

globo Educación—

Asociación Mexicana para la Educación Internacional



Comunicación intercultural:
un elemento clave para la cooperación internacional

Comunicación intercultural: un elemento clave para la cooperación internacional

Movilidad académica: elemento clave en el proceso de internacionalización de las instituciones de educación superior
REFUGIO HUMBERTO TENE
JUAN FLORES PRECIADO

Internacionalización de la educación desde una perspectiva de desarrollo personal-social-ambiental
LYLE FIGUEROA DE KATRA

Cooperación entre Instituciones de Educación Superior de América Latina y Europa: fortalezas, oportunidades y debilidades
JOCELYNE GACEL
MARIETTE DIDERICH
SONIA PEREIRA LAUS

Experiencing graduate studies abroad (a case study)
ROSARIO HERNÁNDEZ

Lenguaje e Internet: análisis de las necesidades comunicativas emergentes en las oficinas internacionales ante la internacionalización de universidades mexicanas
NORMA ANGÉLICA JUÁREZ SALOMO

9106
Educación[®]

VOLUMEN 11, 2007

Un modelo para el desarrollo de capacidades empresariales en productores agrícolas de pequeña escala dentro del programa Enlaces Universitarios México-Estados Unidos

ADRIÁN DE LEÓN ARIAS

JUAN M. RIVERA

Estableciendo colaboraciones exitosas con instituciones de educación superior de Canadá

FRANCISCO MARMOLEJO

SEAN MANLEY-CASIMIR

Cambio social, comunicación intercultural y cooperación internacional

JULIO RODRÍGUEZ ANIDO

Calidad educativa y sus nuevos desafíos interculturales e internacionales. La academia del siglo XXI

NYDIA MARÍA CASTILLO PÉREZ

DIRECTORA
Jocelyne Gacel-Ávila
Universidad de Guadalajara

CONSEJO EDITORIAL
Eugenio Cetina Vadillo
Secretaría de Educación Pública

Norma Angélica Juárez Salomo
Asociación Mexicana para la Educación Internacional

Madeleine Green
American Council on Education

Hans de Wit
University of Amsterdam

Francisco Marmolejo
University of Arizona

Ricardo Ávila Palafox
Universidad de Guadalajara

Alan Adelman
Instituto para la Educación Internacional

Eva Egron Polack
International Association of Universities

Producción
EDITORIAL UNIVERSITARIA
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
José Bonifacio Andrada 2679, Lomas de Guevara
Guadalajara, Jalisco, México, octubre de 2007

Fotografía de portada
Manos que cuidan al mundo
[http://forestdin.wordpress.com/2006/10/11/
manos-que-cuidan-al-mundo/](http://forestdin.wordpress.com/2006/10/11/manos-que-cuidan-al-mundo/)

COLABORAN EN ESTE NÚMERO:

REFUGIO HUMBERTO TENE

Profesor-investigador, coordinador del Programa de Movilidad Académica, Facultad de Contabilidad y Administración, Universidad de Colima, México

JUAN FLORES PRECIADO

Profesor-investigador, director de la Facultad de Contabilidad y Administración, Universidad de Colima, México

LYLE FIGUEROA DE KATRA

Investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación y catedrática de la Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana, México

JOCELYNE GACEL

Investigadora del Centro de Estudios Estratégicos para el Desarrollo y Coordinadora General de Cooperación e Internacionalización, Universidad de Guadalajara, México

MARIETTE DIDERICH

Policy Advisor for International Affairs, University of Amsterdam, The Netherlands

SONIA PEREIRA LAUS

Coordination of European Union Projects, Coordenadora de Cooperação Interinstitucional e Internacional, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

ROSARIO HERNÁNDEZ

Profesora-investigadora en el Centro Universitario de los Valles, Universidad de Guadalajara

NORMA ANGÉLICA JUÁREZ SALOMO

Directora de Cooperación y Desarrollo Internacional, Universidad Autónoma de Morelos

ADRIÁN DE LEÓN ARIAS

Director y profesor de la División de Gestión Empresarial, Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Universidad de Guadalajara, México

JUAN M. RIVERA

Profesor
Mendoza College of Business, University of Notre Dame, USA

Movilidad académica: elemento clave en el proceso de internacionalización de las instituciones de educación superior

REFUGIO HUMBERTO TENE
JUAN FLORES PRECIADO

Introducción

Actualmente se define a la movilidad académica estudiantil como los procesos dirigidos a promover experiencias académicas y culturales distintas a las que ofrece la institución de origen de los estudiantes, con el propósito de ampliar su visión del mundo y de desarrollar habilidades para la comunicación intercultural. La movilidad estudiantil asume distintas modalidades, así encontramos las estancias cortas como los veranos de la investigación científica, las prácticas intersemestrales, los intercambios de estudiantes de uno o dos períodos académicos y los estudiantes internacionales que realizan parte o la totalidad de su carrera, en un sitio distinto a la universidad de origen.¹

Bajo el contexto de una educación de calidad, el concepto de la movilidad académica de estudiantes y profesores es una importante actividad, que con mayor frecuencia se incluye en las políticas de internacionalización de las Instituciones de Educación Superior (IES), que están en búsqueda de incrementar sus estándares de calidad en la formación integral de sus egresados para incrementar sus competencias profesionales y alcanzar una mejor y más rápida inserción en el sector laboral.

FRANCISCO MARMOLEJO
Executive Director
Consortium for North American Higher Education Collaboration,
University of Arizona.

JULIO RODRÍGUEZ ANIDO
Docente e investigador de la
Universidad Autónoma de Zacatecas

NYDIA MARÍA CASTILLO PÉREZ
Docente e investigadora de la
Universidad Autónoma de Zacatecas

¹ Amador Genoveva, *Movilidad académica, la experiencia de las IES de la Región Centro Occidente de la ANUIES*. Biblioteca Regional de la Educación Superior. Colección Documentos. ANUIES-Universidad de Colima, México, 2004, p. 88.

La internacionalización de la educación

La movilidad académica y, específicamente, la movilidad estudiantil, es hoy una de las acciones estratégicas más impulsadas por las universidades que tienen un interés explícito por incrementar su calidad como formadoras de recursos humanos de alto nivel. A su vez, la calidad de las instituciones de educación superior en el mundo, está asociada fuertemente, con el tema de la internacionalización. Así, la calidad y la internacionalización son conceptos claves para poder explicar la razón de ser de un programa de movilidad estudiantil y su impacto en el desarrollo de competencias internacionales que fortalezcan y representen ventajas competitivas en los aspectos laborales y productivos para sus egresados.

Desde finales de los años setenta y principios de los ochenta, las instituciones de educación superior en el mundo y, particularmente las universidades de los Estados Unidos, se han sumado al llamado para internacionalizar la educación superior. Desde entonces, numerosas instituciones cuentan con programas que permiten a sus estudiantes, la posibilidad de realizar estancias de uno o dos semestres en instituciones huéspedes de otros países. Un ejemplo clásico de estos programas en el extranjero, lo constituyen las estancias en el penúltimo año de la licenciatura, igualmente existe una amplia gama de programas de viajes educativos de verano que van desde una semana, hasta un trimestre completo.

Los expertos opinan

Es opinión generalizada de los especialistas en educación, afirmar que no es de manera alguna circunstancial que las instituciones más internacionales en el mundo se encuentren actualmente en un tiempo coyuntural intensificando sus estrategias de internacionalización y, como parte de ello, las acciones de movilidad tanto de estudiantes como de su planta docente. Sin duda, tales

acciones tienen como antecedente el llamado que la Organización internacional de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura, (UNESCO)² hiciera a las instituciones educativas a tomar en cuenta sus recomendaciones para formar mejores estudiantes y egresar cada día más profesionistas con mayores competencias laborales e interculturales y, como consecuencias de lo anterior, mejores ciudadanos del mundo.

El llamado de la UNESCO tiene que ver, desde entonces, con la calidad de la educación, pero por otro lado, el concepto de internacionalización surge, con fuerza, para apoyar en el mismo sentido, pero en un contexto de globalización,³ porque se le concibe como un medio para alcanzar estándares internacionales de calidad. Los programas de movilidad, entonces, sólo pueden ser explicados en función de la necesidad de incrementar la calidad de la educación superior en un mundo globalizado, donde los futuros profesionales se insertarán laboralmente.

La internacionalización de la educación superior

El concepto de internacionalización de la educación, sugiere Knight,⁴ “es el proceso de integrar la dimensión internacional/intercultural en la enseñanza, la inves-

² UNESCO, “Educación para todos, el imperativo de la calidad”. Resumen, *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo*, 2005, París, Francia, p. 2.

³ La globalización es el flujo de tecnología, economía, conocimientos, personas, valores, ideas a través de las fronteras. Afecta a cada país de manera diferente en virtud de la historia, las tradiciones, la cultura y las prioridades de cada nación. Knight y de Wit, 1997, citados en Knight Jane, 2001, *Ibid.* p. 20.

⁴ Knigh Jane, 1994. “Internacionalización de la Educación Superior”, en ANUIES/UNAM, *Calidad e Internacionalización de la Educación Superior*. Colección Biblioteca de la Educación Superior, serie Investigaciones. ANUIES, México, D.F., 2001, p. 22.

tigación y el servicio de la institución”. Este mismo autor aclara que “...la internacionalización no está solamente orientada a los Estados-nación, sino que también incorpora a los diferentes grupos étnicos/culturales de un país... creer que la internacionalización es sólo un concepto basado en la geografía (ya sea fuera de las fronteras o entre los distintos países), es una visión limitada, ya que es, en sí misma, una razón neutral; es decir, no incluye las causas que tiene una institución para internacionalizarse”.

A las instituciones de educación superior les Interesa destacar la definición y visión de esta destacada autora, acerca de la internacionalización debido a la confusión con la que, con frecuencia, se aborda el tema como si ésta fuera una opción para dar “status” distinto a la institución o bien, para decir que “estamos a la vanguardia” o “estar a la moda”. Las razones para internacionalizar una institución de educación superior son más profundas, tienen que ver con su razón de ser y de concebirse ella misma en su relación con el mundo y su compromiso de formar profesionales capaces de comprender, explicar, relacionarse y convivir con las personas que habitan el mundo.

En ese sentido, y en concordancia con la misión y visión de las instituciones de educación superior, las razones para internacionalizar la universidad, tienen que ver con el sentido universal de sus funciones sustantivas, la docencia, la investigación y la extensión cultural, así como con su alto sentido de compromiso social para formar “Univerciudadanos” de calidad.

El debate sobre el impacto de la movilidad académica

No obstante que la movilidad estudiantil descansa en argumentos de peso, suficiente para que todas las instituciones e individuos se sumen a esta iniciativa, hay un profundo debate en torno a las formas que asume la

movilidad y la naturaleza de su propósito en función de las actividades de cada institución de educación superior que la impulsa. Es decir que, mientras la mayoría de los autores justifica ampliamente el papel de la movilidad para las instituciones educativas en el mundo, el debate se centra en el papel que realmente está jugando la movilidad académica en dichas instituciones por la forma como ésta es concebida al interior de la comunidad académica, ¿movilidad para qué?, ¿movilidad hacia donde?, ¿movilidad como un fin?, etcétera.

Para Jocelyne Gacel,⁵ las estancias de estudios en el extranjero, como parte de la movilidad estudiantil, es uno de los mecanismos más efectivos para la internacionalización del currículo y el desarrollo de competencias laborales de alto nivel productivo en los egresados de las instituciones de educación superior, porque resulta ser una experiencia enriquecedora que sin duda promueve un crecimiento personal, académico y profesional del estudiante, en un concepto mucho más integral, que repercute en las formación del perfil que actualmente demandan los empleadores y que mucho tiene que ver con los innovadores conceptos de la globalización y la sociedad del conocimiento.

Según esta joven autora, profunda estudiosa de los diversos impactos de la movilidad académica, la educación internacional se concibe como parte de esa tradición humanista de la educación, cuyo objetivo central es más la formación del carácter que la adquisición de conocimientos académicos, no obstante, en general, el crecimiento personal, asociado a la dimensión humanista de este tipo de estudios, aparece actualmente más como un resultado colateral que como una meta en sí. Esta es una crítica directa a la poca importancia

⁵ Gacel, Jocelyne, *Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Reflexiones y lineamientos*, Guadalajara, Jal., 1999, p. 24.

que actualmente se le está otorgando a la formación humanista como elemento esencial de los programas de movilidad.

Creencias sobre la movilidad académica

Por otra parte, Vicent Kholer,⁶ señala que los programas que envían a sus estudiantes al extranjero, responden a la creencia de que éstos van a regresar de sus programas de estudios en el exterior, con un verdadero sentido de conciencia global, acompañada de una acentuada sensibilidad hacia las culturas diferentes a la suya, nuevas habilidades lingüísticas y, sobre todo, una mayor complejidad intelectual.

Parten de un supuesto: que a su regreso van a compartir con sus compañeros de adscripción una nueva visión del mundo; y aunque esto es cierto, muchos de ellos si reforman con ideas y actitudes positivamente más complejas, la realidad de muchos otros es que pasan el último año de la licenciatura con una sobrecarga académica y tratando de atender los trámites de su egreso universitario, por lo que es posteriormente, durante su ejercicio profesional, cuando se refleja realmente el impacto y beneficio de dicha movilidad.

Otra valiosa aportación de Kholer es señalar la poca importancia que muchas instituciones de educación superior conceden a las nuevas habilidades y conocimientos que los estudiantes adquirieron en el extranjero; como muestra comenta que rara vez aparecen publicadas en los periódicos internos de las instituciones de origen, las "cartas a casa" de los estudiantes que se encuentran fuera de su lugar de nacimiento, y más raro aún que esos estudiantes sean entrevistados en la

⁶ Kholer Vicent, "La internacionalización de la educación superior: el reto de integrar el aprendizaje transcultural en el currículo de licenciatura", *Educación Global* núm. 6, AMPEI, México, 2002, p. 11.

radio o televisión universitarias, como un elemento educativo para la población y no sólo para la comunidad académica.

Sobre las competencias

Para Adriana Arzac,⁷ el desarrollo de competencias interculturales es uno de los propósitos centrales de la movilidad académica estudiantil, y destaca el carácter complejo de su desarrollo o adquisición, definiéndolas como un cambio de dentro hacia afuera. En ese sentido, Arzac define *competencia* como la capacidad o aprendizaje en términos del logro, resultado o producto. Para ello, destaca que la Secretaría de Educación Pública (SEP) lo llama *eficiencia terminal*, el CENEVAL la define como "lo aprendido por el alumno y no lo enseñado por el profesor" y en la Organización Internacional del Trabajo (OIT) como "lo que el trabajador logra, no lo que dice que puede lograr".

Tomando esas bases, la *competencia intercultural*, según la misma autora, consta de las habilidades lingüísticas-culturales que las personas desarrollan para usarlas en su sociedad nativa y original. Esta habilidad, compuesta de nuestro lenguaje y cultura, se refleja en nuestra percepción del mundo y es llamada *cosmovisión*. La cosmovisión consta de tres elementos: los miembros de un grupo cultural, su lenguaje y sus sistemas simbólicos, es decir, los significados compartidos que se establecen en el grupo intercambiando símbolos.

Así pues, las *competencias internacionales* han sido recientemente definidas como las múltiples capacidades que nos permiten interactuar de una manera efectiva y apropiada en diversas culturas. Aunque el concepto comprende capacidades, cualidades y dimensiones in-

⁷ Arzac Palumbo Adriana, "El desarrollo de competencias interculturales, un cambio de dentro hacia fuera", *Educación Global*, AMPEI, México, 2002, p. 16.

terrelacionadas, diversos autores coinciden en que son tres las áreas de capacidad más significativas para que un encuentro intercultural resulte exitoso: la relación, la comunicación y la cooperación.

Movilidad y el proceso de internacionalización

El debate en torno a la movilidad académica estudiantil y las nuevas competencias internacionales, hasta ahora se han centrado en las acciones que hacen o dejan de hacer las universidades e instituciones de educación superior, sin embargo, según los estudiosos del tema de la internacionalización, el problema radica básicamente en la falta de toma de conciencia sobre la formación humanista como valor intrínseco de la movilidad y, por tanto, en opinión de los mismos, ésta no debería ser planteada como un fin, sino como un vehículo para alcanzar objetivos mayores.

Derivado de lo anterior, se ha detectado que una valiosa área de oportunidad para propiciar el desarrollo de este tipo de recursos que coadyuvan a la formación integral de los educandos, es el incremento de la hasta ahora escasa atención institucional dedicada a promover la difusión de los aprendizajes de los estudiantes participantes en un programa académico de movilidad, a través de los medios masivos de comunicación, como un eficaz instrumento para comunicar y compartir con los empresarios e integrantes de los sectores social y productivo, el inmenso valor de las experiencias adquiridas por los alumnos durante su proceso de intercambio académico nacional y/o internacional.

Sin duda, hacerlo permitiría destacar ampliamente la ganancia de la competencia intercultural e internacional como un plus o valor agregado en los perfiles profesionales de los egresados, al representar en sí misma la movilidad una valiosa ventaja competitiva en un mundo globalizado tan demandante de nuevas herramientas laborales, altamente productivas para intensificar el rendimiento de la planta laboral y, por ende, la rentabilidad de las organizaciones.

Investigación de campo sobre el impacto de la movilidad

Entre los hallazgos más relevantes que arrojó una reciente investigación sobre este tema, realizada en la Universidad de Colima, son que los estudiantes participantes en un programa de esta naturaleza, consideran a la movilidad académica como un apoyo o un plus en su formación profesional, pues amplía su visión del mundo, la oportunidad de acceder a una preparación distinta, crecimiento personal intenso, incremento de su sentido de responsabilidad, convivencia con personas de distintas culturas, desarrollo de sus habilidades para resolver problemas, entre otros.

Igualmente, con base en los datos resultantes, se concluye que la utilidad de la investigación, más allá del beneficio para los estudiantes de la institución promotora e impulsora de este tipo de vitales programas, radica en la posibilidad de publicar un texto para difundir ampliamente lo que tal vez podría denominarse como el impacto de la movilidad académica estudiantil en el desarrollo de competencias laborales internacionales, y como estos conocimientos y experiencia adquiridas en adición al currículo tradicional, resultan determinantes para el fortalecimiento de las ventajas competitivas laborales de los egresados de las instituciones de educación superior.

Conclusiones

Con acciones como la antes descrita, es evidente que resulta ampliamente valioso difundir la importancia de que las oficinas de cooperación internacional o intercambio académico de las universidades e instituciones de educación superior trabajen más de cerca con los profesores y académicos, y analicen conjuntamente cómo sus procesos y servicios orientados hacia la movilidad académica, se pueden convertir en un laboratorio de análisis para mejorar dichos programas como una acción más de fortalecimiento de la formación integral

de los estudiantes y en consecuencia del desarrollo de competencias laborales en beneficio de las empresas y organizaciones a las que se integrarán en el futuro.

Finalmente, podemos afirmar que el objeto de este modesto artículo se justifica, al quedar de manifiesto por los resultados obtenidos en la investigación de referencia, que el impacto de la movilidad académica en la formación profesional de los egresados de las instituciones de educación superior tiene, en términos generales, una consecuencia positiva en las vidas de los estudiantes universitarios participantes, de acuerdo a lo contestado por los entrevistados, pues un alto porcentaje de ellos consideró dicha experiencia como valiosa y un importante instrumento o herramienta competitiva, que les permite egresar de las aulas mayormente cualificados para formar parte más fácilmente del sector productivo, en beneficio de ellos mismos y de sus futuros empleadores.

Dicha afirmación expresada en forma tan contundente por los propios egresados y beneficiarios como participantes de un programa de movilidad académica, representa indudablemente parte del objetivo conjunto del binomio estudiante e institución formadora e integra la actual visión de internacionalización de las instituciones de educación superior, claramente plasmadas en su razón de ser, y por otra parte refleja fielmente su compromiso hacia la sociedad a la que se deben.

Bibliografía

- AMADOR, Genoveva, Isabel Jiménez, Elisa Quiles (2002). "Programa de Movilidad Estudiantil", *Gaceta de la Universidad de Colima*, Colima.
- AMADOR, Genoveva (2002). *Informe 2002*. Dirección General de Intercambio Académico y Becas, Colima, México: Universidad de Colima.
- (2003). *Informe 2003*. Intercambio Académico y Becas, Colima: Universidad de Colima.

(2004). *Movilidad académica. La experiencia de las IES de la Región Centro Occidente de la ANUIES*, Biblioteca Regional de la Educación Superior, colección Documentos: ANUIES-Universidad de Colima.

ARZAC Palumbo, Adriana (2002). "El desarrollo de competencias interculturales, un cambio de dentro hacia fuera", en *Rev. Educación Global*, AMPEI, México.

GACEL, Jocelyne (1999). *Internacionalización de la Educación Superior, en América Latina y el Caribe. Reflexiones y Lineamientos*, Guadalajara, Jal.

KNIGHT (2001). "Internacionalización de la Educación Superior", en ANUIES/UNAM, *Calidad e Internacionalización de la Educación Superior*, México, D.F., colección Biblioteca de la Educación Superior, serie *Investigaciones ANUIES*.

KHOLER, Vicent (2002). *La internacionalización de la Educación Superior: el reto de integrar el aprendizaje trascultural en el currículo de licenciatura*, México, Rev. *Educación Global* núm. 6: AMPEI.

PÉREZ Bravo, Alfredo, Iván Sierra (1999). *Contemporary Trends in International Cooperation*, Instituto Mexicano de Cooperación Internacional, México, SRE, UNDP: Porrúa.

Registros de la Dirección General de Intercambio Académico y becas de la Universidad de Colima. Ver Amador, Genoveva (2004), *Informe de labores 2004*: Universidad de Colima.

SEBASTIÁN, Jesús (2002). *Informe Colima*, documento interno, México: Universidad de Colima.

UNESCO, "Educación para todos, el imperativo de la calidad", Informe de seguimiento de las EPT en el mundo. Resumen, Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. 2005, París, Francia.

Internacionalización de la educación desde una perspectiva de desarrollo personal-social-ambiental

LYLE FIGUEROA DE KATRA¹

Presentación

El presente trabajo se desarrolla a través de tres tópicos que se entrecruzan: 1) *entorno complejo y pertinencia universitaria*, señala nuestra dinámica socio-cultural, los cambios y problemas que se confrontan en nuestro entramado local-global desafiante, ante el cual la universidad tiene una función de ineludible; 2) *desarrollo personal-social-ambiental*. Perspectiva, se significa en qué consiste este desarrollo y cómo la educación y especialmente la universidad pueden contribuir al mismo, mediante el fortalecimiento del pensamiento crítico-creador y de competencias culturales; y 3) *desafíos*.

1. Entorno complejo y pertinencia universitaria

Nuestra sociedad transita a través de acelerados cambios culturales, históricos económicos; de indetenibles avances científicos y tecnológicos, los cuales la tornan sumamente compleja.² De una sociedad industrial hemos transitado a la postindustrial; y hoy, a la del conocimiento y de la información, de modo acelerado. La ciencia y la tecnología se desarrollan a pasos agigantados, penetrando en todos los ámbitos del quehacer humano (social, político, cultural, económico) y de nuestro planeta. Las economías locales y nacionales han asumido un carácter

¹ Investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana.

² Lo complejo implica que las partes de un todo son inseparables, interdependientes.

global e informacional. Se gestan redes empresariales, internacionalmente.

Los diversos medios de información, de comunicación, los intensos movimientos migratorios de los poblados rurales a las ciudades, de los países del sur al norte, propician procesos de interrelación entre los ámbitos regional, nacional e internacional. Las culturas se cruzan. Las condiciones de modernidad, posmodernidad, signan los procesos culturales. En el campo educativo, especialmente las universidades se interrelacionan a través de proyectos conjuntos de investigación, de estancias académicas. De este modo, se entrelazan lazos de intercambio, de cooperación. Son procesos de internacionalización. Las sociedades se están configurando en una perspectiva de interacción local-global.

Estos rápidos cambios culturales, científicos y tecnológicos se entrelazan de múltiples y diversos elementos ambiguos, contradictorios, policausales, etcétera, en procesos de interacción interdependiente en los cuales, el todo y las partes se implican: individuo-sociedad-entorno; pero es de advertir que en esta dinámica, no todo es benéfico, noble, constructivo. También elementos inapropiados, injustos, negativos la atraviesan; a su vez, la imprevisión y la incertidumbre, las signa. Se está configurando un nuevo orden mundial con denso sustento tecnocrático, mercantil que desafortunadamente ocasiona más inequidad, pobreza, polaridad social y mayor deterioro ambiental, según informes de los organismos internacionales: ONU-OCDE-CEPAL, PNUM, etcétera.

Y si bien es de reconocer aquellos sustantivos logros de la ciencia y la tecnología que contribuyen al bienestar humano, cabe preguntarse: la humanidad toda, ¿tiene acceso a estos bienes?, ¿a la posibilidad de utilizar medios electrónicos de información, de comunicación? Las poblaciones con incipientes condiciones de salud, de bienestar o carentes de las mismas, se acrecientan; en

tanto, los grupos hegemónicos de poder se fortalecen; las empresas transnacionales, incrementan cada día su capital. Y la mayor inversión en ciencia y tecnología se destina a la producción de armas, de ingenios bélicos: un millón de dólares por minuto. (Domingo, 2002) La carrera armamentista se acelera incontroladamente. No todos los países respetan las políticas internacionales de desarme. Paradójicamente, a más avance científico, informático, de medios de comunicación, más subdesarrollo, más violencia, más discriminación racial, económica, cultural y más barbarie.

En este contexto, las instituciones educativas, especialmente la universidad, no podrían permanecer indiferentes, pasivas, tampoco sumirse en el conformismo. Y aunque la humanidad oscila entre amenazas de desastres, la esperanza siempre vislumbra mejores horizontes de condiciones humanas, aquella esperanza que se alimenta de lo posible, de lo utópico realizable.

La universidad, por su función social y política, constituye el centro neurálgico de formación, de producción del conocimiento. Es potenciadora de relaciones intersubjetivas, de interacciones, de redes asociativas y solidarias, que podrían fortalecer la participación ciudadana, la democracia, y de este modo se favorecería la inclusión, una distribución más equitativa.

Corresponde a la universidad trabajar por el bienestar del todo social que se entrelaza de coordenadas de tiempo y espacio, en las cuales se entrecruzan, se enlazan pasado, presente y porvenir; lo cercano, lo distante; lo local, lo nacional y lo internacional.

Y si la educación, la universidad, por sí solas no son factor de solución de los problemas señalados, son elemento nodal para contribuir a superarlos, a generar un nuevo orden social; porque son parte constitutiva de toda la estructura social. Por lo mismo, tienen la misión de trabajar por una sociedad mejor, más justa, más equitativa, más democrática; por un ambiente más

saludable. Y si bien, la educación "no puede resolver las desigualdades que crea la injusticia económica; la desigualdad entre regiones, entre familias, entre etnias, entre barrios... pero sí puede optar por la toma de conciencia ante esas realidades que están pidiendo que alguien hable por ellas, y que les concedan la palabra. Puede elegir no profundizar en la desigualdad y no ser en sí misma injusta. Y debe cooperar en devolver a las personas capacidades, de discurso y de acción, que les permitan apropiarse de sus destinos y actuar como ciudadanos-gobernantes, no como súbditos". (Cabello, 2003:37) Estas tareas pueden promoverse en el caso de la universidad, a través de sus funciones sustantivas: investigación, docencia, extensión y difusión.

El campus universitario es el genuino espacio para la construcción del conocimiento, la formación profesional, la creación y difusión de la cultura, la vinculación con los sectores sociales, desde una perspectiva de desarrollo personal-social-ambiental. Estas responsabilidades le pertenecen y de ellas debe dar cuenta. Estas funciones parecieran debilitarse ante los problemas en mención, mismos que también afectan a las casas de estudio; sin embargo, pese a los obstáculos, es de destacar el trabajo y los esfuerzos que en muchas universidades se realizan para avanzar constructivamente y responder a las exigencias de nuestra compleja realidad; de todas maneras, aún hay mucho por hacer.

Una de las dimensiones de la educación que requiere y exige fortalecimiento es la internacionalidad, asumida como "una condición cultural estructurante de los procesos educativos" (Figueroa, 2006: 7) que adquiere significativa relevancia en los momentos históricos actuales, porque el entramado sociocultural, ambiental, educativo, ha cruzado toda frontera, todo límite, para entrelazarse de modo complejo con lo local, regional, internacional. Somos sociedades globales-locales configuradas en un tejido único. Por ello, no se puede descuidar o desatender esta dimensión,

que es constitutiva de todo proceso educativo.

Hemos esbozado, a grandes rasgos, el panorama que confronta nuestra sociedad constituida globalmente con el señalamiento de la función de la educación, y particularmente de la universidad, ante los retos de nuestro escenario sociocultural, en cuyo contexto adquiere relevancia la internacionalización de la educación desde una perspectiva de desarrollo personal-social-ambiental, que a continuación se aborda.

2. Desarrollo personal-social-ambiental.

Perspectiva

El proceso educativo, atravesado por innumerables factores: económicos, políticos, culturales, ambientales, etcétera, atiende a las múltiples dimensiones del ser humano—mente, cuerpo, afectividad, voluntad—para contribuir a una sociedad cuyos integrantes adquieran mejores formas de interrelación consigo mismo, con los otros, con nuestro entorno; nuevas formas de vida para perfilar una sociedad más pacífica, más equitativa, con salud y bienestar; un ambiente menos contaminado. Es la perspectiva de desarrollo personal-social-ambiental concordante con los postulados del desarrollo sostenible que hoy se plantea y que se conoce como una educación para la sustentabilidad.

El desarrollo, desde una perspectiva personal-social-ambiental, se nutre de paradigmas que buscan un nuevo orden socioeconómico con base en rationalidades crítico-constructivas, ético-políticas para asumir:

- La complejidad de nuestra realidad, del conocimiento; los valores de justicia, de equidad, participación, cooperación, solidaridad, responsabilidad, democracia.
- La preeminente atención a las condiciones ontológicas del ser humano; un desarrollo que corresponda a lo que somos: una sociedad no fundada

- en la dominación de los otros, de la naturaleza, en el consumismo, que no se centra sólo en el tener, en el poseer porque prioriza su carácter de homo sapiens que requiere afirmarse, fortalecerse a través de la búsqueda de ser más.
- El respeto al medio ambiente y la responsabilidad por su cuidado y tratamiento.

Los planteamientos señalados bosquejan un sentido diferente, concordante con un proyecto de humanización, asumido como la vocación ontológica del ser humano, de la sociedad, “cuya concreción es siempre proceso, siempre devenir y pasa por la ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etcétera, que nos están condenando a la deshumanización” (Freire, 1993: 95).

Humanización sustentada

- En el pensamiento complejo, en una ética planetaria modesta, frágil, pero que resiste, rechaza la crueldad, la indiferencia, la maldad, la barbarie humana;
- En aquella esperanza que “sabe que lo inesperado puede llegar, sabe que, en la historia, lo improbable acaece más a menudo que lo probable. Apuesta por las potencialidades genéricas (creadoras, regeneradoras) de lo humano. Por ello espera que la metamorfosis produzca un nuevo nacimiento de la humanidad”. (Morin, 2006: 222). Es la planetarización humanizante (Ander Egg, 1998), la utopía realizable que enfrenta obstáculos, que lucha ante las dificultades.

Este desarrollo enfatiza en la calidad de vida, de persona, de entorno para el presente y con visión futura. Colom (2000:29) señala al respecto: “El desarrollo al ser cualitativo, se convierte en una cualidad de la vida del

hombre, y el hombre, a su vez, sólo podrá mejorar su calidad de vida, si al mismo tiempo se mejoran y desarrollan los escenarios de su propio hábitat, a saber: naturaleza, cultura y sociedad”, el genuino espacio del ser humano. Nace y se construye en él y con él, en una compleja interacción sociocultural, económica, política, histórica, ambiental. Sujeto-sociedad-entorno se condicionan. Son interdependientes en los ámbitos regional, nacional, internacional. Y el desarrollo del ser humano, de la sociedad requiere de un entorno saludable, el cual, para convertirse en tal necesita, entre otros requerimientos, de una actividad humana respetuosa, responsable.

En esta perspectiva, la universidad se constituye en el centro vital de estas ideas para aportar elementos invaluables que favorezcan el cambio y la transformación. De ahí la importancia de dinamizar la internacionalización de la educación como dimensión configuradora de interacción entre los ámbitos -local-regional-nacional-internacional- constitutivos de nuestra sociedad planetaria, como condición cultural que, bien orientada, podría favorecer el despliegue humano.

Internacionalización, que exige cambios en toda la estructura de los sistemas educativos de las universidades, requiere, siguiendo a Gacel (2000: 30) “el desarrollo de una nueva cultura dentro de las instituciones mismas, la cual debe valorar los enfoques interculturales, permitiendo así la promoción y apoyo de iniciativas para la interacción, la cooperación y el intercambio internacionales... La internacionalización de las funciones sustantivas implica inculcar, entre los estudiantes, el personal académico y administrativo, nuevos conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan funcionar de manera eficaz en un medio internacional y multicultural”. En este marco, se podría considerar la importancia de fortalecer y/o reorientar modos de pensar, de vivir, de interrelacionarse en nuestra era planetaria. Son muchos desafíos, (de los cuales, en este trabajo sólo

abordaremos tres) ineludibles en los momentos actuales, especialmente en la formación universitaria.

3. Desafíos

3.1 Fortalecer el pensamiento crítico-creador de cara a la complejidad de nuestro entorno global-local

Asumimos al conocimiento como elemento constitutivo de desarrollo. Pero es de advertir que también alberga la posibilidad contraria, opuesta: puede destruir. Por ello, la trascendencia de una dirección que lo oriente al servicio de la humanidad.

El proceso cognitivo se gesta en las interacciones de los sujetos, mediados por sus propias condiciones humanas y por la realidad, en el encuentro con el tú, con los otros, con el pensamiento construido. En la discusión, en el debate, en el diálogo emergen ideas, conceptos, rationalidades. La subjetividad, objetividad, intersubjetividad interconectadas, son componentes constitutivos de este complejo proceso social, político y ético, en el cual inter juegan múltiples y diversos elementos, signados por contradicciones, antagonismos, incertidumbres, etcétera.

Todo conocimiento sirve para algo, para alguien. Freire (1985) se interroga: “¿Para qué conocer? Conocer para servir ¿a qué, a quienes?” Interrogantes que apuntan a la dimensión ético-política del conocer. De ahí la importancia de un pensamiento crítico que posibilite reflexionar, discernir, comprender el sentido y proyección del para qué de tal o cual conocimiento. ¿Qué teorías, qué rationalidades lo sustentan? ¿Busca el bienestar del ser humano, de la sociedad, del entorno? ¿Qué valores, qué postulados éticos entretejen su construcción? ¿Qué intereses subyacen en la actividad científica, técnica?

El pensamiento crítico-creador:

- Se aproxima a la realidad social, cultural, histórica, con mente abierta, flexible que contextualiza y globaliza.

- Organiza el conocimiento a través de la integración que teje lo que está desunido; liga nociones aisladas, articula los aportes de diversas teorías. De este modo, trasciende la disciplinariedad para generar nuevas concepciones más complejas, sobre el ser humano, la cultura, la naturaleza.
- Ausulta las finalidades que anidan en las políticas de desarrollo, en los factores estructurales del acontecer personal y social.
- Con mirada vigilante, cuestiona la dinámica de una economía globalizada, de un mercado único que fluye incontrolablemente en busca del máximo beneficio para unos pocos.
- Se compromete en la reconstrucción de una racionalidad educativa, social, cultural, política y democrática para:
 - o Recuperar la condición intelectivo-volitiva como herramienta eminente de reflexión, de análisis-síntesis y no sólo como instrumento técnico, funcional, tan predominante en la actualidad y tan penetrante en la vida cotidiana.
 - o La enseñanza misma pareciera circunscribirse más a esta racionalidad, a lo cuantitativo: más créditos, más horas en las aulas, más informática, etcétera; en la investigación: más artículos, más capítulos, más productos sin la valoración cualitativa pertinente. La exagerada ambición por ganar más puntos, conlleva a la superficialidad, “al menor esfuerzo”, a un mayor distanciamiento de la propia realidad. Obstaculiza un trabajo intelectual riguroso, consistente, comprometido.
 - o Redefinir a la razón económica como un medio de desarrollo equitativo y no como un fin en sí misma.
 - o Asumir la capacidad autocritica que con modestia y humildad, retorna la mirada al propio pensamiento para revisarlo, cuestionarlo, re-

pensarlo, porque es consciente que todo conocimiento corre el riesgo del error y de la ilusión. (Morin, 1999); proceso que exige compromiso ético para reconocer los propios errores y tratar de superarlos; para aceptar interpelaciones que bien asumidas, podrían enriquecer el pensar, recrearlo. En este sentido, Cullen (2004: 195) expresa: "El pensamiento crítico intenta discursos, ensaya nombres, configura símbolos, atribuye sentidos, sabiendo que lo hace 'caminando', es decir, contando una historia, donde lo que acontece se trama en un relato, que puede ser resignificado cada vez, tanto desde la memoria de lo ya andado como desde la sorpresa de lo que todavía no se caminó". Es la ética del conocimiento que ayuda a pensar mejor, con más acierto y a luchar contra la soberbia intelectual que tanto daña.

o Superar la simple transmisión del conocimiento y promover el aprendizaje de un conjunto de herramientas intelectuales para interrogar, descubrir relaciones, causas, efectos, sentido; para adquirir habilidades, capacidades, actitudes, competencias, que conllevan a la transformación de los propios sujetos y de la realidad. Es el clima que favorece ir construyendo los pilares de una formación teórica, epistemológica, social, tan necesaria en la universidad, si se pretende constituirla en un centro generador de investigación, docencia, cultura, desde la perspectiva del desarrollo personal-social-ambiental.

