

Educación
Global

VOLUMEN 13 / 2009



VOLUMEN 13 / 2009

Educación
Global

Asociación Mexicana para la Educación Internacional

VOLUMEN 13 / 2009



Estrategias conjuntas para la internacionalización
de la educación: redes y asociaciones



VOLUMEN 13, 2009

DIRECTORA

Jocelyne Gacel-Ávila
Universidad de Guadalajara

CONSEJO EDITORIAL
Thomas Buntru Wenzler
*Asociación Mexicana para la
Educación Internacional*

Madeleine Green
American Council on Education

Hans de Wit
*International Higher Education Consultant
and Researcher
The Netherlands*

Francisco Marmolejo
University of Arizona

Ricardo Ávila Palafox
Universidad de Guadalajara

Alan Adelman
Instituto para la Educación Internacional

Eva Eggen Polack
International Association of Universities

Producción

EDITORIAL UNIVERSITARIA
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
José Bonifacio Andrade 2679,
Lomas de Guevara C.P. 44657
Guadalajara, Jalisco, México, octubre de 2009

Educación superior: la hora de las redes 5

NYDIA MARÍA CASTILLO PÉREZ

JULIO RODRÍGUEZ ANIDO

Los programas de grado conjunto y de doble titulación en 21

América Latina. Tendencias, retos y oportunidades

JOCELYNE GACEL-ÁVILA

Impactos y retos recientes de la movilidad estudiantil en México 41

THOMAS BUNTRU WENZLER

Educación internacional, desarrollo profesional y conciencia global 47

ROSARIO HERNÁNDEZ

Why Europe? Joint strategies for enhancing the 57

attractiveness of European higher education

CHRIPA SCHNELLER

Gestión y tecnologías de información y comunicación: 69

internet en las oficinas de gestión internacional universitarias

NORMA ANGÉLICA JUÁREZ SALOMO

Globalización y universidad: el reto de reconstruir el futuro 77

ROLANDO CORDERA CAMPOS

Educación superior: la hora de las redes

NYDIA MARÍA CASTILLO PÉREZ*

JULIO RODRÍGUEZ ANIDO**

Introducción

Los gigantescos procesos de cambio que están alterando las estructuras profundas de las naciones, incluyendo sus patrones culturales y la organización sobre las que se fundan sus construcciones económicas, en las que se desenvuelven sus sociedades políticas y civiles, hacen ver hasta qué punto ha llegado en el mundo la hora de las redes de información y comunicación que lo atraviesan y de qué manera están contribuyendo a condicionar su devenir en momentos en que hasta conceptos que parecían inmutables, como el tiempo y el espacio, adquieran nuevas dimensiones y sentido.¹

* Docente investigadora, perfil Promep, SIN 2, líder del cuerpo académico Educación, Sociedad y Desarrollo, Universidad Autónoma de Zacatecas.

** Docente investigador, perfil Promep, SIN 1, miembro del cuerpo académico Educación, Sociedad y Desarrollo, Universidad Autónoma de Zacatecas.

¹ En efecto, el acelerado proceso de transformación científica y técnica que tiene lugar en el mundo y la actual situación de incertidumbre y cambio permanente desde que se entrara de lleno en el proceso de globalización y, casi sin saberlo, se ingresara a la sociedad del conocimiento, están produciendo cambios estructurales hasta en las más remotas sociedades de la aldea global y plural. Ejemplo de ello es la utilización de las redes por ciudadanos de Irak, lo que les permitió a los iraquíes luchar contra un enemigo superior y desarrollar, después de la derrota inevitable, una resistencia que no se ha podido destruir ni siquiera con las más poderosas armas que ha creado el hombre en su historia.

Por haber entendido bien la dirección que está tomando este proceso de transformación, Barack Obama, presidente de Estados Unidos, pudo innovar en la política norteamericana y en su campaña política. A comienzos del siglo XXI, puso en práctica en su lucha por el poder una herramienta inédita sin parangón en la historia: creó una nueva comunidad integrada por militantes políticos, especialmente jóvenes, a través de la web. Al proceder así, dio inicio a una nueva era en la que las redes de comunicación comienzan a ser un elemento clave ya no sólo de la política, sino también de la organización social, todo lo cual afecta de modo particular a la educación.

En este sentido, Obama procedió como lo hiciera Thomas Jefferson, quien a fines del siglo XVII y comienzos del XIX utilizó los periódicos para ganar la presidencia cuando la prensa escrita comenzaba a penetrar en los hogares, las oficinas y hasta los más remotos lugares de la campaña. Igual que Franklin Delano Roosevelt, que en la primera mitad del siglo XX usó la radio para comunicarse directamente con la población norteamericana. Era la primera vez que la voz del candidato, luego presidente de Estados Unidos, transmitida por las ondas hertzianas, entraba en los hogares de un pueblo profundamente afectado por las turbulencias de la Gran Depresión, en la década de los años treinta; como ocurriría también durante la Segunda Guerra Mundial, en los años cuarenta. Ello le permitió ejercer un liderazgo que lo llevó a ser reelegido incluso cuando ya estaba profundamente afectado por la enfermedad que le causaría la muerte.

John F. Kennedy, por su parte, después de su famoso debate por televisión con Richard Nixon, que fue factor determinante para su victoria en la lucha por ganar la presidencia de Estados Unidos, comprendió la fuerza explosiva de la imagen transmitida por este medio. De allí la importancia que la televisión cobró en el proceso

que lo llevó a ser líder indiscutible de su nación y a transformarse en mito, más allá de su muerte. Por haber innovado como lo hizo, él contribuyó decisivamente a que, en la segunda mitad del siglo XX, el mundo entraña en una época de transformaciones sustanciales que llevaron al hombre a la luna, la creación de sondas espaciales, el nacimiento de la Internet y la realización de tantos otros avances científicos y tecnológicos que, años después, desembocan en el surgimiento del fenómeno de la globalización y de la sociedad del conocimiento. Barack Obama, al poner en el ciberespacio el sitio Mybarackobama, introdujo la red como la herramienta política más poderosa de los últimos cincuenta años no sólo en Estados Unidos, sino en la mayoría de los países. Apoyado en estas riesgosas orientaciones, rechazó la ayuda gubernamental de 100 millones de dólares y recaudó, en cambio, 600 millones, casi todo en pequeñas donaciones de diez dólares cada una. Franklin Hodge,² quien desarrollara la idea de armar una enorme comunidad virtual para conectar a los seguidores de Obama, dice al respecto:

La idea era hacer algo parecido a Facebook, con herramientas diferentes; nuestras herramientas apuntan a actuar; le quitamos énfasis a todo lo que es: mire a sus amigos, agregue fotos de ellos, hágales comentarios. En cambio, nos concentraríamos en: salga a caminar su barrio, organice grupos, canalice sus pensamientos y sentimiento; sea una guía para esa gente, para que produzca el cambio...

² Jascha Franklin Hodge, un joven que entonces tenía 29 años de edad, había fundado Blue State Digital, empresa con nuevas ideas digitales. Había trabajado en la campaña de Howard Dean, precandidato demócrata en el año 2004 que pasó a ser presidente de su partido. Fue el primer político que entendió la forma de hacer campaña a través de la Internet.

La utilización de la red de redes fue más lejos aún: llegó a crear una comunidad de votantes. A la persona que enviaba un mensaje mediante ella diciendo que vivía en un distrito republicano y no tenía contacto con otros demócratas la conectaba, a través del sitio, con los miembros del comité del pueblo más cercano y le pedía que hiciera una lista de vecinos que pudieran estar indecisos. Luego se mandaban voluntarios a visitar esas familias y pedirles su voto. El día de la elección, un millón de voluntarios salieron a las calles a llevar a la gente a los centros de votación; un video de apoyo a la campaña de Obama, subido por raperos a You Tube, fue visto por más de diez millones de personas en unas horas; cada discurso que ingresó a la red tuvo al menos tres millones de visitantes.

Con ello los nuevos valores, sustentados en normas y principios que se hallan en profunda mutación y en cambios científicos y tecnológicos que a comienzos del siglo XXI siguen un curso acelerado, anuncian el porvenir y la emergencia de nuevas concepciones filosóficas en materia política y social. Se está modelando un nuevo paisaje humano individual y colectivo. En efecto, lo que hizo Obama y lo que se logró con las redes construidas a tales efectos ejemplifica bien la forma como las fuerzas motoras del cambio social, que llegan del lado de la revolución científica y técnica en curso, coadyuvan a transformar el sentido de los objetos, el espacio y el mundo del trabajo. En este sentido, las redes desempeñan un papel fundamental en el proceso en que se está redimensionando la sociedad de consumo, que fuera corolario de la sociedad de producción, ambos fenómenos inéditos y propios del siglo XX, e incluso la forma de producir bienes y servicios agrícolas o industriales, el comercio internacional, el espaciamiento y hasta la organización social y política de los Estados nacionales.

