiencia mediante el control de los procesos productivos, y b) la organización humana centrada en el estudio de las condiciones generales que afectan la capacidad humana en el trabajo y las relaciones humanas, como base para la conceptualización organizacional. Este aspecto contempló las políticas, normas y reglamentos que orientarían y definirían el comportamiento dentro de las empresas, basado en el control de los sujetos. (C.f. Roethlisberger y Dickson, 1939, *Management and the Worker*).

La organización es un sistema social cooperativo que incluye «actividades o fuerzas sociales, biológicas y físicas conscientemente coordinadas y cuyo balance tanto

interno como externo debe mantenerse en equilibrio» (Barnard, 1939: 73). Su fuerza cooperativa debe servir para cohesionar a los trabajadores con las finalidades de la empresa, dado que algunos de ellos «sobre todo los que se encuentran ubicados en los niveles más bajos, no han podido asimilar adecuadamente el propósito común que implica la acción cooperativa» (Barnard, 1938: 163).

La organización será desde ese momento, la máxima expresión de la cooperación y concertación humanas bajo la observancia y el acatamiento de las políticas y fines de la empresa. Por su parte, la institución educativa se entenderá en lo sucesivo, como una organización con insumos, procesos y productos. Una corporación cuyo mayor activo deberá ser el conocimiento.

La tercera etapa (1937-1973) se refiere a la institucionalización de la teoría organizacional (C.f. Weber, Parsons, Merton), donde se diferencian los conceptos de poder y autoridad debido a una errada interpretación de Parsons (1956) sobre el concepto de dominación webbiano, cuyo significado es interpretado por Parsons bajo la noción reducida de autoridad. Según Clegg (1989), este resultado hará que la autoridad, la cooperación y el consenso traten de eliminar todo aquello que se relacione con el conflicto de intereses, la coerción y la fuerza. Lo anterior, afirmará a la autoridad como un «derecho legítimo de las organizaciones de influenciar en el comportamiento informal de los individuos para garantizar el cumplimiento de las finalidades asociadas a la acción cooperativa» (Ibarra, 2003: 175).

Un segundo componente se refiere al estructural-funcionalismo de Parsons (1956), desde donde se orientará en adelante el análisis sociológico de las organizaciones. (C.f. Selznick, 1966; Gouldner, 1964; Blau, 1973 y Crozier, 1963). El desarrollo teórico de esta etapa se basó en las relaciones causales que explicarán el impacto del contexto en la estructura y el funcionamiento de las organizaciones y la definición taxonómica de Parsons (1956) de las mismas, factor que ayudaría a determinar el diseño más

apropiado de las organizaciones y a su eficaz desempeño. Las organizaciones se dividen en aquellas,

interesadas en la producción económica (empresas), las que responden a finalidades políticas (organismos gubernamentales, organización militar), las organizaciones de integración (tribunales, partidos políticos) y las de mantenimiento de normas como iglesias y centros de enseñanza (Parsons, 1956: 228-229).

Los fundamentos de la ciencia moderna permitieron a las teorías organizacionales según Ibarra (2003), el reconocimiento de su naturaleza disciplinaria que les brindó un estatus de disciplina científica, permitiendo surgir los estudios de las organizaciones referidos a tres ejes: el contexto, las decisiones y el comportamiento desde un enfoque positivista.

Sin embargo, la teoría de la organización, no se define como un cuerpo teórico estructurado, dado que su literatura se presenta de forma desestructurada, como «un conjunto de conceptos, principios e hipótesis que intentan explicar la interacción existente entre los distintos componentes organizativos» (Hodge, et al., 2000: 17).

Como tal, no existe una teoría de la organización, sino un cúmulo de argumentos con límites confusos que se aglutan bajo múltiples teorías sobre el objeto de las organizaciones, con una naturaleza polisémica, fragmentaria y compleja, lo que lleva considerar a Ibarra Colado (2003: 220) que es «impensable comprender los procesos de constitución y cambio de la universidad al margen de las teorías de la organización... ¿cómo podemos utilizar un conjunto de saberes que carecen de unidad y que se confrontan permanentemente?»

La última etapa señalada, permitió que las universidades se constituyeran en objeto de estudio de las teorías organizacionales, dado que la ingeniería conceptual parsoniana actuó como un referente privilegiado, para analizar las formas básicas de funcionamiento y estructu-

ración de las organizaciones. Y asimismo, para asegurar los objetivos del estado y los grupos hegemónicos de la sociedad. (C.f. Clark, 1956, Bidwell, 1965, Gross, 1968 y Davies, 1974).

La universidad se considerará a partir de entonces, como una organización burocratizada, sólo distinguible de otros tipos de organizaciones, por su funcionalidad social (Ibarra, 2003).

La configuración del paradigma productivo

En los años setenta, se había concluido la reconstrucción de Europa de la posguerra, caracterizada por una etapa vertiginosa de progreso y optimismo, que produjera un rápido crecimiento económico de los presupuestos públicos destinados a la educación. El propósito de esta política consistía en lograr una mayor cobertura educativa y diezmar las desigualdades económicas y sociales.

Asimismo, las diferentes transformaciones suscitadas desde la década de los años ochenta del siglo pasado, implicaron profundos cambios en los aspectos sociales, económicos, políticos y culturales, los cuales brindaron un papel protagónico al conocimiento, a la producción de bienes y servicios, a la expansión de los mercados y a la innovación, como grandes ejes de desarrollo global.

Hopenhayn (1999:16) anota que el colapso del socialismo estuvo relacionado estrechamente con la consolidación de un nuevo paradigma productivo, que ha ligado en forma novedosa, «la aceleración del conocimiento científico y tecnológico al campo de las comunicaciones, la microelectrónica, la biotecnología y la creación de nuevos materiales». Estos elementos están unidos a la «apertura de una economía mundial, la deslocalización de las empresas y cambios radicales en las prácticas y mercados laborales».