Estas características peculiares del pensamiento crítico-creador abren el espacio a la democracia cognitiva, la cual tiene que ser dinamizada por la universidad para contribuir a la sociedad del conocimiento, entendida como aquélla que no sólo hace uso responsable de

su transmisión, de su aplicación; fundamentalmente, promueve una formación intelectual -como apunta Morin (2006:171)- apta "para aceptar el desafío de la complejidad de lo real, es decir captar los enlaces, interacciones e implicaciones mutuas, los fenómenos multidimensionales, las realidades que son a la vez solidarias y conflictivas"; formación que implica la internacionalidad, como condición constitutiva; y la internacionalización de la educación, como proceso.

Hemos tratado sobre la importancia de fortalecer el pensamiento crítico-creador como uno de los invaluosables instrumentos para enfrentar nuestra propia realidad humana, nuestra dinámica sociocultural, nuestra planetarización. Se podría considerar a dicho pensamiento como uno de los potentes hilos en el tejido académico del trabajo universitario. El segundo, correspondería a lo que intentamos llamar aproximadamente competencia cultural, cuyo despliegue constituye otro de los desafíos a asumir.

3.2 Dinamizar la formación de competencias culturales

Conviene insistir que en todos los aprendizajes participa el ser humano en su totalidad: confluyen sus diversas dimensiones. En el aprendizaje cognitivo son vitales sus recursos emocionales, afectivos; la configuración de competencias no podría gestarse sin el recurso intelectual.

El tema de las competencias es muy actual en el debate educativo; bastante centralizado en el campo profesional, laboral. En general, se asume a la competencia como la integración de saberes cognitivos, técnicos, prácticos, puestos en acción; ésta es condición requerida para consolidar su aprendizaje. La competencia se construye en la práctica, *in situ*; se aprende a saber actuar ante circunstancias concretas. En tal sentido, Tejada (2005: 8) destaca que "la competencia no reside en los recursos (capacidades), sino en la movilización misma

de los recursos... es poniendo la competencia en práctica y acción como se llega a ser competente".

La competencia cultural pareciera complejizarse más, como bien expresa Touraine (1997: 273): "Podremos vivir juntos?, ¿cómo podremos combinar la libertad del sujeto personal, el reconocimiento de las diferencias culturales y las garantías institucionales que protegen esa libertad y esas diferencias?".

¿Cómo actuar para relacionarse mejor con uno mismo, con los otros, con nuestro entorno? ¿Cómo proceder para fortalecer el respeto a la diferencia, a la diversidad, a nuestro planeta? ¿Cómo hacerse más solidario, más cooperador, más responsable?

Quizá habría que afianzar la fuerza de acción de la competencia cultural en actitudes comprensivas, en valores sociales, en la praxis. Aprender a vivir, a convivir, es sumamente complejo, mucho más en las condiciones que nuestro siglo XXI confronta.

¿Qué nos demanda la competencia cultural?

Un saber pensar tejido de reflexividad y de reciprocidad
La reflexividad posibilita el pensarse a sí mismo, saberse: ser social, "ser cósmico", terrestre "plenamente biológico y plenamente cultural", "sapiens-demens" (Morin, 1999, 2000, 2006); diverso y uno a la vez; comprender la propia condición humana así como el contexto socio-histórico, cultural, ambiental en el cual uno se gesta y nace; comprensión necesaria para asumirse sujeto, único; identidad singular, diferente, siempre en cambio, en construcción con los otros, con el entorno.

Por la reciprocidad, la mente se despliega, se abre a la comprensión del otro: "La comprensión humana nos llega cuando sentimos y concebimos a los humanos como sujetos; nos abre a sus sufrimientos y alegrías; nos permite reconocer en el prójimo los mecanismos egocéntricos de auto-justificación que hay en nosotros, así como las retroacciones positivas (en el sentido cibernetico del

término) que hacen degenerar las querellas más menudas en conflictos inexpiables. A partir de la comprensión se puede luchar contra el odio y la incomprendimiento". (Morin, 2000: 64)

Reflexividad y reciprocidad en permanente interacción, nos permite enriquecer nuestra subjetividad, hacernos más comprensivos, penetrar en nosotros y en los otros; profundizar en las raíces humanas de lo distante-cercano, de lo cercano-distante; en cuyo entramado, la internacionalidad participa constitutivamente. Es el espacio que propicia asumir la identidad colectiva, de pertenencia a la humanidad. Es internacionalizarse. Es asumir que todos los seres humanos compartimos las mismas condiciones ontológicas de nuestra especie.

El saber pensar, el comprenderse y comprender a los otros, lanzan nuestra mirada inteligible a los horizontes de fraternización nacional e internacional. Nos aproximan a las coordenadas espaciales y de tiempo en cuyo tejido lo cercano y lo distante se entrecruzan, se integran. Es nuestra Tierra, nuestro Planeta, nuestro Hábitat que posibilita la toma de conciencia de nuestra identidad planetaria.

Saber abordarse a sí mismo, a la realidad
Espacio de las actitudes que son modos más o menos estables de confrontarse y confrontar nuestro desafiante entorno. Son estructuras que construyen formas habituales de pensar, de actuar, de ser en nuestra dinámica sociocultural existencial, contradictoria, incierta. Orientan nuestras interrelaciones con los otros, con la sociedad, con nuestro medio ambiente, bajo el riesgo de la posibilidad de construir, de dañar. De ahí la importancia de no descuidarlas en los procesos educativos, académicos. Las actitudes necesitan dirección, porque los valores y la ética han vuelto con fuerza a la discusión, al debate en nuestros días. Sin embargo, se advierten confusiones, hace falta esclarecer, practicar interiorizar.

Componentes cognitivos, afectivo-volitivos, ético-axiológicos configuran las actitudes, las cuales se aprenden, se adquieren. El pensar, el comprender aún lo incomprensible tejen las raíces de actitudes constructoras de respeto, solidaridad, cooperación, responsabilidad, etcétera. Los valores, elementos éticos, las alimentan, las nutren. Son los hilos que entrettejen los procesos de deliberación, de valoración, de elección, de decisión. Contribuir en la formación de las actitudes señaladas, dinamizarlas y promoverlas, es abrir caminos de encuentros humanos menos agresivos, más civilizados, edificantes.

Saber actuar solidaria y responsablemente

Los bagajes cognitivos y actitudinales bebidos en las fuentes del saber comprender, del saber interrelacionarse, son antecedentes de actuación humana ante diversas circunstancias que demandan respuestas diferentes. Son los recursos cognitivos, actitudinales, axiológicos, éticos en complejo movimiento, que se dinamizan, entrettejen, para traducirse en competencias culturales: prácticas respetuosas, responsables, de colaboración, de compromiso con el propio desarrollo, con el de los demás, con el del planeta. Es el bagaje cultural, ético, en acción para contribuir a una sociedad más respetuosa, más solidaria, más responsable.

Identidades singulares-colectivas-planetarias se implican, se alimentan, se nutren en nuestro contexto local y mundial. Las interrelaciones multiculturales, interculturales las entrettejen; procesos que demandan competencias que contribuyan al reconocimiento de la diferencia, la diversidad; a respetarlas, a interactuar con ellas en dinámicas de crecimiento humano. De ahí que no pueda descuidarse la internacionalización de la educación como elemento ineludible en nuestro siglo.

Como se ha expresado, el fortalecimiento del pensamiento crítico-creador y la formación de competencias

culturales, en cuyos contextos inter juegan la internacionalidad y la internacionalización de la educación, podrían constituir, entre otros, dos enormes desafíos para la universidad ante los retos de nuestro tiempo. Son hilos potentes cuyo tejido requiere de profundos cambios curriculares, los cuales sólo puntualizaremos.

Reformar el enfoque epistemológico y organizacional de los currícula e incorporar la dimensión internacional

En los currícula interactúan sujetos, elementos y procesos. Todo cambio, necesariamente tiene que incidir en todos estos recursos y en todas las funciones de la universidad: docencia, investigación, extensión. Los dos desafíos que hemos tratado de argumentar requieren de cambios en el enfoque epistemológico y organizacional de todo el currículum, en cuyo contexto no podría descuidarse la incorporación de la dimensión internacional como elemento constitutivo en toda la dinámica curricular.

El enfoque epistemológico se refiere a la importancia de sustituir enfoques unidimensionales, reduccionistas por una perspectiva más integradora, concordante con la complejidad del pensamiento y de la realidad, cuyos planteamientos se han argumentado en todo el escrito, de modo especial en el inciso 3.1. No se puede continuar sólo con el predominio de enfoques tecnocráticos, utilitaristas, pragmáticos, cuantitativos. Si bien podrían recuperarse sus aportes más significativos, la problemática de nuestro siglo los rebasa. Además, los últimos avances del conocimiento aportan elementos muy valiosos para su construcción, de modo especial en las ciencias sociales o humanísticas. Las propuestas de comprensión del conocimiento, de interpretación, el análisis del discurso, la hermenéutica, etcétera, son fuentes para enriquecer la dinámica del pensar. A su vez, habría que enfatizar la importancia de recuperar el carácter ético-político del conocimiento para ponerlo al servicio de la humanidad y no de la dominación;

asumir la ética del conocimiento como potenciadora de horizontes de solidaridad, de responsabilidad, de democracia.

Por otra parte, una organización curricular sólo por asignaturas encaja al conocimiento. Las problemáticas que sacuden nuestro mundo y la confrontación de las mismas implican el tratamiento de temas sumamente complejos, de carácter internacional: multiculturalidad, migraciones, género, derechos humanos, paz, salud, medio ambiente, etcétera. Son temas que se denominan emergentes, por la relevancia de los mismos y demandan para su comprensión, la confluencia articulada de las disciplinas del conocimiento: interdisciplinariedad, multidisciplinariedad, transdisciplinariedad, modos de abordar las complejas realidades, así como una organización curricular transversal.³ Es decir, un currículum que, como proyecto académico-ético-político, se constituya en el instrumento ordenador del quehacer universitario y le dé sentido y direccionalidad para encontrar caminos que conlleven a una mejor sociedad, a un mundo mejor.

En este marco, la incorporación de la dimensión internacional apuntaría, fundamentalmente, a fortalecer el pensamiento crítico-creador y las competencias culturales para "atender a los retos de desarrollo del contexto local y regional, inserto en la sociedad global, interdependiente, multicultural, desde una perspectiva de unidad y diversidad a la vez y de compromiso ético-solidario con el bienestar humano, social y ambiental. De unidad, porque lo local y lo regional son parte estructural de lo global. Y lo global, a su vez está constitutivamente en lo local y regional. De diversidad, en tanto, se brinda atención específica, a lo local, a lo regional, a la identidad cultural, sin descuidar el

³ Puede consultarse el artículo "Desarrollo curricular y transversalidad" (Figueroa, 2006: 41-46).

marco global de los mismos. De compromiso, porque es ineludible el esfuerzo, el trabajo por la equidad y la justicia". (Figueroa, 2001:19)

Bibliografía

- ALCÁNTARA, José Antonio (1988). *Como educar las actitudes*, España: Ediciones CEAC.
- ANDER-EGG, Ezequiel (1998). *Educación y prospectiva*, Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- COLOM, Antoni J. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*, España: Editorial Octaedro.
- CULLEN, Carlos (1996). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- _____ (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*, Argentina: Editorial Paidós.
- DOMINGO MOTTA, Raúl (2001). "El pilotaje de la complejidad, las redes sociales y la gobernabilidad planetaria", en Luengo, Enrique (comp.), *Educación, mundialización y democracia: un circuito crítico*, México: Universidad Iberoamericana.
- FIGUEROA DE KATRA, Lyle (2001)."Internacionalización del currículum: una mirada prospectiva", en Rev. *Educación Global*, núm. 5, Guadalajara, Jal. México: Asociación Mexicana para la Educación Internacional.
- _____ (2005), "Desarrollo curricular y transversalidad", en Rev. *Educación Global*, núm. 9, México: Asociación Mexicana para la Educación Internacional.
- _____ (2006), "La internacionalidad: condición cultural estructurante de los procesos educativos", en Rev. *Educación Global*, núm. 10, México: Asociación Mexicana para la Educación Internacional.
- FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía*, México: Editorial Siglo xxi.

- _____ (1970), *Pedagogía del oprimido*, México: Editorial Siglo xxi.
- _____ (1996), *Política y educación*, México: Editorial Siglo xxi.
- GACEL, Jocelyne (2000). *La internacionalización de las universidades mexicanas*, México, d.f.: Editorial Anuies.
- MARDONES, José María (1999). *Desafíos para recrear la escuela*, España: Editorial PPC.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (2003). *Ciudadanía, poder y educación*, España: Editorial GRAÓ.
- MORIN, Edgar (2000). *La mente bien ordenada*, España: Editorial Seix Barral.
- _____ (2006), *El método*, España: Editorial Cátedra.
- TEJADA, J. (2005). "El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y evaluarlo", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2). Universidad Autónoma de Baja California. Consultado el 27 de Agosto de 2007 en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-tejeda.html>
- TOURAINÉ, Alain (1997). *¿Podremos vivir juntos?*, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Cooperación entre Instituciones de Educación Superior de América Latina y Europa: fortalezas, oportunidades y debilidades

JOCELYNE GACEL
MARIETTE DIDERICH
SONIA PEREIRA LAUS¹

El objetivo del proyecto PIHE (Partnerships for the Internationalization for Higher Education) consistió en identificar las razones y los enfoques clave de la orientación del proceso de internacionalización de las Instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina y la Unión Europea y sus implicaciones en las estrategias institucionales de planificación y financiamiento de las actividades. Es un proyecto financiado por la Comisión Europea en el marco del Programa ALFA-Sub-programa A: Gestión Académica e Institucional y ejecutado por un consorcio de siete instituciones de educación superior originarias de siete países de América Latina y Europa, a saber: Universidad del Rosario, Colombia; Universidad de Alicante, España; Universiteit van Amsterdam, Holanda; Universität der Saarlandes, Alemania; Universidad de Guadalajara, México; Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil; Universidad Nacional del Litoral, Argentina. Para recabar la información que conforma el presente reporte, se elaboró una encuesta compuesta de 35 reactivos de opción múltiple, en relación a los nueve siguientes rubros describiendo las características de las actividades de cooperación existentes entre las IES de América Latina (AL) y la Unión Europea (UE): relaciones institucionales; tipo de actividades; convenios internacionales de cooperación; movilidad de estudiantes independientes; cooperación en investigación;

¹ Con la colaboración de Fabiana Barros, Hans de Wit, Roberto Escarre, Isabel Cristina Jaramillo, Stefan Lauterbach y Julio César Theiler.

idioma; programas de titulación conjunta o doble; calidad educativa e impacto y contexto político.

La población, objeto de estudio del proyecto, fueron las instituciones de educación superior de cuatro países de América Latina (Argentina, Brasil, Colombia y México) y tres de la Unión Europea (Alemania, España y Holanda), considerados naciones representativas de la dinámica de internacionalización y de las relaciones de cooperación existentes entre las IES de ambas regiones.

La muestra de instituciones a las que se le aplicó la encuesta PIHE se compuso de un total de 131 IES del sector público y privado, de las cuales 56 fueron de América Latina y 75 de Europa, representando el 10% y el 16% respectivamente de la población objeto de estudio.

Principales características y tendencias de la cooperación académica entre América Latina y la Unión Europea

El presente documento pretende dar a conocer las características y las tendencias de las actividades de cooperación académica existentes entre las IES latinoamericanas y europeas. De los resultados arrojados por dicho estudio se pueden sacar algunas conclusiones sobre la dinámica, las fuerzas y las debilidades de la cooperación académica entre ambas regiones y hacer algunas recomendaciones para su avance y futuro.

Relaciones Inter-institucionales

Región de Preferencia

Para las instituciones de educación superior de la Unión Europea, la región de preferencia para sus actividades de cooperación es la misma Europa Occidental, seguida de Europa Oriental y en tercer lugar de América Latina. La preferencia de los países europeos es orientada por los programas de la Comisión Europea, los cuales han puesto énfasis en la cooperación intra-europea.

La excepción a esta tendencia es España, cuya región de preferencia es América Latina, seguida por Europa Occidental. La explicación de dicha situación se encuentra en los lazos históricos y culturales que unen a España con América Latina. Las relaciones de colaboración privilegiadas que mantiene España con universidades latinoamericanas han sido parte de su posicionamiento en el contexto europeo.

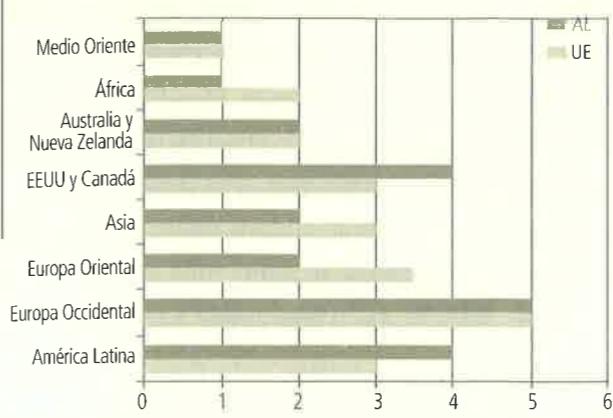
En el caso de las IES latinoamericanas, la región del mundo más importante es Europa Occidental, seguida por Estados Unidos de América y Canadá, antes de la propia región latinoamericana. Lo anterior se explica por el hecho de que la oferta más nutrida actual de cooperación internacional en América Latina proviene de Europa, seguida por la de Estados Unidos y Canadá. Un rasgo distintivo de la región son los pocos programas de cooperación intraregional, es decir, entre los propios países latinoamericanos. Sin embargo, se pueden mencionar honrosas excepciones como los programas de cooperación de la Asociación de las Universidades del Grupo Montevideo (AUGM), la Red de Macrourniversidades, el Consejo de Rectores por la Integración de la Subregión Centro Oeste de Sudamérica (CRISCOS), el Consejo Universitario Centroamericano (CSUCA) y la Asociación de Universidades Amazónicas (UNAMAZ), entre otros.

Para ambas regiones, África y el Medio Oriente, constituyen las zonas de menor interés (ver figura 1).

En su informe sobre la internacionalización, la Asociación Internacional de Universidades (IAU, por sus siglas en inglés) en 2005,² reporta que sus miembros escogen a Europa como región de preferencia (37%), seguida por la región Asia-Pacífico (24%), Norteamérica (19%), América Latina (9%), África (7%) y Medio Oriente (5%).

² IAU (2005) *Internationalization Survey: Preliminary Findings Report*, International Association of Universities: París, Francia.

Figura 1
Preferencia geográfica de las IES de la UE y AL



Por su parte, el Estudio del Banco Mundial³ destaca que las regiones geográficas de preferencia pueden variar entre los países latinoamericanos. En el caso de México, por ejemplo, su socio favorito es Estados Unidos, aunque el volumen de actividades de cooperación con países europeos se ha incrementado notablemente en los últimos años, al igual que con los países latinoamericanos. Sin embargo, para el caso de Argentina, Brasil y Colombia, los socios académicos más frecuentes son claramente los países europeos.

Grado de interés en la otra región

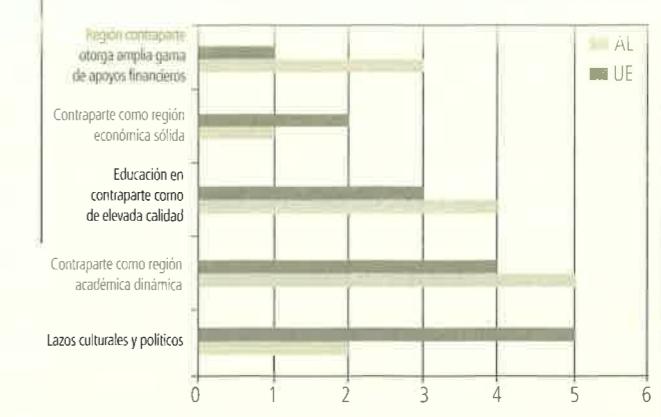
Las IES de ambas regiones reportan desarrollar estrategias específicas para incrementar sus actividades de colaboración académica con la otra región. Sin embargo, se puede subrayar un interés mayor de parte de las instituciones latinoamericanas por entablar relaciones de colaboración con sus homólogas europeas. 83% de las IES latinoamericanas encuestadas mencionan desarrollar estas estrategias, mientras que

es el caso solamente para el 61% de las instituciones europeas. Se reporta un mayor interés en los últimos años de parte de las IES europeas hacia América Latina. Lo anterior, probablemente es consecuencia de la oferta de nuevos programas inter-regionales por parte de la Comisión Europea y de sus países miembros. Al hacer una valoración de este contexto, pareciera que Europa pretende retomar el liderazgo académico y cultural en la región latinoamericana, el cual perdió en las últimas décadas en beneficio de Estados Unidos.

Razones

En cuanto a las razones de estas preferencias, las IES latinoamericanas mencionan que Europa es una región atractiva para la colaboración, debido a su dinamismo y calidad académicos, mientras que las IES europeas le conceden especial valoración a los lazos históricos, culturales y políticos que unen ambas regiones. Las razones más determinantes para establecer relaciones de colaboración parecen no ser las financieras, sino más bien las de índole académico (ver figura 2).

Figura 2
Razones para desarrollar actividades entre IES de la UE y AL



³ De Wit, Hans; I. Jaramillo; J. Gacel y J. Knight (2005) *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional*. Banco Mundial: Washington. D.C.

Tipos de acuerdos y convenios

Los medios más socorridos de las IES, tanto europeas como latinoamericanas para establecer relaciones con homólogas, son claramente los acuerdos de cooperación bilaterales, seguidos por los acuerdos multilaterales y los programas impulsados por la Comisión Europea. El 76.5% de las IES latinoamericanas establecen sus relaciones de colaboración mediante convenios bilaterales y el 72.4% de las europeas.

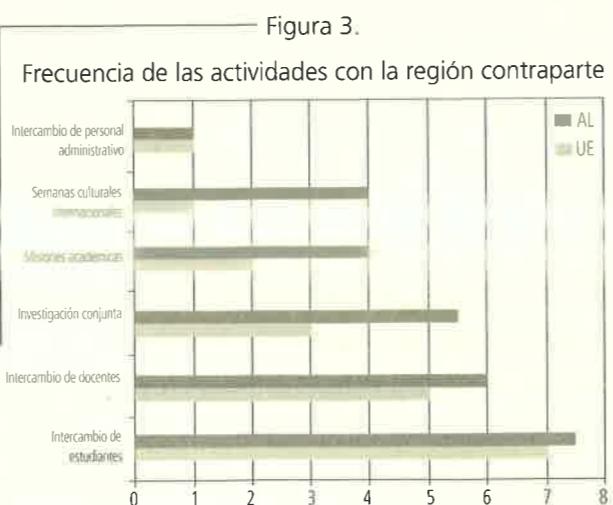
Crespo,⁴ en su reporte “Una agenda para la cooperación en materia de educación superior entre España y América Latina”, señala que en la actualidad el mayor número de convenios son los denominados “marco”, aunque si se mide la efectividad en términos de acciones, se reportan que los convenios específicos han resultado ser los más eficaces. Se menciona un mejor desempeño en el aprovechamiento de los convenios en las IES del sector privado que en las del sector público, las cuales tienden a hacer un seguimiento más irregular. Los convenios marco, se encuentran más orientados a la movilidad de alumnos de pregrado y posgrado que al intercambio del personal académico. Dichos convenios de movilidad estudiantil son bidireccionales y, en su mayoría, benefician a todas las áreas de la institución (ingenierías, humanidades, derecho, ciencias sociales, salud, arquitectura, etcétera). Por su parte, los convenios específicos están más orientados a la acción conjunta en materia de proyectos de investigación que a programas docentes.

Tipo de actividades

Las actividades de cooperación académica más frecuentes entre ambas regiones son, en orden de importancia: el intercambio de estudiantes y de docentes y la colaboración

en proyectos de investigación conjunta (ver figura 3). La encuesta destaca que son las IES del sector público, tanto en Europa como en América Latina, las que generan mayor diversidad de actividades de colaboración. De igual forma, el Estudio del Banco Mundial destaca un comportamiento diferente según el tipo de IES, reportando que las IES del sector público tienen un mayor número de acuerdos en el campo de la investigación, y las del sector privado en movilidad estudiantil.⁵

Sin embargo, entre el 80% y 90% de la totalidad de las IES, reportan un desequilibrio en los flujos de movilidad estudiantil. En este caso, Europa recibe más estudiantes que los que manda, misma tendencia reportada en el Informe del Instituto de Ortega y Gasset.⁶ De igual manera, los datos de la OCDE⁷ reportan que los estudiantes latinoamericanos son los que menos movilidad tienen en el mundo: solamente 4%, en comparación con el 45% de los asiáticos, el 30% de los europeos, el 11% de los africanos y el 6% de los norteamericanos.



⁵ De Wit, Hans; I. Jaramillo; J. Gacel y J. Knight, *op. cit.*

⁶ Crespo, Ismael (coord) *op. cit.*

⁷ OCDE (2004) *Education at a glance Indicators*. OCDE 2004.

⁴ Crespo, Ismael (coord) (2005) “Una agenda para la cooperación en materia de educación superior entre España y América Latina”, Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset: Madrid.

OCDE: París. En De Wit, Hans; I. Jaramillo; J. Gacel y J. Knight, *op. Cit.* p. 371.

Tanto para las IES encuestadas de AL como las de la UE, el intercambio del personal docente es de mucha relevancia. En ambas regiones, el 75% de los acuerdos de colaboración prevén el intercambio de académicos.

Las instituciones de América Latina reportan esta modalidad como muy estratégica, pues 60% de las IES mencionan incluir el intercambio de académicos en sus convenios de colaboración, mientras que es el caso solamente para el 35% de las IES europeas.

El Estudio del Banco Mundial⁸ destaca que la mayoría de los estudiantes latinoamericanos prefieren ir a estudiar a Europa Occidental y a Estados Unidos que a otros países de la región latinoamericana. Ambos análisis (el del Banco Mundial y el realizado por la red PIHE) destacan que las universidades públicas ponen igual énfasis en el intercambio de estudiantes que en el del personal docente, mientras que las universidades del sector particular tienen mayor interés en la movilidad estudiantil.

Fuentes de financiamiento

Casi la mitad de las actividades que se realizan entre ambas regiones son financiadas con recursos institucionales, seguidos por recursos provenientes de organismos nacionales, siendo el porcentaje de financiamiento aportado por fundaciones en general, el más bajo.

Convenios internacionales de cooperación

Las IES europeas que más convenios cuentan con países latinoamericanos provienen de España (608), Francia (218) y Alemania (180) (ver tabla 1).

⁸ De Wit, Hans; I. Jaramillo; J. Gacel y J. Knight, *op. cit.*

Tabla 1
Porcentajes de convenios establecidos por IES europeas con AL

	Porcentaje
Alemania	15.6
Austria	0.71
Bélgica	1.5
Dinamarca	0.6
Eslovaquia	0.06
Eslovenia	0.77
España	39.2
Finlandia	5.7
Francia	18.9
Grecia	1.3
Hungría	0.3
Irlanda	0.3
Italia	8.5
Letonia	2.6
Países Bajos	1.7
Polonia	0.71
Portugal	4.7
Reino Unido	4.2
República Checa	0.2
Suecia	1.2

Para el caso de las IES latinoamericanas, las que tienen mayor número de convenios con IES europeas son México (178), Brasil (141), Argentina (128), Chile (112) y Colombia (100) (ver tabla 2).

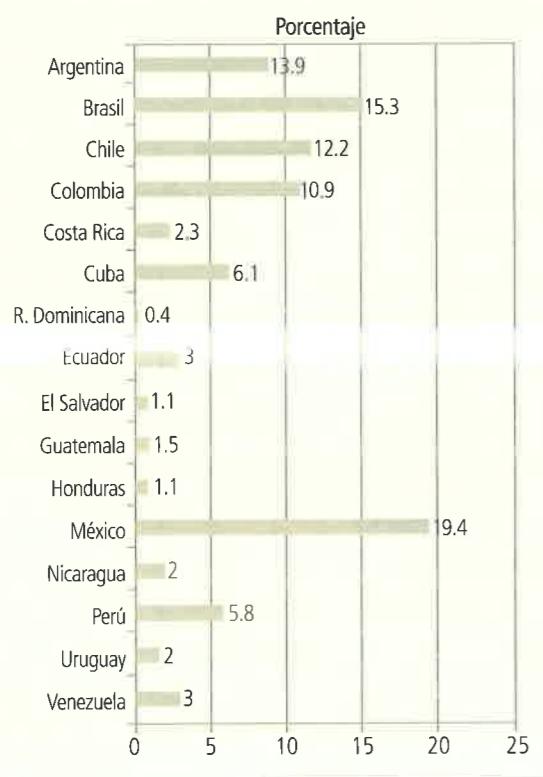
El citado informe del Instituto Ortega y Gasset⁹ reporta que las IES de América Latina y Europa han tenido un crecimiento progresivo de suscripción de convenios a partir de los años ochenta. Los tipos de convenios suscritos son “marcos” o específicos, con una duración, en su gran mayoría, de entre tres y cinco años, con posibilidad

⁹ Crespo, Ismael (coord), *op. cit.*

de prorrogarse. Se menciona un alto número de acuerdos interinstitucionales e internacionales inactivos, haciendo hincapié que, en muchos casos, la suscripción de un acuerdo se considera más como un acto protocolario que una verdadera dedicación a colaborar.

Tabla 2

Porcentajes de convenios establecidos por IES de AL con la UE

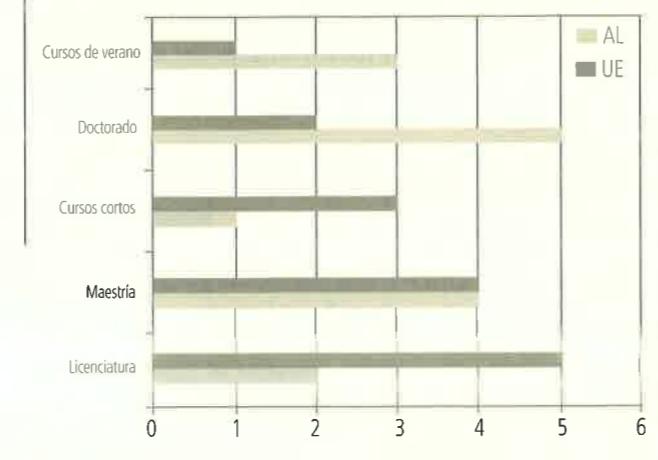


Se subraya que las IES latinoamericanas y europeas mencionan que en algunos casos los convenios no alcanzan los resultados esperados por razones como las siguientes: la falta de propuesta concreta; aún habiendo una propuesta de acción concreta, en muchos casos no existe la identificación previa de los actores; así como las dificultades de orden financiero y de gestión ineficiente. Los factores de éxito son: asignación de recursos institucionales; establecimiento de planes institucionales en el tema de la cooperación internacional; movilidad acadé-

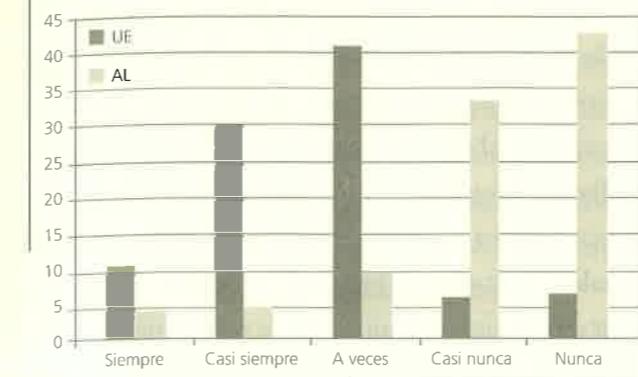
mica vista a su vez como factor y beneficio; actividades de divulgación de los convenios desarrollados a través de oficinas de cooperación internacional.¹⁰

Programas y áreas del conocimiento de mayor colaboración

Los programas donde las IES latinoamericanas colaboran con mayor frecuencia, son de nivel de licenciatura, seguido por los de maestría. Por su parte, las IES europeas reportan colaborar primero en programas de doctorado y, segundo, en maestrías (ver figura 4). La oferta de posgrado es menor en el caso de América Latina, y su calidad está todavía en vía de consolidación, siendo para esta región una prioridad el establecimiento de programas académicos en este nivel.

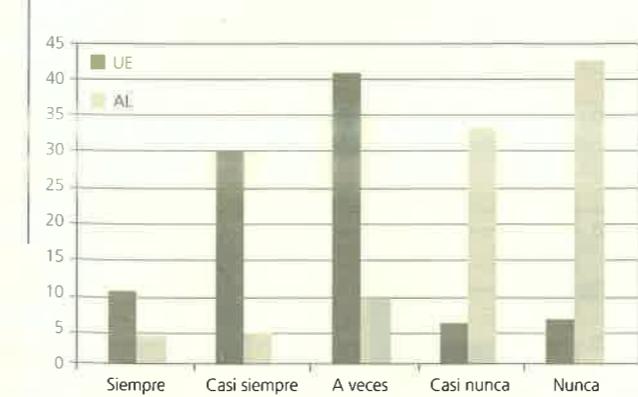
Figura 4
Tipos de programa más frecuentes

Las áreas académicas más frecuentes en las que se desarrollan estos tipos de programas son ciencias sociales y administrativas (ver figura 5) para ambas regiones. La excepción es Brasil, cuyas IES han desarrollado mayor número de programas en el área de las ciencias naturales y exactas.

¹⁰ Ibid.Figura 5
Áreas del conocimiento de mayor colaboración

Movilidad de estudiantes Independientes¹¹

El 43% de las IES europeas reportan contar con estudiantes latinoamericanos realizando un grado académico completo como alumnos regulares. El 15% de las IES latinoamericanas reportan contar con estudiantes europeos asistiendo a cursos cortos (de idioma por ejemplo) o bajo esquemas de intercambio estudiantil (ver figura 6).

Figura 6.
Frecuencia de estudiantes regulares de otra región

¹¹ Se consideran estudiantes independientes los que realizan estudios en una universidad extranjera con la que su universidad de origen no tiene convenio específico de movilidad.

Cabe destacar que la presencia de estudiantes latinoamericanos, que realizarán grados completos en universidades europeas, podría intensificarse: primero, como resultado del proceso de Bolonia, el cual tiene como uno de sus objetivos atraer mayor número de estudiantes extranjeros, así como facilitar el proceso de revalidación de los estudios europeos en América Latina y, segundo, como consecuencia de la introducción de ofertas educativas en idioma inglés en IES europeas.

En el 65% de las IES europeas y en el 58% de las de América Latina, los estudiantes contrapartes pagan la misma matrícula que los alumnos locales (ver figura 7). Sin embargo y a modo de ejemplo, en Holanda¹² y México, según el reporte, el 100% y 40%, respectivamente; los estudiantes de la otra región tienen que pagar más que los locales.

Figura 7



Fuga de cerebros

Para sus necesidades de desarrollo económico y social, los países de América Latina tienen como una de sus prioridades educativas, aumentar el nivel de preparación de sus recursos humanos.

¹² En el caso holandés y para este caso concreto se considerarían extranjeros los estudiantes que proceden de países no pertenecientes a la Unión Europea.

Sin embargo, la emigración de profesionales latinoamericanos, científicos y tecnólogos es un grave problema que está socavando el desarrollo de la región. Cada año dicha emigración se lleva una parte de la población mejor educada de la región. Este es especialmente el caso de los países caribeños, entre los cuales el 30% de profesionales abandonan el país, y de América Central que pierde el 10% de sus profesionales en la emigración. Las tasas estimadas para Sudamérica son más bajas y llegan al 8% en Colombia.¹³

Para paliar la fuga de cerebros, casi el 50% de las IES latinoamericanas reportan tomar algún tipo de medida preventiva, mientras que es el caso solamente en el 12% de las IES europeas. A título de ejemplo, Argentina, Brasil y México llevan a cabo programas para repatriar investigadores que recientemente han terminado su doctorado en el exterior. El programa incluye incentivos para ocupar posiciones en áreas de investigación, pagando altos salarios y cubriendo los gastos de repatriación. Entre 1991 y 2000, el programa financió la repatriación de más de 2,000 investigadores mexicanos que vivían en 33 países.¹⁴

Cooperación en investigación

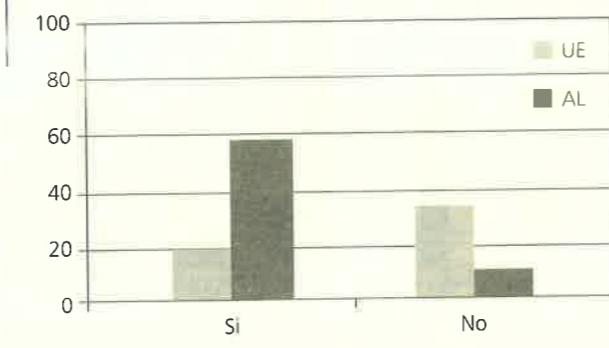
Un 59% de las instituciones europeas reportan no contar con acuerdos de cooperación en investigación con instituciones contraparte en América Latina. España es la excepción con el 80% de las IES, declarando realizar proyectos de colaboración en investigación con contrapartes latinoamericanas.

El 84% de las IES de América Latina mencionan tener acuerdos de cooperación en investigación con

Europa (ver figura 8), llegando al 100% en el caso de Brasil.