Redes de un mundo en cambio

Si bien Barack Obama encontró un medio original que lo llevó a la Casa Blanca, la educación, por su parte, también cuenta con un medio novedoso que le permite transformar la manera de enseñar y aprender, dar dimensiones globales al fenómeno educativo. Sin embargo, las redes de información y conocimiento de las que disponemos hace poco tiempo que pasaron a ser del dominio público y se tomó conciencia de su importancia y extensión, cuando el siglo XX llegaba a su fin y se entraba en la tercera fase de la revolución industrial, basada en el desarrollo de la informática y la globalización. Entonces se pudo constatar la existencia de innovaciones tan grandes que han producido transformaciones científicas y técnicas que, proporcionalmente, han ido mucho más lejos que los gigantescos cambios de fines del siglo XIX resultantes de las transformaciones acumuladas desde fines del siglo XVIII, cuando apareció la primera fase de la Revolución Industrial en Inglaterra.³

En efecto, las sociedades industriales más avanzadas, impulsadas en el siglo XX por el acelerado progreso científico y técnico de la época, habían efectuado saltos cualitativos enormes e introducido cambios sustanciales en la producción de bienes y servicios y en la organización del trabajo humano. El progreso científico y tecnológico ya era una plataforma esencial para la reestructuración de las economías, que fueron creando nuevos sectores de actividad en diversas ramas industriales de alta tecnología e hicieron cambios radicales en los sistemas de comunicaciones y en el mundo de las finanzas nacionales e internacionales.

³ Que introdujo en la vida económica y social de las naciones la locomotora a vapor, el ferrocarril, la fotografía, y en su segunda fase, a fines del siglo XX, la difusión de la electricidad, el automóvil, el aeroplano, el cinematógrafo y otros productos que transformaron la vida individual y colectiva, así como la organización de las sociedades a escala global.

Todo ello trajo mutaciones importantes en materia de trabajo, empleo y formación profesional, y abrió nuevos campos de actividades profesionales basadas en la informática, revolucionando así el conocimiento y la actividad humana. De esta manera, en la segunda mitad del siglo xx, el sector servicios tenía un rango jamás alcanzado en la historia, en tanto que el sector financiero se transformaba al ritmo del tamaño, profundidad y amplitud de tales mutaciones globales; más aún, se había desprendido de los sectores productivos de bienes y servicios e impuesto sus propias reglas de manera autónoma, casi soberana. Los sistemas financieros internacionalizados, al incrementar su capacidad de decisión y control de vastos sistemas económicos del mundo, desbordaron su área de influencia e invadieron las de la política, la sociedad y la cultura, y con ello el ámbito de la educación en la mayor parte de los países.

El progreso científico y tecnológico, convertido en factor indispensable en la transformación de las estructuras del Estado, ensanchó su radio de influencia, y con ello las relaciones entre las clases sociales, especialmente desde que, en los años setenta del siglo pasado, se diversificaron las operaciones realizadas con los microprocesadores, pequeños artefactos que produjeron cambios profundos en la concepción y organización del trabajo y las estructuras sociales. Al mismo tiempo, de la mano con transformaciones esenciales que encuentran en las redes una forma de comunicación privilegiada entre los científicos, un fenómeno nuevo abre el camino a la revolución en el campo de la biología: la crusa de especies vegetales y animales —que en años recientes llegaron a la clonación, es decir, a la reproducción de organismos iguales—, con lo que se transformó radicalmente la concepción y práctica de la producción agrícola, ganadera e industrial. A su vez, la agroindustria,⁴ empujada por la revolución científica

y tecnológica, generó una sobreproducción constante, lo que para Estados Unidos se transformó en un agudo problema político por la necesidad de abrir nuevos mercados en el mundo, con desfases en el frente interno y en la política internacional.

Tales tendencias habían permitido a los países industrializados dar un gran salto adelante en la segunda mitad del siglo xx —especialmente en América del Norte— en ciencia y tecnología, luego de un período en que el mundo del trabajo había obtenido progresos sustantivos en cuanto a salario real y mejoras en las condiciones ambientales de los lugares donde se realizan las tareas manuales e intelectuales. Sin embargo, en los años sesenta se empezaron a alcanzar los límites de ese proceso de desarrollo —principalmente en el sector industrial, donde se llegó a creer que era ilimitado—, que anuncian las crisis de los años setenta y el final de los “30 años gloriosos” del capitalismo a nivel mundial. Poco a poco fueron cayendo las barreras impuestas por las fronteras nacionales y, ayudados por las redes sociales, surgieron mercados complementarios solventes que en los setenta llevaron a su apogeo a los “dragones asiáticos” —Hong Kong, Taiwán, Singapur, Corea del Sur— y a los nuevos “tigres” de los años ochenta —Tailandia, Malasia, Filipinas, Indonesia— antes de que todos ellos fueran estremecidos por la gran recesión que hizo temblar las economías de Asia en 1997, de la que requirieron largo tiempo para recuperarse.

En los años ochenta, la instalación de gobiernos ultraconservadores como los de Ronald Reagan en Estados Unidos y Margaret Thatcher en el Reino Unido, y hacia fines de la década el derrumbe de los régimes comunistas de Europa del Este, que llevaron a la im-

proceso basado en el gran desarrollo de la ciencia y la técnica impulsado por fuerzas económicas que llevan a la construcción de la cadena alimentaria como forma de lograr el control internacional de la producción de alimentos.

plosión de la Unión Soviética en 1991, impulsaron el fenómeno de la globalización, que cobra más vigor cada día. Se abren las puertas al desarrollo acelerado y gigantesco del mercado financiero internacional y a la expansión de grandes instituciones internacionales de crédito, así como a empresas transnacionales altamente tecnificadas, lo cual facilitó el surgimiento de la llamada “nueva economía”. Para posibilitar el desarrollo de estos flamantes emporios financieros e industriales se concitaron tratados de libre cambio que pusieron en tela de juicio la validez y el alcance del concepto de soberanía nacional y contribuyeron a hacer del mundo una unidad económica, o al menos comercial, a medida que se expande la globalización de la economía, las finanzas y los mercados.⁵ Más aún, se construye un sistema legal intangible, no codificado, pero existente a través de las redes, que hoy sobrepasa los poderes de la Organización de las Naciones Unidas y se impone sobre los Estados nacionales, el que se debe acatar y respetar.

Tales fenómenos, acompañados de los avances tecnológicos en las comunicaciones, permiten la creación de grandes redes que facilitan la comunicación entre las instituciones financieras y la transferencia de inmensos flujos de dinero de un lugar a otro del planeta en tiempo real, en tanto que los trabajadores de las empresas, que adquieren nuevas formas de implantarse en los países, desconocen muchas veces quién es su empleador, como en el caso de las maquilas⁶ —fábricas de ensamblaje

⁵ El sistema capitalista se convierte en el modelo a seguir —y cuando no, se lo impone— ya no sólo en los países occidentales sino en todo el mundo. Por primera vez en la historia de la humanidad los Estados se articulan estructuralmente entre sí y los sistemas políticos nacionales se adaptan a la lógica de las grandes empresas financieras multinacionales, que asumen de hecho en su propio beneficio gran parte de la soberanía de las naciones.

⁶ La maquila es un sistema de organización económica y social en virtud del cual empresas industriales de Estados Unidos se

instaladas en México y países de América central— y ni siquiera saben cuál es el origen de los productos con que trabajan, su destino o el precio de venta. Más difícil aún les resulta negociar convenios colectivos de trabajo para obtener mejores salarios y condiciones sociales o ambientales como en los inicios del siglo xx, y entender que se extendieron al implantarse la sociedad de consumo, cuando se pensaba que se debía relanzar una economía que apoyara la demanda.

Así, desde los primeros años ochenta se impuso el “modelo” anglosajón, inspirado en la doctrina neoliberal, de protección y ampliación de la oferta, que fuera exaltado de manera tan infundada como constante por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI). Como contrapartida, en los años noventa el tejido social de los países comienza a desagregarse y el trabajo humano a transformarse, con lo que se vuelve flexible, inseguro y de corta duración, desprotegido; a fines del siglo xx se hallaba en una situación inédita. El empleo se había vuelto raro por la implantación en el mundo industrial de una tendencia dura que pronto se impuso en el planeta: desde los inicios del milenio actual transita con un telón de fondo de desempleo en masa. Al mismo tiempo, el mundo ha sido transportado por la electrónica a la era de la cibereconomía, y hacia fines del siglo xx las computadoras personales se encuentran por doquier y se multiplican

instalan en zonas de países periféricos para gozar de los beneficios de sus bajos salarios y la exclusión de la jurisdicción nacional de las relaciones de producción que allí tienen lugar. La maquila goza de privilegios especiales tarifarios y no tarifarios; se convierte en zona de exclusión de la soberanía nacional de los países en donde se instalan las factorías. Se establecieron primero en el norte de México y después en todo el país y en los países de América Central. Hoy se hallan en fase de declinación por la feroz competencia de los productos de origen chino.

las redes que permiten su interconexión. Con ello ha emergido una sociedad distinta donde el Estado y el derecho tienen dificultades para encontrar su propio espacio; su brújula gira en un espacio virtual que es un territorio por conquistar.⁷

En este contexto, en los años ochenta nació una escuela de economistas que cuestiona los principios fundamentales en los cuales se inspirara hasta entonces la economía clásica, afirmando que ha nacido una nueva economía, la economía del saber, cuya idea central reposa en 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 la transmisión de datos que se vuelven cada vez menos caros, lo que hace posible la recombinación de los elementos físicos de la materia para asociarlos y crear numerosos materiales nuevos. Esta nueva economía, basada en la información, permitiría predecir las recesiones y pondría fin a los ciclos económicos, en tanto que las bolsas de valores continuarían creciendo sin cesar, premisas que resultaron falsas.⁸

El concepto de nueva economía se refiere a una transformación económica mayor que impulsa el neoliberalismo en las últimas décadas; que aplicada con su

máximo rigor en los países subdesarrollados, lleva a los mercados a su expansión, a la contracción del sector público, a la apertura de las fronteras económicas, a 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 e información.⁹ Como corolario, declinaron algunas profesiones tradicionales, que fueron reemplazadas por otras, lo cual ha significado cambios sustantivos que alteran igualmente el contenido de las tareas, los modos y estrategias de organización del trabajo.¹⁰

⁷ Tales tendencias provocan la reestructuración de las economías, las finanzas, las decisiones políticas, y en el mundo desarrollado inciden en las estructuras profesionales de Canadá, Estados Unidos, Japón y Europa, transformando así también la forma de participar de la población en el mundo del trabajo, con lo cual se registran cambios importantes en materia industrial y en el ejercicio profesional.