Los organismos internacionales (Banco Mundial, el BID y la UNESCO, entre otros), alertan en sus cumbres mundiales, sobre las amenazas de un orden económico mundial que produce desempleo, profundiza la pobreza

y aumenta la discriminación, al igual que legitima las asimetrías sociales en cuanto al ejercicio de los derechos como el acceso a la educación, la salud, los servicios públicos, que en forma irregular brindaba el estado. Sin embargo, a estos discursos, Bobbio (1998: 285-286) señala que,

El nuevo *ethos* mundial de los derechos del hombre resplandece sólo en las solemnes declaraciones internacionales y en los congresos mundiales que los celebran y doctamente los comentan, pero a estas solemnes celebraciones, a estos doctos comentarios contrapone en la realidad su sistemática violación, en casi todos los países del mundo (quizá podríamos decir todos sin miedo a equivocarnos), en las relaciones entre poseedores y débiles, entre ricos y pobres, entre quien sabe y quien no sabe.

La teoría del capital humano

Varios autores (C.f. Becker, Schultz, Mincer, Malone, etc.) la definen como la capacidad de una comunidad de construir y retener su propia historia, sistematizar sus experiencias, enfrentar los desafíos del mercado y los cambios tecnológicos y, al mismo tiempo, de incorporar los puntos de vista de sus miembros y fundamentar el sentido de sus acciones.

Históricamente, la alternativa al estatismo de un sistema político-económico nacional ha sido el mercado. Y así como los sistemas jerárquicos, burocráticos y gubernamentales se generan a partir de la relación de autoridad, también los sistemas de mercado surgen sobre la base de la relación de intercambio simple [...] Puesto que no es meramente un método para reordenar la posición de bienes, el intercambio es un método para controlar el comportamiento y organizar la cooperación entre las personas (Lindblom, 1997: 63).

Ornelas (2005: 147) indica la aparición de la teoría del capital humano en los años sesenta en los Estados Unidos, donde se afirma que la educación debe dejarse

de considerar como «un servicio, una vía para adquirir cultura, enriquecer el intelecto de las personas y proveer de valores cívicos a la sociedad, para convertirse, en su forma escolarizada, en una inversión en las personas». Los adeptos de esta teoría plantean reformas de orden global, «dictando políticas, propuestas y acciones que modifican el rumbo, las prácticas y la vida cotidiana de la educación superior» (Ornelas, 2005: 148-149).

La producción de bienes y servicios se asumió como un paso lógico dentro de la gestión de las instituciones educativas, especialmente de las universidades, por lo que su desmesurado interés en la productividad, ha puesto en juego una racionalidad de mercado que les ha demandado desde entonces, una relevante preocupación por la eficiencia y eficacia de su labor, desencarnándola de su función social y especialmente de su propia identidad.

El surgimiento y la implementación en el lenguaje oficial de la teoría del capital humano, sirvió para fundamentar la idea de una nueva sociedad caracterizada por su afiliación a una forma de organización que impacta, según Hodge, *et al.* (2000: 8) el trabajo, la escuela, la familia, la religión, la diversión.

Casi cada faceta de nuestra vida cotidiana tiene lugar en, está regulada por o es el resultado de la acción de las organizaciones. De hecho, el concepto de sociedad moderna civilizada se basa en la premisa de que los individuos trabajan juntos (en grupos formales o informales) para realizar y finalizar con éxito tareas que no puedan ejecutarse individualmente.

El concepto de éxito, como uno de los pilares de la teoría del capital humano y de su forma más concreta de expresión: la productividad, se ha convertido en elemento central de nuestra neurosis contemporánea. Las categorías de ganador y perdedor tendrán un valor distintivo entre las sociedades desarrolladas, separando éstas de aquellas en vías de desarrollo. Este simbólico

empieza a tener una vigencia relevante en la educación bajo los rótulos de competencia e incompetencia; si bien, la incompetencia es motivo de silencio institucional y sus citas, precarias. Por le contrario, la competitividad y la excelencia resultarán ser la gran promesa de la educación presente y del futuro.

Es común escuchar expresiones como: «instituciones de excelencia», «los posgrados, maestros y estudiantes de excelencia», al mismo tiempo que la realidad educativa de los sujetos involucrados en el proceso formativo, siguen siendo considerada por los administrativos de la educación como hechos aislados, zonas sombreadas y puertas traseras de la calidad educativa, que constituyen los silencios institucionales.

Lo anterior acarrearía el peligro de una generalización que discriminaría a sectores de la sociedad menos productivos o improductivos en términos de una racionalidad económica. ¿Podría explicarse la pobreza de una población bajo la óptica ingenua de una mala administración de recursos, o de la incompetencia de sus sujetos miembros?

¿Los estudiantes de bajo rendimiento serían catalogados como incompetentes, dado otros que ya otros son denominados competentes? ¿Finalmente las instituciones competitivas también se encargarían de los incompetentes? ¿O estará destinada sólo para aquellos estudiantes competentes *que verdaderamente lo merecen*? ¿No nos recuerda esto una de las consignas publicitarias de la educación superior competitiva de nuestros días? o ¿El principio fundamental de un buen «club privado de élite»?

Una mayor reflexión social nos recuerda las palabras de Rusell (1980): «Mientras la economía se trata de cómo las personas toman decisiones, la sociología se refiere a cómo éstas no tienen ninguna oportunidad de tomarlas». Lejos de una declaratoria radical, estos cuestionamientos muestran en la promesa de la excelencia, el más obvio sentido de la discriminación y la alineación social.

La aplicación de la teoría del capital humano, permitió erigir a la educación como una estrategia para incrementar la riqueza y el bienestar de una sociedad, lo cual cimentó, el crecimiento de la escolaridad que ya no sería una palanca más del desarrollo económico, sino el pilar del crecimiento y una vía de movilidad social ascendente. La adopción de esta teoría en las instituciones de educación superior, explica en gran parte, la enorme expansión de la matrícula de las universidades a partir de los años ochenta. Pero se constituye asimismo, en la promesa rota de alcanzar la tierra prometida para una sociedad que asiste a una sistemática discriminación y pérdida de la construcción de su propio destino.