En el caso de Europa, esta situación se explica por la diversificación geográfica de sus socios. Para América Latina, se confirma que Europa es la región de mayor colaboración académica. El citado Estudio del Banco Mundial reporta que la participación de los académicos latinoamericanos, en redes internacionales de investigación, se ha convertido en una de las estrategias programáticas de mayor importancia en las IES de la región, sobre todo en las universidades del sector público. También menciona que, a pesar de la influencia de los sistemas de educación superior norteamericanos en la región, la colaboración en investigación es más intensa con países europeos que con Estados Unidos, Canadá y que el propio Japón. Los países europeos con mayor número de proyectos de investigación con América Latina son por orden de importancia, Francia, Alemania, España, Italia y el Reino Unido.¹⁵

Figura 8
Acuerdos de cooperación en investigación con la otra región



¹³ De Wit, Hans; I. Jaramillo; J. Gacel y J. Knight, *op. cit.*, p. 62-63.

¹⁴ *Ibid.*, p. 64.

Fuentes de financiamiento

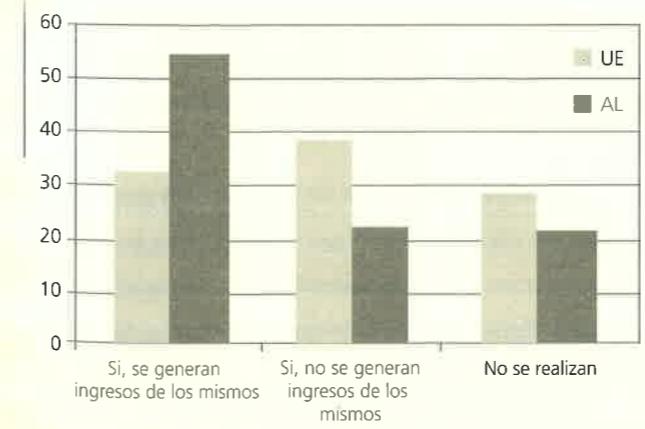
En ambas regiones, la mayor parte del financiamiento para actividades de investigación en colaboración proviene del presupuesto institucional, seguido por los fondos ofrecidos por la Comisión Europea en el caso de Europa. Para América Latina son, en orden de importancia, los financiamientos aportados por organismos nacionales como los Consejos de Ciencia y Tecnología, los ministerios de educación o los estados federales.

Idioma

Tanto en las IES europeas encuestadas como en las latinoamericanas, la oferta de cursos regulares en idioma inglés es inferior al 20%. En el caso de las instituciones europeas, esta oferta se concentra en grados de maestría, mientras que en América Latina se concentra en las licenciaturas, y en particular en las IES del sector privado.

El 70% de las IES europeas encuestadas ofrecen cursos regulares en lenguas extranjeras a los estudiantes internacionales, y únicamente el 45% de esa oferta genera ingresos a las instituciones. En el caso de América Latina, el 80% de las instituciones, que tienen esta oferta en lenguas extranjeras, obtiene recursos financieros en 70% de los casos (ver figura 9).

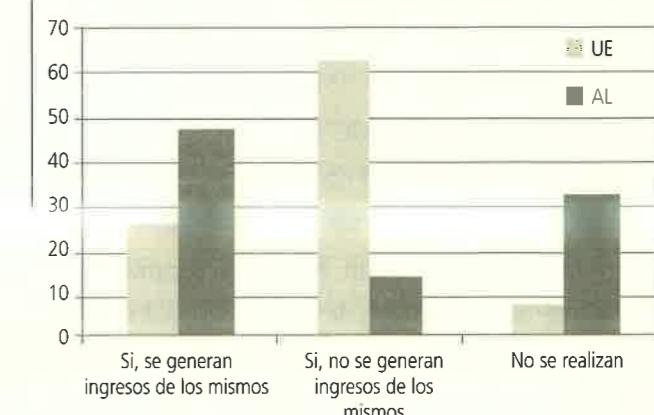
Figura 9
Oferta de cursos regulares en lenguas extranjeras



El 91% de las IES europeas ofrecen cursos en su idioma vernáculo para extranjeros, en comparación del 67% en América Latina. En el caso de Europa, el 30% de dichos cursos genera ingresos extraordinarios a las instituciones, mientras que en América Latina es el caso para el 73% de las IES encuestadas (ver figura 10).

Figura 10

Oferta de cursos de lengua vernácula para extranjeros

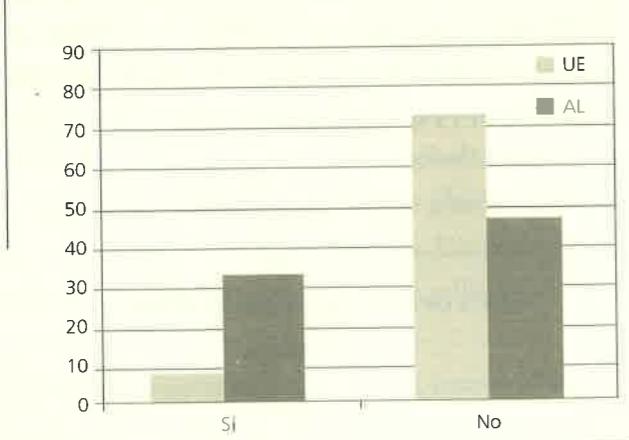


Programas de titulación conjunta o doble

Solamente el 16% de las IES europeas reportan contar con programas académicos de titulación conjunta o doble con contrapartes latinoamericanas. Francia e Italia son los países que ostentan mayor número de programas académicos interinstitucionales con América Latina. Para América Latina, el 42% de las IES ofrece este tipo de programas (figura 11), siendo Brasil, México y Argentina los países líderes.

Figura 11

Programas de titulación conjunta o doble entre IES de EU y AL

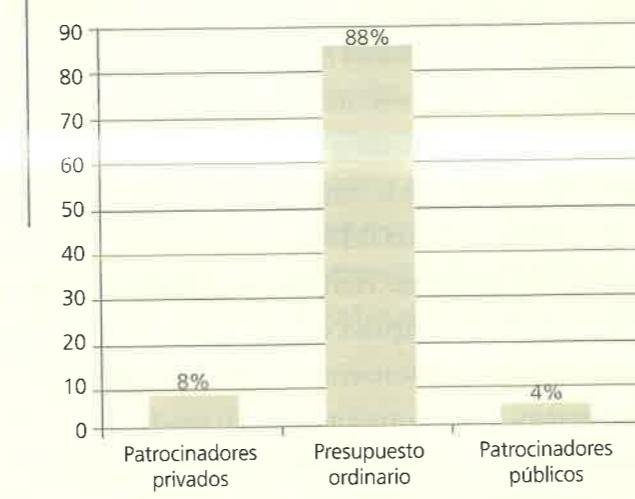


Fuentes de financiamiento

En el caso de América Latina, casi el 90% de los programas académicos de titulación conjunta o doble se financia con presupuesto ordinario institucional (ver figura 12), mientras que en Europa los recursos se obtienen en un 47% a través de patrocinadores públicos y en un 33% vía presupuestos ordinarios (ver figura 13).

Figura 12

Tipo de financiación de programas conjuntos y dobles títulos en América Latina



Acreditación de los programas

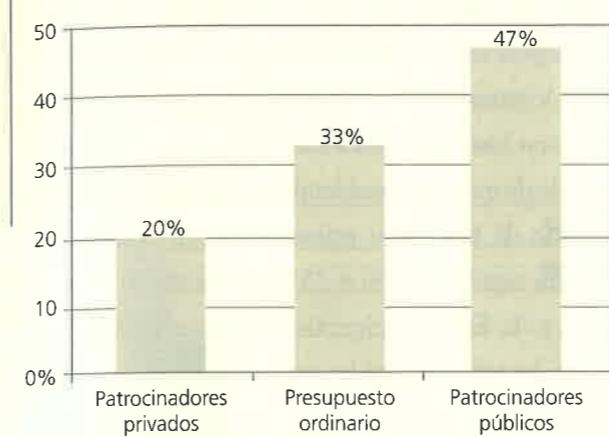
Los programas de titulación conjunta o doble están acreditados en Europa en un 43% por las mismas instituciones y en América Latina en un 54%. Una segunda forma importante de acreditación de estos programas es la que se lleva a cabo a nivel nacional en ambas regiones, siendo 36% en Europa y 25% en América Latina, con el 7% y 17% de estos programas sin ninguna forma de acreditación en una y otra región, respectivamente (ver tabla 3).¹⁶

Tabla 3. Formas de acreditación de programas conjuntos y dobles títulos

		No.	Porcentaje
Unión Europea	Acreditación (a)	Acreditación institucional	6
		Acreditación nacional	5
		Acreditación profesional	2
		Sin acreditación	1
América Latina	Total		100%
	Acreditación (a)	Acreditación institucional	13
		Acreditación nacional	6
		Acreditación profesional	1
Total		Sin acreditación	4
			100%

Tabla 13

Tipo de financiación de programas conjuntos y dobles títulos en la Unión Europea



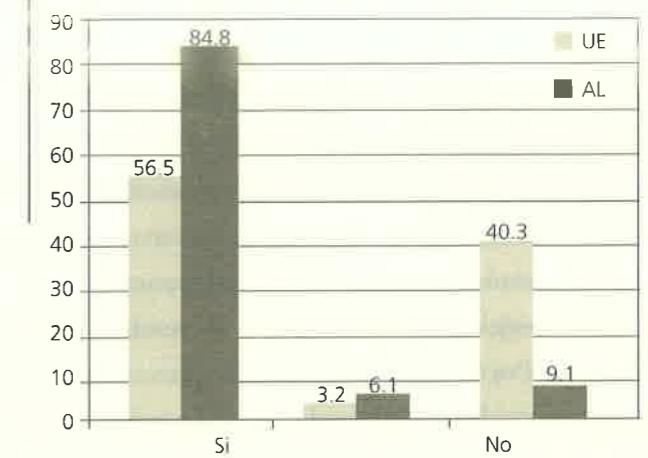
desarrolla estos tipos de programas por igual en todos los niveles educativos. En el caso de América Latina, la mayoría de estos programas se desarrollan con España. Se destaca que es cada vez más frecuente el caso de programas interinstitucionales en modalidad virtual.¹⁷

Calidad educativa e impacto

El 85% de las IES de América Latina responden afirmativamente que los programas docentes y de investigación de sus homólogos europeas cumplen con los requerimientos de calidad de su propia institución. Es la opinión de solamente el 57 % de las instituciones europeas *vis-à-vis* sus socios latinoamericanos. El 40% de las instituciones europeas consideran que la calidad de las IES latinoamericanas cumplen parcialmente con los requerimientos de calidad de sus propias instituciones, mientras que solamente el 9% de las IES latinoamericanas lo considera así de sus contrapartes europeas (ver figura 14).

Figura 14

Percepción de la calidad de la educación e investigación en las IES de la región contraparte



Áreas de conocimiento

Estos tipos de programas académicos interinstitucionales se realizan con mayor frecuencia en las ciencias administrativas y económicas. Las universidades del sector privado tienen mayor número de programas a nivel de licenciatura, mientras que el sector público

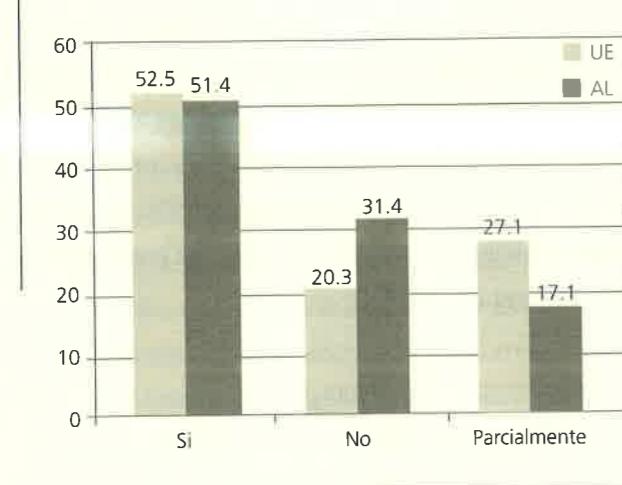
¹⁶ La acreditación, para este trabajo en particular, se entiende como el reconocimiento legal o la certificación que se otorga para la apertura de programas académicos y que no necesariamente conduce a la expedición de un acto de acreditación como expresión formal del reconocimiento de la calidad, como puede ser entendida en algunos países.

¹⁷ De Wit, Hans; I. Jaramillo; J. Gacel y J. Knight, *op. cit.*

Transferencia de créditos

Alrededor del 50% de las universidades, tanto latinoamericanas como europeas reportan no tener problemas con la transferencia de créditos en el marco de convenios interinstitucionales. El 20% de las instituciones europeas y el 31% de las latinoamericanas reportan tener problemas en la transferencia de créditos con la región contraparte; el 27% y 17%, respectivamente, aseguran tenerlos parcialmente (ver figura 15).

Figura 15
Problemas de transferencia de créditos



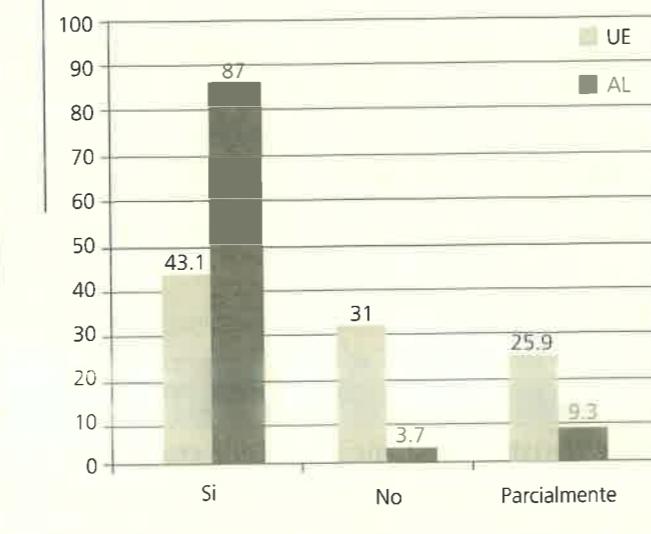
Estos resultados muestran que la transferencia de créditos, a pesar de la existencia de convenios de colaboración, sigue siendo un problema. El citado informe del Instituto Ortega y Gasset¹⁸ menciona en este sentido, que los convenios multilaterales con reconocimiento de estudios en la cooperación iberoamericana no han tenido la dimensión que se pretendió en un principio. Por lo que se recomienda que este punto sea una prioridad en la agenda de colaboración entre Europa y América Latina.

¹⁸ Crespo, Ismael (coord), *op. cit.*

Contexto político

El 87% de las IES latinoamericanas perciben cambios y desarrollos positivos en la relación entre ambas regiones durante los últimos años, mientras que sólo el 43% de las europeas lo consideran así. En el caso de América Latina, lo anterior se explica por la oferta de cooperación de Europa hacia América Latina, la cual se ha incrementado de manera considerable en las últimas décadas, haciendo de Europa el primer socio en colaboración para esta región. El 9% y 25% de las IES de América Latina y de Europa respectivamente, consideran que esta evolución positiva ha sido parcialmente positiva (ver figura 16).

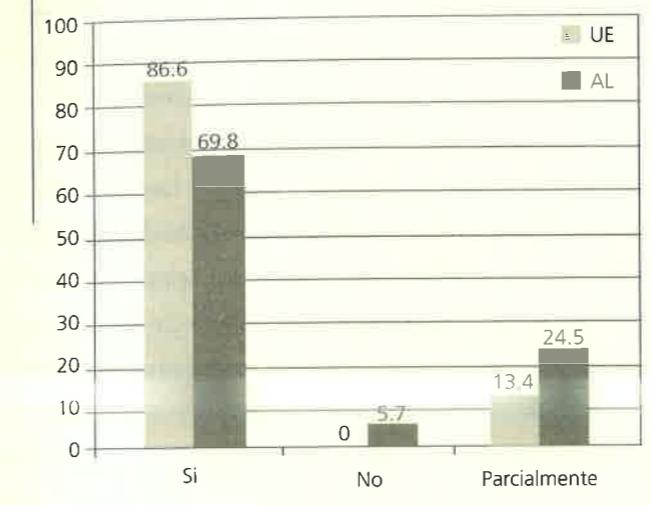
Figura 16
Percepción de cambios en la relación entre Europa y América Latina en los últimos años



El 87% de las IES europeas y el 70% de las IES latinoamericanas opinan que son mutuos los beneficios derivados de la cooperación académica entre ambas regiones. En ambas regiones se evidencia un fuerte interés por colaborar. Solamente el 13% de las IES europeas y el 25% de las latinoamericanas consideran

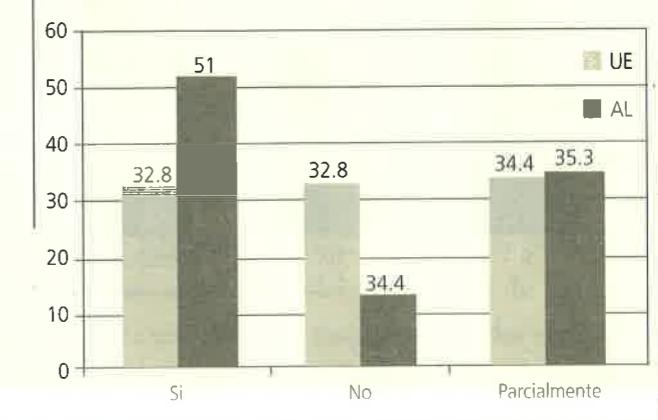
que ese beneficio es parcial, y un porcentaje insignificante estima que los beneficios no son equiparables. (figura 17).

Figura 17
Percepción de los beneficios derivados de la cooperación Inter-regional



rica Latina piensan que dicho proceso va a facilitar la cooperación entre ambas regiones sólo parcialmente (ver figura 18).

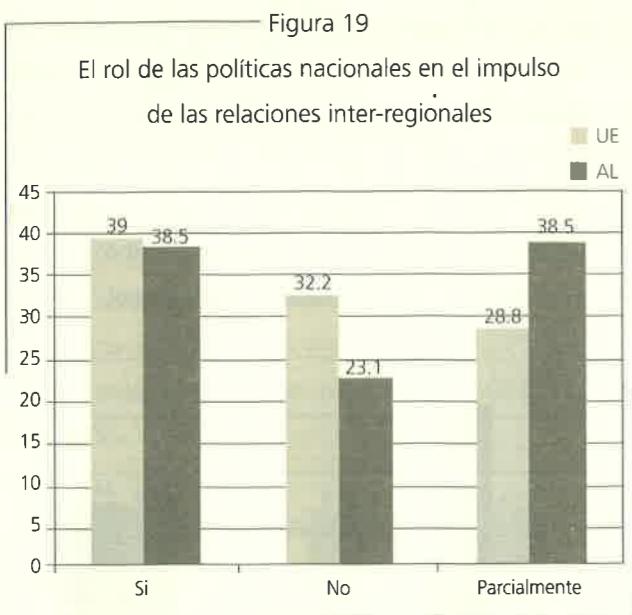
Figura 18
Percepción del Proceso de Bolonia como dinamizador de la relación interregional



El 74% de las instituciones latinoamericanas y el 49% de las europeas coinciden en que la ampliación de la Unión Europea y de la movilidad intra-europea representa una oportunidad para la cooperación entre Europa y América Latina. En el caso de Europa, es de notar que 51% de las instituciones perciben que esa oportunidad es parcial o mínima para América Latina.

Políticas nacionales para el impulso de la cooperación entre ambas regiones

El 33% de las IES europeas opinan que el Proceso de Bolonia va a facilitar y agilizar la cooperación entre ambas regiones. Por su parte, el 51% de las IES latinoamericanas expresan que este proceso aportará elementos positivos a la cooperación interregional. El 33% de las IES europeas piensan que el Proceso de Bolonia no es un instrumento que facilitará el progreso de dicha cooperación, mientras que solamente el 14% de las latinoamericanas opinan así. El 34% de las IES europeas y el 35% de las de Amé-



Conclusiones del análisis

De los resultados arrojados por la encuesta antes expuesta, surgen algunas tendencias que permiten tener un acercamiento a una caracterización de las relaciones de cooperación académica entre los sistemas de educación superior latinoamericanos y europeos, al mismo tiempo que resaltan puntos de fuerzas y debilidades, los cuales debatiremos en los siguientes párrafos.

Es notable el crecimiento de las relaciones de cooperación entre ambas regiones como resultado de políticas y estrategias supranacionales, nacionales e institucionales de los últimos años. Tanto para América Latina como para Europa, los lazos históricos y culturales son factores de mucho peso para las relaciones inter-regionales, pero en la actualidad ambas regiones se consideran mutuamente de importancia estratégica tanto a nivel político como económico.

Entre las fuerzas que revierten las relaciones de cooperación inter-regional, se puede subrayar el marcado interés mutuo para cooperar académicamente mediante modalidades como la movilidad de los académicos, de los estudiantes, el intercambio de

experiencias en investigación, la producción conjunta de conocimiento, la realización de programas educativos interinstitucionales y currículos conjuntos en diferentes áreas del conocimiento. América Latina reporta a Europa como su socio de mayor interés y potencial. Un signo adelantador es la realización de proyectos de cooperación de tipo horizontal, dejando en el pasado los esquemas de cooperación para el desarrollo. Otra tendencia prometedora es el interés cada día mayor de los estudiantes de ambas regiones por realizar estancias académicas o estudios de posgrado en América Latina o Europa. La creciente importancia cultural, económica y política del idioma español hace también de América Latina un polo de atracción para los estudiantes fuera de la región latinoamericana. En este sentido se recomienda a las IES latinoamericanas consolidar su oferta de cursos de español para extranjeros, como ventaja competitiva en sus relaciones de cooperación.

Como debilidades, se puede notar la persistencia de un cierto desequilibrio en los flujos de movilidad estudiantil, sea por modalidades cortas o de larga duración (estancia de un semestre o estudios de posgrado). Pues son más los estudiantes latinoamericanos que quieren acudir a universidades europeas que viceversa. Sin embargo, tampoco se puede generalizar esta tendencia, pues al interior mismo de la región latinoamericana hay diferencias entre los países. Aunque ciertos países han logrado este equilibrio, a otros se les dificulta por razones de estabilidad política y económica. Sin embargo, se destaca un desequilibrio generalizado en cuanto a la naturaleza de los estudios realizados. En el caso de Europa, los estudiantes acuden a América Latina para cursos cortos o en su mayoría de idioma español o portugués o sobre cultura latinoamericana cuando los latinoamericanos realizan estudios de posgrado o de especialización disciplinar y profesional en IES europeas.

Sin embargo, en una perspectiva global, tal como lo demuestran los datos de la OCDE, la movilidad de los estudiantes latinoamericanos se nota rezagada en comparación con las otras regiones del mundo, siendo los estudiantes que menos movilidad internacional tienen. Lo anterior se puede explicar por la falta de políticas nacionales en dicho ámbito, la inestabilidad política y económica de la región, la lentitud de las IES a innovar y adaptarse a los cambios del contexto internacional, así como por la falta de dominio de idiomas extranjeros por parte de los estudiantes latinoamericanos en general, entre otros.

Los procedimientos de reconocimiento y revalidación de estudios entre ambas regiones siguen siendo problemáticos y no están todavía lo suficientemente afianzados. Por lo que se considera prioritario redoblar esfuerzos en este sentido para lograr el establecimiento de esquemas de reconocimiento y transferencias de créditos, y revalidación de estudios que sean ágiles entre ambas regiones. Hay varios proyectos ya trabajando en este sentido en el marco del EUALC y otras asociaciones internacionales.¹⁹

Otro punto de debilidad es el reconocimiento de la calidad. Pues a la calidad de las IES latinoamericanas le hace falta todavía reconocimiento en el extranjero, así como también entre las IES europeas en particular, como lo muestra la encuesta realizada. Sin embargo, es probable que este punto se pueda solventar en un futuro muy próximo, dados los importantes esfuerzos que las IES latinoamericanas están haciendo en el área de mejoramiento y aseguramiento de la calidad y acreditación. Lo anterior redundará, sin lugar a dudas, en mayores posibilidades y oportunidades de cooperación interregional.

Muchas esperanzas están puestas en el Proceso de Boloña en América Latina, el cual puede, en la opinión de las IES, dar un mayor impulso a la cooperación interregional. Sin embargo, los efectos de dicho Proceso pueden, por un lado, favorecer la cooperación gracias a esquemas más ágiles de transferencia de créditos y revalidación de estudios, pero, por el otro, puede provocar una orientación más intra-regional de parte de los europeos, llegando a descuidar las relaciones fuera de la región.

En otras palabras, mayores niveles de cooperación entre ambas regiones dependen de la profundización de la dimensión internacional de los sistemas de educación superior latinoamericanos, mediante la innovación curricular, el fomento del aprendizaje de idiomas y culturas extranjeras, la ampliación de las estructuras organizacionales y programáticas de internacionalización a nivel institucional y políticas de impulso a la cooperación de mayor envergadura de parte de los gobiernos de la región.

Signos auguran bien en este sentido, ya que es innegable que la dimensión internacional de los sistemas de educación superior en América Latina se está profundizando cada día más, tomando un lugar estratégico y central en las políticas educativas institucionales y nacionales, instalando estructuras organizacionales y programáticas más amplias y eficientes. Otro elemento positivo en el futuro de las relaciones interregionales son la concretización de acuerdos comerciales inter e intraregionales, los cuales redundan en algunos casos en acuerdos en el campo educativo y universitario en particular, como el caso del MERCOSUR o de la creación del Espacio Común de Educación Superior entre Europea y América Latina y el Caribe.

Bibliografía

- CRESPO, Ismael (coord.) (2005). *Una agenda para la cooperación en materia de educación superior entre*

¹⁹ Se puede mencionar en el marco de la UEALC al programa TUNING; y al programa 6 x 4 como iniciativa del CENEVAL (México) y Colombus, entre otros.

España y América Latina, Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset: Madrid.
De Wit, Hans; Jaramillo; Gacel; Knight, (2005). *Educación superior en América Latina. La dimensión internacional*, Banco Mundial: Washington.
OCDE (2004). *Education at a glance Indicators*. OCDE 2004. OCDE: París. En De Wit, Hans; I. Jaramillo;

J. Gacel y J. Knight (2005) *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional*. Banco Mundial: Washington.
IAU (2005). *Internationalization Survey: Preliminary Findings Report*, International Association of Universities: París, Francia.

Experiencing graduate studies abroad (a case study)

ROSARIO HERNÁNDEZ¹

Abstract

This article is a qualitative case study describing the experience of an international graduate student from Latin America, who received her doctorate at the University of New Mexico in the U.S. Her case demonstrated how administrators and faculty learn about the experience and struggles endured by international students, especially those who learned English a short time before admission to graduate studies. While a single case is understandably idiographic in nature and inevitably requires a larger sample, from the analysis of this case and of the relevant literature, common topics emerged persuading me to conclude that the issues that commonly impact on the life of international students have to do with: 1) second language problems; 2) the quality of academic advice received; 3) the availability of financial support; 4) the level of integration into their academic program; and 5) the level of cultural adjustment in their host country.

Key words: International student; second language problems; academic advice; financial support; cultural adjustment.

Introduction

International students enrich American universities in many ways. They add their diverse cultural experiences to an increasingly multicultural campus scene. They enlarge student enrollment, thereby making institutions more profitable, and they enhance the possibilities for facilitating

¹ Tenured Professor University of Guadalajara – Centro Universitario de los Valles.

us achievement in future global partnerships. In spite of these benefits, however, American higher education does not always succeed in helping these students to make the transition to academic life in their host country (Zeigler, 1997), often resulting in periods of stress, depression, frustration, fear, alienation and pessimism (Dillard and Chisolm, 1983). What should American universities be doing to improve the academic lives and facilitate the attainment of academic success for international students? It is a question that every university, which truly appreciates the contribution of this desirable and valued sector of its population, should have always before it.

I conducted a case study of an international graduate student in the Educational Thought and Sociocultural Studies (ETSCS) doctoral program at the University of New Mexico's College of Education. My decision to initiate this study was the result of weekly interactions with international students over a two-year period. Nearly all of them often expressed concern and discomfort about everyday problems in their academic lives. There are problems that are unique to international students, and frequently these problems are undifferentiated as to the students' cultural origins. This research started with the simple hypothesis that there may not be a complete understanding of all the problems that affect the academic needs and achievement of international students. It is for this reason that this study aims to address the following research question: *What are the academic needs of international graduate students in the ETSCS program of the College of Education at University of New Mexico?*

As a Mexican educator and a recent immigrant to the United States, I am a part of a dynamic intercultural, hemispheric presence of "foreigners" who are contributing to this country by changing the face and substance of American culture. Educational institutions should

hasten to include international students with their unique religious, ethnic, socio-cultural, ethical traditions and perspectives into the daily lives of their faculty, administrators and students. The primary objective of this study is to inform and enlighten the university community about the academic needs of international students, by learning to listen to a representative voice of this growing campus group.

Before describing the methodology and reporting on the findings, a brief description of the graduate program and an introduction to the main participant of this case study are necessary.

The doctoral degree in Educational Thought and Sociocultural Studies (ETSCS) is one option within the Department of Language, Literacy, and Sociocultural Studies (LLSS) in the College of Education at the University of New Mexico. The program's focus is on the social and cultural study of educational institutions and practices. One of its more attractive characteristics is its interdisciplinarity; the program offers a rigorous, but flexible course of studies which may satisfy a broad range of professional and scholarly interests and needs. Students are at liberty to develop a program of studies which includes courses and seminars from within the College of Education and from related disciplines in other colleges.

The program has gained popularity and recognition in the past five years, attracting students from the United States, as well as students from Latin America, Asia, and Europe. In the last four years, 20% of the total admissions in ETSCS have been international students. One of them is "Angélica".

The Main Participant: Angélica Rodríguez, a native of Argentina, worked for more than twenty years as professional educator. She was an elementary school teacher and principal; a psychology and philosophy teacher in high school and the director of a teachers'

professional development institute at the state level. In August, 1998 Angélica began the Master's program in Educational Foundations. Two years later she entered the PhD program and recently received her doctorate. How does she describe her educational experience at the University of New Mexico? What obstacles did she have to overcome to achieve her goal? Her comments, observations and insights are reported and analyzed in the results section below.

Methodology

The daily academic needs of international students were uncovered and examined in Angelica's case study. The case study design was chosen because: 1) as a researcher I find that discovery and interpretation provide more depth from the participant's perspective than the testing of hypotheses for verification of theory; 2) the case study is especially useful in seeking in-depth understanding of the lived experience and meaning for a participant; and 3) this type of qualitative research differs from others since case studies are intensive descriptions and analyses of a single unit or bounded system, i.e., an individual, program, event, group, intervention, or community (Merriam, 1998).

Participants

The participants were selected through a non-probability strategy called purposeful sampling (Patton, 1990); this strategy maximizes the investigator's ability to devise grounded theory, and gives her flexibility in selecting cases rich in information. The participants in the study were: 1) Angélica Rodríguez (the case) was a Latin American doctoral student in ETSCS. She was selected because she was both a typical and a uniquely interesting case. The other two participants were employees in ETSCS; 2) Lorena Carrera is a faculty member in the Division of Language, Literacy and Sociocul-

tural Studies (LLSS) and teaches in the ETSCS doctoral program and; 3) Jackie Smith is a staff member in LLSS who interacts daily with international students about admission, contracts, scholarships, deadlines, etc.

Data collection techniques

The data collection techniques employed were: interviews, documents, and the researcher's personal journal.

- a) **Interviews:** These took place over a six-week period and were carried out person-to-person, audiotaped and transcribed. The interviews with the student participant were the only ones that were extensive because I wanted to gain understanding of her academic needs from her own perspective. The interviews with the staff and faculty members were semi-structured, and used to triangulate them with the interviews of the primary participant. I conducted the interviews in Spanish (the student) and English (the faculty and the staff members).
- b) **Documents:** I analyzed all documents officially defining the relationship between the academic lives of international students and their graduate unit as well as the Office of International Studies and Programs, and the Office of Graduate Studies. I also consulted printed materials that further explain the contractual obligations between students and the University including catalogues, student handbook, bulletins, students contract forms, etc.
- c) **Researcher's personal journal:** During the entire research process I kept a researcher's personal journal in which I recorded all my ideas, reactions, reflections, questions and problems about the data that I was collecting and analyzing. I usually wrote short entries which I later numbered and identified as memos. Lincoln & Guba (1985) tell us that the researcher's journal is an introspective

record, whose value is to help the investigator in enlarging and illuminating her analysis and philosophical positions, leading toward making decisions about and carrying through the inquiry to its conclusion.

Data analysis techniques

The data analysis techniques used in this project were content analysis and constant comparison. LeCompte & Preissle (1993) affirm that these two strategies are specifically appropriated in inductive design. According to Merriam (1998), the main focus of content analysis is communication of meaning. The process involves the simultaneous coding of raw data and the construction of categories that capture relevant characteristics of a document's content. Regarding the constant comparative method, Merriam affirms that the basic strategy of this method involves comparing one segment of data with another to determine similarities and differences.

I transcribed and numbered the interviews, and I did member checking. I designed a table entitled "Table of Categories and Triangulation." At the same time that I was doing the content analysis, coding and looking for tentative categories, I was completing the table. According to Yin (1994) the transcripts, the field notes, the investigator's own documents and reflective memos should be organized by categories. Yin calls this organized material *the case study data base*.

The table of categories and triangulation facilitated the analysis of this case. It was a data base in which I had integrated all the tentative categories, notes from the documents and reflective memos. This instrument helped me both to visually know which categories needed more work, and to identify what data collection sources I needed to use to complete the triangulation and constant comparison strategy.

To make sense out all this data, I continued to reevaluate my data base and to move back and forth between integrating, reducing and trying to interpret the categories. I asked myself: "How am I seeing this?" "How am I interpreting that?" "What am I failing to take into account?" All these questions showed me that I could take nothing for granted. In addition to these questions I employed the following measures to ensure validity and reliability: a) *Triangulation*: As I already described I used multiple sources of data (interviews, documents and a reflexive journal). I completed this task with the help of the table of categories and triangulation which I designed; b) *Member checks*: I received confirmation of approval from all three participants interviewed in a second meeting-conversation as to their statements and opinions; c) *Participatory research*: I already indicated that the interview with the student was developed between the participant and the investigator. After that, I was continuously asking her in different parts of the research process for her opinions and comments. The parts that I checked with her were construction and reduction of categories of this study, because these are the answers to the research questions; d) *Peer examinations*: I asked one non-involved professional peer to comment and challenge the design and emergent findings of this study; e) *Researcher's biases and position*: I clarified at the outset of this report my assumptions and standpoint in this study; and f) *Detailed description*: I hope that by this description of how the case study was conducted I have ensured the validity and reliability of my investigation.

The Findings

There were five main categories that emerged from Angelica's case: Second Language Struggle, Academic Advisement, Financial Support, Cultural Adjustment and Integration into the graduate program. These five factors have played an important and significant role in

her academic life. To allow Angelica to tell her story exactly as she told it, I conducted the interviews in Spanish. To assist the reader's understanding I provide a close English translation of Angelica's "text." For the reader's convenience in differentiating between the participant's voice and mine, the participant's voice (Angélica) is typed in italics.

Second Language Struggle

An important issue in the life of international students is the level of proficiency in English when it is their second language. Students from non-English-speaking countries often continue to experience difficulty in speaking and comprehending English. Although they are required to score on the Test of English as Foreign Language (TOEFL) at or above a level considered to be adequate for them to understand lectures, read texts and write papers, many still report English to be a problem (Harvey & Stewart, 1991). Angélica's struggle with her second language is characterized by the following dimensions: Painful silences; extended working days; and loss of intensity.

a) Painful silences

The hardship of expressing ideas or engaging in academic discussion or dialogue on a scholarly level is something that likely not only Angélica but other international students struggling with English as their second language, have felt through their classes and into the writing of their dissertations. With respect to Angélica's experience dealing with English in the doctoral program, she affirms:

Well, it was a very hard experience when I had to speak or do a presentation. Every day I had class was a day of suffering. I could understand everything the professors would said and the content of the books. I had my own

thoughts and I could do very well on my papers and put my thoughts into them, and that's how the professors got to know me.

The mastery of a new language requires comprehension (listening and interpretive skills) as well as communication (expressing and interpretive skills). For a new language learner what is often missing is the immediacy of transforming knowledge acquired into knowledge disseminated. That is, while it is virtually automatic for Jane, who is a native speaker of English, to tell her professor exactly what her thought is in the very act of thinking the thought, Angelica has to struggle through time lapses where she is searching for the correct way to say something in English, and thereby may suffer through an extended distraction which may leave her unable to think through what was on her mind in Spanish. To compound the problem, while Jane is absorbed in the exchange of a seminar discussion with her professor and fellow students, Angélica is slipping behind in her efforts to stay involved in the discussion. Compounding the situation further, at the same time she is struggling with her thoughts and expression; the international student may have to contend also with her fears and self-consciousness in not being able to participate in the manner expected of a graduate student. This could lead to discouragement, feelings of inadequacy and isolation.

b) Extended academic working days

Participation in a doctoral program places the student at the highest academic level. Doctoral studies requires hard work, long hours and self-discipline. However, when we talk about international students the burden becomes a little heavier and a little more complex. That is, in order to compete with their American peers or those whose first language is English, international students such as

Angelica, must overcome a language barrier that comes close to causing them to double or triple their hours of private study. With regard to the time that Angélica spent preparing her assignments, she said:

(...) I would study every day of the week until two and three o'clock in the morning. I would read, write, work on reflections that needed to be done, especially during those hard times when you have to turn in your papers and they all have to be done at the same time. It was amazing! Amazing! the number of hours I had to work, and without a break!

c) Loss of intensity

Loss of a depth of understanding ("familiarity of knowledge") and verbal skill in oral and written communication puts a student such as Angélica at a disadvantage. While some international students, who learned English at an early age, possess second-language facility necessary to articulate subtle and complex ideas at the same level as their first language, others, who began to learn English shortly before becoming graduate students, often give the appearance of diminished or inadequate depth of thought and expression. Angélica's interpretation of this hardship reflects the experience of many others like her as they seek acceptance as individuals and acknowledgment of their intellectual strength and sophistication as thinkers.