⁸ Desde comienzos de la década de los noventa se imponen nuevas reglas de juego en materia de trabajo; se transforman las estrategias individuales que permiten obtener un buen empleo y la seguridad financiera. Las empresas tratan de mejorar su competitividad y eficacia financiera: patrones, empleados, obreros, Estados nacionales, medios de comunicación y todos los sectores sociales y productivos se embarcan en una carrera vertiginosa en la que el desarrollo tecnológico desempeña un papel sustancial y la modernización que acarrea se traduce frecuentemente en pérdida de empleos y cambios en la estructura del trabajo. Las políticas públicas orientadas 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. Estas políticas toman en cuenta cada vez más 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, la investigación y el desarrollo, son bienes inmateriales que condicionan cada vez más el éxito económico de particulares, empresas, colectividades, regiones y naciones. Pero aunque el capital físico siga siendo importante, de acuerdo con quienes sostienen los fundamentos de la nueva economía, las formas inmateriales de capital —incluyendo el capital humano— tienen tanta o 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 que los países y las empresas inviertan en educación y formación.

El auge de tales tendencias durante los años ochenta ocasiona en América del Norte un marcado desplazamiento de la actividad hacia las industrias de servicios y empleos de “cuello blanco”, con lo cual se clasifican los empleos en “buenos” y “malos”, a la vez que se establecen niveles de competencia y escolaridad más elevados como precondition para obtener “buenos” empleos con salarios elevados, mayores ventajas sociales y posibilidades atrayentes de hacer carrera. Hacia fines de siglo xx, el mercado de trabajo postindustrial se dibujaba cada vez más claramente por la acentuación en los años noventa de las tendencias surgidas en los ochenta, que traen consigo la baja de los empleos no especializados e incrementan la importancia del capital humano como elemento determinante de los resultados esperados.

De allí que hacia fines del siglo xx una fuerte escolaridad como base, combinada con inversiones sostenidas en capital humano, se transformaran en los elementos esenciales para tener éxito en el mercado de trabajo, e igualmente, la formación sobre el terreno

como base para generar altas tasas de rendimiento de los trabajadores y empleadores. Así, el mercado de trabajo postindustrial difiere del que existió en la era industrial en tres puntos principales: a) 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 la instrumentación de políticas de acceso a la formación; b) los nuevos modos de participación de la población activa contribuyen a modificar los ritmos de aprendizaje y de trabajo, se impone una mayor agilidad y un menor rigor en materia de métodos de prestación y del momento en que las personas pueden acceder a la formación; c) 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 invertir en su propio perfeccionamiento.

Por otra parte, ha nacido un “mercado” de la formación en diversos países, particularmente en Canadá y Estados Unidos, donde se diversifica el dinamismo de los proveedores por el lado de la oferta, lo cual les confiere 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 que han desarrollado su capital es favorecido por la situación y entra en un “círculo virtuoso” caracterizado por una base sólida de competencias, 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 en cuanto a competencias, de subinversión en capital humano y con empleabilidad a la baja. Tal “mercado” comporta lagunas; la tendencia que lleva a la polarización resultante de los obstáculos que se oponen a la inversión y la dificultan se resume en problemas

relacionados con tres elementos: información, tiempo y dinero. Estas lagunas del mercado de la formación deben ser corregidas por los gobiernos, con lo que se apartan de la estrategia tradicional de la prestación y el financiamiento directo para estructurar iniciativas que apunten a mejorar la información y el acceso a ella. 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.¹¹ Desde los años ochenta se impone el “modelo anglosajón”, inspirado en la corriente neoliberal e impulsado por la OCDE, el BM y el FMI; en los años noventa, a medida que el trabajo se transforma, se va volviendo flexible, desprotegido y de corta duración, con lo que se descomponen los tejidos sociales en el planeta.¹²

A fines del siglo XX el empleo era ya más raro que nunca y anunciable la instalación de una tendencia dura cuyo telón de fondo no es el empleo, sino el desempleo de masas.¹³ Sin embargo, es difícil señalar la crisis de

¹¹ Los nuevos productos incorporan cada vez menos manufactura y mayor valor en conocimiento; la sociedad del conocimiento se caracteriza por el desarrollo de tales saberes. El conocimiento constituye hoy hasta el 70% del capital fijo, en tanto que en el período anterior el capital humano, la inteligencia y el conocimiento representaban sólo un 20 o 25% de la inversión. En cambio, después de las rupturas de los años ochenta y noventa el capital humano y el conocimiento representan entre el 60 y 70% de la inversión, con lo cual cambia la composición orgánica del capital, por el monto invertido en valores genéricos culturales.

¹² El mercado y el libre cambio entre países se imponen; el trabajo se transforma; el empleo ya no es una prioridad del Estado; el trabajo en negro y el sector informal de la economía se extienden, despertando resistencias sobre todo en las comunidades locales.

¹³ Concluye así el proceso abierto por la Revolución Industrial inglesa en su primera fase, de fines de los siglos XVIII y comienzos del XIX, que transformó al mundo con la introducción de

la producción como única responsable del desempleo masivo, como ocurriera en los años treinta.¹⁴ No obstante, hubo un cambio notable: la forma de repartir la riqueza social y el poder económico y financiero; el progreso tecnológico beneficia ahora más que nunca a quienes dirigen la economía y destruye más empleos de los que crea, lo cual pone de manifiesto que la economía capitalista de mercado es incapaz de regular la abundancia; la informatización acelerada de los medios de comunicación alienta el enriquecimiento exagerado de pequeñas minorías y acarrea la precariedad en las condiciones de vida de la mayoría de los ciudadanos.¹⁵

Tales tendencias mostraban ya a fines de la década de los noventa que la transformación de los sistemas de producción y financieros estaba estrechamente ligada a la globalización de la economía, los mercados, las finanzas, y que la ideología dominante es estimular la economía del lado de la oferta, cambiar las estructuras del Estado privatizando sus empresas y reduciendo su participación en la economía, comprimiendo el costo social y privilegiando los valores culturales asentados en el individualismo.

La revolución científica y tecnológica de los últimos años ha cambiado la naturaleza del trabajo, el discurso de sindicatos y partidos políticos y la práctica

la máquina a vapor y el desarrollo de la contabilidad, y en la segunda fase, cuya expresión más alta fue la sociedad industrial y de pleno empleo del siglo XX, desarrollada a partir de la sociedad de producción y su complemento, la de consumo.

¹⁴ En Francia, a título de ejemplo, el PIB aumentó entre 1975 y 1995 más del 70%, mientras que el número de desempleados se multiplicó por cinco y el de excluidos, por diez.

¹⁵ Las líneas de fuerza de estos cambios marchan en el sentido de que el capital impone la flexibilidad del trabajo, la deslocalización de empresas y su gigantesca concentración en forma del monopolio u oligopolio, lo que les permite, a su vez, determinar sus propias condiciones de trabajo y empleo.

profesional en materia de protección de la salud, bienestar y educación.¹⁶ El Estado tiene una orientación clara: hacer rentables los servicios; y ello, combinado con la revolución informática, cambia la significación del trabajo y la estructura del empleo. El planeta se ha transformado en unidad económica, financiera y de mercado, donde los componentes económicos y financieros que tienen el timón y controlan la dirección del proceso se encuentran en constante relación y el poder de decisión se concentra en pocas manos.¹⁷

Políticas sociales, seguro de desempleo, asistencia social, educación, programas especiales para los estratos sociales menos favorecidos, ancianos, mujeres, personas discapacitadas y niños, y de naturaleza similar, o sea un conjunto de medidas de gobierno que guardan estrecha

¹⁶ Los jóvenes enfrentan, además, dos desafíos importantes: los problemas creados por gigantescas deudas que heredan contraídas por generaciones anteriores en función de un tipo de desarrollo que hoy no les conviene, y los problemas derivados del abismo existente entre ricos y pobres en los países industrializados, en lo interno y en los países del Sur. Las diferencias que separan a unos de otros hacen que en África, América Latina, Asia y Europa del Este millones de jóvenes vivan una realidad de hambre, exilio y desesperanza, fenómenos muy graves en Somalia, Ruanda, Haití y otros países.