La calidad y la productividad, un origen y destino compartido

Son exiguos los ámbitos de la existencia humana donde no se incluya el concepto de calidad, con las pretensiones de garantizar lo que se aspira en forma perfectible y predecible, y en los términos de una mayor productividad y confiabilidad. En consecuencia, se relaciona la calidad con los conceptos de «reconocimiento, de valor y de excelencia. Motivo por el cual, en todas las utopías contemporáneas se presenta el objetivo de la calidad, como un aspecto relevante, necesario y urgente de incluir» (Marchesi, 1998: 37).

La teoría organizacional define la calidad como un proceso y un mandato, «dado que tiene puesto el hincapié en la reducción de defectos en los productos en el momento mismo en que se les fabrica, así como disminuir las necesidades de los clientes que adquieren productos o servicios» (Hellriegel, Slocum 1998:27).

Hill y Jones (2005: 98) integran el concepto de calidad a la confiabilidad y a la confianza como una forma de optimización: «una calidad mejorada implica una reducción en los costos debido a menos trabajo repetido, menos errores, menos retrasos y un mejor uso del tiempo y de los materiales».

...La necesidad de un análisis social de la calidad educativa...

Hernández (2002: 15) define la calidad anotando que los indicadores de la calidad permiten hacer los cálculos de producción, permitiendo ofrecer a los usuarios un producto, «por lo que la conformidad es un atributo que valoran mucho los consumidores, ya que es el cumplimiento conforme a lo ofrecido».

Argüelles (2001: 85) enlaza la calidad y la productividad, al afirmar que:

La productividad y la calidad se relacionaron principalmente con la racionalización de los recursos humanos y materiales destinados a la producción y, como parte de ese proceso de racionalización, con la capacitación de los recursos humanos del sector industrial. La idea de una educación general clásica comenzó a perder terreno frente a la urgente necesidad de desarrollar un mayor número de habilidades prácticas y de capacitar a las generaciones futuras para los nuevos procesos de producción que estaban poniéndose en práctica.

Por su parte, Hodge (2000) relaciona la productividad a los procesos de la administración de la calidad total, como dos componentes simbóticos e inseparables. La calidad como concepto pivote de la teoría organizacional, por una parte, ofrece un menú diverso de herramientas a aplicarse dentro de los procesos y procedimientos; y en segundo término, dictamina un mayor rendimiento, una mayor productividad y la satisfacción del cliente.

González Casanova (2004) critica la relación entre el modelo organizacional y los postulados de la modernidad, que poco tienen de innovadores al centrar su gestión en el control y las certezas, olvidando la complejidad que abarca la realidad y los hechos sociales.

Lo que esta nueva ciencia tiene de nuevo no es que estude a la vez los sistemas simples y complejos, las leyes y las tendencias, los desequilibrios y las organizaciones, o las políticas que unen y combinan el máximo de fuerzas para enfrentar con éxito la situación. Lo que tiene de nuevo es el trabajo técnico científico

que, junto con el más profundo pensamiento conservador sobre totalidades, estudia y construye sistemas complejos, adaptativos y auto-regulados para operar en contextos dinámicos e históricos cuyas contradicciones y desequilibrios debe reestructurar para vencer, sobrevivir y avanzar (González, 2004: 126).

La combinación de los componentes de la calidad y de la productividad, conceptos hijos de las teorías organizaciones, brindarán como resultado la noción de las competencias, no sólo bajo un esquema de competición y competitividad, sino, como una forma de instrumentación de las actividades para realizar en forma eficaz, el proceso requerido y así, producir mejor y a menor costo.

Resulta evidente que la universidad haya integrado el lenguaje de las teorías organizacionales con el apoyo de una lógica positivista, preocupada más por los fines, que por los medios. Estas teorías surgen bajo la racionalidad de la productividad, han ubicado a la calidad educativa como el mayor agente de control de los procesos y los comportamientos de los sujetos de estas instituciones.

Todo el mundo habla de darle calidad a nuestro sistema educativo, pero si no se afrontan los nuevos problemas generados por estos cambios, aún se agudizarán más las disfunciones de nuestro sistema educativo y aún descenderá más la calidad de nuestra enseñanza, ya que la actual situación de crisis aumenta la desmoralización del personal educativo (Esteve, 2003: 249).

Los procesos de evaluación, han erigido al paradigma de la calidad educativa como el componente fundamental para la rendición de cuentas de las instituciones formadoras, mediante una continua y sistemática verificación, la efectividad y la eficacia de una educación superior organizada, sistematizada, acreditada, súper evaluada y gobernada por unos parámetros que la hacen un universo simple y controlable. Sachs (2000: 154,155) anota:

Las historias sobre altos estándares académicos y resultados exitosos en las pruebas académicas más allá de las expectativas, fundamentan una creencia popular de una reforma cruzada de la santísima trinidad: Estándares, rendición de cuentas (*accountability*) y aplicación de pruebas (*testing*). Pero estas historias, muestran que el movimiento de la rendición de cuentas, está efectivamente, teniendo los efectos deseados por los reformadores: El reforzamiento de los altos estándares académicos, forzando a los profesores y a los administrativos a realizar su trabajo, y proporcionando incentivos sin ningún valor, para ser alcanzados por los estudiantes.

La evidencia de Sachs (2000) sobre los daños de la rendición de cuentas en las escuelas de los Estados Unidos, desde los primeros años de escolaridad hasta las pruebas de ingreso a una universidad, dejan al descubierto una exacerbada atención por la evaluación, bajo un sistema regido por la meritocracia y la reproducción del estilo empresarial, que excluye a aquellos que no merecen estar en el sistema. Igualmente, argumenta Sachs (2000: 8) que,

A pesar que los exámenes estandarizados tiene un escaso poder para predecir el éxito en la escuela y el trabajo, sabemos que ellos tienden a correlacionar excesivamente bien los ingresos y el nivel educativo de los padres de hijos evaluados. Motivo por el cual se ha denominado el *efecto volvo*. Los datos son tan conclusivos en este aspecto que uno podría adivinar con certeza, los resultados de los exámenes estandarizados de ciertos niños, conociendo los resultados obtenidos por sus padres y el tipo de automóvil conducen éstos.