(...) in the second language we can say many words or not, but we never reach the level of profundity that we reach in our first language. On a higher level, as in doctoral studies, where you have to think independently and in fact you do that, but you communicate only a fraction of an insight in your second language. You are presenting your thought, but without the conviction and strength of a first language.

International students are aware of their responsibility to function competently in their second language. Professors also expect (and some may require) them to express themselves as academic persons in their oral and written communication. The students are eager to develop both skills to the satisfaction of their professors.

Academic Advice

A meaningful and effective advise process ought to take into account the cultural differences and unique needs of international graduate students individually. Fundamental objectives in advising these students help them in adjusting to the demands of academic life and integrating themselves into their department and discipline. The academic advisor, a central figure in the lives of these students, should be genuinely solicitous and take an active interest in her or his advisees as individuals and as students. Angélica had two academic advisors in sequence who regularly gave her the support and the time when needed, and actively participated in her academic development. Advocacy, availability of the professor, and participation in academic activities are the three basic subcategories drawn from the data of Angelica's interviews.

a) Advocacy

Advocacy and support are not always given equally or consistently to international students by their advisors. There is a significant difference between advice and support or advocacy. In the former the advisor guides and directs the student in her strategic and tactical choices in building a successful academic program. The advisor supports the student in his or her readiness to address specific and incidental needs as they arise and is a fair and deliberate advocate of the advisee within the academic program. Angélica's advisors treated her not only as a student, competing and acting with her peers, but also

as a person to whom they related as persons. The latter includes familiarity with the unique personal qualities and the socio-cultural history of the student. The former suggests knowledge of the student against the backdrop of the program and the discipline. Both advisors were sensitive to all that Angélica had to overcome to earn her Ph.D. They saw Angélica's strong determination to succeed. Angélica discussed her two advisors.

My academic advice was excellent. With my first advisor I worked on a more personal level because our relationship was a professor-student relationship at the beginning, which evolved into a friendship and, after that, I had to be more strict with myself, even more so than when our relationship was academic. It was so rewarding, however, because I felt supported, taken care of, I don't know how to describe it... protected. When I was halfway through my Master's, this professor volunteered to be my advisor. He just offered himself and said: "You need somebody who can teach you, because you don't know anything here and somebody needs to support you. If you like, I can do it, and then I thanked him and he was my advisor until I took my Ph.D comprehensive exams.

Angélica's first advisor was a human bridge between Angelica and her new academic world. In time he became her mentor. Angélica also enjoyed a productive working relationship with her second advisor (the first advisor moved to another university, but remained as a member of her dissertation committee).

(...) when my first advisor left, I chose this man and he graciously accepted, and ever since then we have been building a sort of academic relationship in which we can interact with ease. Our communication is quite professional, but also very informal because we don't

operate in a bureaucratic way. Like the first relationship, this one has also been very positive.

It is noteworthy that both of Angélica's advisors are bilingual, allowing her the luxury to express herself in her mother tongue and communicate exactly and directly what she wanted to say. Both are familiar with her homeland. One was born there. The other worked in Argentina during his sabbatical. Both value Angelica's sociocultural and national identity. They understand Angelica's academic and personal contributions to the program.

b) Availability of the professor

Time is always a concern for professors at every level, and it was no different for Angélica's professors. They have to prepare class, teach, write manuscripts for publication, attend meetings and conferences, write grants, and do service in the community. If done appropriately, being available for students is one of the most necessary but time-consuming activities for a professor. Some professors inform their advisees that their consultation will be limited to matters of importance. Professors and graduate students, when possible, should find other opportunities to share ideas about the profession, the discipline, their research interests, etc., thereby making the professor-student (advisor-advisee) dialogue the center of the continuous culture of learning. When the advisor-advisee relationship succeeds, then both parties benefit from the cooperation, the sharing of insights and the sense of accomplishment arising from generous and professional mutuality. This attitude is contained in Angélica's satisfaction with her advisor's availability and magnanimity.

(...) And we spent a lot of time talking about professional topics. And that's something I'd like to say, we spent

a lot of time, which is exactly what I want to say. But he was a professor and had to prepare his classes and spend time doing research, one thing at a time. However, he would always make time to be with me and talk and I feel very thankful for that, because I felt I was growing intellectually. I was starting to feel more comfortable at an academic level. Many interesting topics arose in our conversations that helped me grow toward a higher academic level.

c) Participation in academic activities

An outgrowth of a mutually satisfying advisor-advisee relationship, more fully integrating the student into the scholarly life, occurs when the professor invites the students to collaborate on a paper for publication or to share a panel or roundtable at a conference. Although such invitations are more common now than in the past (they occur earlier in the sciences), most graduate students do not enjoy such a privilege. Angélica was one of the fortunate ones. Both her advisors gave Angélica opportunities to experience scholarly activities, that have become milestones on the path toward her professional development.

(...) from our conversations my first advisor had the idea of inviting me to write a paper and get it published in a North American university journal that is called "Democracy in Education," I give myself credit for what I wrote, but, of course, when you write with your advisor, it's not a small thing. From the very first moment he invites you to do that, he gives you his name, his reputation (...), his support made me believe in myself even more.

Angélica's advice was individualized and structured. Besides receiving wise and skillful counsel from her first advisor, she became more secure and confident

about her future in her host country. The second advisor maintained the same level of cordiality and active professional interest that was initiated by his predecessor. What contributed significantly to the efforts of Angelica's two advisors was that both were fluent in Spanish and English. As a result, it increased Angélica's access to them, thereby almost immediately shortening the artificial distance that often exists between a professor and his or her student. This was apparent in these professors' eagerness, once they saw Angélica's talent and her determination to succeed, to share the authorship of professional papers with her and to invite her to participate in panel discussions at several major international conferences.

Financial support

In 2004-2005, international students contributed 13.3 billion dollars to the US economy. Over two-thirds (67%) of all international students receive most of their funding to study in American universities from personal and family resources (Open Doors, 2005). This support comes with considerable sacrifice for many of them and their families. International students are legally required to maintain full-time status and must pay out-of-state tuition. When colleges and universities provide support for international graduate students, it is often through research grants from federal and other sources, which now are more scarce than in the recent past. Even at the most affluent institutions, financial assistance for international students is often strictly limited. The assistance, when provided, is usually by way of graduate, teaching or project assistantships. However, these options, for a variety of reasons, are also limited.

Before Angélica was admitted to doctoral study, she completed a master's degree and took three semesters of intensive English. As to the financial resources used to pay these two programs Angelica said: "I paid with

my own funding. This was a very considerable amount of money because I had to pay as an international student." However, when Angelica began her doctoral study the situation was different.

As soon as I started the semester, I received a Graduate Assistantship (GA), because my advisor talked to the division people at the meetings to get me a job and he managed to get me twenty hours a week.

It is common knowledge among the faculty and staff of the Language Literacy and Sociocultural Studies division that international students have severe financial needs, which are generally in excess of those experienced by US students. It is not unusual for an international student--and this is precisely Angelica's situation--that after she completed her master's degree, her country terminated all future financial assistance.

The division continues to make efforts to obtain more funds for its international students, while it continues to improve financial assistance for its US students. The University of New Mexico has reaffirmed publicly its distinctive self-characterization as "a university for the Americas." It is a significant gesture for a leading research institution, such as the University of New Mexico, to see this issue as a major public policy, so that it is not just one department or one college, but the entire university that is included in this vision. "UNM will demonstrate that diversity and excellence go hand in hand. UNM will be prominent in our hemisphere as a university for the Americas." (UNM Catalog 2003-2005, p 11) Until several years ago there were no financial aid programs, beyond occasional assistantships, for international students at the University of New Mexico. Currently there is only one such program, the "Amigo Scholarship for International Students." It is generous insofar as it allows

those students who are awarded this scholarship to pay in-state resident's tuition, which is about one-third the cost of regular out-of-state tuition. The only additional funds awarded to a student holding this scholarship is in the amount of \$100.00 per semester. More such initiatives are necessary if the University is to seriously pursue a public policy of international (with a special emphasis on Latin-American) education.

Integration into the Program

The academic unit or department is a relevant community for graduate students. Their academic lives are linked to their units until they receive their graduate programs, and often beyond. Integration is the process by which students--after admission--acquire the knowledge and skills necessary to navigate successfully within their academic programs. The primary agents of socialization and integration for students in any academic program are faculty (Golde, 2000). Nevertheless, peers (mainly advanced students) are influential as a source of tacit knowledge for new students (Green, 1991). All entering students have to learn the norms, practices, requirements, and culture that influence and form life in the academic unit. Angélica's integration into her academic unit was a process in which her advisors and peers played valuable roles. Every stage of graduate study is accompanied and punctuated by forms, letters, deadlines, etc., that the student must fully attend to before proceeding to the next stage. As tedious and burdensome as this is, there is the consolation that all of one's peers must also comply. Angélica learned how to cope with these tasks by asking for direction and advice.

(...) I learned from the classmates who were ahead of me and I had to ask them questions along the way and also because my advisor would tell me what I needed to do. He'd say: Now it's time for this, time for that, we

already have all these courses, we need to start looking at the number of courses that will lead you to a major, or something like that, but the administrative part is the kind of thing that develops along the way, and in the vast majority of situations, I had to find out by asking. I do not know of anything that is written and that tells you about how to proceed with administrative issues. For example, when is the right time to take the comprehensive exams? When is the right time to write the dissertation proposal? I don't know.

I asked Angélica if she had any recommendations about how to ease this burden.

My suggestion is that there should be a student manual (student handbook) which states explicitly what needs to be turned in from the beginning until the end of the program. That includes, for example, the number of credit hours, how to choose your comprehensive exam committee, how to choose your dissertation committee, when exactly you are supposed to take your comprehensive exam, when you need to submit your dissertation proposal.

Angélica's observations comported with reality when she discussed the international student's accessibility to important information about conformity with university-wide graduate requirements, deadlines, and departmental policies, procedures and time-lines. Her recommendation that all the information she would need to know from her admission to her graduation should be collected and organized within a single document or publication is now being implemented. Its importance should also be stressed at a well-planned orientation meeting for all new students, so that essential information about the university's and the academic unit's policies and procedures are known to students and

faculty advisers alike. Such an arrangement might simplify academic advisement by eliminating time wasted on searching for information already at hand; reduce the student's anxiety and stress; and most important of all, make the student's integration into the academic program simpler and complete.

Cultural Adjustment

Depending on their preparation for the transition to a new culture, international students usually require a period of basic accommodation to the culture of their host country. Sometimes this process appears to force a student "to squeeze [one's] identity within pre-established conventions" of the host culture (Luzio, 1998). A model of cultural adjustment typically passes through three phases, from contact, to conflict and to adaptation, although not necessarily in that order. There is evidence, also, that some never get beyond the second stage. This process is short for some individuals and longer for others, and their experiences may include assimilation, integration, rejection, or deculturation (Pedersen, 1991). Angélica's cultural adjustment began when she arrived in New Mexico to pursue her graduate degree. Her recollection of this process is still vivid in her use of details.

When one comes to an unknown country, of course everything is different. You start out by learning how to behave, how to handle your body language. So it is an adjustment to this kind of everyday behavior. And on the other hand, it is an adjustment to the academic life and how to show the knowledge that you acquire little by little and how to put it in words, according to the academic tradition of the country.

For Angélica, developing her social and human relationships on and off campus was central in her pro-

cess of cultural adjustment and academic development. I asked her what she considered important for survival in the academic world.

I think it's the interpersonal relations that you can build into your personal and academic life. If you are able to establish a good connection or a good relationship, everything is easier, and in fact, I survived thanks to this, because I have been able to establish a good relationship with people and thus, many of the needs that I've had, I daresay ninety percent of them, I have overcome thanks to the support that people have given me. When you establish personal relationships, others respond to you and not to the institution or the bureaucracy. People respond because a human connection is established (...) To me, that's the key, communication with people and to be able to establish human relationships.

"The adjustment to living in another culture presents a number of challenges. Primarily these are problems of acculturation, isolation, and alienation. But with time these diminish significantly as social networks are established." (Ziegler 1997, p. 2). Cultural adjustment for Angélica was a participation in a process. Processes are not always organized and managed; they require one to take risks and to trust those whom one at first does not know well. Although the process may seem chaotic and incidental, eventually a pattern begins to evolve. It is in this pattern that one initiates the process of adjustment. In Angélica's case she learned how to coexist with the unfamiliar by observing carefully the human activities around her; by gradually establishing a series of inter-personal contacts that gave her the confidence to move along in the process of adjustment. In time some of these contacts grew into mature, interdependent relationships and friendships. It was a blessing for Angélica when some of these friendships

were based not only on the academic but centered also in her personal life: the daily process of going to class, exchanging ideas with fellow students, and developing professional ties with her advisors and, in some cases, with other faculty members, as well. The process of integration benefited Angélica and those around her, and not surprisingly, she completed her doctoral degree.

Discussion

A single case is understandably idiographic in nature and inevitably requires a larger sample. From the analysis of Angelica's case and the review of the literature, common issues emerged persuading me to conclude that international students have significantly different experiences in American universities. Issues that commonly impact on their academic lives include: 1) second language problems (often for students who learned English shortly before their admission to graduate studies), such as barrier language that impede their engagement in academic dialogue with the same level of proficiency as US students, a loss of depth in their oral and written communication, and the need to spend longer hours completing written assignments; 2) the quality of academic advice received; 3) the availability of financial support; 4) the level of integration into their academic unit or program; and 5) the level of cultural adjustment in their host country.

Although this is a limited study, my analysis provides an integrated and valuable understanding of academic life for an international graduate student in an American university. Angelica's journey from uncertainty and isolation to integration into her host country and academic unit was a continuous struggle-day by day, semester by semester, one challenge met and another just ahead. Angelica's statements led this investigator to dwell inductively on the concrete realities rather than to justify or verify a particular theory or

model by applying it to her case. I think that McLaren (1999) correctly affirms that "while theoretical models help us to organize and select our perceptions, these also bracket or isolate portions of the phenomenal world and invariably distort reality by emphasizing certain aspects of reality to the exclusion of others" (p.15). It remains my conviction that the needs of international graduate students cannot be understood without listening attentively to the voices of those who have lived through the experience.

It was through the agency of Angélica's honest and eloquent voice that I found the path that led to my analysis and interpretation of her case. At no point did I fail to take into account Angélica's perspective on all matters we discussed. Angélica's narrative, although reflecting the inevitable risks and doubts of her early months in the program, clearly indicates that the program itself was able to meet her two basic needs, by providing highly personalized academic advice and by consistently awarding her graduate assistantships. Because of such responsiveness and generosity, she was able to prevail in her struggle with a second language and devote her energies toward her integration into the academic program. Angélica's two advisors were indispensable to her academic development. The fact that both were familiar with the history and culture of her homeland, and both were bilingual, not only facilitated the communication, but reinforced her sociocultural capital.

Success in one case, however, does not assure success in all cases. Academic programs must be given the means to extend to every international student the same support that was given to Angélica. Attentiveness and generosity are virtues that are manifested from within the institutional structure of a program on an everyday basis. Advice, support, tracking and communication must be built into the program and scrupulously monitored by administrators, graduate advisors and other

responsible personnel. If a program does not provide this, then all responsible persons in that program must be prepared to make the appropriate changes to fulfill its publicly stated policy--or take responsibility for allowing added hardships that will slow their students' progress, or even contribute to the abandonment of their studies.

The purpose of this study was to provide a representative voice for international students. The study describes a context wherein administrators, faculty, staff and American graduate students became familiar and more sensitive about needs that a particular international student confronted in the development of her academic life. I chose Angélica's case because in her story, faculty and others can learn about the experience and struggle endured by many international students, especially those who learned English a short time before admission to graduate studies. This study will not have achieved its ultimate purpose until the academic community becomes aware of the vital role they play in improving the opportunities and conditions for the success of their international graduate students.

Bibliographic references

- DILLARD, J., & Chisolm G. (1983). Counseling the international student in a multicultural context. *Journal of College Student Personnel*, 3, 101-105.
- GOLDE, C.M. (2000). Should I stay or should I go? Student descriptions of the doctoral attrition process. *The Review of Higher Education*, 23 (2) 199-227.
- GREEN, S.G. (1991). Professional entry and the adviser relationship. *Group & Organization Studies*, 16 (4), 384-407.
- HARVEY, Ch., & Stewart, M. (1991). Academic advising of international students. *Journal of Multicultural Counseling & Development*, 19 (4): 173-182.
- LECOMPTE, M., & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego, CA. : Academic Press.
- LINCOLN, I., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*, Newbury Park, CA, Sage Publications Inc.
- LUZIO, A. (1998). The squeezing effect: The cross-cultural experience of international students. *British Journal of Guidance & Counseling*, 26, 209-224.
- MCLAREN, P. (1999). *Schooling as a ritual performance*. Boston Way, Lanham, Maryland, Roman & Littlefield Publishers, Inc.
- MERRIAN, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Open Doors. (2005). *Report on international education exchange*. New York, NY: Institute of International Education.
- PATTON, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation methods* (2nd. Ed.) Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- PEDERSEN, P. (1991). Counseling international students, *Counseling Psychologist*, 19, 10-49.
- University of New Mexico, Catalog. (2003-2005). Albuquerque, NM: University Press.
- YIN, R.K. (1994). *Case study research: Design and methods*. (2nd ed.) Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- ZIEGLER, R. (1997). International students and country of origin News. *Serial Review*, 23, p.33.

Lenguaje e Internet: análisis de las necesidades comunicativas emergentes en las oficinas internacionales ante la internacionalización de universidades mexicanas

NORMA ANGÉLICA JUÁREZ SALOMO

Nos estamos familiarizando con el extraordinario poder de las Tecnologías de Información y Comunicación. Desde el comercio hasta la telemedicina, desde la educación hasta la protección del medio ambiente, las TICs nos brindan un potencial para elevar los niveles de vida a través del mundo. Nuestro reto es conducir ese potencial para el beneficio de toda la gente.

Kofi A. Annan¹. (United Nations, 2005)

Planteamiento general

Una de las ideas que circunda a la educación superior es la que se refiere a su misión de formar estudiantes para vivir y trabajar en el mundo actual, dentro de sociedades caracterizadas por fronteras cada vez menos evidentes, sobre todo si se piensa en términos de la actividad internacional. Las universidades han abierto sus espacios para trabajar en diversas modalidades e interculturalmente, mediante programas de perfeccionamiento y la realización de actividades internacionales de sus comunidades académicas y estudiantiles, en proyectos de intercambio en el extranjero o en programas de atención para estudiantes y profesores invitados.

Dada la dinámica de las Instituciones de Educación Superior (IES), la generación de espacios administrativos para la atención de asuntos internacionales, así como la recepción de estudiantes de diversas nacio-

¹ Fragmento del prefacio elaborado por Kofi A. Annan (Secretario General de las Naciones Unidas en *Information and Communication Technology for Peace*).

nalidades o la contratación de académicos originarios de diversos países, ha sido una estrategia fundamental para el desarrollo de las mismas, además de la organización de congresos y eventos de envergadura internacional, que han apoyado tanto a la investigación como a la formación del estudiantado y de su cuerpo docente. En todas las actividades referidas, han surgido oficinas internacionales, que son las responsables de mantener un contacto permanente con sus pares, así como con los participantes en los diversos programas y, en esta relación, los medios de comunicación e información han desempeñado un papel fundamental como vehículo de acercamiento, intercambio e incluso de producción.

En el caso de las oficinas universitarias, cuyo objetivo es animar las actividades internacionales cada vez más a través de recursos de telecomunicación, éstas se han visto (al igual que las áreas académicas) en la necesidad de renegociar su relación con el espacio y el tiempo, estableciendo comunicación básicamente por medios electrónicos y apoyando, de manera creciente, actividades a distancia. Los cursos internacionales vía Internet se multiplican y los proyectos de dispositivos *e-learning* y de universidades virtuales comienzan a ser exponencialmente más abundantes, impulsando a las IES a buscar alternativas para desarrollarse y aprender en instituciones de diversas partes del mundo, apoyándose en los recursos que la tecnología ofrece.

En poco menos de dos décadas, el proceso de internacionalización universitaria, al igual que el de desarrollo de espacios para la atención de los asuntos internacionales, ha cobrado una importancia estratégica en el establecimiento de relaciones y generación de redes de cooperación académica, intensificando el intercambio entre instituciones, como una manera de propiciar una formación abierta al mundo que permita hacer frente los fenómenos provocados por la globalización.

No obstante el incremento de las actividades, el proceso de internacionalización de las universidades mexicanas se encuentra aún en vías de desarrollo. El Plan Nacional de Educación 2001-2006 dice que “las instituciones de educación superior formarán parte de redes de cooperación e intercambio académico, nacionales e internacionales, que sustentarán los programas de movilidad de profesores y alumnos (SEP, 2001, p. 198). Sin embargo, no obstante las buenas intenciones, los recursos para fortalecer la educación internacional, con todo lo que ésta implica, son insuficientes. Ejemplo de los anterior es el programa de movilidad apoyado por la SEP relacionado con lo internacional PROMESAN (Programa para la Movilidad en la Educación Superior de América del Norte) cuyos recursos se ven superados por las demandas de las instituciones.

Ante la necesidad de fortalecer la comunicación internacional, la definición y comprensión de conceptos educativos incorporados a la internacionalización de la educación, tales como educación internacional, estudios internacionales, internacionalización, educación global o educación multicultural, entre otros —matizados por los recursos tecnológicos— puede significar una alternativa para el intercambio entre naciones, como una clara vía para evitar los prejuicios y la intolerancia.

Entre las herramientas para el establecimiento de la comunicación entre oficinas internacionales, Internet es un recurso fundamental para la comunicación entre los responsables de dichas áreas. El correo electrónico (*e-mail*), el envío de documentos adjuntos de audio e imágenes (*attachment*) e incluso los foros de discusión (*chats*) han transgredido la forma “tradicional” de comunicarse y, posiblemente, estén emergiendo “nuevas” formas de comunicación para la gestión internacional. Adicionalmente, los requerimientos tecnológicos y las tareas que se desarrollan, cada vez más evidentemente implican transformaciones en los espacios y tiempos, así como en la forma de interactuar.

Haciendo un breve recuento histórico de la internacionalización universitaria, es posible señalar que en los años ochenta, la tendencia de las actividades internacionales se distinguió por la búsqueda de financiamiento o asesoría de países desarrollados a fin de resolver problemas específicos. Para los años noventa, la dinámica de cambio se centró en el flujo de información y participación con diversos países basados en las nuevas tecnologías. En el prolegómeno del nuevo siglo, la tónica de intercambio y cooperación, en combinación con la tecnología, han dado una nueva dimensión a la experiencia internacional, generándose procesos académicos realizados, incluso a través del ciberespacio, provocando en el ánimo de los docentes y estudiantes una intensión creciente y manifiesta de participación en dichas actividades.

Las tecnologías de la información y comunicación² han constituido un factor promotor evidente como herramientas sobresalientes para las actividades de internacionalización. Los recursos surgidos a través de la informática y de las redes han tenido un incremento exponencial. Gilles Breton³ (2003, p. 7) sostiene:

Las nuevas tecnologías y su acelerado incremento, obviamente constituyen un segundo factor que ha contribuido al desarrollo de la globalización en las comunidades universitarias. El impacto de la información y las tecnologías de la comunicación (NTCI o ICTS, por sus siglas en inglés) en la investigación y las actividades de docencia, su desterritorialización al igual que su lógica

² El término Nuevas Tecnologías de Comunicación e Información (NTCI) se refiere básicamente a las telecomunicaciones y a Internet y sus servicios de correo electrónico, telecomunicación vía satélite, buscadores, páginas informativas y telnet.

³ Director de la Oficina de Relaciones Internacionales en la Université Laval, Québec, Canadá.

de trabajo en redes, el emergente mercado de e-learning y la presencia de nuevos actores en escena, la creación de universidades virtuales, mas todo el contexto de factura digital Norte-sur (incluso en el desarrollo de las sociedades), obliga a las universidades a hacer decisiones básicas en un futuro próximo.

En el mundo universitario internacional, las comunicaciones en red están influyendo de manera acelerada sobre la forma tradicional de comunicarse, propiciando nuevas vías de interacción y muy posiblemente nuevos códigos emergentes, por lo que conocer y establecer metas y objetivos claros e incluso estar alerta a las necesidades nacientes para realizar los ajustes y reorientaciones pertinentes, es ahora una tarea fundamental. No obstante, ante la premura de conocer cuáles son las transformaciones provocadas por la tecnología, investigaciones sobre su impacto en diversas áreas, así como los requerimientos que surgen ante dichos cambios, considerando lo reciente del tema, son aún escasas.

Algunos trabajos interesantes desarrollados alrededor de las tecnologías y su uso son los contenidos en el libro electrónico de “Las TICS y la internacionalización de la educación superior” (Peña Guzmán, Rodríguez Gómez, Mallea R., y Gonzales Romero, 2006) que ilustra casos de estudio de universidades mexicanas relacionadas con la tecnología aplicada a la educación, o algunos trabajos presentados en el II Congreso Internacional de la Asociación Mexicana de Educación Continua y a Distancia (AMECYD) (Memorias, 2006) donde se reflexiona sobre la educación continua y a distancia como reto y oportunidad para la educación. Sin embargo, el tema de la gestión y de los espacios requeridos para impulsar proyectos de internacionalización, es un tema magistralmente explorado.

Para las Instituciones de Educación Superior, la necesidad de incorporar recursos tecnológicos para

establecer contactos internacionales es una realidad que se encuentra presente en las actividades cotidianas, por lo que la exigencia de realizar análisis y establecer estrategias que permitan proceder a la selección de las actividades más convenientes para la comunidad, acorde con las necesidades de las unidades académicas y su misión, es una tarea fundamental.

De cara a los países en constante transformación, que buscan definir y afirmar su rumbo, se subrayan los desafíos contemporáneos en relación con la internacionalización de la educación. En una época en la cual el conocimiento se considera de carácter universal, y donde los grados universitarios deben significar mayores habilidades y aptitudes para enfrentar los fenómenos mundiales emergentes, las nuevas tecnologías empiezan a considerarse como vía para cumplir adecuadamente con su sociedad, ofreciendo alternativas de educación formal, continua y a distancia, considerando con mayor apertura el contexto actual donde se encuentran los sistemas educativos y relacionándolas con la vida internacional.

Respecto a las condiciones innovadoras de contacto, las posibilidades tecnológicas como apoyo para la comunicación internacional de las universidades es un tema estimulante, así como controvertido e impopular debido a que involucra formas diferentes de entender el mundo. La manera de interactuar, la frecuencia de los enlaces e incluso el lenguaje que se utiliza parece haberse trastocado, por lo que en la decisión de utilizar dichos recursos para establecer comunicación, deben existir espacios para la reflexión. El uso de las telecomunicaciones en un contexto internacional, debe pensarse como algo más que contar con los recursos técnicos, es una decisión de vida: una mala decisión puede poner en juego el porvenir universitario.

En suma, en el presente trabajo se aborda el tema de la intervención de la Internet en la comunicación de

las oficinas internacionales de universidades mexicanas, considerando la creciente importancia de incorporarla como una parte integral de la educación universitaria.

Definición del problema

Distintos autores coinciden (Gómez Mont, 1991; Gómez Palacios, 1998; Mintz, 2002; Trejo Delarbre, 1996) en que el vertiginoso desarrollo de Internet ha dado un margen sumamente reducido a la reflexión tanto en el aspecto técnico como en el de los códigos de comunicación emergentes, provocando en muchos casos que las urgencias educativas se centren más en la forma en que se presentan los mensajes que en los impactos que producen.

El acceso a la tecnología se da de manera disímil en las diversas instituciones, dependiendo de las situaciones socioeconómicas que privan en la región. Para el acceso y disponibilidad de interconexión, tanto local como internacional, no sólo se deben considerar los recursos sino también las políticas gubernamentales en materia de comunicación y libertad de expresión.

La aparente facilidad y lo “amistoso” del sistema (es decir, facilidad de uso) se vuelve relativa, pues requiere de una serie de conocimientos y habilidades que, en su mayoría, son adquiridas de forma personal y con el paso del tiempo.⁴ En múltiples ocasiones, además, se hace necesario no sólo el manejo de diversas lenguas (al menos el inglés), sino también la comprensión de nuevos códigos referentes a las redes mismas (íconos, vocabulario, etcétera).

En cuestiones de tiempos en el trabajo, Internet ha implicado que las organizaciones se vieran obligadas a adquirir equipos, software y hardware, realizar instalaciones especiales, capacitar (en el mejor de los casos) a

⁴ Para mayor información sobre ese punto, consultar resultados sobre la tesis de reacción de los profesores ante Internet. (Juárez Salomo, 2003).

su personal y estudiantes, y estar abiertos a la posibilidad de trabajo no presencial para poder adaptarse a las necesidades emergentes.

Existen también aspectos que reconocen la posibilidad de mantener un contacto más frecuente a través del medio, así como el tiempo que se ahorra al establecer contacto vía distancia. Sin embargo, el tipo y cantidad de mensajes, así como las expectativas de pronta respuesta, en ocasiones requieren una sobresaturación de los usuarios y un esfuerzo más allá de sus capacidades (físicas, emocionales, de función, etcétera). Lo anterior, adicional a los argumentos que refieren a Internet como distractor o elemento adictivo.

La posibilidad de contar con información de diversas partes del mundo y la facilidad para generar y obtener información sobre la oferta educativa internacional, es un punto constantemente referido; sin embargo, existen críticas referentes a la calidad de la información y la veracidad de las fuentes e incluso la confiabilidad de las instituciones que se promueven a través de la red.

La comprensión de qué implica trabajar en espacios reales versus virtuales y los productos, la aceptación y legalización de documentos con firma digital, las entrevistas o reuniones virtuales, el trabajo mediante foros electrónicos, entre otros aspectos, implica comprender e incorporar nuevas formas de comunicación y también nuevos retos para aceptar e institucionalizar dichos espacios.

Referirse a temas que involucren a recursos tecnológicos como la Internet, no es sólo hablar de máquinas o de equipo o sobre aspectos del hardware. Referirse a Internet, como sostiene Branston (2003), debe significar también hablar de métodos, significados y habilidades que, en términos de conocimiento y de uso, resulten significativamente atractivos. Si bien es cierto que las actitudes y respuestas frente a la tecnología varían enormemente dependiendo de cada individuo e institución (tecnófilos

vs. tecnófobos), la realidad es también que la aceptación depende de lo confortable y útil que resulte el recurso. No son pocos los actores de la sociedad resistentes que, al descubrir las bondades del medio, han aceptado, aunque sea parcialmente, su utilización.

En el mundo actual, de los procesadores de palabras y el e-mail, resulta difícil recordar la época de aquellas oficinas que fundamentaban su trabajo mediante la comunicación cara a cara, estableciendo contacto directo y utilizando medios como las máquinas de escribir, el papel carbón y los esténciles. Ante estas remembranzas, ha sido necesario entrar en nuevas lógicas sobre cómo trabajar incorporando la tecnología y encarar los aspectos tanto positivos como negativos, emanados de las transformaciones presentes.

La pertinencia de analizar los recursos tecnológicos emergentes y determinar las necesidades comunicativas que surgen debido a su uso, permite aprovechar las oportunidades que brindan los recursos tecnológicos para apuntalar la internacionalización de las universidades.

Bernstein sostiene en “Clases, códigos y control” (1971) que el lenguaje es un sistema que, a la vez de articular las experiencias del individuo, conlleva determinada manera de “leer” la realidad. Esto había sido advertido antes por Leibniz,⁵ al decir que “la frase escrita en un momento del tiempo y en una determinada circunstancia, quiere decir algo muy concreto en virtud de su aquí y de su ahora, y su intelección plena requiere que se tenga presente su contexto histórico”(1994: p. 9). Dicho de otra forma, la lengua de un pueblo resume su propia historia y determina una forma de concebir el mundo y, en este sentido, los medios de comunicación y su desarrollo histórico han sido un ejemplo de lo expresado por ambos autores.

⁵ Contenido en la introducción de Julián Marías a la obra de Leibniz.

La comunicación debe ser analizada y comprendida en su complejidad para poder profundizar sobre las necesidades comunicativas emergentes, en un entorno electrónico en red (como en el caso de Internet), es necesario caracterizarla y para ello se subrayan cuatro enfoques para el análisis de la comunicación mediatisada:

1. Considerando el enfoque *metodológico*, tiempos, procedimientos, recursos, formas de organización, estrategias, entre otros aspectos, son analizadas.
2. Partiendo de un enfoque *língüístico*, la atención se centra en el significado, la forma del texto, el contenido, el vocabulario, los temas principales, intenciones, entre otros, todo lo anterior tratando de develar el discurso.
3. Desde el punto de vista de comportamiento *organizacional*, el enfoque se refiere al contexto, las relaciones, las jerarquías, tipos de mensaje, formas de interacción, tiempos de respuesta dependiendo de las funciones, responsabilidades, entre otros aspectos.
4. Un cuarto enfoque *cognitivo* se refiere a las habilidades, la facilidad en que se da la comunicación entre individuos de diversas nacionalidades, las afinidades culturales e interculturales, la aceptación o rechazo a los medios electrónicos, los sentimientos de cercanía o distancia, destrezas personales para el manejo de recursos tecnológicos, entre otros.

Dada su naturaleza, Internet es un medio que privilegia a la comunicación escrita y, hasta el momento, al inglés como el medio más Estados Unidoso en ésta. El trabajo apoyado por Internet no es sólo un medio más de comunicación, la forma en que relaciona los recursos técnicos con las necesidades sociales e individuales, así como una variedad de formas de

interacción, es posible aceptar que se está frente a una nueva forma cultural: la cultura del ciberespacio y los cibernautas.

Importancia de realizar investigaciones sobre las TIC's en el área internacional

Los grandes logros del siglo veinte, en la tan nombrada era digital como la informática, la robótica y la telemática, han influido de manera crucial en las actividades humanas a escala planetaria. Tal influencia es cada vez más evidente en los procesos productivos, comerciales, financieros, informativos y aun en el surgimiento de nuevos conceptos. En tal escenario los poderosos grupos de intereses, sobre todo los que provienen de los países más desarrollados, son los que han dictado políticas económicas, financieras y comunicativas, que en gran medida responden más a sus intereses que al bien común.

En el caso de países menos desarrollados, la constante lucha por mantenerse en condiciones tecnológicamente favorables, los ha enfrentado a enormes retos que nacen de dificultades financieras, malas o inexistentes políticas de desarrollo, orientaciones gubernamentales, entre otros. En México por ejemplo, respecto a las tecnologías así como a la internacionalización, los desafíos han sido cada vez más difíciles de encarar. El Plan Nacional de Educación 2001-2006 contempla para la internacionalización que:

Las instituciones de educación superior... formarán parte de redes de cooperación e intercambio académico, nacionales e internacionales, que sustentarán los programas de movilidad de profesores y alumnos" (Secretaría de Educación Pública, 2001, p. 198).

Sin embargo, no es tan evidente en estas propuestas e ideas, estrategias fundamentales como la movilidad académica y la internacionalización del currículo y

tampoco se refieren a la forma de financiarlo y cómo o de donde se obtendrán los recursos y de qué manera, en caso de que existan, serán distribuidos.

Ante los obstáculos referidos, un número creciente de instituciones educativas en México han adoptado como promotoras de un claro desarrollo al uso de las tecnologías de la información y comunicación, realizando acciones como las siguientes (González Romero, Navarro Rodríguez, Cabral Araiza y López Ramírez, 2004):

- a) Desarrollo competitivo e innovación tecnológica a través de proyectos de colaboración nacionales e internacionales.
- b) Adopción de la tecnología en la gestión administrativa.
- c) Ampliación de la matrícula en sistemas de educación a distancia.
- d) Uso de la infraestructura en telecomunicaciones e Internet para enseñanza y aprendizaje.
- e) Digitalización de los procesos de enseñanza.
- f) Reducción de la brecha digital mediante las políticas nacionales para expandir la educación a todos los rincones, tomando como base la utilización de la tecnología.
- g) Implementación del uso de los medios masivos de comunicación, las telecomunicaciones y los más sofisticados sistemas de procesamiento de información.

Adoptar una postura crítica y de humanismo consciente, ante el vértigo del desarrollo de la ciencia, es un reto fundamental, sobre todo en el ámbito universitario, a fin de procurar que la tecnología se encuentre al servicio de la humanidad y no al contrario.

Analizar el impacto que Internet ha tenido, provocando nuevos requerimientos en las instituciones de educación superior americanas, ofrece un camino para la creación de estrategias tendientes a involucrar a los gestores, profe-

sores, investigadores y estudiantes en el planteamiento de formaciones que faciliten la adaptación y la integración a un mundo de trabajo cada vez más multicultural.