¹⁷ Se hace alusión al fenómeno de la globalización como proceso de inclusión de la Unión Soviética y los países que se desprendieron de ella e ingresaron al mundo capitalista, aunque muchos consideran que ya se pasó a una etapa distinta, a la de homogeneización del capital concentrado y a la existencia de una única superpotencia. La globalización traspuso los límites de las economías, las finanzas y los mercados e invadió el terreno de la política, la sociedad y la cultura. Con ella, en los años ochenta, comenzó un vasto proceso de transición que ya dura de veinte a veinticinco años y en que se pasa de la producción caracterizada por un alto componente de manufactura, como valor agregado, a una elevada composición de conocimiento.

relación con la estructura del empleo y apuntan a lograr la paz social, la reproducción de la fuerza de trabajo y el equilibrio entre las estrategias reivindicativas de los trabajadores con el poder del capital, entran en situación de crisis ya que tienen como fundamento una función humanitaria y apuntan a otorgar garantías suficientes a todas las personas de que en cualquier circunstancia podrán estar seguras de vivir en condiciones satisfactorias, tanto ellas como sus dependientes.¹⁸

Redes, cuerpos académicos e internacionalización de la academia

Como es bien sabido, en América Latina la universidad ha estado ausente del mundo productivo¹⁹ a lo largo de su historia, y desde el siglo XIX ha seguido

¹⁸ De allí que exista un conflicto entre la ideología que subyace a las políticas sociales y el Estado neoliberal, lo que lleva a los movimientos sociales —mujeres, jóvenes, pobres, homosexuales, personas marginadas, excluidos sociales, habitantes de barrios extremadamente pobres— a batirse en defensa de sus derechos y reivindicar políticas sectoriales para desempleados, asistidos y numerosos grupos sociales en estado de discriminación o desamparo. Vastas cuestiones ligadas al trabajo, empleo y condiciones de vida de los trabajadores y sus familias, así como al bienestar social de las clases populares, continúan siendo el centro de los debates de sociedad.

¹⁹ Es bien sabido que las universidades coloniales latinoamericanas fueron diseñadas con base en los modelos de Bolonia y Salamanca, de allí que hayan sido centros transmisores antes que productores del conocimiento; formaban funcionarios en los campos de la teología, la abogacía, la medicina y la administración colonial. Por otra parte, el despojo de la economía colonial requería poco estímulo de capacidades técnicas e industriales, de modernizadores del pensamiento o de la gestión gubernamental. A pesar de ello, la universidad latinoamericana fue cuna del pensamiento emancipador; paradójicamente, la censura motivó el interés por las ideas liberales prohibidas.

las orientaciones de la universidad europea, que tomó dos caminos. Uno de ellos, el modelo napoleónico, atribuye un papel importante al Estado en la educación superior y justifica su injerencia en las universidades, que adquieren rasgos burocráticos. Los estudios, de conformidad con las orientaciones del Estado moderno, estuvieron dirigidos a proporcionar a la sociedad industrial los profesionales necesarios para el funcionamiento de las instituciones públicas y privadas, así como atender las demandas de servicios que requieren formaciones técnico-profesionales especializadas.

El otro modelo surge en la universidad alemana que, basada en las concepciones de Von Humboldt, se orientó a la producción científica y ha sido difícil de adoptar para la cultura hispanoamericana. Al adoptar el modelo napoleónico, a principios del siglo XX la universidad se concentra en la formación de profesionales y el desarrollo de una cultura más literaria que científica y tecnológica, limitándose la ciencia en general a algunas facultades y disciplinas, particularmente de medicina y luego de ciencias exactas, físicas y naturales. Así, ha sido relativamente poco importante la vinculación de las universidades latinoamericanas con la producción de conocimientos científicos y técnicos, y su relación con el mundo productivo ha sido débil.²⁰

²⁰ Su relación con la política fue distinta. En 1918, los estudiantes de la Universidad de Córdoba, Argentina, reaccionaron contra ese modelo impulsados por la complejidad que van adquiriendo la sociedad y la producción de ese país. A los acontecimientos de Córdoba sucede una ola de levantamientos estudiantiles en grandes universidades latinoamericanas. Pero en el Manifiesto y sus orientaciones, principalmente de sustancia política, el Movimiento Reformista de 1918 omite considerar las cuestiones vinculadas a la economía y el trabajo; rechazan al cientificismo positivista que inspirara a los régimen dictatoriales y oligárquicos de ese tiempo, pero no recuperan la idea de

En cambio, en la segunda mitad del siglo XX se produjo la antinomia de una universidad de carácter profesional enfrentada a otra orientada más a la investigación. En este conflicto aparece el fenómeno de la globalización, que se instala en la vida cotidiana de las sociedades civil y política, con lo cual los sistemas de enseñanza comienzan a articularse en torno a sistemas educativos caracterizados por incorporar inmensos adelantos que se promueven en virtud de la revolución científica y tecnológica de fines del siglo XX, que nos ha hecho ingresar en la era del satélite, la Internet, la televisión, la computadora y el teléfono celular.

La conjunción de este progreso técnico abre las puertas a un sistema de educación social diferente. Al menos en América Latina, el gran debate es de qué manera se puede y debe transformar a la universidad, y se replantean cuestiones centrales como la transformación del currículo, los cambios que se deben aportar a la educación permanente, la creación de nuevas carreras universitarias, la formación de los cuerpos docentes y cambios en las instituciones que remodelen la estructura y el funcionamiento de las universidades. Todo ello comporta una tarea difícil en la que las redes desempeñan un papel fundamental. Bien sabemos que en América Latina el currículo, por ejemplo, sigue siendo de naturaleza burocrática y rígida, por lo que es difícil de cambiar y se sabe que no se puede transformar a la universidad si no se implantan cambios fundamentales —y radicales— precisamente del currículo. Ello significa que ya no sólo se trata de modificar el plan de estudios ni sólo de materias como, por ejemplo, incorporar más inglés o mayor conocimiento de tecnologías de punta; lo que debe hacerse es modificar los contenidos de lo

vincular la ciencia y la tecnología con el progreso industrial de las sociedades latinoamericanas. En consecuencia, no otorgan a la educación superior un papel decisivo en tales cuestiones.

que se enseña, y en ello la utilización de las redes puede desempeñar un papel fundamental.²¹

Las estrategias de cambio de la universidad indican que existe la necesidad de desarrollar intensamente los sistemas de educación permanente, ya no en forma piramidal sino por conjuntos, abarcando a grandes cantidades de personas conectadas por medio de redes de comunicación, sin que se trate necesariamente de organizar carreras terminales con este sistema. Los educandos deben alcanzar así el más alto nivel posible de conocimientos pertinentes adaptados a la situación del mundo que les toca vivir, caracterizado por la competición. La universidad debe facilitar el desarrollo de sus conocimientos y talentos. Al replantearse la problemática de cómo organizar estrategias de internacionalización de la ciencia y la tecnología en los contextos nacionales y el papel que en tales transcurridos debe desempeñar la academia, cabe discutir la manera de formular líneas de organización y redes de conocimiento que auspicien la cultura científica de las naciones, el desarrollo de la creatividad humana y la generación de conocimientos individuales y colectivos.

Ello nos lleva a pensar en que los procesos culturales promovidos por medio de las redes de información

²¹ Entonces, resulta lógico preguntarse: ¿cómo pasar del paradigma de la enseñanza sustentado en la repetición, la memorización y la evaluación al paradigma de la adquisición no formal de conocimientos? La respuesta trae algo nuevo: se deben garantizar los aprendizajes, lo que no depende de una secuencia determinada, histórica, y no puede estar basado simplemente en la historia de las ideas. No se trata de un proceso acumulativo: la historia debe ser reconstruida desde el presente y no trasladándose mecánicamente al pasado, como si todo fuera el resultado de una acumulación, ya que existe una gran creatividad en cada nueva generación humana, lo cual hace que en tiempos de inmensos cambios, como los que ahora vivimos, esas transformaciones sean sustanciales y se deban considerar de acuerdo con su propia naturaleza y su tiempo histórico.

tecnológica no pueden desligarse del desarrollo natural de los procesos económicos, ya que éstos constituyen elementos sustantivos de cambio para crear alternativas de desarrollo. No obstante, entendemos que para lograr estos efectos la información tiene un costo para los países que producen ciencia y tecnología y otro muy diferente para los que sólo la consumen. Asumir sin equidad tales costos significa carecer de estrategias que le asignen a la información y organización digital el poder que el conocimiento mundial puede proveer para instaurar eslabones que apoyen el desarrollo de conocimientos y competencias pertinentes al desarrollo de todas las naciones.

La sociedad del conocimiento creó una metamorfosis esencial sobre el concepto del saber: las sociedades están obligadas a aprender a aumentar sus conocimientos, gestionar contactos y crear redes de información de diversa naturaleza. Esto introduce nuevas formas de exclusión y analfabetismos, lo que crea inseguridad y pérdida de autoestima, así como nuevos métodos y estrategias para combatirlas.