El discurso de la calidad educativa, según anota la OCDE (1992) se constituye en el horizonte de las iniciativas educativas y en el centro de los debates de la educación, dado que se sitúa como el agente de mayor movilización del proceso de cambio en la enseñanza. De esta manera, el objetivo de la calidad educativa plantea lo siguiente:

Educación global 10...

a) La descentralización y la autonomía de los centros educativos como estrategia para responder y adaptarse al contexto social; b) la reforma curricular para así, romper con las asimetrías y discriminación entre formación general y profesional, entre objetivos cognitivos y objetivos sociales, mediante un modelo integrador; c) la implementación de la evaluación de la gestión institucional y de sus procesos de enseñanza, que brinde claridad sobre el estado en que se encuentra el sistema educativo. La reforma a la evaluación y a la construcción de indicadores educativos; d) la preocupación por la función docente, como centro de la propuesta de cambio educativo. Su valoración social, su capacitación y actualización, y e) los sistemas de autogestión de los centros educativos encaminados a la eficiencia (OCDE, 1992: 22).

Ibarra Colado (1997) anota que el capitalismo académico globalizado da cuenta de la reestructuración de la educación superior, el cual implica cambios organizativos sustanciales en la asignación interna de recursos, la apertura, el cierre o la reorganización de departamentos y unidades académicas, cambios sustantivos en la división del trabajo académico con respecto a la docencia y la investigación; y en consecuencia, la modificación de la naturaleza, contenido y organización del trabajo académico y su control.

Las universidades están gobernadas por la economía y el mercado, perdiendo la autonomía de la que gozaron en otros momentos, para incorporarse a redes de producción de conocimientos en las que las decisiones académicas empiezan a ser tomadas, no a partir de motivaciones académicas o formativas, sino con una clara naturaleza económica (Ibarra, 2003), lo que las ha llevado a legitimar e imponer un régimen de competencia.

La calidad y la productividad conforman los pilares de la organización. Nacidas del mismo vientre, la calidad comparte los objetivos que la producción dictamina, convertidos ahora como fines de la organización. Es la calidad, apoyada por la racionalidad del mundo de las

organizaciones productivas, la que justifica los medios de los cuales se sirve el sistema educativo para acreditar y certificar una educación competitiva, una institución de éxito. Una organización de tótems que asegura la calidad en medio del silencio de sus sujetos.

El papel de la UNESCO y el deber ser de la educación

Las contribuciones de la UNESCO en torno a la educación comprenden las siguientes reuniones y sus correspondientes declaratorias: La reunión mundial: *La educación para todos*, en marzo de 1990 en Jomtien, Tailandia; la conferencia mundial sobre educación superior de octubre de 1998, en París, y finalmente, la actualización y revisión de los alcances de esta reunión, realizadas en el marco del Foro mundial sobre la educación, en Dakar, Senegal, en abril de 2000. Estos eventos evidencian la enorme preocupación del papel de la educación y especialmente de la educación superior en nuestros días.

La Declaración Mundial sobre *La educación para todos* afirma a través de sus diez artículos constitutivos, la necesidad de atacar las desigualdades en el acceso a la formación en cualquiera de sus niveles educativos. De igual manera, la urgencia de generar un verdadero y sostenido compromiso por parte de los estados, las instituciones y la sociedad en general.

La UNESCO señaló la urgencia de universalizar el acceso a la educación, fomentar la equidad, fortalecer las concertaciones de acciones educativas entre el Estado, las instituciones y la sociedad en general, a fin de suministrar la totalidad de los elementos humanos, financieros y organizativos necesarios para la gestión educativa y desarrollar así, «políticas que apoyen los sectores social, cultural y económico para la impartición y aprovechamiento de la educación básica con el mejoramiento del individuo y de la sociedad» (UNESCO, 1990).

Hopenhayn (1999: 34) refiriéndose a la educación contemporánea, anota que ésta aparece hoy «como el

medio predilecto para asegurar mañana lo que hoy no se ha logrado, es decir, un dinamismo productivo con equidad social y una democracia basada en una ciudadanía sin exclusiones».

La declaración de la UNESCO ubica a la educación en el centro de las transformaciones sociales, anteriormente evidenciada por líderes de diferentes organismos multilaterales: «La educación es la clave para un crecimiento sostenido y la reducción de la pobreza» (Wolfensohn, 1996), presidente del Banco Mundial. «La educación en sí, es probablemente el medio más eficaz para controlar el crecimiento demográfico, reducir la mortalidad infantil, erradicar la pobreza y garantizar la democracia, la paz y el desarrollo sostenible» (Mayor, 2000) director de la UNESCO.

Este carácter de eslabón (Hopenhayn, 1999) hace que la centralidad de la educación se comparta por quienes sustentan posiciones filosóficas, culturales y políticas diversas, y que gane posición como sentido común en la opinión pública, como factor vital para acelerar la modernización y el progreso económico, producir sociedades más democráticas, participativas y equitativas, y como la estrategia vital para superar sociedades inseguras y violentas.

Como preparación a la Conferencia Mundial de Educación Superior en París en 1998, el político y economista francés, Jaques Delors (1996), comisionado por la UNESCO para la publicación: *La educación encierra un tesoro* (1996), presenta los cuatro pilares fundamentales de la educación, como proveedores de las cartas náuticas y la brújula del mundo educativo. Estos incluyen el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

El aprender a conocer se centra en el dominio de los instrumentos mismos del saber, el medio y finalidad de la vida humana, que nos permitan aprender a comprender acerca del mundo que nos rodea, desarrollando capacidades profesionales y comunicacionales. A su vez,

el conocer y el hacer, se las considera como prácticas indisolubles, y relaciona este último, con la formación profesional desde el concepto del *know how*, claramente reconocible en las teorías organizacionales. De allí, que pronto se desprenda el concepto de competencias, que no proviene de alguna teoría curricular, sino de las teorías de la organización.