En resumen, la realización de investigaciones sobre las TIC's y la internacionalización, pretende contribuir al mejor conocimiento de las actividades internacionales apoyadas por los diversos recursos de comunicación e información, sistematizando algunas de las experiencias que contribuyan a estudios más completos y posibles proyectos de investigación. Aún más, establecer las necesidades emergentes de las tecnologías en las instituciones de educación superior, tanto en los usuarios como en la forma de organización de la institución, puede servir para diseñar estrategias pro-utilización de recursos tecnológicos multiplicando, con calidad y calidez, las propuestas académicas internacionales más acordes con los requerimientos de las universidades.

Elementos que intervienen en la comunicación vía Internet

Uno de los elementos que se ha considerado en la presente investigación es el enfoque lingüístico y, contenido en éste, el discurso. Tal como lo sostiene Teun A. van Dijk⁶, "la tarea clásica del análisis del discurso es hacer exactamente eso: analizar, describir y explicar ante todo las estructuras específicas del texto y el habla" (Van Dijk, en Martínez, 2001: p. 7). Van Dijk asevera que el análisis no debe limitarse al estudio de las estructuras de las oraciones, sino también a tratar de describir las relaciones de cohesión y coherencia entre oraciones, al igual que la organización funcional total de los textos (Van Dijk, 1980).

⁶ Teun van Dijk es un reconocido lingüista de la Universidad de Ámsterdam. Entre sus principales obras se encuentra *La ciencia del texto, estructuras y funciones del discurso*, *Texto y contexto y El discurso como estructura y proceso*.

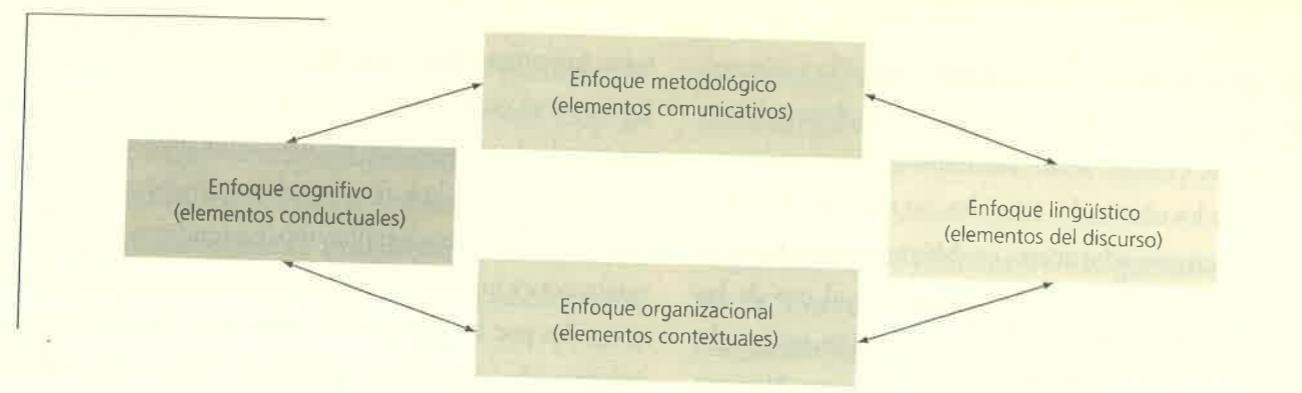


Figura 2. Elementos que intervienen en el análisis de necesidades frente a la comunicación mediatizada se encuentran interrelacionados y se refieren básicamente a aspectos comunicacionales.

El análisis discursivo es una tarea compleja, pues no sólo involucra elementos del texto y habla, sino también los aspectos cognitivos y contextuales que se presentan en situaciones determinadas. Coinciendo con Ma. Cristina Martínez (2001), los avances recientes de la lingüística manifiestan la importancia de considerar al estudio del lenguaje con un enfoque interdisciplinario, esto si se desea lograr una mayor aproximación a la enorme complejidad del estudio del lenguaje.

Considerando lo anterior, para poder realizar el análisis de las necesidades comunicativas que han surgido en las universidades debido al surgimiento de Internet especialmente en las oficinas internacionales, se proponen agregar a los enfoques para el análisis de las necesidades comunicativas emergentes (ver figura 1 del apartado 1.1) los siguientes elementos.

Respecto al proceso de comunicación pueden definirse elementos como:

- Fuente, funciones, mensajes, canales, códigos, ruidos, comunicación unidireccional *vs.* interactiva, sincrónica-asincrónica, trasmisión análoga *vs.* digital, entre otros.

Los elementos relacionados con el área cognitiva se han de considerar:

60

- Habilidades comunicativas, actitudes, motivación, nivel de conocimiento, manejo básico de los recursos informáticos, conocimiento básico de Internet, resistencia, tecnofilia, tecnofobia, entre otros.

Los elementos lingüísticos, y profundizando en el análisis del discurso, los puntos a observar son:

- Dominio del código escrito y hablado, idioma, sociolecto, ideolecto, análisis sintagmático y paradigmático, rasgos gráficos, ortográficos, gramaticales, léxicos, discursivos y códigos emergentes.

Finalmente, los aspectos sociales, y más detenidamente en las relaciones organizacionales, se rescatan:

- Contexto, entorno, personas, estructuras, recursos tecnológicos, metas, valores, misión, visión, ubicación geográfica, nacionalidad, aspectos socioculturales, establecimiento de relaciones y formación de comunidades, entre otros.

Necesidades emergentes

Independientemente de que las Instituciones de Educación Superior hayan pensado en recursos tecnológicos para apoyar sus programas internacionales o no, la reali-

dad es que éstas se encuentran presentes en las actividades cotidianas, por lo que la exigencia de realizar análisis y estudios que permitan proceder a la selección estratégica de las actividades más convenientes para la comunidad, acorde con las necesidades de las unidades académicas y su misión, es una tarea de creciente importancia.

En el mundo universitario internacional, las comunicaciones en red están influyendo de manera acelerada sobre la forma tradicional de comunicarse, propiciando nuevas vías de interacción. Sin embargo, en la constante lucha por alcanzar a la tecnología y su vertiginoso desarrollo, se han obviado aspectos importantes a considerar. Por un lado, se ha olvidado que la modernidad no se da por decreto. La situación de las instituciones en relación con los aspectos laborales, las precarias o deficientes instalaciones, los horarios saturados y/o escasos programas de formación son elementos fundamentales que promueven u obstaculizan la adopción de innovaciones y van caracterizando el desarrollo de la tecnología.

Por otro lado, considerando el aspecto humano, el mundo internacional ha planteado a los miembros de las comunidades universitarias no sólo la necesidad, sino también la obligación de implicarse con las computadoras, sin detenerse mayormente a pensar el sentir de los actores involucrados, sus conocimientos previos o incluso si los satisfactores que se proponen corresponden a sus demandas.

En diversas partes del mundo, sobre todo en países de América y Europa, el uso de las nuevas tecnologías para la educación se asumen, cada vez más, sin reflexionar sobre sus alcances. Al respecto, Carrazales dice con clara ironía: "El signo innovación adquiere un nuevo sentido. Antes se recomendaba investigar previo al diseño de propuestas innovadoras, hoy no hay tiempo para ello... basta deslegitimar la innovación existente y legitimar a la emergente" (Carrazales, 2001). Lo

anterior repercute en los estudiantes y profesores que manifiestan sus inconformidades, críticas y resistencias ante esta situación.

Pese a la evidente necesidad de conocer a fondo las implicaciones de las transformaciones provocadas por la tecnología, las investigaciones sobre los efectos que éstas producen, dado lo reciente del tema, son aún escasas. Las diversas formas en que las nuevas tecnologías impactan a las instituciones pueden ser muy disímiles. Por un lado, la "élite técnica" las vive con éxtasis, soñando con sus posibilidades. Los otros (no pocos), advierten sus riesgos, temen la sustitución del sujeto por el instrumento, temen los olvidos humanistas, de índole psicológico y repercusiones sociales (Carrazales, 2001).

Si se consideran las actividades internacionales que ya realizan las universidades en el mundo, es necesario trabajar sobre investigaciones que promuevan el mejor conocimiento de los resultados de las actividades internacionales, apoyadas por los diversos recursos de comunicación e información, contando con un registro de éstas para su futura evaluación. Aún más, establecer el impacto de las tecnologías en áreas específicas de las instituciones de educación superior, de los usuarios y la forma de operar de sus oficinas, puede servir para diseñar estrategias pro-utilización de recursos tecnológicos para multiplicar, con calidad y calidez, las propuestas académicas internacionales.

Bibliografía

- BERNSTEIN, J. (1971). *Clases, códigos y control*, Colombia: Atenea.
- BRANSTON, G. S., Roy (2003). *The Media Student's Book* (3rd. ed.), Estados Unidos, Londres y Nueva York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- BRETON, G. (2003). "Higher Education: From Internationalization to Globalization", en *Educación Global* núm. 7.

- CARRIZALES, C. (2001). *Entre la soledad y la desolación*, México: UAEM.
- GÓMEZ MONT, C. (1991). *Nuevas tecnologías de comunicación*, México: Trillas.
- GÓMEZ PALACIOS, C. (1998). *Comunicación y educación en la era digital*, México: Diana.
- GONZÁLES-ROMERO, G.-R., Víctor M., Navarro Rodríguez, M., Cabral Araiza, J., & López Ramírez, E. O. (2004). *Reflexiones sobre la educación superior mexicana*.
- JUÁREZ SALOMO, N. A. (2003). *Reacción de los Profesores del Área de Humanidades y Educación de la UAEM ante la Utilización de Internet: ¿resistencia o adaptación al cambio?*: Universidad Autónoma del estado de Morelos, Cuernavaca.
- LEIBNIZ, G. W. (1994). *Discurso de metafísica*, vol. 66, Argentina: Altaye.
- MARTÍNEZ, M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Argentina: Homo Sapiens Editores.
- MEMORIAS (2006). *II Congreso Internacional de la AMECYD*, Cuernavaca, Morelos.
- MINTZ, A. (2002). *Web of Deception. Misinformation on the Internet* (2nd. ed.), Nuevaw Jersey: Information Today Inc.
- PEÑA GUZMÁN, V., Rodríguez Gómez, M., Mallea R., J. y González Romero, V. M. (2006). *Las TICs y la internacionalización de la educación superior*, México: Universidad de Guadalajara.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación*, México: SEP.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México: SEP.
- TREJO DELARBRE, R. (1996). *La nueva alfombra mágica*, México: Diana.
- United Nations (2005). *Information and Communication Technology. The role of ICT in Preventing, Responding and Recovering from Conflict*, Estados Unidos: United Nations ICT Task Force.
- VAN DIJK, T. (1980). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*, España.

Un modelo para el desarrollo de capacidades empresariales en productores agrícolas de pequeña escala dentro del programa Enlaces Universitarios México-Estados Unidos

ADRIÁN DE LEÓN ARIAS
JUAN M. RIVERA

Este documento presenta un modelo colaborativo con múltiples facetas en formación docente, capacitación y entrenamiento de consultores, así como extensión universitaria en el área de emprendimiento rural, que ha sido diseñado para potenciar las capacidades empresariales de los agricultores de pequeña y mediana escala en México en el contexto de integración comercial a los mercados nacionales e internacionales. La colaboración incluye a una universidad de los Estados Unidos y una universidad mexicana como parte de la US—Mexico Training, Internships, Exchanges, and Scholarships (TIES) Partnership —o Enlaces en español— que surge como iniciativa de la Agencia Estadounidense para el Desarrollo Internacional (USAID). Este documento ofrece las características principales de un modelo de intervención universitaria para atender una área relevante en el desarrollo económico. Los autores consideran valiosa la experiencia obtenida a partir de este programa, en tanto integra el campo de los negocios con el desarrollo económico, así como su posible aplicación del modelo en otras universidades y regiones del mundo.

Junio 2007

Introducción

El Tratado de Libre Comercio en Norteamérica (TLCAN) ha creado nuevas oportunidades y grandes retos para la economía y sociedad mexicana, particularmente en su sector agrícola y la población rural. Este sector representa la quinta parte de la población ocupada —alrededor de 7.1 millones de personas— y, tomando en cuenta sus dependientes direc-

tos, el número alcanza a casi un tercio de la población, alrededor de 39 millones. Sin embargo, su contribución económica (medida por su participación en el Producto Interno Bruto), es sólo de alrededor del 5%. Por lo que mejorar el desempeño productivo en la agricultura es un punto clave para los niveles de ingreso, bienestar y competitividad del país en su conjunto.

En el medio rural, productores de pequeña escala son un grupo crítico por su magnitud, alrededor del 80% de todos los productores agrícolas, y que históricamente han sobrevivido con sus altas y sus bajas a través de altas tarifas, subsidios y migración. Bajo el TLCAN, estos productores no sólo continúan enfrentando los problemas estructurales tradicionales¹, sino también nuevas formas de competencia doméstica y de productores de Estados Unidos y Canadá, así como cambios tecnológicos e institucionales. No obstante, también existen nuevas oportunidades para los productores de pequeña escala a partir de dichos cambios.

Algunas de las oportunidades de producción ofrecidas bajo el TLCAN para los pequeños productores se identifican en la explotación de nichos de mercado para productos no tradicionales, tales como frutas y verduras frescas, así como productos orgánicos, y en el cultivo de productos tradicionales (ej. maíz) con nuevas tecnologías. Sin embargo, para aprovechar dichas oportunidades, se requieren habilidades empresariales que atiendan los requerimientos productivos, tecnológicos y de mercadotecnia, así como financieros, que los productores de pequeña escala necesiten complementar y que no puedan pagar de consultores especializados.

¿Cómo facilitar el conocimiento práctico requerido para aprovechar las nuevas oportunidades abiertas por el

TLCAN a los productores a pequeña escala en México? En el año 2002, los gobiernos de los Estados Unidos y México acordaron promover un programa de intercambio y capacitación (conocido por sus siglas como TIES (Training, Internships, Exchanges, and Scholarship) —en inglés— o Enlaces —en español) entre Universidades de México y Estados Unidos con el objetivo de atender áreas rezagadas en el desarrollo económico y social de México. En este documento, presentamos el modelo de capacitación docente, formación de consultores y actividades de extensión a productores agrícolas rurales que hemos desarrollado bajo el programa TIES.

El programa TIES o Enlaces que se compone de actividades de capacitación, pasantías, intercambio docente/estudiantil y becas, es financiado parcialmente por la United States Agency for International Development (USAID) para promover la colaboración de una universidad de Estados Unidos con una de México, quienes también contribuyen con personal y financieramente al proyecto, con objeto de desarrollar capacidades y mejorar las condiciones económicas, sociales y ambientales de México.

El proyecto desarrollado bajo el programa TIES que se presenta a continuación es un modelo que, utilizando las fortalezas académicas y experiencia de dos universidades (Universidad de Guadalajara y University of Notre Dame), tiene como objetivo promover el desarrollo en el sector agrícola en México, conjuntando capacidades y tecnologías que permitan atender las necesidades de desarrollo empresarial de los productores agrícolas de pequeña escala. Este proyecto, con duración de tres años académicos (2004-2007), está fundamentalmente orientado a formar consultores empresariales dentro de un programa de maestría en negocios en la universidad mexicana y aplicar su formación en atender las necesidades de desarrollo empresarial de los productores rurales. El proyecto ha implicado también la capacitación de docentes de la universidad mexicana

y la colaboración con los docentes de la universidad estadounidense. Incidentalmente, el proyecto también facilita la participación de estudiantes de un programa similar en la universidad norteamericana con objeto de ampliar su exposición a negocios internacionales y el desarrollo económico en México, así como promover el trabajo en equipo de trabajo binacionales.

El modelo descrito en este documento es un ejemplo del uso de las fortalezas académicas y de la experiencia para el progreso en el sector agrícola en México, trayendo consigo herramientas y tecnología que puedan mejorar las oportunidades de negocios para el desarrollo y en particular apoyará para que los agricultores mexicanos amplíen sus capacidades empresariales y adapten sus planes de negocios y operaciones al nuevo ambiente competitivo que fue creado por la implementación del tratado TLCAN desde 2004. Desde el punto de vista de las universidades, para la Universidad de Guadalajara, este modelo ha permitido desarrollar nuevas capacidades en su planta docente, mientras que para la universidad estadounidense le permite mejorar su reconocimiento internacional. Para ambas universidades, el modelo les facilita cumplir con los fines de extensión que corresponde a su misión, integrando de manera innovativa el campo de los negocios con el del desarrollo económico.

Este modelo inició al reconocer que el desarrollo de la agricultura, mas allá de adecuadas políticas públicas, se requiere de desarrollo empresarial y cooperación para que los productores rurales tengan éxito en la economía global actual. La universidad mexicana, sin embargo, no contaba con un área consolidada de desarrollo empresarial, pero que sí se contaba en su contraparte estadounidense. A la vez, los profesores de esta universidad identificaron una oportunidad de innovación curricular al ligar su experiencia académica a problemas de regiones en desarrollo.

El resto del documento, que describe el modelo para desarrollo de capacidades empresariales en productores agrícolas de pequeña escala dentro del programa Enlaces Universitarios México-Estados Unidos, se compone de cinco secciones más: la segunda se refiere a los objetivos y componentes básicos del modelo; la tercera sección corresponde a las actividades académicas y de seguimiento del modelo; la cuarta sección describe un componente instruccional clave como son las pasantías durante el verano; en la quinta sección se presentan varios casos de los productores apoyados bajo el modelo y, finalmente, se presentan las recomendaciones para trabajo futuro.

Objetivos y componentes del modelo²

Con el objetivo de mejorar la viabilidad y competitividad del sector rural mexicano, ayudando a integrar a los pequeños agricultores mexicanos a los mercados nacionales y globales de manera económica y socialmente responsable, el Colegio Mendoza de Negocios (MCOB), el Centro Gigot para Estudios Empresariales y el Instituto Kellogg para Estudios Internacionales de la Universidad de Notre Dame (ND) se asociaron con los profesores adscritos al programa de la Maestría en Negocios y Estudios Económicos (MNEE) del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUECA) de la Universidad de Guadalajara (UdG) bajo la iniciativa del programa de Internship, Exchanges, and Scholarships (TIES) entre EU y México, promovido por la US Agency for International Development. La asociación entre las universidades tiene tres grandes componentes:

1. Año académico de formación docente en la MCOB, Escuela de Negocios de la universidad estadouni-

¹ Más detalles de este modelo pueden encontrarse en www.nd.edu/~kellogg/TIES/index.html (en inglés) <http://www.cueca.udg.mx/ofertaa/diplomados/dan/> (en español).

- dense a los profesores mexicanos a involucrarse en el proyecto (capacitación a los capacitadores y movilidad docente internacional).
2. Ofrecer una nueva especialidad a los estudiantes mexicanos de la MNEE de la UDG que incluye pasantías por equipos de estudiantes de MBA de EU y de la MNEE en México, durante las cuales ofrecen consultorías a productores agrícolas, mediante la formación de equipos binacionales (mejora del currículum y movilidad estudiantil internacional).
 3. Proveer servicios de consultoría a productores agrícolas que puedan servir de modelo para su implementación en un amplio espectro del conjunto de productores agrícolas en la región de influencia de la UDG (extensión universitaria).

La asociación se enfoca, en un primer momento, en capacitar a los profesores para crear un programa sustentable que continúe más allá del ciclo garantizado de tres años. Durante tres años, siete miembros de la facultad del programa de la Maestría en Negocios y Estudios Económicos de la Universidad de Guadalajara han estado recibiendo capacitación académica durante un año en la University of Notre Dame (ND). Reciben entrenamiento en estrategias empresariales para micro empresas en la facultad del Gigot Center para Estudios Empresariales, asistieron a clases, desarrollaron cursos, explicaron en equipo algunas partes del curso con la facultad del Gigot Center, recibieron entrenamiento adecuado para la enseñanza en el uso de tecnología, a través del ND's Kaneb Center para la Enseñanza y Aprendizaje, participaron con la facultad de ND en un grupo de trabajo en desarrollo rural y TLCAN, contribuyeron en la selección y entrenamiento de los pasantes de verano de MBA y trabajaron en proyectos de investigación individuales y colaborativos. Los profesores visitantes también participan en los seminarios semanales del

Kellogg Institute donde aportan una perspectiva desde el campo de estudio de los negocios y economía que enriquece los trabajos presentados por otros profesores en dicho seminario.

Es importante mencionar que la formación en los profesores mexicanos fue necesaria ya que dentro del cuerpo docente del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara no se contaba con una cuerpo académico consolidado sobre estudios empresariales, y menos aún en desarrollo empresarial agrícola.

Otro componente del modelo es el desarrollo de una especialidad (diplomado) en Habilidades Empresariales y Agronegocios dentro del programa de Maestría en Negocios y Estudios Económicos (MNEE).³ En esta especialidad (diplomado) de 130 horas de instrucción, se prepara a los estudiantes como consultores para el desarrollo de planes de negocios para productores agrícolas de pequeña y mediana escala. El diplomado se desarrolla simultáneamente a sus cursos regulares. En promedio, participan alrededor de 15 estudiantes por ciclo anual.

El programa incluye pasantías de verano por ciclo anual de 8 semanas en México, para los equipos de estudiantes mexicanos graduados, trabajando en colaboración con los estudiantes MBA de Notre Dame. Se espera que los pasantes desarrollen planes de negocios, estrategias de mercado y modelos financieros; y que implementen sistemas de contabilidad y mejoren las estrategias de operación de las microempresas y organizaciones no gubernamentales de apoyo a empresas. La fase final del pasantía es vincular al sector de servicio industrial y profesional en la región cercana a Guadalajara en las metas del proyecto.

Es muy importante notar que durante los dos pri-

³ Este programa ha obtenido acreditación de excelencia por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

meros años del proyecto, ante la imposibilidad de que los profesores de la Universidad de Guadalajara pudieran ofrecer la especialidad/diplomado en su totalidad, la facultad del MCOB de la Universidad de Notre Dame estuvo participando en la docencia. Durante los primeros dos años del proyecto, se recibió en la MNEE a alrededor de 5 profesores del MCOP por año, con estancias de una semana. En el tercer año del programa, la enseñanza de la nueva especialidad se llevará a cabo exclusivamente por los profesores mexicanos, quienes ya habrán regresado de su actualización docente realizada en el MCOP.

Conviene detallar, como un tercer componente del modelo, las actividades de extensión universitaria a través de las pasantías de verano que se mencionaron anteriormente, ya que el objetivo principal de este programa es aplicar las lecciones empresariales del salón de clases en las situaciones del mundo real. Durante cada uno de los tres veranos, estudiantes de Notre Dame se reunirán con estudiantes de MBA de la Universidad de Guadalajara por dos meses en equipos de consultoría, proveyendo las herramientas y asesoría que los pequeños productores agrícolas necesitan para capturar las posibles ganancias derivadas del entorno provisto por el TLCAN. Los profesores de la MNEE ayudan a encontrar proyectos de agricultura para analizar y proveerles apoyo a los equipos de estudiantes durante las pasantías.

La ventaja del programa por ciclos anuales de tres años es la oportunidad de aprender de cada proyecto consecutivo por cada año, evaluando los diferentes objetivos y componentes del programa. A continuación se describe de manera secuencial cómo se desarrollan las actividades durante un ciclo anual.

Actividades académicas y de seguimiento del programa

Este programa académico asociativo inicia cada año con la llegada de los profesores mexicanos al campus en la

universidad de EU para recibir su entrenamiento anual y, a la vez, se inicia con la especialidad/diplomado para los estudiantes de la MNEE en la universidad mexicana.

El punto medular del entrenamiento para los profesores visitantes está en los cursos empresariales (el material del curso, las tareas en equipo, el manejo de clase y las didácticas, etcétera) debido a que el mismo tipo de cursos son ahora parte de un diplomado llamado "Desarrollo de habilidades empresariales para la pequeña empresa rural" en el programa de la MNEE en la universidad mexicana participante. Los cursos en habilidades empresariales se enseñan en la Universidad de Notre Dame por profesores adscritos al Gigot Center para Estudios Empresariales, lo que otorga el valor de su participación y experiencia al componente académico del programa. El entrenamiento se complementa con el involucramiento como profesor invitado en el Kellogg Institute for International Studies lo que permite una inmersión en la vida académica de un dinámico centro de investigación sobre economía y política del desarrollo entre otros temas. Además el Kellogg Institute también ayuda con la tarea de manejar la logística, aspectos financieros y administrativos de este programa.

Mientras que la facultad visitante aprende y se entrena en la participación del ambiente de clase, los estudiantes mexicanos del tercer semestre de la MNEE se involucran en cursos de habilidades empresariales, adquieren habilidades en técnicas de planeación de negocios, evaluación de proyectos, análisis de mercado, finanzas, análisis técnico y otros tópicos relacionados con temas del campo. Las habilidades de negocios que se aprenden son las que después aplicarán para las pasantías de verano en México, donde su aprendizaje tendrá la oportunidad de ser aplicado y probado en situaciones de negocios reales.

Como ya se dijo, la parte docente de la especialidad/diplomado es impartida por profesores de la MNEE,

Un modelo para el desarrollo de capacidades empresariales

complementado durante los dos primeros años por profesores de la Universidad de Notre Dame, cuatro profesores por año estarán agendados para enseñar cursos cortos de 15 horas cada uno en finanzas, mercadotecnia, economía y sobre el TLCAN y ambiente económico.

En la universidad americana, se realiza una selección de cuatro estudiantes para el programa de pasantías de verano en México, la cual se lleva a cabo en el semestre de otoño de cada año académico. La facultad mexicana visitante le ayuda a su contraparte americana en el proceso de entrevistas y selección. Al mismo tiempo, en la universidad mexicana, los estudiantes de MBA están participando en cursos que complementan su especialidad/diplomado en adición a sus cursos modulares normales de la currícula MNEE.

Los cuatro estudiantes de Notre Dame, nominados para los pasantías de verano, tendrán que tomar un curso de preparación de siete semanas antes de que estén listos para viajar a su pasantía de verano (consultoría). El curso de preparación está planeado para encontrarse alertas y propicios al conocimiento a los estudiantes en relación a los factores sociales, económicos y políticos de México, y sobre los retos y oportunidades del ambiente del TLCAN con especial énfasis en el sector agrícola tanto de EU como de México.

Mientras se desarrollan los cursos en el aula, tanto por parte de los estudiantes mexicanos, como de los estadounidenses en sus respectivas universidades, los profesores de la MNEE, adscritos a la especialidad/diplomado, encuentran, revisan, visitan y recomiendan proyectos de negocios específicos donde los equipos binacionales de estudiantes realizarán sus pasantías en el verano. Éstas constituyen un componente clave en el proceso de capacitación de los futuros consultores para desarrollo empresarial agrícola y se presentan en la siguiente sección.

A lo largo del proceso, ha resultado esencial, para el éxito de este modelo, un enlace comunicativo entre

ambas instituciones asociadas. Esto se ha logrado a través de la presencia de los profesores visitantes mexicanos en el campus de la universidad de EU. Además, siempre existe comunicación adicional y apoyo en la universidad mexicana local y también en la Universidad de Notre Dame.

Componente instruccional clave: pasantías de Verano

Uno de los aspectos instructionales remarcable de este modelo es el trabajo de pasantía de ocho semanas llevado a cabo por los equipos de estudiantes de las dos universidades participantes. Las pasantías representan una oportunidad única para que el estudiante participe activamente como miembro de un equipo de consultoría para ayudar a los dueños/empresarios de los proyectos agrícolas específicamente seleccionados para el estudio. Al mismo tiempo, las tareas de la pasantía habilitan a los estudiantes a aplicar las herramientas analíticas y las técnicas de solución de problemas aprendidas en clase para resolver problemas reales que se encaran con las unidades de negocio agrícola seleccionadas para su análisis. Finalmente, la experiencia se mejora con la participación de los estudiantes integrantes de ambos equipos de las universidades mexicana y de EU, además de añadir la dimensión cultural, sociológica y técnica al componente de la pasantía.

Debido a que gran parte de los beneficios esperados de los pequeños productores agrícolas depende del trabajo en equipo de los alumnos internos, los administradores del programa realizan ciertas acciones para configurar los equipos óptimamente, con el fin de asegurar la mejor administración y cooperación de los equipos. Antes de comenzar con las actividades de la pasantía, los estudiantes participantes de este programa se relacionan entre sí a través de intercambios en teleconferencias. Además, al iniciar la octava semana de pasantía, uno de los profesores del MCOB, especializado en manejo de

equipos, trabajará con los estudiantes en el proceso de formar los equipos de pasantía y de asegurarse de que cada miembro del equipo sepa la naturaleza y objetivos de las actividades grupales.

Los trabajos durante el tiempo de pasantía se asemeja a un proceso típico de consultoría. Además, los distintos proyectos disponibles para su estudio están asignados a los equipos correspondientes de acuerdo con el tipo de experiencia que tienen los miembros del equipo y los intereses que hayan expresado en una región o proyecto en particular. Cada equipo organiza encuentros cara a cara con los dueños/administradores de los agronegocios, con el fin de determinar cuáles son los problemas o mejoras en los negocios en los que desean que el grupo consultor trabaje. Este contacto inicial sirve como base para una buena y confiable relación entre el grupo de pasantes y el dueño/administrador del negocio. Después de la primera visita, los estudiantes identifican y priorizan los problemas o áreas de su trabajo, y reconvierten con los dueños/administradores en comunicarles las estrategias del plan de acción.

Parte de las tareas de los equipos de la pasantía involucran la recopilación de información para el negocio seleccionado para su análisis, un proceso que necesita visitas al campo y entrevistas con el administrador o con otro personal clave de la unidad de negocio agrícola bajo estudio. Además, existe amplio trabajo de escritorio hecho por los miembros, involucrando el análisis de productos, precios, tiempos de cosecha, competencia y aspectos similares de fecha con importancia específica para el proyecto asignado al equipo interno.

Al final de la semana ocho de la pasantía, cada grupo de estudiantes presentará un reporte escrito con el análisis, conclusiones y recomendaciones para el dueño/administrador del negocio del cual se está estudiando el proyecto. Adicionalmente, el ciclo anual de actividades de los componentes de este programa termina con una presentación por los representantes de los equipos de

estudiantes, de sus reportes de proyectos y de su experiencia en la pasantía a una audiencia de estudiantes y profesores en el campus de la Universidad de Notre Dame. Este evento toma lugar en la primera parte del semestre de otoño, después de la conclusión del programa de pasantía de verano de ocho semanas. Y resulta de mucha motivación para los estudiantes mexicanos seleccionados que tienen un breve experiencia de la vida en un campus universitario estadounidense.

Revisión de los proyectos de agronegocios estudiados

El modelo, como ya se ha mencionado, no contempla sólo capacitación a futuros consultores, sino también un componente de extensión que se traduce en el desarrollo de planes de negocios para productores rurales. En esta sección se detallan a manera de ilustración, los cuatro proyectos que fueron atendidos por los equipos en el primer ciclo del proyecto.

Para la primera pasantía de verano en 2005, cuatro equipos fueron formados integrando a doce estudiantes mexicanos de MBA con cuatro de sus contrapartes extranjeros. Estos equipos trabajaron en cuatro proyectos agrícolas diferentes, con el fin de proveer recomendaciones en mercadotecnia, finanzas, procesos productivos y/o aspectos administrativos al dueño/administrador de los negocios agrícolas bajo estudio. Los proyectos de negocios específicos seleccionados para su análisis: tienen que haber estado en operación por algunos años, deben ser de tamaño pequeño a mediano, deben haber tenido ventas de oferta al mercado y, lo más importante, sus dueños deben estar de acuerdo en compartir información necesaria para los equipos de estudiantes para su análisis y para servir de base a su recomendación final. Como parte de las tareas de equipo, era importante asegurarle a los dueños/administradores confiabilidad en el manejo de la información recabada, revisada y reportada por los

equipos de estudiantes en el proceso de llegada al reporte final y a las recomendaciones.

Todos los proyectos revisados por los equipos de estudiantes representaron negocios agrícolas administrados por pequeños productores en el área cercana a Guadalajara, México. El tipo de problemas que los equipos de estudiantes consideraron para revisión y solución, variaron dependiendo de las necesidades expresadas y la urgencia mostrada por los pequeños productores agrícolas y por la relevancia y prioridad asignada por el mismo equipo, considerando la necesidad de tener el trabajo de los consultores internos, completado para el final de la octava semana del proyecto estudiantil de verano.

Los proyectos revisados por dos de los equipos de pasantes representaron a pequeños productores agrícolas de hortalizas: pimientos, melones, tomates verdes, calabazas y sandías, destinados principalmente para los mercados locales y regionales. Los dueños de estas granjas de hortalizas fueron propietarios únicos con muchos años de experiencia en el campo y quienes habían cambiado los plantíos de maíz tradicional a productos más atractivos para el mercado, tales como las hortalizas anteriormente mencionadas. A pesar de que siempre hubo un marcado interés de los productores pequeños para iniciarse en la exportación a EU, especialmente en vista de la demanda por pimientos, los equipos de estudiantes consultores notaron rápidamente que la cantidad, calidad y variedad de los cultivos obtenidos seguían mostrando niveles bajos a los estándares requeridos para ser aceptados por los altos niveles de competitividad y normatividad de producción del mercado de vegetales de EU. Además, los productores de hortalizas, cuyos negocios fueron sujeto de análisis, insistieron en preservar sus sistemas tradicionales de cultivo con un pequeño o nulo espacio de negociación acuerdos contractuales a largo plazo con clientes al mayoreo ya fueran de México o de EU. Dadas estas prácticas administrativas, fue más

difícil buscar un crecimiento potencial para el mayoreo o para mercados de exportación a escala suficiente para hacer la opción atractiva.

Para el caso de los productores de hortalizas, los equipos de estudiantes se concentraron en mejorar las mezclas de productos, racionalizar los tiempos de cosecha, mejorar la logística de empaque y distribución y asesorar sobre los contratos potenciales a futuro con clientes mayores localizados en los principales centros urbanos de México. Como parte de sus actividades de la pasantía, los equipos de estudiantes evaluaron la opción de construir y usar graneros en las granjas de hortalizas, un asunto que está atrayendo mucha atención de los productores mexicanos. Es así como pequeños productores agrícolas usan normalmente los graneros para hacer crecer sus propias semillas, las cuales se plantan en parcelas. Extendiendo el concepto de granero, el concepto actual de cosechar hortalizas mejoraría los campos y protegería los productos de pestes y cambios climáticos, incrementando los prospectos de ingresos por la cosecha de dichos productos.

Otro estudio de caso, cubierto por uno de los equipos de estudiantes consistió en una granja cooperativa de cuatro pequeños productores agrícolas de limones, primordialmente para exportar a los Estados Unidos. Una vez más, el grupo de productores agrícolas de esa región del oeste de México convirtió hace muchos años su plantío de maíz tradicional en una granja de árboles de limones. La cooperativa ha ganado buena reputación debido a la calidad de sus limones y al profesionalismo de su gente y servicio. Así mismo, el mercado natural de limones son los Estados Unidos, donde el producto no puede ser cosechado ni siquiera en las zonas de Florida ni California, debido a su sensibilidad a las temperaturas frías. México es uno de los principales productores de limones en el mundo, y debido a que el proyecto estudiado en este programa ha logrado un nicho de mercado en

los mercados mayoristas de California, los productores agrícolas tienen que competir con otros productores mexicanos localizados en una región tropical de México donde la producción de limón es más abundante.

Para el caso de la producción de limón, las áreas de negocios que el equipo de pasantes ayudó a asesorar fueron la alternativa de las ventas directas a los mayoristas de EU, prefiriendo esto a ir con un corredor intermediario localizado en la frontera de México con Estados Unidos, también fue evaluada la posibilidad de acuerdos de contratos futuros con aquellos clientes mayoristas. Además, el equipo de estudiantes analizó la expansión actual de la selección y empaque de limones para incluir una cámara de refrigeración que incrementara la vida del producto. Finalmente, después de analizar los datos relacionados con la estación en cuanto a volumen y precios por varios años, el equipo recomendó cambios en el ciclo de cultivo y el uso de la cámara de refrigeración que pudiera ayudar a incrementar las ganancias para la cooperativa productora de limones y para sus miembros.

El cuarto de los proyectos revisados en el verano de 2005 fue el de una granja de aguacate de tamaño mediano en el estado de Michoacán, al este de México. Esa región de México es particularmente conocida por su producción de aguacate tanto para los mercados domésticos y de exportación. México es uno de los mayores productores de aguacate en el mundo y exporta parte de su cosecha anual a los mercados europeos y del TLCAN. Estados Unidos sigue siendo un mercado natural para el aguacate mexicano, especialmente el de tipo Hass; el clima del país le permite producir aguacates durante todo el año. De cualquier manera, aun con el TLCAN, los aguacates mexicanos no pueden ser exportados y vendidos a California, Florida y Hawái, situación que se espera cambie para el 2008 cuando el TLCAN sea total y finalmente implementado, sin ninguna barrera de intercambio o restricción al flujo de los productos

agrícolas.

Para el caso del cultivo del aguacate, el equipo de estudiantes revisó las fases de selección y empaque del proceso y preparó algunas recomendaciones para insertar escáneres electrónicos que pudieran incrementar la efectividad y eficiencia de la fase de control de calidad. Además, se sugirió un proceso de reingeniería de la fase de empacado, lo que haría que la labor y los componentes de la máquina trabajaran más eficientemente, todo esto como parte concluyente del reporte presentado por el equipo de pasantes.