Al respecto se debe señalar que la reforma del sistema educativo es un asunto que pase por la transformación profunda del cuerpo docente, poniendo en práctica el paradigma del aprendizaje colectivo, que coloca al estudiante en el centro de la educación. Pero también se debe pensar que éste no se ubica allí por sí sólo: para ello están los docentes, que deben facilitar este proceso. Tal maremágnum de cambios, que ha engendrado un cúmulo de contradicciones de todo orden, atraviesa a la universidad y hace que los docentes sufran los embates de la globalización y las orientaciones neoliberales impuestas a los Estados de la región latinoamericana, que se traducen en ataques a la educación superior pública. Esto contribuye a la ampliación de dos fenómenos complementarios: la fuga de cerebros hacia los países industrializados y la contracción de los recursos.

Por otra parte, vivimos una época de cambios organizativos e institucionales de gran magnitud, al pasar de universidades construidas en función del paradigma de estructuras piramidales, jurídicas y autoritarias al de otras fundadas en redes. Es de prever que las instituciones universitarias sean arrastradas por la propia dinámica del proceso y llevadas a efectuar cambios organizacionales sustantivos que las hagan transitar de tales estructuras verticales de poder a las de redes, transformarse en entidades autónomas o semiautónomas interactivas en forma horizontal y que construyan estructuras organizativas de innovación.²²

En este proceso, las universidades están llamadas a inscribirse en las tendencias que auspicia la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y apoyar la creación o el desarrollo de sistemas de educación abierta, virtual, no formal y a distancia. Todo ello requiere el desarrollo de capacidades y destrezas necesarias para que las personas puedan aprender por sí mismas en forma permanente. Por otra parte, mediante el uso de redes, deben crearse cursos *ad hoc* que capaciten para aprender de qué manera se accede a la información, se le archiva y compara; la forma de elaborar nuevos conceptos, lo que implica el aprendizaje de cómo estos últimos se crean y las relaciones entre ellos. Asimismo, las variables que pueden instrumentarse para desarrollar hipótesis y hacer conjecturas que expliquen los fenómenos.

En tal escenario la creación de equipos de trabajos, sea a través de redes sociales, redes de conocimientos,

²² Pero no se puede dar el paso de una universidad tradicional a otra del conocimiento sin una etapa de transición, durante la cual se crean programas comunes y se organicen departamentos que operen en áreas conjuntas. En un primer momento, se debe tender a la formación de unidades que cuenten con campos disciplinarios en los que se logre dicho fortalecimiento y se cultive la interdisciplinariedad, en búsqueda de la transdisciplinariedad.

cuerpos académicos o equipos de investigación constituye para la academia y las sociedades del siglo XXI una estrategia válida siempre que se efectúe con ética, responsabilidad y una visión humanista de sus actores. Reflexionar sobre los nuevos escenarios comunicativos provocados por las tecnologías de información y comunicación (TIC) desde la Internet hasta la red es aceptar el reto de seguir avanzando para no retroceder, significa aprender o intentar de manera razonada comprender el nuevo mundo que nos rodea, en nuestras profesiones y en la vida cotidiana. En efecto, a pesar de que trastocó algunos de los modelos que nos guiaban, la Internet nos ayudó a entender los procesos de expansión de la capacidad tecnológica y digital de las comunicaciones. Sin embargo, creó reacciones en cadena que favorecieron a unos y perjudicaron a otros. Ahora tenemos otro paradigma que emerge en forma imponente y describe un paisaje internacional inédito, ese proceso mediático lo constituye el modelo de la red.

El paradigma de la red se expande a nivel mundial mediante la comunicación telefónica creando papeles de intercomunicación disímiles emisor o receptor, donde el fenómeno de la interactividad desempeña papeles sin precedentes. La red permite crear un grado de comunicación en evolución, ya que permite crear relaciones de información particulares, así como responder a demandas de conocimiento de cada usuario en particular. El carácter multimedia de la red facilita la interconexión de variados medios de comunicación a través de la Internet, donde diarios, revistas, programas de radio, televisión, cine y música se vean entramados desde un mismo soporte, expandiéndose a una multitud diversa que culturalmente asume una forma de interrelacionarse inédita.

Aprender a adaptarse al ambiente internacional y social de hoy es un reto que deben afrontar con éxito las universidades, una necesidad de todos los estudiantes

incluso antes de optar por la alternativa de estudiar en otro país. La movilidad estudiantil entre diferentes países abre otros tipos de aprendizajes a fin de ampliar la visión mundial de la educación superior, que va adquiriendo mayor relevancia en la sociedad. A ello se agrega el aprendizaje de idiomas, disciplinas de naturaleza internacional, derecho internacional, comercio internacional, turismo internacional y sustentabilidad mundial, así como el ensanchamiento de los procesos de sensibilidad por la comprensión y valoración de otras culturas, formas de pensar, actuar y reflexionar.

La mejor manera de ilustrar las condiciones cambiantes a las que está sometida la academia por el impacto de las TIC son los esfuerzos que se realizan para reinventarse y crear nuevas formas de interconexión con el mundo del trabajo, lo que en distinta forma está acercando el mundo de lo fáctico al mundo de lo teórico. De igual manera, se confiere relevancia a la autonomía de los individuos para operar y optar por opciones innovadoras.

El valor global del conocimiento se reviste así de un poder real al imprimir al proceso productivo mundial una capacidad de expansión sin fronteras, la que tiene lugar en forma expedita y en espacios múltiples, lo cual propicia cambios de fondo que trastocan la esencia del accionar de las esferas de la vida económica, social, política y cultural de las naciones.²³ En consecuencia, asistimos al surgimiento de nuevos procesos capitalistas²⁴

²³ El nuevo capitalismo surge así sobre la base del conocimiento, hasta hoy se concebía al proceso capitalista como la gestión del dinero, sinónimo de ganancia o utilidad material propia. Ahora es más importante asegurarnos procesos de administración del conocimiento, ya que éste representa un capital que tiende a reproducirse por sí solo.

²⁴ El nuevo paradigma con el que se valora el dinero lo ubica como un juego o medio que corre muchos riesgos en tanto tiende a dividirse como utilidades entre los participantes de un

en que la competitividad individual y empresarial exige mayores niveles educativos sustentados en la capacidad de crear e innovar. Estas variables definen la acelerada dinámica de algunos cambios que se observan en los centros productivos, lugar desde donde se fundan sistemas organizacionales e institucionales que aprenden a ser, expresarse en forma individual y colectiva a través de una vertiginosa carrera que les lleva incorporar a sus procesos productivos la visión de un mundo planetario que, a través del paradigma de la Internet, ha aprendido a multiplicar el saber mediante la creación de redes de conocimiento, los nuevos paradigmas de la organización social en red²⁵ de hoy.

Carlos Tünnermann Bernheim enmarca los grandes cambios que se registran en el mundo en un proceso que viene del siglo XX, que “nos permitió asumir la globalización o mundialización”, en virtud de la cual “el planeta Tierra dejó de ser un concepto de teóricos, la universalidad pasó a ser una conciencia y un estilo de vida”; simultáneamente, la sociedad humana transitó a ser una sociedad que habita la “aldea planetaria”, pero que se ha dividido, fragmentado.²⁶

proceso productivo, financiero o mercantil cualquiera, mientras que al ser compartido el conocimiento no se pierde, sino todo lo contrario, en colectivo podemos multiplicarlo, y esto implica o define una estrategia completamente diferente.

²⁵ Las tecnologías nos permiten abrir campos antes desconocidos y el desarrollo en red posibilitará visualizar las actividades en un centro educativo con otro para intercambiar experiencias, y sobre todo seguir realizando investigación en cualquier campo de las diferentes disciplinas (Moraes, 2001).

²⁶ Señala también que “la informática y la telemática, la revolución en las comunicaciones han integrado a la especie humana en una sola sociedad universal”, aunque dividida por una “cortina de oro”. Esta cortina “separa a los que usufructúan la abundancia, la riqueza y el lujo, de aquellos que están inmersos en la más flamante miseria, hambre y suciedad”. Por ello en este

El papel estratégico de la ciencia y la tecnología se ha convertido, en estos momentos excepcionales para la universidad, en parte de un proceso que, visto desde ella, constituye uno de los puntos críticos de la concepción y puesta en práctica de los procesos de desarrollo a nivel local, regional y nacional. La Internet se ha convertido en la imprenta del siglo XXI (Piscitelli, 2005), cuando ya estamos instalados en forma irreversible en la fase electrónica de la práctica de la escritura. Esta fase coincide también con la transmisión instantánea de la imagen, que se ha vuelto omnipresente no sólo como vehículo de comunicación sino también como creadora de sentido.