El tercer pilar refiere como tarea de la educación contemporánea, el aprender a vivir juntos, a vivir con los demás. La situación de violencia del planeta generada por la falta de convivencia con los demás, ha producido guerras por razones religiosas, económicas, étnicas y culturales, hechos que recuerdan, el limitado impacto de la educación en dichas situaciones. Delors (1996:24) afirma que la escuela contemporánea,

debe promover espacios de convivencia y observar con cuidado y estudio la tendencia a la competencia y al éxito individual, estudiando el estilo económico de la competencia que provoca una tensión cada vez más desmedida entre los poseedores y los desposeídos, fragmentando el mundo y colocándolo en situación de rivalidad.

Aprender a ser, constituye el último pilar de Delors (1996). La educación deberá contribuir al desarrollo integral de la mente, el cuerpo, la inteligencia, la sensibilidad, la responsabilidad individual y la espiritualidad de cada persona. El texto de Delors (1996) evidencia la centralidad de la educación bajo la racionalidad de la calidad educativa, como la estrategia más prometedora para resolver los complejos problemas sociales, recordando así, la saga de Prometeo encadenado.

En esta línea de trabajo coordinada y financiada por UNESCO, se celebró la Conferencia mundial sobre educación superior, en octubre de 1998, en cuya Declaración Mundial expresa la pretensión de redefinir a la educación superior para contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad, mediante:

a) La formación de diplomados altamente calificados que produzcan ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, mediante las calificaciones coherentes con la modernidad y la capacitación profesional, que contenga los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel y adaptados a las necesidades sociales; b) la constitución de un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente; c) La promoción, generación y difusión de conocimientos por medio de la investigación; e) contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad y f) contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente (UNESCO, 1998).

La Declaración de UNESCO (1998) afirma que la educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad e implementar actividades para erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados. La calidad educativa toma una importancia sin precedentes dentro de los procesos de globalización y competitividad, al punto que la UNESCO la refiere como una de las agendas importantes de trabajo en cada país y en cada institución educativa (Tünnermann, 2002).

El aporte del psicólogo francés Edgar Morin (2002), comisionado por la UNESCO para la publicación de los textos: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999) y *Educar en la era planetaria* (2002), se centra en la necesidad de un pensamiento complejo que permita un diálogo educativo sobre las cegueras y la coherencia del conocimiento, la condición humana, la identidad terrenal, el enfrentamiento de las incertidumbres, la comprensión y la ética.

En el texto de los siete saberes necesarios para la educación del futuro, Morin (1996) anota como uno de

los saberes, los principios de un conocimiento pertinente, el cual parte de la idea que el conocimiento del mundo se vuelve una necesidad intelectual y vital. La tarea consiste en integrar la educación en su condición de saberes desunidos, compartimentados y asimismo, convertirla en puente para comprender las realidades sociales, desde lógicas transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarias. Una educación para la democracia, el respeto del otro, la ciudadanía, y como vehículo de contenidos y experiencias curriculares significativas que conecten a los estudiantes con una sociedad global y democrática (Morin, 1996).

En la publicación *Educar para la era planetaria*, Morin (2002) presenta a la educación, como estrategia para favorecer y fortalecer la emergencia de una sociedad/mundo compuesta por ciudadanos participes, protagonistas, conscientes, críticos y comprometidos en la construcción de una civilización planetaria. Un sistema educativo «en el centro de la construcción de un pensamiento complejo, estructurado/desestructurado, global, planetario, solidario y contemporáneo» (Morin, 2002: 78).

Pero ¿a qué tipo de sociedad se refiere estas declaraciones? En este sentido, la UNESCO comparte la misma ingenuidad de una educación reformadora de todas las desigualdades, como viene anunciándolo apenas horas de ser creada en la década de los años cincuenta del siglo pasado. Pero en este territorio de esperanza que trata de encontrar unas condiciones iguales en todos los países, aparece como excepción la realidad de las asimetrías sociales, que hacen que estas consignas de una educación salvadora, se queden como tantas voces olvidadas, por fuera de las grandes reuniones mundiales.

Josef Müller (2000) colaborador en la organización de la Conferencia Mundial, en su artículo: «De Jomtien a Dakar. Satisfacción de las necesidades básicas... ¿De quién?», publicado por el correo de la UNESCO, anota como en la «década de Jomtien»,

no se lograron cambios significativos en el comportamiento de los países por parte de los planeadores y productores de políticas de la educación, tanto en los gobiernos, sectores privados y públicos, y aún menos, en las instituciones encargadas directamente de la educación (Müller, 2002, 2).

En general, el informe muestra un gran escepticismo con respecto a los discursos oficiales de los organismos internacionales y el sentimiento renovado de una crédula esperanza en las nuevas declaraciones.

Vivencia de la calidad de la educación.

Tres malestares configurantes

La calidad educativa está relacionada con tres malestares dentro de la educación superior: el malestar de las profesiones, el de la educación y el de la cultura institucional.

El primer malestar de las profesiones se refiere a las expectativas que históricamente brindaban a la educación como medio de movilidad social ascendente, y la tensión actual en la que la credencialización no asegura el éxito, la permanencia y en casos extremos, la posibilidad de integración laboral. Este malestar proviene de la identificación de una crisis evidente de las profesiones que se extiende desde aspectos como su propia legitimación, dada la imposibilidad de operar bajo las mismas normas que se plantean, y la función social que se espera cumplan, hasta su incapacidad para brindar respuestas a problemas centrales contemporáneos (Schön, 1998). Esteve, Franco y Vera (1995:49) Han señalado diversos factores que se presentan como responsables de la presión del cambio social sobre la función educativa:

El aumento de las exigencias sobre el profesorado, la inhibición educativa de otros agentes de socialización, el desarrollo de fuentes de información alternativas a la escuela, la ruptura del consenso social sobre la educación y la función y gestión de las instituciones educativas, la acentuación de las contradicciones

en el ejercicio de la docencia, la modificación de los apoyos de la sociedad al sistema educativo, la falta de valoración social del profesor, los cambios en los contenidos curriculares y finalmente, la fragmentación del trabajo del profesor.