Resultados y beneficios del programa

Existen beneficios palpables para los diversos grupos de participantes en este programa colaborativo entre Estados Unidos y México. Primero, para la universidad mexicana, el programa TIES ha abierto la oportunidad de introducir un área de concentración especial a la currícula regular del plan de MBA en los dos años. El diplomado en Habilidades de negocios y agronegocios se adapta de forma adecuada al futuro de los programas de maestrías en negocios, al atender las necesidades de un sector vital en la agricultura de México. El estudiante de dichas maestrías entrenado en el diplomado podrá servir de excelente manera como un consultor de negocios o como gerente de un negocio de agricultura en las áreas cercanas a Guadalajara o en otras regiones del país. Se debe señalar también que la producción agrícola es el primer paso de la cadena del proceso de manufactura de alimentos, y que el incremento en la población demandará más comestibles y alimentos procesados. El entender cómo el proveer productos agrícolas está integrado a la industria manufacturera de comida, mejorará las oportunidades de trabajo para los estudiantes entrenados de la MNEE.

Existen beneficios académicos y profesionales para los profesores mexicanos del CUCEA al pasar un año académico en la universidad huésped de EU. Más espe-

cíficamente, los profesores visitantes se beneficiarán del aprendizaje sobre la teoría y aplicación de habilidades empresariales, una materia que estarán trabajando hasta su regreso a su institución en México. Para los profesores en la universidad estadounidense, existe el beneficio de enseñar a estudiantes internacionales en su ambiente local, donde los conceptos y variables de una materia académica dada, deben adaptarse y probarse para que se adecuen a las circunstancias locales. A pesar de que el intercambio en los profesores incorporado en este programa esté por terminar al final de la vida de tres años, uno siempre puede esperar que el intercambio de los profesores continúe en una base más adhoc, después de este periodo inicial de intercambio y cooperación académicos.

A pesar de que el área de estudios empresariales ha visto una expansión en las escuelas de negocios de EU, creemos que no existe todavía una extensión de las habilidades de negocios para la aplicación o práctica de los conceptos teóricos por los estudiantes directamente relacionados con los puntos de negocios de la vida real. Aun cuando existe un lado práctico para los proyectos de clase o las pasantías de estudiantes, estas oportunidades raramente, si es que nunca, sobrepasan las fronteras nacionales. Este modelo permite un espacio internacional para la aplicación de los conceptos de habilidades de administración y doctrinas en el mundo de negocios.

Un aspecto relevante desde punto de vista académico fue el diálogo que se propició entre profesores dedicados al estudio de los negocios y aquellos dedicados al estudio del desarrollo económico. A pesar de la importancia de la incorporación del desarrollo empresarial en la dinámica del desarrollo económico, esta incorporación no ha sido promovida como objeto de estudio y de diseño de políticas. Con este modelo se han dado pasos hacia ese estudio y se presentará como

ponencias y artículos por el colectivo de profesores involucrados.

Existen otros beneficios palpables recibidos por los estudiantes que tomaron parte en la experiencia de pasantía de verano. Los estudiantes participantes aprendieron sobre el trabajo en equipo en ambientes biculturales o internacionales, desarrollaron sus habilidades de consultores de negocios al enfrentarse a tareas representativas de situaciones actuales de negocios, siendo capaces de traducir a la aplicación práctica el conocimiento que han adquirido en el campo académico y, finalmente, para los estudiantes estadounidenses obtuvieron experiencias durante dos meses en un país distinto.

A pesar de que los comentarios recibidos por los pequeños productores agrícolas, apoyados a través de las pasantías, fueron muy favorables e incluso valmando entre 2,000 y 3,000 dólares la asesoría recibida, es todavía muy pronto medir los beneficios específicos de la economía y los beneficios operacionales que les brindó este programa. Se tiene que revisar la cobertura de los cuatro proyectos, verificar si se implementaron las recomendaciones de los equipos, medir la efectividad de dichos cambios y/o asesorar si alguna circunstancia no prevista o las variables pudieran haber impactado a las recomendaciones a sus resultados. Se puede agregar que el beneficio para ambas instituciones académicas y sus profesores por participar en este programa, es tener una oportunidad de estudiar y documentar casos reales de negocios que puedan ser usados posteriormente para enseñar en clase, en el desarrollo de consultoría de negocios o desarrollo de áreas, todo eso dentro del contexto internacional del ambiente del TLCAN.

Dentro de todo, los beneficios de este programa pueden verse como para proveer nuevas oportunidades económicas y de negocios para un segmento de la población (pequeños productores agrícolas) que

se ha dejado de lado en cuanto al rápido cambio de los tratados globalizados. Otros beneficios posteriores de este programa vendrían cuando el efecto multiplicador de tener mejores estudiantes, más entrenados, provoque que puedan ofrecer soluciones a los problemas y proveer más oportunidades a un gran número de pequeños productores rurales. También se espera que por el mero efecto de la demostración, se unan nuevos productores agrícolas a sus pares ya estudiados

y mejorados, en la lucha por convertirse en mejores agentes económicos en un mundo de negocios globalizado y competitivo.

Creemos que nuestras instituciones académicas son las mejores calificadas para llevar este programa colaborativo, al acercarse y ayudar en el proceso de desarrollo justo, equitativo, además de una oportunidad de cambio.

Estableciendo colaboraciones exitosas con instituciones de educación superior de Canadá

FRANCISCO MARMOLEJO¹
SEAN MANLEY-CASIMIR²

Canadá es en cierto sentido el gran “socio desconocido” en el contexto de la educación superior en América del Norte. No obstante, en años recientes, la cooperación entre instituciones de educación superior de México y Canadá ha estado creciendo gradualmente. Por otra parte, el gobierno canadiense ha seleccionado la región de América Latina —con especial énfasis en México, Chile y Brasil— como una prioridad en su política exterior. El presente artículo busca brindar una información básica sobre el sistema de educación superior canadiense, así como una serie de recomendaciones sobre cómo establecer colaboraciones exitosas con sus instituciones.

El contexto

En los últimos años, Canadá ha llevado a cabo una agresiva y consistente estrategia de posicionamiento internacional en materia de educación superior, que se ha traducido en el hecho de que, hoy por hoy, Canadá constituye un importante destino para estudiantes internacionales, a la vez que el número de estudiantes canadienses en el extranjero es también de una importancia nada despreciable.

Sin embargo, sería simplista atribuir el éxito canadiense en intercambios académicos sólo a meras campañas promocionales. Éstas serían

¹ Director ejecutivo del conahec y vicerrector de Programas del Hemisferio Occidental de la Universidad de Arizona. fmarmole@email.arizona.edu

² Director Asociado del CONAHEC de la Universidad de Arizona. smanleyc@email.arizona.edu

poco efectivas si no existiera como respaldo un sólido sistema educativo, como es el caso canadiense, que además se caracteriza por ser diverso.

En este sentido, cabe precisar que, en algo que pudiera parecer contradictorio, la educación superior en Canadá tiene dos atributos muy distintivos: diversidad y homogeneidad. El atributo de diversidad obedece al hecho de que no es posible hablar de un sistema de educación superior nacional relativamente homogéneo, tal y como lo conocemos en otros países como México. Al contrario, en Canadá coexisten varios subsistemas de educación superior dado que prácticamente cada una de las provincias canadienses ha desarrollado su propio sistema, aunque con importantes similitudes pero también con ciertas peculiaridades. Por otra parte, el atributo de homogeneidad se refiere al hecho de que —aún cuando existe una amplia diversidad de sistemas— la educación superior canadiense en su conjunto es conocida en el ámbito internacional por contar con una muy aceptable calidad relativamente homogénea. En otras palabras, se encuentra presente una amplia diversidad de instituciones y sistemas educativos, pero en un marco de una calidad relativamente homogénea.

Algunas cifras

Como se observa en la tabla 1, existen importantes diferencias entre Canadá y México. Con una población equivalente a apenas un tercio de la mexicana, en contraste, Canadá cuenta con una superficie total equivalente a cinco veces la de México. Dado que la esperanza de vida promedio del canadiense es casi cinco años mayor que la del mexicano y que su tasa de fecundidad es menor que la mexicana, el promedio de edad de la población en Canadá es de 39 años, en comparación con los apenas 25 años en México. Desde el punto de vista económico, ambos países cuentan con

un Producto Interno Bruto (PIB) muy similar, aunque el PIB per cápita canadiense es tres veces mayor que el de México.

En materia educativa, las diferencias entre ambos países son aún más grandes (ver gráficas 1 y 2). Canadá es el país con mayor porcentaje de la población que cuenta con estudios universitarios dentro de los países miembros de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). En Canadá, 46 de cada 100 personas entre 25 y 64 años de edad cuenta con estudios terciarios, contra 18 de cada 100 personas en México.

La diversidad de sistemas de educación superior en Canadá

Canadá es probablemente el único país del mundo que no cuenta con un Ministerio Federal de Educación —el equivalente a la Secretaría de Educación Pública de México— dado que por mandato constitucional la educación es una responsabilidad manifiesta de los gobiernos provinciales. Esto ha llevado a que cada gobierno provincial —en función de su historia y las cambiantes coyunturas políticas— haya desarrollado su propio sistema educativo. Las diferencias entre sistemas son más marcadas en el caso de Quebec, en comparación con el resto de las provincias canadienses. Para mitigar las diferencias y buscar mecanismos de coordinación, los gobiernos provinciales interactúan a través del Consejo de Ministros Provinciales de Educación (CMEC³, por sus siglas en inglés).

Comúnmente se hace la siguiente clasificación de instituciones de educación superior de Canadá: instituciones que ofrecen grados de licenciatura a posgrado (*degree granting institutions*) e instituciones

³ En el cuadro 3 al final de este artículo, se incluye un listado de diversas organizaciones relevantes en Canadá.

que sólo forman a estudiantes en niveles intermedios (*non-degree granting institutions*). Las instituciones del primer tipo son también conocidas genéricamente como universidades, mientras que las segundas son los Colegios, Colegios Comunitarios, Institutos Técnicos o Colegios Técnicos. En este último tipo de instituciones se ofrecen programas académicos a nivel de Asociado, el cual es en cierto sentido equivalente al Técnico Superior Universitario de México. Aunque históricamente la diferencia entre ambos tipos de instituciones había sido muy clara, esto ha cambiado gradualmente en años recientes. Tal es el caso de las provincias de Columbia Británica y Alberta, en donde ciertos colegios han recibido autorización gubernamental para ofrecer algunos programas de licenciatura, lo que ha llevado a que este tipo de instituciones adopten el nombre de Colegio Universitario (*University College*).

En el caso de Quebec, el sistema presenta variaciones con respecto al resto de Canadá, dado que existe una institución intermedia entre la preparatoria y la universidad a la que se conoce como CEGEP o Centro de Educación General y Profesional (*Collège d'enseignement général et professionnel*). Al concluir sus estudios de preparatoria, los estudiantes deben inscribirse en el CEGEP durante dos años, si es que desean continuar su carrera universitaria. Aquellos que desean incorporarse directamente al mercado laboral, estudian un tercer año en el CEGEP para obtener un diploma técnico.

Finalmente, es importante aclarar que, aun cuando el gobierno federal no tiene injerencia directa en la educación superior a nivel provincial, su influencia se ejerce de manera indirecta mediante el financiamiento de la investigación, el otorgamiento de incentivos a programas de entrenamiento profesional, el manejo de programas de becas para estudios en el extranjero,

la recolección y difusión de información estadística global, entre otros medios. Un ejemplo de ello es que los dos organismos gubernamentales que aportan fondos para proyectos de colaboración con México son el Departamento Canadiense de Asuntos Exteriores y Comercio Internacional (DFAIT) y la Oficina Federal de Recursos Humanos y Desarrollo de Habilidades (HRSDC). Esta última es la que administra en Canadá el Programa de Movilidad de Estudiantes de América del Norte (PROMESAN), el cual es ampliamente conocido en México dado que ha sido un mecanismo facilitador de desarrollo de alianzas con instituciones canadienses y estadounidenses.

La calidad de las instituciones de educación superior

Una característica distintiva de la educación superior en Canadá es que no cuenta con un sistema formal de acreditación. No obstante, la calidad de la educación superior es alta y consistente entre las diferentes instituciones. Una causa que suele argumentarse para explicar esta peculiaridad es el hecho de que el sistema de educación superior es básicamente público y que, en consecuencia, ha sido el mismo gobierno a nivel provincial el que ha desarrollado algunos mecanismos de control y aseguramiento de calidad de la oferta académica de las instituciones. En este sentido, en general los departamentos provinciales de educación superior revisan y dictaminan todos los nuevos programas académicos a nivel universitario, tanto de licenciatura como de posgrado, y monitorean los programas existentes usualmente en ciclos de cinco a siete años. Por otra parte, los organismos acreditadores profesionales suelen participar en el establecimiento y revisión de la currícula de programas académicos que ofrecen las instituciones educativas, utilizando un enfoque similar a los estándares inter-

nacionales en materia de acreditación de programas académicos.

Finalmente, un indicador clave de calidad institucional a nivel de universidades está constituido por la membresía en la Asociación de Universidades y Colegios de Canadá (AUCC), la cual cuenta con una serie de requisitos de aceptación que, en cierto sentido, equivalen a una acreditación de la calidad institucional. En Canadá, y cada vez en el ámbito internacional, se acepta que la pertenencia de una institución a la AUCC es un indicador clave de alta calidad. Para el caso de los colegios comunitarios y técnicos se cuenta con un mecanismo similar en términos de membresía en la Asociación Canadiense de Colegios Comunitarios (ACCC).

Dado lo anterior, al momento de buscar establecer una cooperación institucional con alguna universidad o colegio canadiense es recomendable consultar los directorios de instituciones miembros en los portales electrónicos de AUCC o ACCC, según sea el caso.

¿Por qué los estudiantes internacionales seleccionan Canadá?

Datos del Buró Canadiense para la Educación Internacional (CBIE) aportan datos reveladores acerca de los estudiantes internacionales en Canadá, así como sus motivos y experiencias al respecto. Algunos de estos datos se mencionan a continuación (CBIE, 2005):

- Casi seis de cada 10 estudiantes internacionales, inscritos en alguna institución canadiense en el 2004, habían seleccionado Canadá como su principal elección para estudiar en el extranjero.
- Un 73% de los estudiantes extranjeros seleccionaron Canadá debido a la calidad de su educación. La segunda causa más común (67%) es que Canadá es un país seguro.

- Más del 90% de los estudiantes encuestados manifestaron estar satisfechos con su decisión de estudiar en Canadá.
- Un 84% de los estudiantes encuestados utilizaron Internet como principal fuente de información al seleccionar su institución destino en Canadá.

Como referente comparativo, el Centro de Estudios de la Educación Superior de la Universidad de Arizona y el CONAHEC llevaron a cabo una investigación similar, encaminada a conocer el perfil de los estudiantes internacionales en México. Los siguientes son algunos datos relevantes (CONAHEC, 2007):

- La principal razón (84%) al decidir estudiar en México ha sido la oportunidad de estar expuestos a una cultura diferente a la propia. La segunda razón citada (73%) fue la de incrementar las posibilidades para un empleo profesional en el ámbito internacional.
- Un 93% de los estudiantes internacionales encuestados en México expresó estar satisfecho con su decisión de estudiar en México.
- Sólo un 13% de los estudiantes internacionales en México utilizaron Internet como fuente de información principal para seleccionar a su institución destino.

Aspectos a considerar al establecer y sostener colaboración con instituciones canadienses

Una de las actividades en las que el equipo de trabajo del CONAHEC trabaja con instituciones educativas, tiene que ver con la orientación sobre cómo establecer relaciones provechosas con instituciones socias en otros países. La siguiente es una versión abreviada de las recomendaciones que se suelen dar a representantes

de instituciones interesadas en establecer contacto con colegios y universidades canadienses:

- *Entendiendo el rompecabezas.* Como ya se ha indicado líneas arriba, es importante aclarar a las instituciones no canadienses, la peculiaridad sobre la diversidad de sistemas e instituciones de educación superior existente en Canadá. La gran ventaja que representa la amplia diversidad institucional en Canadá, es que constituye una excelente oportunidad para tener a la disposición un rango más amplio de instituciones dentro de un solo país, lo cual incrementa las posibilidades de encontrar la institución social adecuada.
- *La multiculturalidad canadiense.* Canadá es un país en el que la diversidad cultural es un componente fundamental del tejido social. Desde hace varios años el país adoptó de manera oficial una política de multiculturalidad, que busca preservar y valorar la identidad étnico-cultural de sus habitantes. El enfoque multicultural canadiense difiere en cierta medida del existente en Estados Unidos, en donde por años se ha enfatizado la política del *melting pot*⁴. La política multicultural canadiense no está exenta de controversia, lo cual se refleja en una búsqueda permanente de una "identidad canadiense". Esto hace a Canadá un país extremadamente atractivo para instituciones de educación superior del extranjero,
- *Vocación interamericana de Canadá.* Existe un creciente interés de Canadá por la vinculación con América Latina derivado del papel cada vez más importante que el gobierno canadiense ha puesto en la política pública y en la diplomacia en la región. Este es un proceso relativamente reciente si se toma en consideración que fue hasta 1990 que Canadá decidió unirse a la Organización de Estados Americanos (OEA).
- *Búsqueda de complementariedad.* Una fórmula que ha probado ser exitosa es que la institución mexicana que busca identificar una institución canadiense para hacer alguna alianza de cooperación, debe:

que están buscando brindar a sus estudiantes de intercambio una experiencia de aprendizaje única que les lleve a alcanzar una concientización multicultural y las habilidades para operar efectivamente como profesionales en ambientes multiculturales complejos y dinámicos y en la adopción de términos.

- o Identificar previamente las metas esperadas en la alianza.
- o Analizar las fortalezas y debilidades de su propia institución.
- o Investigar las fortalezas y debilidades de la institución con la que desea establecer la alianza.
- o Definir la complementariedad en términos de las áreas de interés común.
- o Definir metas concretas para la alianza que sean asequibles y medibles
- o Monitorear avances y resultados periódicamente.
- *Hacia el logro de la confianza.* Las instituciones canadienses y sus representantes en materia de educación internacional suelen actuar con precaución al momento de establecer colaboraciones en

el ámbito internacional. Siempre es recomendable establecer un diálogo franco y abierto para evitar posibles malos entendidos o asumir expectativas diferentes que pueden llevar a relaciones poco productivas.

Bibliografía

- CBIE (2004). Canada First: The 2004 Survey of International Students, Ottawa: CBIE.
- CONAHEC (2007). International Students in Mexico, Tucson: CONAHEC.
- Levi, J. S. (1998). Within and Across Borders: Higher Education in Canada, Mexico, and the United States.
- CONAHEC Trinational Comparative Report. Boulder: WICHE.
- OECD (2007). Education at a Glance 2007, Paris: OECD.

Tabla 1. Datos comparativos básicos Canadá-México

	CANADÁ	MÉXICO
Población total	33,390,141	108,700,981
Superficie (km ²)	9,984,670	1,972,550
Habitantes por km ²	3.3	55.1
PIB Total*	\$ 1.18	\$ 1.15
PIB per Cápita**	\$ 35,600	\$ 10,700
Esperanza de vida al nacer (años)	80.34	75.63
Promedio de edad de la población (años)	39.1	25.6

* Base: Paridad de Poder Adquisitivo. Trillones de dólares de EUA
 ** Base: Paridad de Poder Adquisitivo. Dólares de EUA

Fuente: The World Factbook 2007. <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/index.html>

Tabla 2. Datos básicos de gobierno

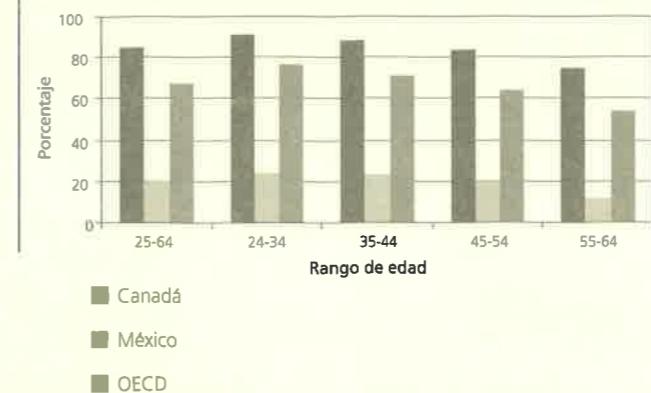
	CANADÁ	MÉXICO
Nombre oficial	Canadá	Estados Unidos Mexicanos
Tipo de gobierno federal	Confederación con una democracia parlamentaria	República Federal Constitucional
Capital	Ottawa	Ciudad de México
Divisiones administrativas	10 provincias y tres territorios	31 estados y un Distrito Federal
Declaración de Independencia	1 julio de 1867	16 de septiembre de 1810
Adopción de Constitución vigente	17 de abril de 1982	5 de febrero de 1917
Sistema legal	Basado en la ley común de Inglaterra, con excepción de Quebec, en donde impera la ley civil del modelo francés	Basado en la Constitución de México, proveniente de una mezcla del sistema constitucional de EUA, así como los códigos civiles de España y Francia
Voto	Universal. 18 años de edad mínima	Universal. 18 años de edad mínima
Estructura gubernamental	Ejecutivo: Reina Isabel II de Inglaterra, quien funge como Jefa de Estado desde el 6 de febrero de 1952, representada por la gobernadora general Michaëlle Jean desde el 27 de septiembre del 2005 Primer Ministro (PM) elegido como parlamentario. Gabinete nombrado por PM entre los miembros del Parlamento. Legislativo: Parlamento bicameral. Un total de 105 miembros del Senado nombrados por el Gobernador General con base en recomendación del PM. Cámara de los Comunes integrada por 308 parlamentarios elegidos por los electores. Judicial: Suprema Corte cuyos integrantes son elegidos por los electores.	Ejecutivo: Presidente elegido por voto popular universal. Gabinete nombrado por el Presidente. Legislativo: Congreso bicameral. Senado compuesto por 128 miembros (96 elegidos por voto popular y 32 asignados con base en el voto a favor de los partidos) y Cámara de Diputados compuesta por 500 miembros (300 elegidos por voto popular y 200 asignados con base en el voto a favor de los partidos) Judicial: Suprema Corte de Justicia cuyos integrantes son nombrados por el Presidente y ratificados por el Senado. Partido Acción Nacional, Partido de la Revolución Democrática, Partido Revolucionario Institucional, Partido Verde Ecologista, Partido del Trabajo, Partido Alternativa Social Demócrata y Campesina, Convergencia por la Democracia y Partido Nueva Alianza.
Principales partidos políticos	Bloc Quebecois, Conservative Party of Canada (una fusión entre Canadian Alliance y Progressive Conservative Party), Green Party, Liberal Party y New Democratic Party.	

Fuente: Actualizado y adaptado de Levin, J. S. (1998).

Tabla 3. Organizaciones y Programas de Interés

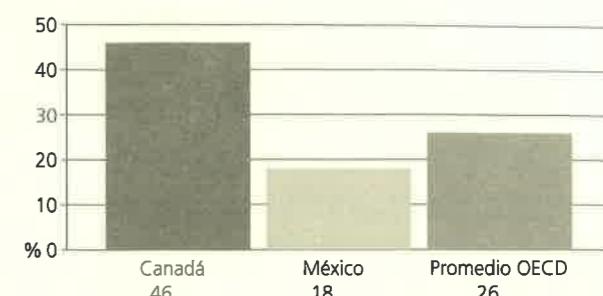
SIGLAS Y/O NOMBRE EN INGLÉS	NOMBRE EN ESPAÑOL	PÁGINA WEB
ACCC (Association of Canadian Community Colleges)	Asociación de Colegios Comunitarios de Canadá	http://www.accc.ca
AMEC (Mexican Association of Canadian Studies)	Asociación Mexicana de Estudios sobre Canadá	http://www.amec.com.mx/
AUCC (Association of Universities and Colleges of Canada)	Asociación de Universidades y Colegios de Canadá	http://www.aucc.ca
Canada-Latin America and the Caribbean Research Exchange Grant	Programa de Intercambios de Investigación entre Canadá y América Latina y el Caribe	http://www.aucc.ca/programs/intprograms/latincarib_e.html
Canada-Mexico Higher Education Opportunities	Oportunidades en Educación Superior México-Canadá	http://www.aucc.ca/canada-mexico/index_e.html
Canada-U. S. Fulbright Program	Programa Fulbright Canadá-EUA	http://www.fulbright.ca/
CBIE (Canadian Bureau for International Education)	Buró Canadiense para la Educación Internacional	http://www.cbie.ca
CEGEP International	Asociación Internacional de Centros de Educación General y Profesional de Quebec	http://www.cegepinternational.gc.ca
(CEP) Canadian Education Centre	Centro de Educación Canadiense	http://studycanada.ca/mexico/
CICIG (Canadian Information Centre for International Credentials)	Centro Canadiense de Información sobre Títulos Universitarios Extranjeros	http://www.cicic.ca/
CIDA (Canadian International Development Agency)	Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional	http://www.acdi-cida.gc.ca/index-e.htm
CMEC (Council of Ministers of Education, Canada)	Consejo de Ministros Provinciales de Educación de Canadá	http://www.cmecc.ca
CONAHEC (Consortium for North American Higher Education Collaboration)	Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte	http://www.conahec.org
CREPUQ (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec)	Conferencia de Rectores y Directores de Universidades de la Provincia de Quebec	http://www.crepuq.qc.ca/?lang?fr
DFAIT (Department of Foreign Affairs and International Trade)	Departamento Canadiense de Asuntos Exteriores y Comercio Internacional	http://www.international.gc.ca
Embassy of Canada in Mexico	Embajada de Canadá en México	http://www.dfaid-maei.gc.ca/mexico-city/menu-en.asp
HRSDC (Human Resources and Skills Development — Canada)	Oficina Canadiense de Recursos Humanos y Desarrollo de Habilidades	http://www.hrsdc.gc.ca/
IEAC (International Educators Association of Canada)	Asociación de Educadores Internacionales de Canadá	http://www.ieac.ca/

Gráfica 1. Población que cuenta cuando menos con estudios de preparatoria



Fuente: OECD. Education at a Glance, 2007

Gráfica 2. Porcentaje de la población entre 25 y 64 años de edad que cuenta con educación terciaria*



* Incluye el rango de estudios de técnico superior universitario, licenciatura y posgrado.

Fuente: OECD. Education at a Glance, 2007

Cambio social, comunicación intercultural y cooperación internacional

Dr. JULIO RODRÍGUEZ ANIDO¹

Los nuevos valores que hoy se sustentan en normas y principios en profunda mutación, y en cambios científicos-tecnológicos de gran envergadura, así como la emergencia de nuevas concepciones filosóficas en materia política y social, están remodelando las sociedades del siglo XXI. Esas tendencias, junto con otras fuerzas motoras del cambio social, coadyuvan a la transformación del sentido mismo de los objetos, el espacio, el trabajo, la producción de bienes y servicios, el comercio, el esparcimiento y la organización social y política de las naciones y los estados.

Es así como el proceso de globalización y esas gigantescas transformaciones científicas y tecnológicas de nuestra época, signada por la conformación de la sociedad del conocimiento de un mundo globalizado, cuestionan fuertemente los campos de la política, la economía, la sociedad y la cultura, colocando a todos esos sectores en situación de cambio permanente y, como resultado de tan amplios procesos de transformación, hasta las sociedades más remotas de la aldea global se hallan inmersas en procesos que alteran sus estructuras y hasta las formas de organizar sus sociedades políticas y civiles. Es en ese contexto de profundo cambio social que la comunicación intercultural y la cooperación internacional adquieren una significación particular; esas cuestiones constituyen precisamente el objeto del presente trabajo.

¹ Docente-investigador, Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), adscrito a la Unidad de Docencia Superior. Es investigador nacional, Nivel I, Sistema Nacional de Investigadores, CONACYT, Perfil PROMEP, T. (492) 925-4616. e-mail: juroan04@prodigy.net.mx.

Los fundamentos del cambio

Los cambios enunciados, en su conjunto, forman parte de fenómenos más vastos que tocan la vida cotidiana y, en gran parte, son resultado de la transformación de la empresa capitalista, que incide en las estructuras y funcionamiento de la fábrica, cambiando su naturaleza y haciendo surgir otra nueva, distinta en su estructura interna, funcionamiento y volumen, como la destinada a la guerra, que a fines del siglo xx alcanza un desarrollo insospechado, en momentos que se expande el sector financiero, se construyen obras gigantescas de ingeniería en un mundo muy distinto del que le precediera, y se transforman las comunicaciones sociales con la introducción y perfeccionamiento de los nuevos medios de comunicación social.²

Esas transformaciones son resultado de diversos procesos que tienen lugar en la tercera fase de la revolución científica y tecnológica iniciada a fines del siglo xviii con la Revolución Industrial Inglesa,³ que fuera seguida, en su segunda fase, por el impresionante desarrollo científico-tecnológico de fines del siglo xx, y que en el

siglo xxi, se caracteriza por haber creado sociedades duales en un mundo globalizado, donde aumenta la pobreza, la exclusión y la inseguridad, se producen nuevas amenazas para la paz, la población crece de manera excesiva, el medio ambiente se degrada hasta límites peligrosos para la conservación de la vida humana y emerge la sociedad de la información, en un planeta donde se crean nuevos sistemas de desigualdades a través del mundo digital.

De allí que las estructuras sociales en el mundo sean hoy más asimétricas que nunca, por lo que se generan nuevos vínculos de dependencia entre instituciones, organizaciones, grupos sectores, países, y regiones que adquieren el carácter de dominadores, en tanto que las otras, de dominados. Esa cuestión, vista desde los pueblos del sur, es de capital importancia: algunos países africanos como Burkina Fasso, Níger, Malí y otros, serían inviables sin la cooperación internacional; en Asia, Afganistán, después de ser devastado por Occidente, no puede subsistir sin la ayuda exterior; en América Latina países como Nicaragua o Bolivia dependen hasta el 30% del Presupuesto Nacional, precisamente de la ayuda exterior, que en gran parte viene a través de la cooperación internacional.

Esas diferencias entre el norte y el sur son cada vez más evidentes y profundas desde la Segunda Guerra Mundial, cuando los países industrializados, particularmente Estados Unidos, influencian decisivamente el curso de la economía y las finanzas de las naciones y los estados hasta que, desde los años setenta, el control económico planetario es compartido entre tres grandes grupos: los países de Europa Occidental, por el gran desarrollo alcanzado por la Comunidad Económica Europea, Estados Unidos y Japón, que emerge nuevamente como potencia mundial, en tanto que los países latinoamericanos, africanos y asiáticos, por la vía de su endeudamiento exterior, contribuyen en gran parte al desarrollo de los países del norte, ayudándolos a salir de las crisis petroleras de 1973 y 1979.

² Esa conjunción entre ciencia y técnica posibilitará que en el espacio exterior circulen satélites que cambian la idea misma de la comunicación: influirá sobre el comportamiento de bolsas, mercados y transacciones de monedas. Nuevos caminos virtuales cruzarán el cielo, la tierra y debajo de ella. Mientras tanto, en el dominio del trabajo, se alterará la estructura física y organizativa del empleo.

³ La que, desde fines del siglo xviii, trajo nuevos sistemas de contabilidad, la máquina a vapor y las paralelas de hierro que, desde 1830, contribuyen a la integración física y la construcción del poder político y económico de Estados Unidos y hacen que Canadá sea posible como país, cuando el ferrocarril se estira de costa a costa, uniendo las márgenes del Océano Atlántico con las del Pacífico, así como los buques a vapor que surcarán mares y ríos del mundo.

En ese proceso de conformación de bloques económicos, los países del sur hacen circular los excedentes financieros del norte, desde mediados de los años setenta, y se endeudan mucho más allá de su capacidad de pago, por lo que, a partir de los años ochenta, bajo el presión de gobiernos neoliberales del norte y de la estructura financiera internacional que los países más industrializados dirigen, transforman las estructuras económicas, financieras y políticas del sur, con sus secuelas de graves problemas económicos, financieros, políticos y sociales.

Como consecuencia, por la vía de las exportaciones, los países del sur tratan de cumplir obligaciones cada vez más pesadas y la orientación de sus economías hacia la exportación hace que sus proyectos de diversificación de los mercados interiores sean dejados en el olvido, por lo que encuentran desde entonces enormes dificultades para implantar modelos eficaces de crecimiento económico y de desarrollo. Además, las exportaciones del sur —que en larga medida continua siendo de materias primas— pierden valor en los mercados internacionales y sus importaciones, principalmente de productos de alta tecnología fabricados por los países industrializados, aumentan considerablemente en cantidad y precio. Se crea así un doble juego económico que hace que el problema del endeudamiento exterior de los países del sur desborde el dominio de la economía y las finanzas, desestabilice sus estados, traben su crecimiento económico y desarrollo social y reorienten sus procesos de producción.

En muchos casos, como en Argentina, entre 1990 y 2000, esas tendencias, en la práctica, destruyen las estructuras económicas y políticas y desagregan el tejido social, en tanto que en el mundo se agranda el abismo que separa a los países industrializados de los subdesarrollados y se crea una mayor dependencia de estos últimos, mientras que una nueva ideología se impone, pregonando lo siguiente:

libre empresa, libertad de mercado, retiro del estado de lo social, privatización de las empresas estatales, libre cambio, competición, eficacia y calidad total.

Esas orientaciones de sustancia económica privan sobre las orientaciones políticas y sirven de barómetro para medir la importancia y significación de los gestos políticos. Se cae en el culto a la revolución tecnológica y la globalización hace que las decisiones tomadas en un lugar del mundo se reparen en otros sitios, muchas veces desconectados estructuralmente de los primeros. De la misma manera, los gobiernos nacionales del sur ajustan sus decisiones a orientaciones políticas impuestas por las economías y los estados del norte del planeta. En ese contexto, los grandes proyectos de sociedad se desvanecen; la utopía cede su lugar al pragmatismo más duro.

De esa manera, para comprender los cambios gigantescos que se producen en el mundo en el siglo xx, debe mirarse al interior de la sociedad de producción, que emerge en las dos primeras décadas de esa centuria, cuya creación conduce a una crisis económica mayor, y a fines de los años veinte, hace caer al mundo en recesión y desembocar en la Gran Depresión de los años treinta, que, a su vez, da origen a otros cambios radicales económicos, financieros, políticos y sociales. Esos cambios son mayores y distintos de que los que normalmente sobrevienen con las crisis económicas de ciclo corto, en lo que hace a la estructura del estado, las políticas sociales, las relaciones de clase y el mundo de la cultura. En efecto, las profundas trasformaciones acaecidas al interior de los sistemas económicos y sus repercusiones sobre lo social, así como la creación de una sociedad de producción en los países más avanzados de la época, llevan al mundo industrial a una acumulación tan grande que los stocks de fábricas y graneros se hallaban abarrotados. Al no poder absorberse la producción, los precios de los productos caen vertiginosamente, llevando a los países subdesarrollados al borde de la quiebra y

creando el desempleo de masa en Estados Unidos que, a comienzos de los años treinta, sube vertiginosamente hasta alcanzar el 50% de la población activa.

Más tarde, el periodo que se abre a fines de la Segunda Guerra Mundial, conocido como los “Los 30 años gloriosos del capitalismo”, posibilita el desarrollo intensivo, en los países industrializados, de algunos sectores de punta en materia industrial, la introducción de cambios radicales en materia agrícola y la consiguiente fusión de la agricultura con la industria, para crear un sistema nuevo, la agroindustria, del cual la primera sólo constituye un eslabón, entre otros, con los que integra la gigantesca cadena alimentaria que, atrayendo inversiones masivas, se extiende por el mundo hasta dominar la producción y el comercio mundial de la alimentación.⁴

La cadena alimentaria adquiere proyecciones inusitadas con los llamados programas de “ayuda a países en desarrollo” que, en buena medida, contribuyen a ligar, en forma desigual, a los países subdesarrollados con los desarrollados, desde el punto de vista de la alimentación y la producción agrícola e industrial, con lo que se desnaturaliza al concepto de cooperación internacional. En efecto, la capitalización de la agroindustria coloca a la agricultura tradicional en situación precaria; en vastas extensiones provoca la des-

aparición de los pequeños productores, situación que se intensifica en los países industrializados —sólo entre el 3 y el 4% de la población total en los Estados Unidos y el Canadá es agrícola—, disminuyendo considerablemente su participación en el producto agrícola total. Esa situación tiene graves consecuencias, para los países del sur ya que los productos agroindustriales del norte desplazan a los del sur, por tratarse de una competencia extremadamente desigual, y ello, en gran parte, causa el éxodo poblacional que comienza producirse del sur hacia el norte, con consecuencias tremendas para sus pueblos y ocasionando problemas nuevos relacionados a la inmigración especialmente, en Estados Unidos y diversos países europeos.