La implantación de las redes, en forma general, se ha introducido en el campo de la cultura. Por ello, la universidad encamina sus estrategias de fondo a la construcción de una cultura virtual que le está dando, en el mundo, un papel fundamental en los procesos de cambio social y en la transformación científica y técnica del planeta. En la era de la geopolítica del caos (Ramonet, 2002) en que, en todas partes, ya sea en la sociedad, en el dominio de la política o en el de las relaciones internacionales, se está produciendo una mutación del poder y en momentos en que la maquinaria económica y financiera fabrica un número cada vez mayor de marginados, especialmente entre los jóvenes, las mujeres y los migrantes, en todo el planeta, la universidad adquiere un nuevo papel fundamental. Ella está llamada a recrear el mundo de los valores en el siglo XXI y a incorporar las redes de conocimiento como parte sustancial de su misión y visión del futuro. Estas orientaciones hacen parte de su estrategia global; a nivel internacional, está llamada a convertirse en uno de los pilares fundamentales del desarrollo de los pueblos.

momento la universidad es interpelada, tal vez como nunca lo estuvo, por lo que debe enfrentar sensibles desafíos, propios de un tiempo marcado por el cambio permanente y el ritmo acelerado de las transformaciones científicas y tecnológicas.

Bibliografía

- HAMILTON, SHERYL N., MARÍA CAMILA CHICA, SHERYL N. HAMILTON (1999). "Conexiones del saber en comunicación: nuevos partenariados de la comunicación frente al siglo XXI", actas de la conferencia internacional efectuada del 14 al 17 de abril en Montreal, Canadá.
- ALBA CEBALLOS, ALICIA DE (2002). "La cooperación internacional para el desarrollo de la educación superior, la ciencia y la tecnología", presentado en el coloquio América Latina: Educación Superior, Desarrollo y Globalización. Desafíos del Tercer Milenio, Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas, noviembre de 2002.
- ALTVATER, ELMAR Y BIRGIT MAHNKOPF (2002). Los límites de la globalización. Economía, ecología y política de globalización. México: Siglo XXI Editores.
- APODOCA, PEDRO Y JULIO GRAO (1997). "Herramientas de gestión para el cambio y la mejora institucional en la enseñanza superior". En Pedro Apodaca y Clemente Lobato (eds.), *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. España: Editorial Leertes.
- ATTALI, JACQUES (1985). Historia del tiempo. México: Fondo de Cultura Económica.
- BABA L., MARIETA E HILARY RATNER (2003). "Ecosistemas virtuales globales: la ecología de desarrollo". En Carmen Bueno (coord.), *Nuevas tecnologías y cultura*. México: Anthropos/Universidad Nacional Autónoma de México.
- BATES, A.W. TONY (2000). Cómo gestionar el cambio tecnológico. Barcelona: Gedisa / Universitat Oberta de Catalunya (Serie Nuevas tecnologías).
- BECK, ULRICO (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: Narcea.

BUENO, CARMEN Y MARÍA JOSEFA SANTOS (coords.).

Nuevas tecnologías y cultura. México: Universidad Iberoamericana.

CASTILLO PÉREZ, NYDIA MARÍA (2004). "Innovación científica y tecnológica y educación superior". En Nydia Castillo Pérez (coord.), *Desarrollo científico tecnológico y educación superior*. México: Siglo XXI Editores/Universidad Nacional de Ingeniería de Nicaragua/Universidad Autónoma de Zacatecas (Colección Educación y Sociedad). (2003). "Educación superior y globalización. Crisis y alternativas del desarrollo científico tecnológico, América Latina". *Desarrollo y Educación Superior*, Universidad Autónoma de Zacatecas.

DAWKINS, RICHARD (1987). *The Blind Watchmaker*. Nueva Cork y Londres: Norton.

AMADOR, B. ROCÍO (2003). "Innovación y convergencia tecnológica en la educación superior". En Heriberto Castaños Lomitz (coord.), *La sociedad del mañana: universidad, ética y sustentabilidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (Colección Jesús Silva Herzog).

ESTEFANÍA, JOAQUÍN (1996). *La nueva economía. La globalización*. Barcelona: Debate.

HUNTINGTON, SAMUEL P. (1988). *Le choc des civilisations*. París: Odile Jacobs, Poches..

IGLESIAS, SEVERO (2003). *Revoluciones tecnológicas y formación profesional*. Morelia: Universidad de Michoacán de San Nicolás de Hidalgo.

LASKI, H.J. (1988). *El liberalismo europeo*. México: Fondo de Cultura Económica (Breviarios).

LÓPEZ MORFÍN, LUIS (2003). "Globalización neoliberal y educación". *Revista Latinoamericana de Estudios Sociales*, vol. XXXIII, cuarto trimestre.

MORAES, MARÍA CANDIDA (2001). "Tejiendo la red, ¿pero con qué paradigma educacional?" Consultado el 29 de septiembre de 2009 en http://www.ub.es/sentipensar/pdf/tejiendo_la_red.pdf

PIOTTE, JEAN MARC (1998). *Les Grands penseurs du monde occidental*. Québec: Fides, Quebecor.

PISCITELLI, ALEJANDRO (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.

POZO MUNICIO, IGNACIO (2002). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

PUIGGRÓS, ADRIANA (2002). "La universidad pública en el siglo XXI, marchas y contramarchas: la experiencia argentina", presentado en el coloquio América Latina: Educación Superior, Desarrollo y Globalización. Desafíos del Tercer Milenio, Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas, noviembre de 2002.

RAMONET, IGNACIO (2002). *Géopolitique du chaos*. París: Gallimard.

RODRÍGUEZ ANIDO, JULIO (2002). *Desarrollo y educación superior en América Latina*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas. (coord.) (2004). "Globalización y sociedad del conocimiento: siglo XXI", artículo inserto en este libro. (2007). *La feria de las maravillas*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas (Colección Cambio y Desafíos Sociales).

SAKAIYA, TAICHI (1995). *Historia del futuro. La sociedad del conocimiento*. Barcelona: Andrés Bello.

TOFFLER, ALVIN Y HEIDI (1998). *Las guerras del futuro*. Barcelona: Plaza y Janés.

TÜNNERMANN, BERNHEIM (2000). *Bases para una política científica y tecnológica en perspectivas del año 2000*. Managua: Fundación Internacional para el Desafío Económico Global.

VILLA LEVER, LORENZA (2003). "Las universidades tecnológicas: una nueva estrategia de las políticas de formación en México". En María Josefa Santos Corral (coord.), *Perspectivas y desafíos de la educación, la ciencia y la tecnología*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

WALLERSTEIN, IMMANUEL (2003). *El moderno sistema mundial*. México: Siglo XXI Editores.

Los programas de grado conjunto y de doble titulación en América Latina. Tendencias, retos y oportunidades

JOCELYNE GACEL-ÁVILA*

Introducción

América Latina enfrenta, como el resto del mundo, la necesidad de responder a nuevas demandas impuestas por la globalización y la economía basada en el conocimiento. Sin embargo, para la región esto constituye un reto mayor en virtud de que todavía debe superar una serie de rezagos en cobertura, calidad y pertinencia educativa. En vista de que la capacidad de América Latina para formar los recursos humanos que necesita depende de la calidad de sus sistemas de educación superior, le urge hacer cambios en sus modelos educativos y pedagógicos, así como en la formación de los profesores y el perfil de los egresados, entre otros aspectos. Estos rezagos colocan a la región en una situación adversa para competir en el contexto internacional y constituyen en gran medida las causas por las cuales no logra sacar provecho de las posibilidades que ofrece la globalización. Más aún, América Latina padece esta situación al inicio de la segunda década del siglo en medio de una recesión global que seguramente limitará los recursos financieros que se destinan a la educación superior. Por ello, el futuro del desarrollo económico y humano de la región está en riesgo.

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

Este artículo presenta una versión abreviada de una investigación que se realizó acerca de la situación de los programas de grado conjunto y de doble titulación en América Latina durante los primeros meses de 2009, por iniciativa del Observatorio de la Educación Superior sin Fronteras (The Observatory on Borderless Higher Education). Esta investigación se llevó a cabo pensando en la necesidad de contar con información sobre los sistemas de educación superior tales como sus avances, los problemas que deben resolver y las estrategias de innovación e internacionalización que deben instrumentar. Los resultados de esta investigación pueden contribuir a dar a conocer en el ámbito internacional el potencial que tiene la región para llevar a cabo proyectos de cooperación factibles y útiles en las instituciones de educación superior (IES) de Latinoamérica.

El presente artículo se divide en tres partes. En la primera se describe en forma breve la situación actual de la educación superior en América Latina, así como sus retos fundamentales, con énfasis en aquellos que se derivan de la globalización y de la economía basada en el conocimiento. La segunda se ocupa de la situación en que se encuentran los procesos de internacionalización en América Latina. La tercera presenta los principales resultados de la investigación. Se incluye además la interpretación de los mismos a la luz del contexto que se caracteriza en las dos primeras partes. Por último, se presentan las conclusiones del estudio y un conjunto de recomendaciones para futuras discusiones sobre la naturaleza y las posibilidades de estos programas en la región.

Primera parte. La educación superior en Latinoamérica

Desafíos actuales

La educación superior de América Latina enfrenta, al inicio de la segunda década del siglo XXI, dos retos fun-

damentales. Primero, la necesidad de superar los rezagos heredados del pasado en cobertura, calidad, equidad y pertinencia, y en segundo término, la exigencia de enfrentar las demandas que se derivan del nuevo entorno global. Esta primera parte se ocupa de caracterizar ambos desafíos.