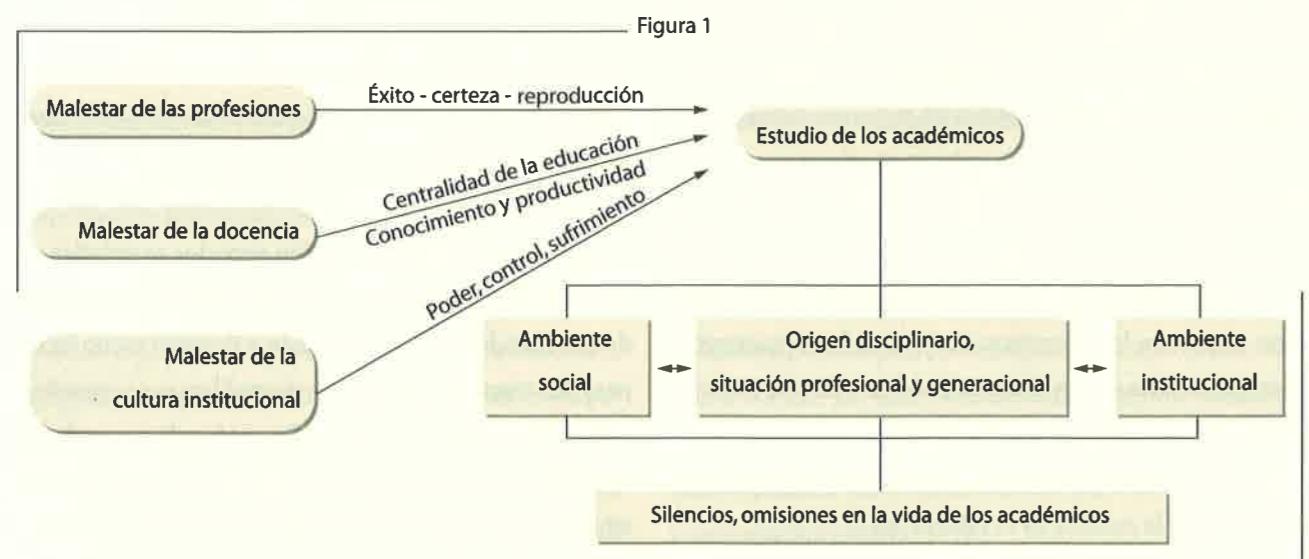
El malestar de la educación superior se enfatiza no sólo, en su promesa incumplida de constituirse en factor de movilización social ascendente, y de servir como factor para dar respuesta a la agenda de problemas no resueltos, sino también, en la reproducción de los discursos hegemónicos que han ubicado a la educación en la compleja situación de ser centro de las transformaciones sociales.

Se expresa en la confrontación de los sujetos con los mensajes oficiales provenientes de los organismos internacionales, que al operar dentro de las instituciones de educación, aportan cargas irrationales de compromisos a sus miembros con altos costos sociales.

El tercer malestar se refiere al control institucional que surgirá y se acrecentará al aflorar la subjetividad, permitiendo identificar las escisiones y diferencias entre el proyecto institucional legitimado por un discurso homogeneizante y el proyecto de vida personal de los sujetos que integran estas instituciones apoyados en su propia experiencia, de lo cual surgirá también su sufrimiento. Esta situación nos requiere ir al rescate de los procesos inter e intrasubjetivos, lugar donde es posible hallar la emotividad y las narrativas desde las visiones personales y analizar los mundos de realidad, presentes y posibles.

Lo anterior nos recuerda a Dubar (2002) cuando anota que se puede identificar un malestar ubicado en la forma en que las instituciones aplican procesos de control de los sujetos, fijando conductas y desazón, estrechez social, ya que se sitúan en el camino como obstáculos en la realización del proyecto de felicidad del individuo.

Estos tres malestares detonadores del drama/trama institucional proporcionan una vía de análisis sobre los impactos sociales de la calidad educativa como el mayor dispositivo de organización de la vida de los integrantes



de las instituciones de educación superior. La investigación: «Universidad por la calidad educativa» realizada en el Centro Universitario del Sur (CUSUR), de la Universidad de Guadalajara, se planteó la siguiente pregunta central: ¿Cómo interpretan los miembros de la comunidad académica del CUSUR, los discursos e implicaciones de la calidad educativa? (véase Figura 1).

Los datos recolectados a través de cuestionarios y entrevistas a profundidad, permitieron evidenciar dos ejes de particular interés: el concepto de la calidad educativa relatado por los informantes y por otro lado, las apreciaciones sobre el modelo educativo en el CUSUR sustentado por la calidad educativa. En primera instancia se registran conceptos por parte de los informantes un consolidado de los conceptos centrales sobre la definición de calidad:

Informante 1: «hacer bien las cosas, forma de vida, coherencia. La calidad tiene un precio alto a nivel mental. Calidad educativa es permitir al alumnado ser ellos como seres humanos». «La calidad y el éxito no son coherentes en la relación personal. La calidad no se expresa en el modelo pedagógico, bueno... nunca hay participación de los docentes». Yo creo que en CUSUR se simula mucho sobre la calidad, pero se dice que es un centro muy interesado

en la calidad. Yo creo que es un tema político, que no es de dominio público.