La crisis mayor del sistema capitalista y los cambios que ella comporta —caracterizada por fenómenos recesivos que desembocan en la Gran Depresión— fue bien explicada por el economista Nikolai Kondratieff.⁵

⁴ Esas crisis mayores fueron explicadas por el economista Nikolai Kondratieff, quien fuera ejecutado por el régimen estalinista de la Unión Soviética y luego rehabilitado, en Rusia. Son consecuencia de ciclos económicos instalados sobre largos períodos de tiempo, al interior de la historia del capitalismo; van mucho más allá que las crisis económicas de ciclo corto. Cuando uno de esos ciclos concluye y otro nuevo comienza, los cambios son tan profundos que transforman la economía, la sociedad, la política y hasta la cultura. 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 30 — haría acabarse hacia en los años 80. Por ello, hallándonos en los inicios del siglo XXI, vivimos la crisis de ciclo largo comenzada en los años 80, cuando empieza un nuevo ciclo que debería durar hasta la tercera o cuarta década del año 2000. En esos períodos largos se encuentran los fundamentos mayores de la reestructuración en profundidad de los sistemas productivos y financieros, los aparatos políticos nacionales y la estructura de clases sociales.

quién afirma que habría sido consecuencia de ciclos económicos instalados sobre largos períodos de tiempo que, al interior de la historia del capitalismo, van mucho más allá de las crisis de ciclo corto, de manera que, cuando uno de esos ciclos concluye y otro nuevo comienza, los cambios que se producen en ese ínterin son tan profundos que trasforman sustancialmente las formas y contenidos no sólo de los sistemas económicos, sino también políticos, sociales y culturales. Estos ciclos largos van mucho más allá de las transformaciones que caracterizan a las crisis de ciclo corto, con ellos se pasa a períodos de grandes mutaciones. El primero se extiende de 1780 a 1850; el segundo, de 1851 a 1896; el tercero cubre el tiempo que transcurre entre 1896 a 1940 y el siguiente, iniciado a fines de la Segunda Guerra Mundial, al salir de la Gran Depresión de los años treinta, acaba entre 1980 y 1985, momento en que comienza uno nuevo en el que aún estamos inmersos, caracterizado por la globalización y la constitución de la Sociedad del Conocimiento. Traspasa las fronteras del siglo XX y se extenderá probablemente hasta algún momento situado entre los años 2030 y 2040, momento en que si no se producen cambios estructurales que lleven hacia otras orientaciones, recomenzará uno nuevo, en condiciones distintas, por cierto.

Se explica así por qué, a fines del siglo XX, la humanidad se debatía con una crisis de ciclo largo, concluida a mediados de los años ochenta, cuando comienza un nuevo ciclo que coloca al mundo al borde de una nueva y gran recesión, y grandes cambios que golpean diversos países asiáticos desde que estalla en Tailandia, en 1997, antes de afectar Rusia, Europa del Este y estremecer América Latina, especialmente Brasil y muy severamente, Argentina, sus economías, pero también su vida humana y social.

Es precisamente en los períodos largos que se encuentran los fundamentos mayores de las grandes

reestructuraciones de los sistemas productivos y financieros y de los aparatos políticos nacionales, como los que llevan al Estado a intervenir en la economía, en los años treinta, trasformando la naturaleza del trabajo humano, la estructura del empleo y la concepción misma de lo social. Por ello, cuando a fines de los años veinte concluye el ciclo largo abierto al expiration del siglo XIX, hubo mutaciones económicas, políticas, sociales y culturales de gran envergadura, cuyas raíces más profundas se encuentran en la expansión de la sociedad de consumo que permitió crecer a la economía y la sociedad en forma de espiral, al impulso de la demanda solvente, lo que lleva a hacer pensar que la sociedad de producción necesita la implementación y complementariedad de una sociedad de consumo que la complete, reactive y relance la actividad económica y financiera en forma permanente y continua. Su creación, décadas más tarde, contribuye a diseñar un nuevo paradigma de desarrollo, desde que los cambios se precipitan cuando Franklin D. Roosevelt, a comienzos de los años treinta, en su campaña electoral por la presidencia de Estados Unidos, propone a sus conciudadanos un “New Deal,”⁶ un nuevo contrato social, cuyo fin principal consiste en la creación de una demanda solvente que relance la economía en su conjunto.

⁵ Sus ideas principales se resumen así: el gobierno es la pieza maestra de la sociedad de consumo; los consumidores son quienes pueden y deben hacer rodar y marchar a un ritmo regular y creciente la maquinaria económica, o sea que, para superar la Gran Depresión de 1929, se debía poner el dinero a rodar en los bolsillos de todos, incluso hasta en los de aquellos que ni siquiera se encontraban inmersos en el mercado de trabajo. Se deben lanzar programas especiales de origen político pero que —apuntando al desarrollo social— llevan, como finalidad última, el crecimiento económico.

Ese acompañamiento jurídico, económico y social de los cambios políticos que transforman la naturaleza del Estado y sus funciones, constituye una forma de adaptación de la sociedad y las estructuras institucionales a fenómenos que, desde comienzos de los años treinta, concretizan un proceso de concentración de la producción y expansión de las empresas nacionales y multinacionales en las que la cadena de montaje, implantada a nivel de economía de escala, desencadena un gigantesco proceso de desarrollo científico y tecnológico. La ayuda y promoción por parte del Estado a la creación y ampliación de la demanda solvente de la población en su conjunto abre el camino, en los años cuarenta, a la producción masiva de aparatos eléctricos para el hogar —heladeras, cocinas, lavarropas, de sonido, licuadoras, radio y otros que se van agregando, como la televisión—, y se intensifica el desarrollo de la industria de la construcción, que sirve de arrastre para tantas otras.⁷

Comunicación y cooperación internacional

Históricamente, los contactos culturales entre los pueblos se encuentran estrechamente relacionados con transformaciones sustanciales como la que se presentan más arriba y eso explica por qué, en ese contexto de cambios profundos y permanentes, ambos temas, cooperación internacional y comunicación intercultural se relacionen estrechamente entre sí. Ellos conducen a la creación de nuevas relaciones entre pueblos del norte y del sur, condicionadas, por cierto, por la evolución histórica de las naciones. Pero, al respecto, debe también señalarse que, en gran medida, la cooperación internacional se da en el terreno del acercamiento cultural, como resultado

del contacto entre bienes simbólicos, culturales y sus correspondientes códigos semióticos. En efecto, según puntualiza Alicia de Alba:⁸

El contacto cultural es: relacional, desigual, conflictivo y productivo. Relacional en la medida en que todo hecho social es relacional, se define el significado por el uso o papel de un elemento en su relación con los otros elementos del sistema o juego de lenguaje. Es desigual, porque entran en contacto códigos de comunicación, códigos semióticos distintos, lo cual nos permite comprender su carácter conflictivo, ya que los distintos sujetos que se encuentran en situación de contacto cultural están en conflicto en la medida en que enfrentan y confrontan códigos distintos, en ocasiones radicalmente distintos e intentan imponer su propio código en el contacto mismo. Esta situación-relación, desigual y conflictiva propicia que el contacto sea potencialmente muy productivo, y es en su seno que se generan nuevos campos de significación, nuevos significados y a mediano y largo plazo, nuevos códigos semióticos, esto es, nuevas culturas.

Pero ese contexto cultural se halla inmerso en profundos proceso de cambios que se reflejan de diversas maneras.

1) Así, el impacto de Internet y las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se ha transformado en un fenómeno tan arraigado en la vida cotidiana que se presenta sin previo aviso, de manera natural y con una velocidad sorprendente. Se

habla de recursos que satisfacen necesidades concretas y que se adoptan para reemplazar prácticas del pasado o trasformarlas e incluso de la contradicción existente entre una vida real y una vida ciber, en virtud de que en las grandes ciudades de hoy es posible estar comunicado todo el día a través de diminutos dispositivos portátiles (celulares, cámaras, reproductores multimedia) que se conectan a redes fijas o inalámbricas, con programas muy simples basados en Internet.

Los “nativos digitales” (jóvenes menores de veinte años que no conciben su vida sin la interacción con la tecnología) ya han adoptado al *chateo*, a través de mensajeros instantáneos, como una especie de ejercicio de salto continuo entre el mundo real y el virtual. Los jóvenes también crearon una recodificación del lenguaje a través del envío de mensajes de texto (sms), una actualización de la antigua esquila del siglo XVIII. En el mundo ya circulan más de 500 millones de mensajes por año, con abreviaturas que hacen más veloz el *tipo* y generan el llamado *mobile gossip*, la versión en celular de las típicas charlas de adolescentes de chismes y rumores. Ogilvy, una red de comunicaciones especializada en publicidad y marketing, acaba de publicar un original informe hipertextual, bautizado Undía.net, que estudia los vínculos entre los ciudadanos y los medios digitales en América Latina para entender cómo la tecnología interfiere en los lazos sociales.

Los principales resultados de ese informe derrumban algunos prejuicios de la relación entre las personas y la tecnología, en el sentido de que la convergencia digital está más impulsada por el deseo humano de conectarse a otros que por los avances tecnológicos e igualmente, a pesar de que usualmente se considere a la comunicación digital como fría e impersonal, en comparación con la comunicación cara a cara, para muchos es lo contrario. Además, si bien las nuevas tecnologías refuerzan nuestras redes sociales, a la vez

pueden debilitarlas y, por último, se destaca que en la comunicación fragmentada (por ejemplo, los mensajes de texto) no importa tanto el contenido como el hecho de recibirlos, sentir que otro está pensando en comunicarse y que hay conexión.

Al respecto, debe recordarse que el filósofo español Javier Echeverría, escribió en 1995 el libro *Cosmopolitas domésticos*, donde pronostica una progresiva difusión de un nuevo tipo de vivienda, la telecasa, caracterizada por la utilización de tecnologías de interacción social a distancia a través del teléfono, la televisión, Internet y otras. “Las casas se reservan sus funciones tradicionales (ser el lugar de descanso por excelencia), pero la tecnología influye en su organización física y, sobre todo, en su estructura familiar y social.” Ese cosmopolita doméstico desconoce los límites temporales y espaciales de su casa; tiene cibervecinos y las distancias son nulas por el efecto de la *glocalidad* (juego de palabras que combina lo global y lo local), en tanto que los consumidores digitales de hoy son definidos como *tecnoadictos*, ya que usan y abusan de los nuevos recursos y no logran imaginar cómo era la vida antes de que existieran.

2) Es ese contexto que, en los años 1980, nace una escuela de economistas que cuestiona los principios fundamentales sobre los cuales se inspirara hasta entonces la economía clásica, afirmando que ha nacido una nueva economía, la economía del saber, cuya idea central reposa sobre el siguiente axioma: el crecimiento económico proviene ahora más de las ideas, renovables hasta el infinito, que de los recursos materiales y financieros disponibles; estos últimos son limitados, en tanto que el progreso tecnológico, fruto de la acumulación del saber, maximiza las potencialidades de ese proceso. El progreso científico y tecnológico, basado en la imaginación creadora, permite el almacenamiento y trasmisión de datos que se vuelven cada vez menos caros, haciendo posible la recombinación de los ele-

⁷ Julio Rodríguez Anido (2007): *La Feria de las Maravillas*, Col. Cambio y desafíos sociales, UAZ, Consejo Zacatecano de Ciencia y Tecnología, Zacatecas, Zac., Mexico.

⁸ Alicia de Alba Ceballos (2002): “La cooperación internacional para el desarrollo de la educación superior, la ciencia y la tecnología”, en Julio Rodríguez Anido: *Educación superior, desarrollo y globalización*, Ed. UAZ y estado de Zacatecas, Zac., México.

mentos físicos de la materia para asociarlos y crear numerosos materiales inéditos.

Esta nueva economía, basada en la información, permitiría predecir las recesiones y pondría fin a los ciclos económicos, en tanto que las bolsas continuarían creciendo sin cesar, premisas que resultaron falsas.⁹ El concepto de nueva economía se refiere a una transformación económica mayor ocurrida en las últimas décadas, impulsada por el auge que cobra el neoliberalismo y la forma como se expande el fenómeno de la globalización. Lleva a la expansión de los mercados, la contracción del sector público, la apertura de las fronteras económicas exteriores, la aplicación de un nuevo “paradigma tecnológico”, basado en las técnicas de comunicación, y al desplazamiento gradual de la actividad económica hacia los sectores de servicios y la información.

Esas tendencias provocan la reestructuración de las economías, las finanzas, las decisiones políticas e inciden en las estructuras profesionales de Canadá, Estados Unidos, Japón y Europa. Transforman también la participación activa de la población en el mundo del trabajo al registrarse cambios importantes en materia industrial y el ejercicio profesional; algunas profesiones tradicionales declinan y son reemplazadas por otras y también se registran cambios sustantivos en el contenido de las tareas y los modos de organización del trabajo.

3) Por otra parte, desde comienzos de los años noventa, nuevas reglas de juego se imponen en materia de trabajo; se trasforman las estrategias individuales que permiten obtener un buen empleo y la seguridad financiera y las empresas tratan de mejorar su competitividad y eficacia financiera: patrones, empleados, obreros, estados nacionales, medios de comunicación y todos los sectores

⁹ Al evitarse los ciclos económicos sería posible, por vez primera en la historia, que las economías nacionales crecieran, como burbuja en expansión, hacia el infinito.

sociales y productivos se encuentran embarcados en una carrera vertiginosa en la que el desarrollo tecnológico juega un papel sustancial, y la modernización que acaece se traduce frecuentemente en pérdidas de empleo y cambios en la estructura del trabajo.

Las políticas públicas, destinadas a sostener el crecimiento global, la creación de empleos y la repartición equitativa de los ingresos, son objeto de intensos debates que dan cuenta de nuevos y profundos cambios que inciden en la estructura, organización y orientación de las políticas estatales. Esas políticas toman cada vez más en cuenta el hecho de que los “activos inmateriales” constituyen hoy la clave de la nueva economía aunque los bosques, las minas y el capital “físico” en general —instalaciones y material— continúen generando ingresos y empleos.

Sin embargo, la producción de conocimientos, la innovación y las posibilidades de formar redes, así como la aptitud para concebir nuevos productos e igualmente la investigación y el desarrollo, son bienes inmateriales que condicionan cada vez más el éxito económico de los particulares, las empresas, las colectividades, las regiones y las naciones. Pero, aunque el capital físico continúa siendo importante, de acuerdo a quienes sostienen los fundamentos de la nueva economía, las formas inmateriales de capital —incluyendo el capital humano— tienen tanto y aún mayor importancia que aquél. El capital invisible es alimentado por la competencia y los conocimientos de las personas. El activo inmaterial, elemento esencial de la inversión, prevalece en la nueva economía; resulta indispensable para los países y las empresas que inviertan en educación y formación.

El auge de esas tendencias durante los años ochenta en la América del Norte ocasiona un marcado desplazamiento de la actividad hacia las industrias de servicios y empleos de “cuello blanco”, separándose los empleos en “buenos” y “malos”, a la vez que se establecen niveles de

competencia y escolaridad más elevados, como condición previa para obtener “buenos” empleos caracterizados por salarios elevados, mayores ventajas sociales y posibilidades atrayentes de hacer carrera. Hacia fines de siglo, el mercado de trabajo post-industrial se dibujaba cada vez más claramente, por la acentuación en los años noventa de las tendencias que emergen en los años ochenta, acarreando la baja del empleo no especializado e incrementándose la importancia del capital humano como elemento determinante de los resultados esperados.

De allí que a fines del siglo XX una fuerte escolaridad de base, combinada con inversiones sostenidas en capital humano, se hayan transformado en los elementos esenciales para obtener éxito en el mercado de trabajo e, igualmente, la formación sobre el terreno como base para generar altas tasas de rendimiento tanto de los trabajadores como de los empleadores.

Así, el mercado de trabajo post-industrial difiere del que existió en la era industrial en tres puntos principales que inciden en la preparación de la mano de obra: 1) La demanda de mano de obra se ha desplazado en favor de trabajadores que poseen competencias profesionales elevadas; su principal efecto es el acrecentamiento de los dilemas que se presentan en materia de implementación de políticas de acceso a la formación; 2) Los nuevos modos de participación dentro de la población activa contribuyen a modificar los ritmos de aprendizaje y de trabajo; se impone una más grande agilidad y menor rigor en materia de métodos de prestación y del momento en que las personas pueden tener acceso a la formación; 3) La evolución de la naturaleza de las relaciones empleado/empleador modifica los efectos económicos de la inversión en capital humano; se traslada a los trabajadores la responsabilidad de asegurarse que puedan invertir en su propio perfeccionamiento.

Es de notar también el nacimiento de un “mercado” de la formación en diversos países, particularmente Canadá y Estados Unidos, donde la diversidad y dinamismo

de los proveedores del lado de la oferta se diversifican, confiriéndoles un potencial considerable de enseñanza permanente que tenderá a acrecentarse en el porvenir. Además, un pequeño segmento de la población activa, compuesto principalmente por personas cuyo capital humano ya ha sido bien desarrollado, se encuentra favorecido por esa situación e inmerso en un “círculo virtuoso”, caracterizado por una base sólida de competencias, de exigencias interesantes en materia de empleo e inversiones suplementarias en capital humano.

En el otro extremo, un número muy elevado de personas pasa a formar parte de un “círculo vicioso”, acompañado de carencias a nivel de competencias, de subinversión en capital humano y de empleabilidad a la baja. Ese “mercado” comporta lagunas; la tendencia que lleva a la polarización resultante de los obstáculos, que se oponen o dificultan la inversión, se resume en problemas relacionados con tres elementos: información, tiempo y dinero. Esas lagunas del mercado de la formación deben ser corregidas por los gobiernos, apartándose de la estrategia tradicional de la prestación y financiamiento directo y estructurar iniciativas que apunten a mejorar la información y el acceso a la misma. La tendencia va en el sentido de consolidar la formación de base y continuar invirtiendo en el capital humano a lo largo de toda la vida.¹⁰

¹⁰ De día en día, los nuevos productos incorporan cada vez menos manufactura y mayor valor conocimiento; la sociedad del conocimiento se caracteriza, precisamente, por el desarrollo de esos saberes. El conocimiento llega a constituir, hoy, hasta el 70% del capital fijo en tanto que, en el período anterior, el capital humano, inteligencia y conocimiento, representaban sólo un 20 o 25% de la inversión. En cambio, después de esas rupturas de los años ochenta y noventa, el capital humano y el conocimiento representan entre el 60 y 70% de la inversión, cambiándose la composición orgánica del capital, por el monto

Pero, después de los años ochenta, el “modelo anglosajón”, inspirado en la corriente neoliberal e incensado por la Organización de cooperación y de Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), se impone; en los años noventa, a medida que el trabajo se trasforma, volviéndose flexible, desprotegido y de corta duración, se descomponen los tejidos sociales del planeta. El empleo, hacia fines del siglo XX, más raro que nunca, anuncia la instalación de una tendencia dura con telón de fondo constituido, ya no por el empleo, sino por el desempleo de masa.

4) Por otra parte —como el mundo del mañana será resultado de lo que se está construyendo ahora mismo—, se debe tomar en cuenta que en el planeta, actualmente, se está acuñando un doble proceso en el que, a la globalización, se une la democratización. Sin embargo, esa democracia está lejos de corresponderse con una de sus mejores acepciones, ya que la que actualmente se practica oculta, bajo bellas apariencias, una realidad terrible: la concentración del poder en pocas manos en un planeta globalizado, lo que la convierte en fuente de enfrentamientos.

En ese aspecto, el mundo parece estancado con relación a siglos anteriores los que, según Umberto Eco, fueron escenario del colonialismo, el racismo y la intolerancia, de allí que “[...] para el mundo occidental, la llamada responsabilidad del hombre blanco fuera

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.

considerar la civilización occidental y cristiana como la única posible, de aquí el derecho y la misión de convertir a todos aquellos que seguían un modelo cultural diferente; por no hablar de actitudes similares en el mundo no occidental, inspiradas por el odio a los europeos y a las distintas formas de fundamentalismo religioso [...]”.

5) El problema con relación a la solidaridad social se refleja en el hecho de que ella está cediendo el paso, a medida que avanzan los grandes cambios científicos y tecnológicos del siglo XXI, a un individualismo desenfrenado que hace que disminuya el nivel de conciencia de la gente con relación a los problemas que afligen a sus sociedades y que la solidaridad social se esté convirtiendo en un término vacío de contenido. En Rusia, por ejemplo, después de la caída del comunismo, se deja de lado la solidaridad social y se vive de acuerdo a los valores pregonados por el neoliberalismo: el mercado, la competición, el individualismo y como si fuera resultado de todo ello, la mafia rusa se vuelve extremadamente poderosa. Mientras tanto, en Estados Unidos, la mayoría de la población aprueba la invasión y masacre de poblaciones civiles en otros países del mundo, en nombre de su seguridad nacional, hasta que cambia de parecer sólo cuando las víctimas comienzan a caer del lado norteamericano. En Occidente, en general, los partidos políticos, roídos en gran parte por la corrupción, pierden credibilidad, al igual que los gobiernos, mientras que las organizaciones del trabajo se debilitan bajo el peso de verdaderas burocracias sindicales que limitan el contenido de sus reivindicaciones y desnaturalizan sus objetivos y fines.

Sin embargo, hay transformaciones portadoras de esperanza en materia de solidaridad social que vienen del lado internacional, pero también del seno de muchos países del mundo donde la mujer se encuentra más presente en el mercado de trabajo y sobre la escena política, así como en el dominio de la enseñanza y el sec-

tor profesional. Las personas homosexuales y lesbianas consiguen el derecho de contraer matrimonio con otras del mismo sexo, a pesar del hecho que las sociedades del mundo, en gran parte, continúan siendo sexistas, xenófobas y machistas. En Estados Unidos, las minorías latinas hacen escuchar su voz y por vez primera salen por millones para reclamar un estatuto jurídico migratorio justo que reconozca su calidad de personas, mientras que otros sectores minoritarios afirman su identidad, lo que provoca confrontaciones sociales y políticas de envergaduras.

En el mundo, movimientos sociales de toda especie, inmigrantes, homosexuales, lesbianas, personas con handicaps físicos o mentales, jóvenes, pobres, pacifistas y tantos otros que han multiplicado los movimientos sociales que contestan las estructuras de un mundo al que quieren cambiar de raíz, son la otra cara de la moneda del neoliberalismo y de la falta de compromiso social y político. Los jóvenes, por ejemplo, saben bien que para ellos, a comienzo del siglo XXI, el periodo del “Progreso indefinido” ha terminado, esta vez para siempre; ya no quieren escuchar más los cantos de sirena de promesas incumplidas que, en su tiempo, fueran portadoras de tantas esperanzas, hoy desaparecidas. Por ello, en el horizonte del siglo XXI, cuando ningún proyecto de sociedad se dibuja en el horizonte y todos los paradigmas, en base a los cuales el mundo fue evolucionando en su historia, han caducado, nuevos desafíos sociales aparecen frente a los cuales la sociedad de hoy y mañana deberá dar su propia respuesta. Es allí donde deberá buscarse las nuevas alternativas de la cooperación intercultural e internacional.

Bibliografía

ARISTÓTELES (2001). *La Política*, prólogo y notas de Manuel Briceño Jáuregui, S. J., Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.

ARROYO, Gonzalo (1980). “Capitalismo trasnacional y agricultura tradicional: formas de integración”, en *Les firmes transnationales et l’agriculture en Amérique Latine*, París, Francia: Anthropos.

ATTALI, Jacques (1985). *Historias del tiempo*, México: Fondo de Cultura Económica.

BARZUN, Jacques (2000). *From Down to Decadence*, Nueva York, Estados Unidos: Harper Collins Publishers.

BARTA, Paul (comp.) (1994). *Islam, civilización y sociedad*, S. A., Madrid, España: Siglo XXI de España Editores.

DE ALBA CEBALLOS, Alicia (2002). “La cooperación internacional para el desarrollo de la educación superior, la ciencia y la tecnología” en Julio Rodríguez Anido: *Educación superior, desarrollo y globalización*, Zac., Mexico: ed. UAZ y Estado de Zacatecas.

DESCARTES, René (1999). *Discurso del método*, Madrid, España Clásicos Universales, col. Proyectos Ágora: MJ Ediciones.

FRIEDMAN, Milton (1962). *Capitalism and Freedom*, Chicago: University of Chicago Press.
_____(1977). *Contre Galbraith*, París: Association pour l’Economie des Institutions.

FRIEDMAN, Milton, FRIEDMAN, Rose (1979). *Free to choose*, New York: Avon Books.

HESSEN, J. (2002). *Teoría del conocimiento*, México D. F.: Editorial Época S.A.

KARATAEV, Ryndina, Sepanov y otros (1981). *Historia de las doctrinas económicas*, tomo I, tercera reimpresión, La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, Combinado Poligráfico “Osvaldo Sánchez”.

MORO, Tomás (1999). *Utopía*, prólogo de Fernando Savater, Madrid, España: Espasa Calpe, col. Austral.

OROZCO, José Luis (2002). *Benjamín Franklin y la fundación de la república pragmática*, México D.F.: Fondo de Cultura Económica, Breviarios.

- PIOTTE, Jean-Marc (1997). *Les grands penseurs du monde occidental*, Montreal, Québec: Canadá Fides.
- PLATÓN (2000). *La República*, Barcelona, España: Editorial Juventud.
- RODRÍGUEZ ANIDO, Julio (2002). *Educación superior, desarrollo y globalización*, Zacatecas, México: uaz y estado de Zacatecas.
- _____(2007): *La Feria de las maravillas*, col. Cambio y desafíos sociales, Zacatecas, Zac., México: uaz, Consejo Zacatecano de Ciencia y Tecnología.
- ROSTOW, W.W. (1960). *The Stages of Economic Growth*. A Non-Communist Manifesto, Cambridge.
- SAITTA, Armando (1996). *Guía crítica de la historia moderna*, México D. F.: Fondo de Cultura Económica, Breviarios.
- INCENT, Bernard (1997): *Histoire des Etats-Unis*, París, Francia : Champs, Flammarion.
- WALLERSTEIN, Immanuel (1997). *La historia de las ciencias sociales*, México, D. F.: UNAM, col. Las ciencias y las humanidades en los umbrales del siglo XXI.
- WALLERSTEIN, Immanuel (1997). "L'Occident, le capitalisme et le système monde moderne", en *Théorie de la transition*, Sociologies et sociétés, Montreal, Québec, Canadá: Les Presses de l'Université de Montréal, vol. xxii, núm. 1, abril de 1990.

Calidad educativa y sus nuevos desafíos interculturales e internacionales. La academia del siglo XXI

NYDIA MARÍA CASTILLO PÉREZ, Ph. D¹

El presente artículo analiza la visión prospectiva que se asigna al paradigma de la calidad en educación superior, al relacionarlo con el impacto que la revolución científica y tecnológica del siglo XXI genera en el campo de las ciencias, las tecnologías y la producción. El concepto de calidad conjunta dimensiones muy particulares y densas, en particular si se lo aplica al lenguaje y la cultura universitaria.

Como punto de partida se debe dejar en claro que ese concepto está intrínsecamente ligado al de equidad, en cuya virtud se exige un compromiso de fondo en la búsqueda del bien social, la apertura de amplios horizontes culturales, la pluralidad de las perspectivas pedagógicas, el desarrollo de la ciencia y la técnica y, sobre todo, demostrar que la premisa que relaciona a la calidad como sinónimo de competitividad, es completamente falsa. (Martín Bris, Mario, 2002; Pérez Lindo, A. 98; Lafortune, Louise y Gaudet, Edithe, 2000; Bernal, Juan Bosco Bernal, 96; Castillo Pérez, N., 2004).

Resulta notorio que la escasez de buenos empleos y la exigencia de nuevos haberes en materia de conocimientos y habilidades profesionales y tecnológicas llevan a la búsqueda de una nueva concepción de la calidad, misma que impulsa un aumento marcado en los niveles de competitividad, entre personas, regiones y países. Esas particularidades hacen que la inteligencia, la educación y la información sean atributos esenciales para un

¹ Docente investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas (uaz), perfil PROMEP y SNI 2.

determinado tipo de desarrollo, en el que el conocimiento representa una de las inversiones inmateriales más trascendentales de la historia y del futuro de las naciones.²

La gama de trasformaciones macro sociales, económicas y culturales que experimenta la sociedad constituyen, en esencia, el escenario de la academia del siglo XXI, como lo exemplifica la profunda transformación en curso, a lo interno de las instituciones económicas, sociales y político-culturales. Crece así la incertidumbre sociolaboral y profesional, y aumenta la movilidad, la flexibilidad y la complejidad de altos niveles de competencia y de competitividad en vistas a participar en un mercado de las profesiones que fuera creado a partir de conocimientos aplicables a contextos nacionales e internacionales, interconectados en virtud de la naturaleza heterogénea que crea el fenómeno de la globalización (Santos, María Josefa, 05; Buendía, Hernando, 02; Iglesias, Severo, 03; Rodríguez, Anido, Rodríguez, Roberto, 2002; Castillo Pérez, 2004).

Esos cambios son frecuentes en la sociedad actual y se manifiestan en los ámbitos económicos, políticos-culturales y axiológicos del universo laboral, así como en sus modelos de organización. La tecnología trasforma la distancia, la dinámica del tiempo y del espacio, lo que crea nuevos actores que conforman un innovador mercado de trabajo. Ese fenómeno da pie a nuevas estructuras sociales, relaciones de poder y modelos educativos que ceden el paso a emergentes formas culturales y de organización. Como corolario, cualquier institución educativa vinculada a la sociedad y a esos cambios en curso, está obligada a tomar en cuenta las características de los inéditos escenarios que le circunscriben.

² Lorenzo, Villa Lever, p. 85, 2005. "Las universidades tecnológicas: una estrategia de las políticas de formación en México", en *Perspectivas y desafíos de la educación, la ciencia y la tecnología*, que coordina María Josefa Santos Corral.

En ese contexto, el desarrollo de la capacidad de adaptabilidad y seguridad emocional permite a los nuevos profesionales afrontar asertivamente los difíciles cambios de un mundo laboral extremadamente mutante e incierto, a la vez que aprender a desarrollar una cada vez mejor disposición al autoaprendizaje, acompañada de niveles óptimos de autoestima y confianza en las propias capacidades. La suma de todos esos factores debe atenderse desde la academia para preparar a los profesionales de la sociedad del conocimiento, no sólo para el óptimo desempeño de su disciplina o ciencia, sino principalmente para el desarrollo de un trabajo con visión interdisciplinaria y social; mediante una propuesta de formación que apunte a superar el desempleo, respondiendo asertivamente al ejercicio profesional de un mercado laboral que funciona, interconectado mundialmente.

Lo expuesto describe el escenario complejo en que se desarrolla la academia y el mercado de las profesiones, por lo que las propuestas universitarias deben hoy proveer una sólida formación disciplinaria, sin relegar el enfoque interdisciplinario e internacional, mismo que asegure nuevos conocimientos, actitudes y valores con visión integral, social y política, a fin de apostar al logro de un óptimo desempeño en las funciones del orden colectivo e individual.³

El comprender las características globales que adquiere el proceso de trabajo, la identificación y manejo de recursos; la conducción de la información; la perspicacia que exige el control y la corrección de tareas; la formación técnica a partir de un tronco común de conocimientos; las competencias tecnológicas de cada rama y la formación y desarrollo de un pensamiento sistemático que facilite y

³ Fernando Mejía Botero, 2005. "Situación de la formación para el trabajo en el entorno actual de la Economía: Una propuesta de eficacia con equidad. Revista Latinoamericana de Estudios educativos, México Volumen 33 número 4, pp. 131-132.

organice el trabajo, son aspectos que deben alcanzar las instituciones educativas dichas de calidad.

Ese haz de premisas son atributos que se deben tomar en cuenta cuando se estructura un currículo para los programas universitarios⁴, si se quiere preparar a los estudiantes a sobrevivir, competir y tener éxito en los espacios nacionales e internacionales del mercado de las profesiones.

Modelos de aprendizaje y calidad educativa

El fenómeno de la globalización intensifica las competencias internacionales surgidas de la visión que contempla al mundo como un gran mercado e instituyen grandes mutaciones productivas y socioeconómicas en procesos que tienen lugar en forma paralela y en diferentes niveles: internacional, nacional y regional (Rodríguez Gómez, R., 2002; Puiggros, Adriana, 02; Villa Lever, Lorenza, 2003; Rodríguez Anido, Julio, 2002). En consecuencia, para su comprensión, emerge la necesidad de edificar nuevas dimensiones metodológicas de estudio para desarrollar niveles de conocimiento que se correspondan con las escalas y demandas actuales.

La innovación tecnológica y científica en el contexto de la globalización se justifica como un elemento importante para el crecimiento económico de los países. Es un fenómeno que se ha extrapolado a la academia, bajo la concepción de aprender a innovar a efectos de poder sobrevivir en el mundo laboral de la aldea global.⁵

⁴ Porter, Michael. *La ventaja competitiva de las naciones*, Vergara, 1991, p. 111 en Fernando Mejía Botero, 2005, "Situación de la formación para el trabajo en el entorno actual de la Economía: una propuesta de eficacia con equidad, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, volumen 33, número 4)

⁵ (Karla Mercedes Díaz Gutiérrez. "La propiedad intelectual como activo tecnológico en una empresa de alimentos, p. 129. En *Innovación en la Sociedad del Conocimiento*, coordina Germán Sánchez Daza, Universidad de Puebla, México, 2005.

En efecto, el análisis de la naturaleza de la competitividad que hoy nos proporcionan algunos especialistas y que, aplicada a lo interno de las empresas, se extraña a la academia, deja de manifiesto que este fenómeno, además de tener connotaciones económicas, posee una profunda trascendencia social. Para sobrevivir en el mercado laboral, se necesita identificar caminos que procuren mejorar los niveles de competencia de las empresas nacionales para crear más empleos y, además, mejor remunerados y estables, los que deben contribuir a optimizar el horizonte de bienestar social general de la población.⁶

Desde la academia, un buen aprendizaje consiste precisamente en lograr que los estudiantes utilicen sus propios procesos cognitivos de manera espontánea, para mejorar cualitativamente sus aprendizajes y aprender a ser creativos. Esto no sólo depende de lo que se aprende en las clases o en los cursos magistrales donde, si bien cierto, el aprendizaje es un proceso en el que intervienen todos aquellos que conforman ese escenario: profesores, estudiantes, dirigentes, trabajadores, etcétera.⁷ Igualmente, la atención que se provea a crear el escenario que facilite el éxito de ese acto de aprender.

Desde esa óptica, el análisis de un modelo educativo y pedagógico permite identificar el énfasis que dicho modelo asigna, al acto de aprender a aprender y, desde ahí, el lugar que se confiere a cada una de las etapas a cumplir, entre otras, el pronóstico, el proceso

⁶ José Luis Solleiro y Rosario Castañón. Competitividad y sistemas de innovación: los retos para la inserción de México en el contexto global p. 85, en *Innovación para la Sociedad del Conocimiento*, que coordina Germán Sánchez Danza, 2005, México, Universidad de Puebla, 2005.

⁷ John Biggs. *Calidad del aprendizaje universitario*, Larcea, Ediciones, España 2004.

y el producto⁸ que se visualiza. El pronóstico combina aquellos elementos que dependen principalmente del estudiante, tales como: conocimientos previos, capacidades y motivaciones propias. Esos elementos se interconectan con la naturaleza del proceso educativo ofertado, el cual adquiere gran importancia para el logro de los objetivos propuestos por todos y cada uno de los participantes.

El clima institucional, las características del modelo de aprendizaje, los procedimientos de organización interna, las formas de evaluación y, en particular, la calidad de la formación y preparación de los profesores y dirigentes, constituyen aspectos cardinales para alcanzar con éxito cada una de las fases del modelo educativo puesto en vigor. Desde esa lógica, lo institucional está por encima de los intereses individuales y de grupo, cuando un *modelo pedagógico* es orientado a alcanzar una sólida formación para la vida y para el desarrollo global de la sociedad.

Ese haz de proposiciones se orienta a fortalecer un modelo de aprendizaje razonado en función de la calidad del producto, mismo que va a definir la naturaleza del modelo elegido; las estructuras cognitivas seleccionadas para los programas; los frutos de los aprendizajes incluso en materia socio afectiva; el desarrollo de las independencias, destrezas, habilidades e idiomas, atributos complementarios para el desarrollo de los profesionales del siglo XXI.⁹

⁸ A partir de la expansión y la reestructuración del sector universitario en las décadas de los noventa, los profesores universitarios han debido enfrentarse a problemas de ajustes sin precedentes, grupos de clase cada vez más amplios, mayor diversidad de las capacidades y motivaciones para aprender; mayores recortes presupuestarios y nuevas asignaturas confeccionadas a partir de las relacionadas con el mercado.

⁹ Lo antes enunciado debe estar claramente definido a través de acciones implícitamente contempladas en los objetivos del modelo pedagógico.

La formación para el trabajo científico y profesional se promueve desde las universidades; desde ahí se confeccionan y proponen las competencias genéricas requeridas, las que pueden alcanzar un mayor desarrollo a nivel de su especialización en el ámbito de las empresas, lugar donde se amplían las competencias particulares de una rama científica orientada a la producción. Como corolario, la academia, para formar con calidad, debe tomar en cuenta los factores señalados, entre los que se sintetizan y destacan los siguientes: formar para escenarios contextualizados; promover la capacidad creativa; procurar una visión amplia que facilite la aplicación de conocimientos y experiencias a contextos varios y diferentes; asegurar una fortaleza disciplinaria que se asiente en una visión interdisciplinaria e internacional.

La creatividad y la innovación tecnológica constituyen un elemento único de cambio; por ello, la invención se conceptualiza como la capacidad de aportar algo nuevo o aún desconocido en un determinado contexto. La capacidad de creación se funda en la transformación de una idea, de un producto o de un servicio transferible, sea nuevo o mejorado, o bien, un proceso inédito destinado a la industria, el comercio o los servicios. ¿De qué manera puede apostar un modelo educativo o pedagógico, a la creación de procesos de calidad en el aprendizaje? La obtención de ese objetivo se ubica en la arena educativa. Sin embargo, es preciso aclarar que en ese proceso intervienen factores que son ajenos a la relación áulica, que interactúan colectiva, dialéctica y paralelamente. Entre ellos pueden citarse: *la concepción general de dirección que se imprima a un centro; el modelo de aprendizaje que la institución promueve y la correspondencia de los productos que se oferten y se logren*.

Estas premisas conjuntan, además, otros módulos relevantes a destacar, como son la concepción del currículo diseñado, los métodos utilizados para edificarlo,

las formas de evaluación aplicadas, las técnicas metodológicas que optimizan los resultados, la atmósfera de interacción existente entre estudiantes y profesores, el clima afectivo cimentado, los reglamentos, procedimientos y normativas que resuelvan los problemas suscitados, sea de manera institucional, colectiva o individual, tendientes a asegurar el respeto, la libertad y, finalmente, el cumplimiento de todos a nivel corporativo, no individual o feudal.