Cobertura, diversificación y equidad

La expansión de la educación superior en Latinoamérica se inició en la segunda mitad del siglo pasado. En 1960 la matrícula era de apenas medio millón de estudiantes inscritos en 164 IES (García Guadilla, 2000: 107). En comparación, al inicio de la década de los noventa la población estudiantil ya había rebasado los 7.5 millones de alumnos, con una cobertura de 17.1%, y en 2006 la matrícula era de más de 17 millones de estudiantes (Fernández Lamarra, 2006; CINDA, 2007: 101; Gazzola, 2008). La cobertura actual para toda la región es de 32% (UNESCO, Institute of Statistics, 2008).¹ A pesar de ello, ésta se encuentra todavía muy por debajo del 57% de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (World Bank, 2002: 46-47) y más lejos aún del 90% de la República de Corea y del 72% de Australia (CINDA, 2007: 106).² Cabe destacar que el 94% de esta matrícula pertenece al nivel de licenciatura y el 4% está inscrita en posgrado (Gazzola, 2008).³ En países como Brasil, Chile, Colombia y Perú el crecimiento de la matrícula se ha llevado a cabo con una alta participación del sector privado y en otros casos,

¹ Para 2008 se espera haber rebasado los 18 millones de estudiantes (IESALC-UNESCO, 2006: 253).

² México tiene una cobertura de 26% (UNESCO, Institute of Statistics, 2008: 110; CINDA, 2007: 106).

³ En México, país con uno de los sistemas educativos más grandes de la región, más del 90% de los estudiantes está inscrito en el nivel de licenciatura y sólo el 7% en estudios de posgrado (Rubio, 2006: 41).

como el de México, en un sistema mixto. En promedio, el 44.2% de la población estudiantil de la región está inscrita en IES privadas (Gazzola, 2008).

La expansión de la matrícula en las dos últimas décadas fue posible, entre otros factores, por un proceso de diversificación institucional en los sistemas de educación superior (SES) de la región. Éstos incluyen universidades de diferentes categorías, y cuentan con un sector de IES dedicadas a impartir programas vocacionales y en áreas de tecnología.⁴ A pesar de esta diversidad de instituciones educativas, en casi todas ellas el primer ciclo de estudios tiene las características curriculares de la licenciatura, el cual forma parte del modelo tradicional de universidad latinoamericano que empezó a dar muestras de obsolescencia hace varias décadas. Este modelo es un obstáculo para mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior en la región.⁵

La equidad educativa es otro desafío para Latinoamérica, aun cuando el crecimiento de la matrícula ha ofrecido la oportunidad de incorporar a más estudiantes, incluyendo aquellos que provienen de los quintiles 1 y 2.⁶ Sin embargo, los datos disponibles muestran que los estudiantes de las clases medias han sido los más beneficiados con la expansión de la matrícula, especialmente en Brasil, Argentina y Chile. En el resto de los países latinoamericanos, excepto Cuba y Venezuela, los estudiantes del quintil 1 no sobrepasan el 20% de la matrícula total en la educación terciaria (CINDA, 2007:

⁴ La diversificación de las IES en Latinoamérica tiene diferentes modalidades, de acuerdo con las condiciones particulares de cada sistema de educación superior. En este aspecto, véase la comparación de IES de México que se presenta en CINDA (2007: 80) y la tipología de IES chilenas que aparece en Brunner (2009b).

⁵ Más adelante se abordará de nuevo el tema del modelo tradicional de universidad latinoamericana.

⁶ Los quintiles 1 y 2 corresponden a la población con ingresos más bajos.

109-110) http://www.worldlingo.com/SjGle6L4544_vN-qL1I76yJNrrltL0AKev/msowin11?service=WorldLingo_EN-ES&lcidFrom=1033&lcidTo=3082&lcidUI=3082&t=E6B800CA-48B1-BF94-5041-A6FB6954DE5B-_ftn8

Calidad y pertinencia

A partir de los años noventa, como reacción al deterioro académico causado por los recortes presupuestales de la crisis económica de los ochenta, en varios países de Latinoamérica⁷ se instrumentaron políticas públicas para mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior (Rodríguez Gómez, 1999).⁸ El contenido de estas políticas siguió en gran medida las recomendaciones de organismos internacionales como el Banco Mundial,⁹ la OCDE,¹⁰ el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)¹¹ y la UNESCO.¹² Durante aquellos años el Banco Mundial dictó varios lineamientos que influyeron de diferente manera en cada país durante el proceso de modernización de la educación superior en la región: primero, diferenciación de las IES, incluyendo la participación del sector privado; segundo, diversificación del financiamiento, incluyendo las aportaciones de los estudiantes; tercero, vinculación del financiamiento gubernamental con la rendición de cuentas y con resultados específicos en cobertura, calidad, equidad y pertinencia. La propuesta del Banco Mundial buscaba redefinir la relación entre los gobiernos y las IES. Otra influencia importante, en

⁷ Entre otros, Argentina, Brasil, Chile, México y Colombia.

⁸ Para una reseña de las políticas de evaluación seguidas en Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México véanse CINDA, (2007), Kent (2002), Schwartzman (1993), Klein y Sampaio (2002) y Rubio (2006), entre otros.

⁹ Véase World Bank (1994, 2000), y especialmente World Bank (2002).

¹⁰ Véase OECD (1997).

¹¹ Véase Inter-American Development Bank (1997).

¹² Véase UNESCO (1998).

especial desde 1998, es la orientación humanista e incluyente que la UNESCO le ha dado a la educación superior, que compensa el énfasis neoliberal del Banco Mundial.

Con el impulso a las políticas públicas puestas en marcha en la región en la década de los noventa se iniciaron procesos de evaluación y modernización en los que participaron organismos de acreditación creados especialmente para ello. Actualmente existen en Argentina (CONEAU), Brasil (SINAES), Chile (cse, CNAP y CONAP), México (CIEES, COPAES y CENEVAL) y Colombia (SACES, CNA y ICFES). También se instrumentaron prácticas y sistemas de aseguramiento de la calidad en Bolivia, Costa Rica, Ecuador, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela (CINDA, 2007: 297-299). Como parte de este proceso se creó la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), constituida en Buenos Aires en 2003 y que busca desarrollar un núcleo unificado de prácticas y procedimientos de aseguramiento de la calidad (CINDA, 2007: 296). Por último, recientemente Chile y México han sido objeto de evaluaciones internacionales por la OCDE (OECD, 2008e; OECD-The World Bank, 2009). A través de la asignación de recursos a programas específicos y de los mecanismos de evaluación y acreditación, se intenta superar los rezagos debidos a un modelo educativo tradicional y los efectos del reducido crecimiento económico de la región en la segunda mitad del siglo pasado. Entre estos rezagos se encuentra la escasa formación de los profesores, pues de acuerdo con datos de finales de la década pasada el 75% de los docentes tenían sólo licenciatura, el 25% maestría y el 5% doctorado (García Guadilla, 2000: 110). Otro rezago que tiene un efecto directo en la calidad educativa lo constituye la poca profesionalización de gran parte de los docentes, quienes trabajan por horas o sólo de tiempo parcial; los datos disponibles muestran que el 60% de los que enseñan en IES públicas y el 86% de los

que lo hacen en IES privadas no tienen nombramiento de tiempo completo (World Bank, 2002; Holm-Nielsen et al., 2005). Sin embargo, datos más recientes muestran ya el efecto de estas políticas en el caso de México: en 2006, el 37% de quienes trabajan en IES públicas tienen licenciatura, mientras que el 61% que cuentan con un posgrado (Rubio, 2006: 43).

Otras áreas de atraso que afectan la calidad de la educación superior se deben al modelo educativo tradicional, que tuvo su origen en las carreras profesionales de tipo liberal del siglo XIX y que resulta inadecuado como estructura curricular para los estudios interdisciplinarios y de posgrado.¹³ Esta orientación privilegió la inclusión de contenidos temáticos sobre el desarrollo de habilidades cognitivas genéricas como la capacidad de análisis, la argumentación y la solución de problemas.¹⁴ Ello dio por resultado un currículo rígido, prematuramente especializado, saturado de temas, en el que se requieren cinco años o más para concluir la licenciatura y que está fuertemente vinculado a la exposición oral del docente, sin incorporar la discusión crítica, la investigación ni el aprendizaje a partir de la resolución de problemas. En estas condiciones las únicas habilidades que se pueden adquirir son la de memorizar y aquellas específicas del ejercicio de ciertas profesiones. Otras competencias que quedan fuera con ese tipo de currículo son la aptitud para el trabajo en equipo, el desarrollo de valores éticos y ciudadanos, así como la tolerancia y comprensión intercultural.