Informante 2: «Concepto amplio y ambiguo. La calidad educativa se da cuando existe por ejemplo... Eh una biblioteca con bibliografía actualizado y acceso de los investigadores a problemas que se quieren estudiar, pero no hay mucho apoyo en las instituciones, y los docentes no podemos con todo. La competencias miden la calidad, pero no siempre es cierto, en ocasiones es muy de acuerdo a lo que impone la institución. El modelo pedagógico es el lugar donde se comprueba si existe una buena o mala calidad, por ejemplo, en las materias y en la forma en que el docente lleva su materia. No conozco el modelo, sé que hay uno, porque eso es lo que nos dicen en las reuniones de Academia».

Informante 3: «Es un proceso integral, involucra varias dimensiones, no es un producto final, es un proceso de constante aprendizaje. Me parece que está más relacionada la calidad con la infraestructura, porque a nivel social se ven muchas incoherencias de la institución y de lo que les... y lo que nos toca hacer como maestros. O creo que el modelo pedagógico está muy en el papel y no se conoce mucho, pero se debería estudiar para saber si lo que dice la parte administrativa, se cumple en el

modelo. No siempre podemos participar en el diseño del modelo pedagógico, bueno, yo por lo menos nunca... a mí no me han preguntado al respecto».

Lo que se observa en los tres informantes es una correlación directa entre la calidad educativa y el diseño del modelo pedagógico que opera en la institución, conjuntamente, con la falta de participación en la construcción del modelo y su desconocimiento. La calidad educativa se presenta como una idea sublimada, un imaginario que expresa el deseo de mejorar en diferentes aspectos. Pero se tienen muchas dudas sobre la posibilidad de alcanzarla, especialmente, en la medida en que gran parte del costo de la calidad educativa está sobre aquellos que no han desarrollado los mecanismos propios para alcanzarla.

En segundo lugar, el registro de los conceptos sobre el modelo pedagógico del CUSUR muestra una marcada relación entre el modelo pedagógico y el concepto de calidad. La noción de las competencias profesionales integrales como idea central del diseño y finalidad del diseño pedagógico. La falta de claridad entre el modelo pedagógico y el educativo. El desconocimiento del modelo pedagógico del CUSUR y el currículo centrado en el alumno. La secuencia puede construirse en la siguiente manera: Un modelo por competencias que permite el desarrollo de habilidades centradas en el desarrollo del alumno; con el fin de fomentar, a través de un sujeto profesionalizado, el desarrollo de su entorno local y nacional. (véase cuadro 1).

Conclusión

La calidad educativa orientada por los objetivos de la planeación, la eficiencia y la eficacia —conceptos provenientes de las teorías organizacionales— expresa un mensaje confuso y fragmentario, con gran arraigo en la productividad, que ha ubicado a la educación, como promesa a la solución de la gran mayoría de los grandes problemas mundiales, en el centro de las transformaciones sociales.

Los discursos hegemónicos de la calidad con su voluntad homogenizante, estrechan el hecho social e impiden el reconocimiento de las vivencias del sujeto, ligadas a aspectos como la subjetividad, la alteridad, la identidad y la multiculturalidad. Su tarea reduce la institución educativa y a sus miembros a la lógica de una empresa productora de conocimiento, sin tener en cuenta el contexto histórico de la acción educativa y poniendo en riesgo la identidad de sus instituciones.

Por tal motivo, es de vital importancia la recuperación de las trayectorias educativas de los miembros de las instituciones educativas, que den cuenta de una calidad nacida de la reflexión pedagógica y educativa, para desde allí, enfocar las mejoras necesarias dentro de las instituciones de educación superior.

Acoger la modernidad organizacional basada en los discursos hegemónicos de la productividad significa, abandonar la naturaleza creativa y dinámica innata a las instituciones educativas para evolucionar por sí mismos como instituciones de vida, y conformarse con la homogenización y el anonimato que brinda la orientación normativa y prescriptiva, que hace de ese organismo social vivo, una cosa.

The present article develops the following components: a) The bases of organization theories, including the productive paradigm and the human capital theory, as a bed rock of the construction of the modern concept of «organization»; b) The inclusion of the concept: «high quality of education» inside of the contemporary institutions of higher education; c) A discussion about the meaning and sense of the declarations of a high quality of education from the international organisms; and, d) the different ways how the members of the institutions of higher education live themselves the sense of the quality of education from processes of subjectivism and inter-subjectivism. In the component d), we will present and discuss the results of the research: «University towards a high quality of education», held

Cuadro 1

Descripción del Modelo Pedagógico del CUSUR, 2004

Consolidado de nociones y categorías		
	Nociones	Categorías
Justificación		
Mayor frecuencia* y predominancia**	1. Desarrollo de modelos de competencias profesionales integrales e integradas. (para el aprendizaje y la investigación). 2. Desarrollo de habilidades, destrezas. 3. Competitividad. 4. Compromiso con el entorno local, nacional e internacional. 5. Desconocimiento del modelo pedagógico y confusión con respecto a la diferencia de éste con el modelo educativo.	1. Competitividad 2. Modelo pedagógico
Mediana frecuencia y predominancia	1. Libertad y flexibilidad para que el alumno aprenda lo que le interese y tenga aplicación. 2. Aprendizaje centrado en el estudiante (alumno).	1. Autogestión 2. Participación 3. Estudiante (como sujeto/ objeto de la formación).
Menor frecuencia y predominancia	1. Visión profesionalizante, profesionistas	1. Mercados de trabajo
OBJETIVOS		
Mayor frecuencia y predominancia	1. Desarrollo de conocimientos y competencias para el trabajo. 2. Profesionistas que compitan local, nacional e internacionalmente. 3. Define el perfil profesional. 4. Mejora la calidad educativa y transforma la cátedra. 5. Profesionales críticos comprometidos con su sociedad. 6. Desarrollar conocimientos aplicables a la práctica profesional.	1. Mercados de trabajo. 2. Organización – (Ordenamiento). 3. Competitividad 4. Entorno
Mediana frecuencia y predominancia	1. Herramientas teórico-metodológicas al futuro profesional. 2. Desarrollo de competencias propias de la disciplina.	1. Instrumentación del currículo 2. Campo disciplinar
Menor frecuencia y predominancia	1. Desarrollo de competencias para las prácticas profesionales. 2. Centrado en el estudiante.	1. Mercados de trabajo 2. Estudiante (como sujeto / objeto de la formación)

* Se refiere al número de ocasiones que aparece en las entrevistas

** Acerca de la importancia dentro de la entrevista.

during the period of 2003-2005 in the Centro Universitario del Sur, University of Guadalajara, Zapotlán el Grande, Jalisco, Mexico; in which we will take into account the socio-anthropological issues engage with a culture of a high quality of education built from the professors of this educational center. **Key words:** Organization theories, high quality of education, faculty members, subjectivism, inter-subjectivism.