Las variables señaladas son atributos cardinales sobre los que se asientan los modelos educativos y pedagógicos de calidad, de manera que el producto esperado no quede al arbitrio de la casualidad, la buena voluntad de unos o el rechazo de otros. Aceptamos que todo proceso educativo supone cambios; no es sinónimo de perpetua estabilidad. El aprendizaje constituye una intervención constante que estimula el aprender a aprender, constatando que algo ha cambiado o está cambiando. Ello faculta a los profesores y los estudiantes a señalar y advertir que se debe aprender a hacer cosas nuevas, que antes no se hacían, o, en su defecto, aprender a hacerlas con mayor eficiencia y calidad. Por otro lado, la enseñanza y el buen aprendizaje tienden a anular las diferencias individuales existentes en el momento que los estudiantes inician sus estudios.

La dispersión de los resultados finales debe ser, por consiguiente menor, que las asimetrías que, en materia de capacidades, existían al momento de iniciar los estudios. Ello puede apreciarse en la manera como los estudiantes, alcanzan mayor número de objetivos en los niveles superiores de las carreras, cuando la tendencia a obtener mejores calificaciones y registrar mayor participación va en aumento a medida que se acercan a la meta final. (John Biggs, 2004).¹⁰

¹⁰ John Biggs, "Calidad del aprendizaje universitario", pp. 182, Larcea Ediciones, España, 2004.

Factores que intervienen en un proceso de calidad

Hasta hace poco se han efectuado severas críticas al concepto de calidad en la universidad. Algunos argumentan que ella obedece a la larga disputa librada en las esferas económicas y políticas, donde la competitividad, el individualismo y el elitismo, encarnan la búsqueda de alternativas posibles de excelencia.

Algunos pedagogos consideran que las propuestas de calidad favorecen principalmente a los estudiantes que cuentan con mayores facilidades para el autoaprendizaje. Por lo tanto, la calidad en materia educativa estará falseada por las estrategias pedagógicas, cuando éstas no proveen métodos propios a los requeridos por las inteligencias múltiples, sobre todo cuando dichas propuestas requieran opciones orientadas al desarrollo de la competitividad con equidad, al desarrollo personal y al autoaprendizaje como vía única y cardinal para autocrecer.

Observando las exigencias propias al siglo XXI en perspectiva, se aprecian mayores oportunidades de autoaprendizaje para aquellos que hayan podido pasar las barreras científico intelectuales básicas, entre las cuales se encuentran la posesión de una cierta capacidad para analizar, tener un buen manejo de síntesis, competencias para evaluar, así como poseer una visión profesional flexible y creativa.

Lo antes expuesto sirve como punto de reflexión inicial para generar reformas educativas que evalúen los procesos educativos con enfoque integral, a fin de redimensionar el concepto de calidad a partir de las realidades ofertadas, el auge de los aprendizajes diferentes y trabajar por ella, a través de un modelo pedagógico que valore el desarrollo integral.

La percepción de calidad en la academia constituye un concepto relativo, integral y multidimensional; se relaciona de acuerdo a los objetos y a los actores que

definen el modelo que promueve. Por ello, su estudio debe hacerse a partir de los procesos sociales y políticos que le dan vida.¹¹ En efecto, la calidad de la educación, en términos generales, no puede ser entendida sin que se tome en cuenta el contexto nacional e internacional que le da sentido, ni ignorar las exigencias institucionales, económicas, sociales, políticas, ideológicas y técnicas de las propuestas educativas en curso. No se debe olvidar que es a partir de esos procesos que se originan otros nuevos de reconstrucción de conocimiento científico, investigación, y cultura donde se estructuran respuestas pertinentes destinadas a solucionar algunos de los más acuciantes problemas sociales.

Desde esa perspectiva, conferimos, en primer lugar, singular importancia a la escuela de pensamiento que prioriza la calidad a partir del desarrollo intrínseco de las instituciones y en segundo lugar, al impacto que tiene el mundo que la rodea, es decir, su relación con el medio.¹² Ese análisis destaca dos componentes que explican el concepto de calidad en la educación superior (Rodríguez Espinar, Sebastián, 97), mismo que presentamos a continuación:

I. Dimensión intrínseca de calidad

1. Ella debe acatar las exigencias epistemológicas de una ciencia o disciplina, en la cual la calidad es privativa de la misma. Es en ella que se rescata la exigencia del conocimiento por el conocimiento, independientemente de la adecuación que de ella se haga, para el sujeto que aprende, o para su aplicación a un programa determinado.
2. También debe respetar el referente de calidad que exige que sólo los expertos en una disciplina

¹¹ Ver Sebastián Rodríguez Espinar, año 1997, p. 24.

¹² Casaliz, p. 91, pp. 51-56, Gestión estratégica y evaluación con calidad.

determinada, puedan emitir juicios de valor sobre ella, es decir, los propios pares.

II. Dimensión extrínseca de calidad

Esa perspectiva incorpora una diversidad de representaciones de distintos signos, entre los que se destacan los siguientes:

El grado de concreción prospectiva y de evaluación conferida al proceso de calidad.

Las características del modelo aplicado y la naturaleza de las actividades planificadas para lograrlo.

El presupuesto destinado para esos fines a lo interno de los centros (Rodríguez, R., 91; Harvey y Green, 93).

Conviene en esa perspectiva, previa a la definición de un modelo educativo, realizar un análisis profundo sobre la sociedad del conocimiento y sus propias implicaciones, a fin de visualizar de manera prospectiva el concepto de calidad que se quiere imprimir en un modelo educativo determinado. Ello cobra importancia mayúscula, dado el impacto que la categoría educación superior tiene en los ámbitos del crecimiento de la ciencia, la tecnología y el desarrollo, en los ámbitos regional, nacional e internacional.

En ese sentido, para la definición del concepto de calidad —en cualquier lugar— se toman en cuenta variables como: la producción científica y tecnológica existente en el planeta; el impacto de la producción del saber en la cultura de las naciones; las demandas de los sistemas de educación superior a nivel regional, nacional y mundial, y, la yuxtaposición de esas tendencias respecto a las demandas que provienen de un mercado de trabajo profesional y laboral muy especializado.

Por otra parte, ese referente de calidad debe a su vez, atenderse a partir de otros vínculos también impor-

tantes, cuyos ámbitos de influencia están a lo interno de la academia, algunos de los cuales ya fueron citados precedentemente y que ahora sintetizamos así:

- Motivación para titularse de parte de los estudiantes.
- Calidad del potencial académico ofrecido.
- Calidad del acervo cultural de los estudiantes que ingresan a los programas.
- Calidad de la formación del profesorado.
- Naturaleza del modelo educativo y pedagógico propuesto.
- Sistemas de formación permanente al alcance de los programas educativos.
- Atmósfera apropiada en lo interno de la institución, para crear ambientes de libertad, creatividad, respeto e innovación.
- Modelos de dirección, liderazgo y organización apropiados a los objetivos fijados.

Las cualidades formuladas generan resultados tangibles, forjan y reproducen procesos de calidad de la academia, permitiendo que los sistemas educativos, si son de calidad, alcancen las siguientes características: formación integral de los estudiantes; preparación de profesionales pertinentes con relación a las necesidades del país; respuestas acertadas en el perfeccionamiento de la función educativa; fomento en el progreso cultural; desarrollo de la investigación en todos sus niveles; formación de científicos y educadores que favorecerán el desarrollo educativo y el progreso social y económico nacional. El enfoque prospectivo de esas funciones apuesta al crecimiento y trasmisión crítica de la ciencia, la técnica y la cultura, condiciones necesarias para el buen ejercicio profesional y conseguir que se genere progreso económico, social, cultural, regional, nacional e internacional.

A lo antes anotado, agregamos otros requisitos indispensables para la puesta en pie de sistemas de calidad

que apunten al desarrollo integral de las naciones, entre ellos se destacan:

1. Ofertar programas educativos de calidad al mayor número de efectivos, para lo cual se debe contar con personal apropiado y especializado, que pueda dar respuestas efectivas a los requerimientos de los estudiantes, con programas educativos de visión interdisciplinaria, interinstitucional, internacional y nacional.
2. Sistematizar un enfoque centrado en las experiencias existentes en el mundo sobre cómo atender ese problema, para crear instructivos que faciliten su pleno desarrollo.
3. Impulsar programas de tutorías y orientación para los estudiantes de primer nivel, conformando una alternativa pedagógica que desarrolle una conciencia hermenéutica y facilite la capacidad de asimilar una importante cantidad de información científica.
4. Atender la capacidad de elaborar sus propios proyectos de vida personal y profesional, tomando en cuenta sus propias vivencias y su correlación con las demandas sociales existentes.
5. Perfeccionar el proceso de autoaprendizaje con programas de orientación a efectos de optimizar los escenarios de aprendizaje, en sustitución de los que se encuentran centrados sólo en la enseñanza.

Otro ámbito de esta dimensión de la calidad en educación, está sintetizado en el ejercicio, como actitud y vocación de un análisis crítico y constructivo hacia la academia, además de velar por la diversidad de propuestas, fines, metas y opciones, a fin de edificar modelos de calidad, similares a los mejores que existan a nivel mundial. Desde ese ángulo, la calidad implica facilitar mecanismos óptimos para alcanzar los objetivos

propuestos y asegurar que el producto que egresará tendrá formación humanística y científica pertinente con relación al escenario que le tocará actuar, y contar así mismo con destrezas tecnológicas. La variable de calidad se mide así, a partir del objetivo que se persigue.¹³

Una amplia gama de autores discurre, desde distintas ópticas, sobre el concepto de calidad en educación superior (Carabaña, 2000; Rodríguez, 96); misma que no se profundiza aquí, por no ser el objetivo central del presente análisis. Sin embargo, citamos¹⁴ algunos de los parámetros que ellos rescatan: la calidad como eficiencia económica; como adecuación al mercado laboral; para la relevancia profesional; para los requisitos y expectativas del campo profesional; para efectos de lograr la flexibilidad de los modelos y propuestas; como capacidad para innovar, anticipar y responder con primacía y creatividad a las exigencias del mercado profesional; los avances disciplinarios y la calidad en la organización.

Todo ello, en función de que las instituciones tengan la habilidad de crear la normatividad necesaria para satisfacer los requisitos que le permitan alcanzar la calidad educativa deseada (R. Rodríguez, 96: Autonomía, planificación, financiación y evaluación).

La calidad como satisfacción del usuario

Las universidades no producen para sí mismas. Por ello, el concepto de calidad en educación superior es complejo y abarca un amplio espectro de variables que asignan a ese concepto distintos aspectos, dependiendo del punto de vista del estudiante o del consumidor de los servicios

¹³ Pollit. C., 1990. *Measuring University Performance: Never mind the quality*, Higher education pp. 44-60; Higher Education Quarterly.

¹⁴ Carabaña, J. 84. p. 45; Carabaña, 2000, "Sistema educativo y mercado de trabajo", *Revista de Educación* núm. 273, pp. 23-48.

educativos. Las partes interesadas que intervienen en un proceso educativo hacen legítima las apreciaciones en torno al referente de calidad (demandantes de servicios educativos), para quienes lo que debe prevalecer es el desarrollo cualitativo y el bienestar de los estudiantes.

La perspectiva de los programas de orientación y atención tutorial que se asigna a la academia, cobran gran importancia por el impacto que ejerce en el cambio cualitativo de los estudiantes que ingresan a esos centros. Nos referimos al valor añadido que la acción tutorial asegura a los centros universitarios ubicados en regiones o países que registran una población estudiantil de fuertes asimetrías culturales, producto de contextos sociales, familiares y culturales dispares, donde algunos son desfavorecidos económica y culturalmente. En esos espacios se puede ofertar respuestas diferenciadas con relación a inteligencias múltiples, buscando alcanzar los diversos niveles de asimilación y aprendizaje, ofreciendo, a la vez, respuestas psicopedagógicas múltiples.¹⁵

Por otra parte, cabe advertir que la calidad de una institución universitaria radica en su capacidad para lograr el mayor desarrollo posible de sus miembros, en particular estudiantes, docentes e investigadores, a fin de lograr el máximo valor añadido, entendido a este último como el mayor nivel diferencial de desarrollo intelectual, afectivo, personal y social de los alumnos, adquirido a partir del momento de su ingreso y hasta la finalización de sus estudios. Ese salto cualitativo involucra a los alumnos, los docentes y los investigadores en una dimensión pedagógica, académica, de producción científica y de organización del trabajo. Ese proceso pormenorizado asigna al fenómeno de la calidad en educación superior una dimensión multifacética, donde el talento se forma a

¹⁵ Astin 1993; *Achieving Education Excellence; A Critical Assessment; Priorities and Practices in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

partir de distintas representaciones que se aglutan desde diferentes perspectivas ya sean económicas, políticas, sociales, culturales, filosóficas, psicológicas u otras.

La evaluación de la calidad en la academia es una tendencia que se acrecienta en la década de los noventa la que, según Daniel Meade (ITESM),¹⁶ ha captado la atención de especialistas en educación y de control de calidad por igual, sirviendo de insumo para confeccionar la reformulación educativa de sus propuestas, estructuras y organización, así como la fundación de estrategias pedagógicas y didácticas innovadoras. Al respecto se reconocen los trabajos de Robert Cornesky, 1993,¹⁷ quien rescata las ideas de W. Edwards Deming,¹⁸ al aplicar los aportes de la calidad a la educación superior, interpretando principios de calidad que inicialmente eliminaron las barreras departamentales que significaron un vicio y un freno al desarrollo en la producción.

Otros principios relevantes en materia de calidad se orientan al crecimiento cualitativo de los modelos de calidad educativa, siguiendo la propuesta del Instituto Tecnológico de Educación Superior de Nuevo León, México, que propone algunos aspectos definitorios de la calidad, entre los que se destacan la fuerza impulsora de los liderazgos existentes en las instituciones y la concepción

¹⁶ *El profesor de calidad*, 1997, según Daniel Meade (ITESM), en *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Laertes/psicopedagogía, Pedro Apodaca y Clemente Lobato (coordinadores), pp. 207-233. España.

¹⁷ *The Quality Professor: Implementing TQM in the Classroom*. Robert Cornensky, pionero del movimiento de calidad en Educación, *El Profesor de Calidad*, Daniel Meade en *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación* 1997.

¹⁸ Edwards Deming desarrolla en la industria el proceso de eliminación de las barreras departamentales como vía fundamental para edificar procesos de calidad en ese sector. *Ibidem*, *El profesor de calidad* según Daniel Meade, 1997.

ción que promueve una matriz de desarrollo educativo orientada hacia la innovación, el perfeccionamiento de la gestión de los procesos educativos y pedagógicos, la consecución de los resultados de impacto, la calificación constante de sus recursos humanos con enfoques satisfactorios, tanto para los alumnos como para otros sectores sociales. La planificación, la organización y la capacidad de operatividad de las acciones son atributos válidos para el desempeño académico con visión integral y de calidad. La meta, en este caso, es lograr la satisfacción y el pleno crecimiento cualitativo de los estudiantes, así como la atracción y retención de diferentes sectores sociales en la universidad.¹⁹

La calidad se mide a partir del progreso de los estudiantes en contextos educativos de libertad e innovación, que son proclives al desarrollo de la investigación y la creación de oportunidades de mejoramiento de los docentes, investigadores y estudiantes, así como de la administración de los recursos existentes y de la creación de una adecuada atmósfera institucional. En síntesis, las dimensiones de la calidad se refieren a aspectos esenciales de la gestión institucional, del diseño curricular, del modelo de enseñanza-aprendizaje y de la consideración de la calidad como fin y objetivo central de la educación.

¹⁹ Al respecto, Pedro Apodaca y Julio Grao proponen algunas estrategias para promover la calidad, utilizando los mecanismos de financiación como instrumento de búsqueda de la eficiencia y la calidad desde tres tipos de acciones: diversificar las fuentes de financiamiento; cambiar los mecanismos de asignación de recursos a las universidades y cambiar los criterios de distribución interna. La última estrategia, la más importante quizás, se basa en poner en marcha procesos de evaluación institucional, planificación estratégica y de gestión de la calidad total. La planificación estratégica y la evaluación institucional, desde esa perspectiva, vienen a ser pilares fundamentales para medir la calidad de los centros de educación superior.

En el diseño curricular se invita a equipos interdisciplinarios para que, con enfoques transversales, aseguren la proximidad de la academia y el sector productivo a fin de desarrollar conocimientos que integren teoría y práctica. El modelo de enseñanza-aprendizaje debe certificar que el alumno se transforme en coproductor de sus servicios educativos, a la vez que en administrador y partícipe de su propio aprendizaje, orientación denominado proceso de "empowerment". Es necesario que los procesos de calidad aseguren la obtención de grados académicos mediante profesionales que, a través de la extensión, velen por la calidad de los programas a lo externo de la academia. El docente universitario, en ese caso, debe contar con mejor formación y mayores compromisos académicos para el logro de los objetivos y alcances que plantea el modelo pedagógico.

En lo que respecta al perfil con que se puede definir a un estudiante de calidad, éste enfoque lo dimensiona desde que el alumno se convierte en coproductor de su propio aprendizaje, cuando aprende a trabajar en equipo y se siente orgulloso del trabajo que efectúa. Es ahí donde se inicia el proceso de "empowerment".²⁰ Con esa nueva óptica, los paradigmas educativos asumen grandes desafíos de trasformación, tendientes a dar respuestas eficaces a un número cada mayor de estudiantes así como a los centros de estudio y a la oferta de modelos educativos concebidos desde dinámicas de aprendizaje. El modelo pedagógico centrado en la búsqueda de aprendizajes busca estimular conocimientos para construirlos y, además, crear ambientes propicios para ello, con el objetivo de conducir a los estudiantes a niveles cada vez más altos de excelencia hasta llegar al punto de su graduación. La perspectiva de calidad integral prevé, con un enfoque holístico, la

necesidad de aprender a desarrollarse, a generar redes y a ejercitarse profesionalmente con visión interactiva.²¹ El profesor del paradigma de aprendizaje debe edificar ambientes y métodos para realizarlo, sin limitándose a ser un instructor más; su trabajo se realiza a través de equipos de colaboración y cooperación. Entre las metas básicas a alcanzar se destaca el desarrollar las capacidades y talentos en cada uno y en todos los estudiantes.

Estudiosos del tema de la calidad afirman que existen etapas a cubrir para lograr procesos válidos sobre la calidad en la academia. Entre ellos se destaca la necesidad de contar con docentes dispuestos a realizar un trabajo de esa envergadura para obtener los resultados esperados. En tal sentido se demanda tres tipos de acciones primordiales, las que deben atenderse, sin descuido alguno. Ellas son: sensibilización general de toda la institución sobre la importancia del rubro de la calidad, para captar la atención de docentes, investigadores y resto de sectores participantes, así como su correlación con los objetivos y las necesidades a resolver en el sistema. Identificar las expectativas del personal y respectiva formación, lo que exige un proceso de planificación global y aprobación respectiva de las bases²² que la conforman.

Las metas de calidad están llamadas a superar las divisiones que han fraccionado el pensamiento científico en materia de ciencia y cultura. Dichas divisiones son producto de interpretaciones cuyo origen se remonta a las doctrinas filosóficas que se originaron en la Grecia antigua (siglo IV antes de Cristo), cuando Platón trazó las grandes divisiones jerarquizadas de la concepción integral de la cultura. La división filosófica se estableció

²⁰ Harvey Lee: "La educación en el siglo xxi", en *Calidad de la educación*, una publicación del Consejo Superior de Educación (cse), Chile, diciembre, 1998, p. 6.

²¹ La evaluación de los costos de financiamiento se calculan según los resultados obtenidos en los procesos de aprendizaje.

²² Ramón Pérez Juste, La calidad como reto en la universidad, p. 223.

en dos grandes líneas: la primera, en técnicas productivas, manuales y materiales; y la segunda, en conocimientos y capacidades asociadas al discurso filosófico, a las interpretaciones y los valores. Con ello se introdujo una división básica entre las prácticas y los procedimientos técnicos, por un lado, y la cultura filosófica, por el otro; en el rango más alto de la estratificación cultural se situaba la dialéctica (Manuel Medina, en *Cultura de la tecnociencia*, 2000).²³

Con esa dinámica, para relacionar a la academia con la empresa, desde la perspectiva de la calidad, se debe tomar en cuenta la dinámica social que rodea al proceso en virtud de que, hoy, dichas acciones se ven fuertemente influenciadas por la sociedad del conocimiento, donde el cambio tecnológico, la apertura de los mercados, la innovación y los altos procesos de competitividad crean escenarios que demandan el desarrollo de nuevos esquemas de competencias, de exigencias y de formas de actuar.

Los modelos centrados en el aprendizaje tienen una visión de calidad, que invita a desarrollar experiencias integrales y condensar la teoría y la práctica, situando al proceso educativo en la perspectiva de educar a través del trabajo, en la creatividad y desde la práctica. Educar mediante el trabajo significa desarrollar ciencia y técnica a través de la experiencia diaria y la concordancia entre contextos económicos, sociales y político-culturales y el quehacer de las profesiones. Ello hace fructificar la crea-

²³ La cultura de la tecnociencia comprende, además de capacidades, actividades y realizaciones de carácter simbólico, técnicas y artefactos materiales, formas organizativas de interacción social económica y política, prácticas y realizaciones biotécnicas relacionadas con los seres vivos y el entorno biótico. Ello nos indica que los materiales de uso elaborados por la actividad humana, pueden perdurar por sí mismos con independencia de los agentes culturales que los constituyeron o los utilizaron. (Medina, Manuel, 2000).

tividad de la juventud y ayuda a aumentar su potencial imaginativo, a la vez que permite utilizar la creatividad y el trabajo para innovar, de manera que se ratifique lo que se ha aprendido. Eso es posible en contextos de libertad, justicia, transparencia, equidad, esperanza y organización, atributos básicos de las condiciones naturales que promueven el desarrollo integral de la academia.²⁴ Educar desde la perspectiva de un modelo de aprendizaje representa adquirir saberes: la formación se transforma en factor de cambio, donde el conocimiento adquiere dimensión dialéctica, en procesos que se relacionan causalmente con la estructura social de la conciencia humana.

La acción educativa se edifica desde una comunicación fluida con la realidad, con los otros y con la misma conciencia. Los elementos que ahí intervienen son los mismos que conforman el proceso de comunicación cotidiana.

La educación, en la concepción del aprendizaje, significa cambio, un proceso de cambio constante, a la vez que de transformación de la persona, en virtud de lo que se recibe, lo cual es medido en función de lo que se da. Por ello se torna indisoluble hacer de la comunicación con la vida, con la escuela, con la comunidad, un proceso de cambio constante, a fin de romper la verticalidad que imponen tales procesos. Ello lleva a construir sistemas de comunicación profunda que dan significado y contenido al proceso educativo, a efectos de asegurar y acrecentar la participación del estudiante y de apostar a crear una cultura de calidad (Francisco, Gutiérrez, *Educación participatoria*). La dicotomía existente entre el trabajo intelectual y el trabajo manual desconocen el valor humanizante y creador del trabajo productivo.²⁵ Existen factores objetivos que facilitan el aprendizaje

²⁴ Francisco Gutiérrez, *Educación participatoria*.

²⁵ Pablo Latapi, "Cómo educar sin pedagogía" en *Tiempo educativo mexicano UAA*, pp. 42-52.

e influyen en la posibilidad de crear ambientes de calidad, según criterios que destacan el informe citado del Banco Mundial: buenas bibliotecas; tiempo para el estudio; realización del trabajo o estudios individuales; disponibilidad de textos de actualidad; conocimientos y habilidades pedagógicas de los profesores; experiencias de los mismos; existencia de laboratorios y el sentido de bienestar y de organización de los docentes.

Por otra parte, el desarrollo de la calidad de los estudiantes sólo será posible en la medida que se les entregue poder para que incidan activamente en su propia transformación (Rodríguez, 91). La academia no debe tener voces silenciosas o actores pasivos; los estudiantes tienen que ser protagonistas de la recreación de la calidad o la concreción de una nueva concepción de la calidad en materia universitaria. Su poca o nula participación no se corresponde con las características de calidad que exige la sociedad del siglo xxi.

En síntesis, un modelo de calidad debe desarrollar habilidades cognitivas, producto de la reflexión y de la existencia de un pensamiento crítico aplicado a problemas prácticos ya sean profesionales, familiares, sociales o político-culturales; comprender y apreciar las diferencias humanas; asegurar competencias; capacidad para solucionar problemas cotidianos; habilidad para desarrollar procesos de identidad cultural; potenciar la autoestima, la estética y la responsabilidad en distintos aspectos de la vida. Ello conduce a alcanzar madurez emocional, tolerancia, empatía y habilidades para ejercer liderazgos, así como la posibilidad de aprender a evaluar críticamente lo que se ha aprendido. De hecho, esas experiencias forjan el desarrollo de la confianza en los individuos, su imaginación creativa y la facilidad de relacionarse, escuchar, comunicarse, tener iniciativas y generar repuestas afirmativas o assertivas.

Los conceptos de calidad y vinculación de la academia se redimensionan desde la validez del principio de

aprender a aprender, en la perspectiva de la formación permanente. Es necesario estar listos para solucionar los problemas que emanan de la rotación entre la formación y el empleo y preparados para sobrevivir con éxito en escenarios inciertos e impredecibles, así como para afrontar trayectorias profesionales cambiantes, donde la iniciativa personal y la auto-formación permanente son elementos clave para navegar en la aldea global. En ese escenario, el estudiante debe saber manejar la complejidad del mundo y de los procesos de cambio de sus propias disciplinas y profesiones. Para ello debe aprender a diseñar nuevas estrategias de formación y organización de la información que recibe y saber reconocer experiencias válidas de otras culturas para incorporarlas a las propias.²⁶ De ahí que la calidad de la institución universitaria deba ser buscada a partir de las dimensiones de la eficiencia, la flexibilidad, la innovación y la equidad. A efectos de conseguirlo se necesita formular estrategias que faciliten el desarrollo de tales opciones. Si la academia así no lo asume, será el mercado el que decante la calidad. Como resultado se generaría un alto nivel de diferenciación y de competitividad a ultranza, así como de movilidad entre los jóvenes profesionales.

Bibliografía

- 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.
- ²⁶ Pedro M. Apodoca y Julio Grao. *Herramientas de gestión para el cambio y la mejora institucional en la educación superior*.
- ARRIÉN, Juan Bautista. (1996). *Calidad de la educación en el istmo centroamericano*, San José de Costa Rica: unesco.
- ASTIN (1985). *Achieving Education Excellence. A Critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education*, San Francisco: Jossey-Bass.
- BABA L., Marieta e Hilary ratner (2003). "Equipos virtuales globales: la ecología de desarrollo", en *Nuevas tecnologías y cultura*, Carmen Bueno (coord.), México: col. Anthropos: unam.
- BATES, A. W. Tony (2000). *Cómo gestionar el cambio tecnológico*, serie Nuevas tecnologías, Universitat Oberta de Catalunya, España: Gedisa.
- 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, s. a. de ediciones.
- BIDDLE, Bruce J., T. C. good y I. F. goodson (2000). *La enseñanza y los profesores*, tomo iii, Barcelona: Paidós.
- BRIS, Martín Mario, *Planificación de centros educativos. Organización y calidad*, Barcelona, España, 2002: Praxis.
- BERNAL, Juan Bosco (1993). *La calidad: desafío que enfrenta la educación en el momento actual*, San José de Costa Rica: Proyecto UNESCO/Países Bajos.
- BOTERO Mejía Fernando (2003). *Situación de la formación para el trabajo en el entorno actual de la economía: una propuesta de eficacia con equidad*, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. xxxiii, 4to trimestre, México D. F.
- BUENO, Carmen y María Josefa Santos (coord.) (2003). *Nuevas tecnologías y cultura*, México, d. f: Universidad Iberoamericana.
- BUENDÍA, Hernando (2002). *Educación: la agenda del siglo XXI*, Colombia: PNUD.
- BRUNNER, J. J. (1994). "Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: bases para un nuevo contrato", en Balán, Jorge et al., *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*, Santiago de Chile: FLACSO.
- CARABAÑA, J. (1984). "Sistema educativo y mercado de trabajo en el horizonte del año 2000", pp. 21-49. *Revista de Educación* núm. 273.
- CASALIZ, P. (1991). "Gestión estratégica y evaluación de calidad", en AA.VV. Primer encuentro Internacional Salta, en *Orientación universitaria y evaluación de calidad*, universidad nacional de Salta.
- SEBASTIÁN Rodríguez Espinar (1997). "Tendencias en la cooperación entre universidades y empresas", en *Innovación, Universidad e Industria en el desarrollo Regional*. Leonel Corona y Ricardo Hernández (Coordinadores), México: UNAM.
- CASTELLS, M. y Gosta esping-anderson (1999). *La transformación del trabajo*, España, ed. La factoría.
- CAMPOS, Guillermo (2002). "La cuarta función sustantiva de las universidades: vinculación", en *Innovación, universidad e industria en el desarrollo regional*, Leonel Corona y Ricardo Hernández (coordinadores), México: UNAM.
- CASTAÑOS L., Heriberta (2002). "La Reforma Universitaria y la vinculación Universidad-Estado", en *La sociedad del mañana: universidad, ética y sustentabilidad*, Mexico.
- CASTILLO, Nydia María (1999). *Educación superior, Estado y mercado de trabajo*, Managua, Nicaragua: pavsa.
- _____. (2004). "Innovación científica y tecnológica y educación superior", en *Desarrollo científico tecnológico y educación superior*, colección Educación y Sociedad, uni, Managua, Nicaragua y uaz, Nydia M. Castillo Pérez (coord.): Siglo xxi.
- CASTILLLO, Pérez, N. y Rodríguez, Anido Julio (2003). *La uaz: Universidad y desarrollo*, coedición uaz y

- Gobierno del Estado, ediciones Azteca, Zacatecas, Zac.
- CASTILLO, Pérez, N. (2003). "Educación superior y globalización: crisis y alternativas de desarrollo científico tecnológico", en *Educación superior, desarrollo y globalización*, Julio Rodríguez Anido (coord.)
- 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.
- Diccionario de Lengua Española (2000), vigésima primera edición, Madrid: espasa.
- GACEL-ÁVILA, Jocelyne (2003). *La internacionalización de la educación superior*, Universidad de Guadalajara.
- DÍAZ GUTIÉRREZ, Karla (2005). Sistema nacional de innovación y trayectoria tecnológica, en *Innovación en la sociedad del conocimiento*, Germán Sánchez (compilador), México: Universidad de Puebla.
- GARCÍA VALCÁRCER MUÑOZ, Ana (2005). "Los cambios actuales en la educación superior: repercusión en los postgrados", conferencia magistral, Instituto Tecnológico de Monterrey, responsable del doctorado en Educación, España: Universidad de Salamanca.
- GÓMEZ, B. Hernando (1998). *Educación: la agenda del siglo xxi: hacia un desarrollo humano*, pnuad: Tercer Mundo Editores.
- GORTARI, Rebeca (2003). "La vinculación academia empresa desde una perspectiva cultural", en *Nuevas tecnologías y cultura*, Carmen Bueno y Josefa Santos (coords.), Anthropos, España: Universidad Iberoamericana.
- HARVEY, L. & Green, D. (1993). "Defining Quality: Assessment and Evaluation in Higher Education", London-NY.
- (1998). "La educación en el siglo UNAMI", en *Calidad de la educación*, una publicación del Consejo Superior de Educación (cse), Chile.
- GUTIÉRREZ, Francisco (1985). *Educación participatoria, en Molina, Alicia Di Lago Interacción en el proceso Pedagógico*, México: ser/Ediciones El Caballito.
- HIRST, Paul and G. thompson (1996). *Globalization in question*, Polity Press, Cambridge.
- IANNI, Octavio (2002). *Teorías de la globalización*, México: Siglo xxi.
- IGLESIAS Severo (2003). *Revoluciones tecnológicas y formación profesional*, México: Universidad de Michoacán.
- LARRAURI Torroella, R. (2003). *La desigualdad distributiva de la educación y el desarrollo en México a finales del siglo XX*, México, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*.
- LATAPÍ, Pablo (2001). *Tiempo educativo mexicano VII*, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- LOYDE OCHOA, José y Castillo Grajales Juana (2005). "Análisis comparativo entre el perfil industrial y la formación de recursos humanos en la ciencia y tecnología de ies en Morelos", en Sánchez Daza, Germán, (Coordinador), la sociedad del conocimiento, México, Universidad de Puebla.
- LÓPEZ, Morfin, Luis (2003). "Globalización neoliberal y educación", en *Revista Latinoamericana de Estudios Sociales*, vol. xxxiii, 4to. trimestre, México.
- LUNA, Matilde (2003). "Las universidades públicas estatales: estrategias y factores de colaboración con las empresas", en *La formación de redes de conocimiento*.
- LYNCH, Kart, Ferry (1995). "Dilemas de la democratización en América Latina", en José Luis Reyna (compilador), *América Latina a fines del siglo*, México: Fondo de Cultura Económica.
- MALO, Salvador, Rosa María valle y Karin wriedt. "El proceso de revisión de la calidad de la internacionalización en la unam", ANUIES, *Calidad e internacionalización en la educación superior*.
- MARTÍN BRIS, Mario (2002). *Planificación de centros educativos: organización y calidad*: Barcelona, España: Ciss Praxis.
- MARTÍNEZ, Adriana M. (2005). *Hitos de la innovación: el caso de la empresa "latina"*, Innovación en la Sociedad del Conocimiento, Sánchez Daza Germán, (Coordinador), México: Universidad de Puebla.
- MEADE, Daniel (1997). "El profesor de calidad", en *Innovación en la Sociedad del Conocimiento*, Sánchez Daza, Germán (coordinador), México: Universidad de Puebla.
- MEDINA, Manuel. (2003). "La cultura de la tecnocultura", en *Nuevas tecnologías y cultura*, Carmen Bueno y María Josefa Santos (coordinadoras), Anthropos, Universidad Iberoamericana.
- MOLERO, José. "La internacionalización del cambio técnico: conceptos y tendencias básicas", en *La sociedad del mañana: universidad, ética y sustentabilidad*, op. cit.
- MUÑOZ, G. Humberto (2002). *Universidad: política y cambio institucional*, México: cesu, unam.
- PÉREZ, Lindo Augusto (1998). *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo*, editorial Biblos, Argentina.
- PÉREZ JUSTE, Ramón (1997). "La calidad como reto en la universidad", en *Calidad en la universidad: la orientación y evaluación*, Pedro Apodaca y Clemente Lobo (editores), Madrid, España: Editorial Leartes.
- POLLIT, C. (1990). *Measuring University Performance: Never Mind the Quality, Never Mind the Width?*, Higher Education Quarterly.
- PORTER, Michael E. (1991). *La ventaja competitiva de las naciones*, Buenos Aires: Vergara.
- PNUD (1997). *Informe sobre desarrollo humano y social*.
- POZO Municio, Ignacio (2002). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, Madrid, España: Alianza Editorial.
- RODRÍGUEZ ANIDO, Julio (coord.) (2003). *Educación superior, desarrollo y globalización*, coedición uaz y Gobierno del Estado de Zacatecas, Zac.
- (2004). *Globalización y sociedad del conocimiento: siglo XXI*, artículo inserto en este libro.
- RODRÍGUEZ, Espinar Sebastián (2004). *Manual de tutoría*, ediciones Octaedro, Barcelona, España.
- RODRÍGUEZ, Roberto (2002). "La universidad latinoamericana y el siglo xxi", en Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo xxi, Carlos Alberto Torres (comp.), Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- PARRILLA Ana Rosa y RAMÍREZ, Héctor (2002). "Innovación y capital intelectual: bases de la fuerza competitiva de las naciones y de las organizaciones", en *Innovación, universidad e industria en el desarrollo regional*, Leonel Corona y Ricardo Hernández (coordinadores), UNAM, México.
- SÁNCHEZ Germán. 2002. "América Latina en la globalización: ¿una nueva integración?", en *Innovación, universidad e industria en el desarrollo regional*, Leonel Corona y Ricardo Hernández (coordinadores), México: UNAM.
- SANTOS María Josefa y Rodrigo Díaz Cruz (2003). "El análisis del poder en la relación entre tecnología y cultura: una perspectiva antropológica", en *Perspectivas y desafíos de la educación, la ciencia y la tecnología*, María Josefa Santos Corral (coordinadora): UNAM.
- SEBASTIÁN, Jesús (2002). "Tendencias en la cooperación entre universidades y empresas", en *Innovación, universidad e industria en el desarrollo regional*, Leonel Corona y Ricardo Hernández (coordinadores), México: UNAM.
- SOLLEIRO, José Luis y Rosario Castañón (2005). "Competitividad y sistemas de innovación: los retos para la inserción de México en el contexto global", en

- Innovación para la sociedad del conocimiento, Germán Sánchez Daza (coord.), México: Universidad de Puebla.
- TIRADO, Ricardo y Luna, Matilde, "Las asociaciones empresariales y la construcción de redes de conocimiento", en *La formación de redes de conocimiento*.
- VILLA LEVER, Lorenza, "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.), UNAM, México, 2003.
- ZUBIETA Judith y Jaime Jiménez (2003). "Acercamientos entre la academia e industria: el futuro de la vinculación", en *Perspectivas y desafíos de la educación, la ciencia y la tecnología*, María Josefa Santos Corral (coordinadora): UNAM.