DELORS, JAQUES (1996) «Los cuatro pilares de la educación».

En *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. México: Correo de la UNESCO.DUBAR, CLAUDE (2002) *La crisis de las identidades, la interpretación de un de una mutación*, Barcelona: Ediciones Bellaterra.DUCOING, PATRICIA (coord.) (2003) *Sujetos, actores y procesos de formación*, COMIE. México: Ideograma editores.EDVISSON L., MALONE M. (1999) *El Capital Intelectual*, Editorial Gestión 2000.EGGINS, HEATHER (ed) (2003) *Globalization and Reform in Higher Education*, London: McGraw Hill Education.

ESTEVE, JOSÉ M. (2003) «La tercera revolución educativa», Barcelona: Paidós.

FRIEDMAN et al. (2000) *Atraer, gestionar y retener el capital humano*, México: Paidós.GARZA TREVINO, JUAN (2000) *Administración contemporánea*, México: Mc Graw Hill.GEERTZ, CLIFFORD (1973) *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.GEWERC, ADRIANA (2001) «Identidad profesional y trayectoria en la universidad». En *Revista de currículum y formación del profesorado*, 5, 2. Santiago de Compostela. España.GIMENO SACRISTÁN, J. (2001) *Educar y convivir en la cultura global*, España: Ediciones Morata.GONZÁLEZ CASANOVA, PABLO (2004) *Las nuevas ciencias y las humanidades: de la academia a la política*, Barcelona: IIS/UNAM-Editorial Complutense.HERNÁNDEZ Y RODRÍGUEZ, SERGIO (2002) *Administración*, México: Mc Graw HillHERNÁNDEZ SANDOICA, ELENA, y JOSÉ LUIS PESET (1990) *Universidad, poder académico y cambio social* (Alcalá de Henares 1508-Madrid 1874), Madrid: Consejo de Universidades.HILL, CHARLES W. L., JONES JARETH R. (2005) *Administración Estratégica. Un enfoque integrado*. México: McGraw Hill.

- HODGE, B.J. et al. (2000) *Teoría de la organización*. Madrid: Prentice may.
- HOPENHAYN, MARTÍN, et al (1999) *El gran eslabón*, Buenos Aires: FCE.
- IBARRA COLADO, EDUARDO (2002) «Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada». En *Educación y sociedad*, vol 24. núm. 84. pp. 18,22, septiembre.
- IBARRA COLADO, EDUARDO (2003) *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, Colección posgrado, México: UNAM, UAM, Unión de Universidades de América Latina.
- — — (2005) «Origen de la empresarialización de la universidad». En *Políticas globales y educación*, Rosa Martha Romo Beltrán (coord.) Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- LATAPÍ SARRE, PABLO (Coord.) (1998, 2003), *Un siglo de educación en México*, tomo I y II, México: FCE.
- LEWIS, RALPH G., SMITH, DOUGLAS H. (1994) *Total Quality in Higher Education*, Delray: St Lucie Press.
- MARCHESI, ÁLVARO y MARTÍN, ELENA (1998) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍNEZ MUT, BERNARDO (1997) *Calidad y Educación, un enfoque de ingeniería*. Madrid: Tirant lo Blanch.
- MINCER, JACOB (1994) «Human Capital: A Review». En Clark Kerr y Paul D. Staudohar (coords.), *Labor Economics and Industrial Relations, Markets and Institutions*. Cambridge: Harvard University Press.
- MORIN, EDGAR (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.
- — — (2002) *Educar en la era planetaria*. Salamanca: UNESCO.
- ORNELAS, CARLOS (2005) «Tesis y antítesis de la educación superior mexicana». En Rosa Martha Romo Beltrán, *Políticas globales y educación*. Guadalajara: UdeG
- PÉREZ, JUSTE RAMÓN (2000) *Hacia una educación de calidad*. Buenos Aires: Paidós.
- RAMOS, GABRIELA (2003) «La educación superior desde la perspectiva de la OCDE», Ponencia presentada ante el consejo regional centro-sur de la ANUIES, México.
- REMEDI ALLIONE, EDUARDO (2004) *Instituciones educativas*. México: Plaza y Valdez.
- SACKS, PETER (2000) *Standardized Minds*. Cambridge: Perseus Publishing.
- SCHARGEL FRANKLIN, P. (1994) *Transforming Education through Total Quality Management. A practitioner's Guide*. New Jersey: Princeton.
- SCHÖN, DONALD A. (1998) *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidos.
- SLAUGHTER, S., LESLLIE, L. (1997) *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university* Baltimore: Johns Hopkins.
- TÜNNERMANN BERHEIM (2002) *Tendencias contemporáneas en la transformación de la educación superior*. Managua: Nos-otros, Instituto Martín Luther King, UPOLI.
- UNESCO (1998) *Declaración Mundial de la Educación*, Capítulo I, París.
- WALLERSTEIN, IMMANUEL (2001) *Conocer el mundo, saber el mundo*. México: Siglo XXI editores.
- WEBER, MAX (1969) *Economía y sociedad*. México: FCE.
- WOLFENSOHN, JAMES D. (1996) *Es tiempo de actuar: situando la educación en el centro del desarrollo*. Banco Mundial.