El modelo tradicional ha impedido la integración de la licenciatura con el posgrado. Como resultado

de ello, y del surgimiento tardío de este último nivel en Latinoamérica, hay separación entre enseñanza e investigación, con la consecuencia de que existe entre las IES un importante grupo de investigadores de élite desconectados de la docencia.¹⁵ Además, en la mayoría de las universidades privadas de la región los profesores no están en posibilidad de vincular la enseñanza con la investigación, ya que el 86% de ellos son de tiempo parcial y tienen más de un trabajo (De Wit et al., 2005: 48). El modelo tradicional también tiene consecuencias en la pertinencia de los SES. En contraste con los países desarrollados, en Latinoamérica la mayoría de los estudiantes se concentra en unas cuantas carreras como derecho, administración y negocios, y algunas ciencias sociales. En Argentina este grupo constituye el 39% de la matrícula, en Brasil el 41%, en Colombia el 43% y en México el 40%. En las áreas de ciencia e ingenierías Argentina tiene el 19% de sus estudiantes, Brasil el 16%, Colombia el 32% y México el 34%. Chile es la excepción con sólo el 29% en el primer grupo de carreras y el 29% en el segundo (CINDA, 2007: 113; Didriksson, 2008: 28-30). En cambio, en países como Corea del Sur la matrícula en derecho, administración y negocios es del 20%, y el 41% se ubica en áreas de ciencias e ingenierías (Banco Mundial, 2006). El Reino Unido tiene una matrícula más equilibrada con el 27% en derecho, negocios y administración y el 22% en ciencias e ingenierías (CINDA, 2007: 113). Una consecuencia de esta concentración en pocas carreras de servicios es el subempleo y el desempleo. En promedio, la tasa de desempleo de egresados de educación superior es de 21% (CINDA, 2007: 113). Otra consecuencia negativa del modelo tradicional es la reducida eficiencia terminal

¹³ En Latinoamérica los ciclos de maestría y doctorado se empezaron a desarrollar hasta la segunda mitad del siglo pasado, especialmente a partir de los años ochenta (Lucio, 2002).

¹⁴ El impacto de no contar con estas habilidades en el desarrollo económico de Latinoamérica se ha medido en Hanush y Woessmann (2009).

¹⁵ Sólo recientemente ha habido algunos intentos de corregir esta situación. En México existe el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), orientado a promover una docencia de calidad vinculada a la investigación (Rubio, 2006).

en la región: sólo alrededor del 50% de una generación termina sus estudios a tiempo (González, 2005; CINDA, 2007: 139). Por lo tanto, después de un siglo, la mayoría de las características del modelo tradicional latinoamericano han sobrevivido a la diferenciación de las IES que tuvo lugar en la década pasada y a la instrumentación de las políticas públicas para elevar la calidad y pertinencia.

El diagnóstico final del especialista Tünnermann es que “una de las debilidades de la educación latinoamericana ha sido la poca atención que en el pasado se otorgó al diseño curricular. El currículo, concebido tradicionalmente como plan de estudios o listado de asignaturas, no era considerado como pieza clave de los procesos de reforma académica” (Tünnermann, 2007: 231), lo que dio por resultado que “las universidades latinoamericanas hayan entrado en el siglo XXI sin resolver los problemas del siglo XIX” (Tünnermann, 1997). Por lo tanto, para superar los rezagos se requiere una reforma más amplia y con mayores recursos, que no puede limitarse a las medidas de aseguramiento de la calidad y las prácticas de acreditación. Estas son condiciones necesarias pero no suficientes para superar los rezagos de calidad que tiene la educación superior de la región. Los cambios drásticos que se necesitan incluyen la reestructuración del nivel de licenciatura, por ejemplo, como lo recomendara recientemente la OCDE en su evaluación de la educación superior de Chile (OECD-The World Bank, 2009: 160-162). En suma, la calidad de la educación superior y su pertinencia han sido obstaculizados por un modelo educativo tradicional y por la carencia sistemática de los recursos financieros necesarios para la modernización.

Los nuevos desafíos: la globalización y la sociedad basada en el conocimiento
Al mismo tiempo que se impulsó la primera generación de reformas de la educación superior en Latinoamérica,

ésta recibió el impacto de la globalización y el de las economías basadas en el conocimiento. Ello trajo consigo un nuevo conjunto de exigencias que, aunadas a los problemas anteriores, crearon una situación compleja para el futuro de la región, pues ahora no basta con superar los rezagos, sino que Latinoamérica se ha visto obligada a competir con países que tienen un desarrollo basado en la generación y el uso del conocimiento (Andere, 2004).

La globalización se caracteriza por ser un proceso en el que se “amplía, profundiza y acelera la interconectividad mundial” (Held *et al.*, 1999: 2). Debido a ello, se vincula estrechamente al surgimiento de mercados de trabajo de alcance regional y global, así como a la imposición de estándares internacionales de calidad que demandan nuevos perfiles profesionales, que tengan competencias globales. La globalización, por otra parte, ha sido un catalizador para la internacionalización, la convergencia y la integración de sistemas de educación superior, el desarrollo de redes internacionales de IES y la educación transfronteriza. En consecuencia, la globalización exige también que las IES incorporen infraestructura tecnológica para el uso de las TIC, que los profesores y estudiantes adquieran habilidades sofisticadas de comunicación y que estas instituciones desarrollen nuevas modalidades de enseñanza (Marginson y Wende, 2007). Por otra parte, en vista de que el conocimiento se ha convertido en el factor dominante para el desarrollo de las sociedades, la inversión en factores intangibles como la calidad de la educación, la investigación y el desarrollo de software, tiende a igualar e incluso a exceder el monto destinado al equipamiento físico para la producción (World Bank, 2002: 8). En las sociedades basadas en el conocimiento la educación terciaria representa uno de los activos más importantes para la formación de trabajadores del conocimiento, de profesionales y técnicos expertos con alto nivel de capacidad tecnológica. Además, las IES deben tener la

misión de preparar un capital humano capaz de sostener la democracia y la cohesión social. Todo ello obliga a transformar el diseño tradicional del currículo, así como las prácticas pedagógicas asociadas a éste.

En un ambiente globalizado, la competitividad de América Latina es baja, como lo muestra la edición más reciente del Índice Global de Competitividad 2008-2009 (World Economic Forum, 2008). En esta clasificación Chile ocupa el lugar 28, Costa Rica el 59, México el 60, Brasil el 64, Colombia el 74 y Argentina el 88. Además, la situación de América Latina frente a las demandas de la sociedad del conocimiento todavía es desfavorable, como se puede ver en el Índice de Economía del Conocimiento (World Bank, 2008). En una escala de 1 a 10, los países latinoamericanos obtuvieron una calificación promedio de 4.7, con excepción de Chile que tuvo un grado de 7, mientras que Estados Unidos, el Reino Unido, Canadá y Finlandia consiguieron una calificación por encima de 9. Estos indicadores muestran que la educación superior tiene todavía un impacto reducido en el desarrollo de la región, lo cual significa que se deben hacer mayores esfuerzos para mejorar su calidad y pertinencia.

El surgimiento de economías basadas en el conocimiento exige un nivel de investigación e innovación que no hay en Latinoamérica todavía. Basta considerar el siguiente contraste: Brasil tiene 50,838 investigadores, México y Argentina tienen alrededor de 27,000 y Chile aproximadamente 7,000, mientras que España cuenta con 92,523 personas involucradas en tareas de investigación y desarrollo, el Reino Unido tiene 157,662 investigadores, Corea del Sur 151,254, Canadá 112,624 y Australia 73,344 (CINDA, 2007: 163). La producción científica y tecnológica del conocimiento en América Latina durante los últimos 15 años ha representado sólo el 4% de la mundial (CINDA, 2007: 165). Estos indicadores muestran que la región tiene sistemas na-

cionales de innovación insuficientes para las exigencias actuales. Revelan también que la globalización, al crear un conjunto de demandas adicionales para la educación superior de la región, genera el riesgo de que se amplíe la brecha que ya existe. En nuestra opinión, estas consideraciones son el punto de partida para la agenda de una segunda generación de reformas que debe incluir la internacionalización como estrategia dominante, a fin de que el cambio sea más rápido y en consonancia con las tendencias internacionales.

Segunda parte. La dimensión internacional de la educación superior en Latinoamérica

La *internacionalización* es hoy en día una tendencia dominante en los sistemas de educación superior del mundo (OECD, 2008c: 54). Esto ha significado un incremento en la movilidad de estudiantes y profesores, la internacionalización del currículo, el inicio del proceso de convergencia e integración entre estos sistemas, el predominio del inglés como idioma común en el mundo académico y el surgimiento de la educación transfronteriza. Frente a estos desarrollos, es necesario llevar a cabo un análisis de la situación actual del proceso de internacionalización de la educación superior en Latinoamérica.

En Latinoamérica fue hasta mediados de la década de los noventa cuando se dio un crecimiento considerable en las actividades de internacionalización de las IES más importantes. Este incremento fue resultado de varios factores: a) la apertura de las economías nacionales; b) la introducción de nuevas tecnologías que impulsaron la productividad, y c) la innovación y producción de conocimientos no sólo en la industria sino también en los centros educativos. En la actualidad los directivos de universidades hablan de la internacionalización como una de sus estrategias básicas para elevar la calidad y pertinencia. Sin embargo, aunque los esfuerzos y avances son innegables, un escrutinio adicional revela que

todavía hay mucho por alcanzar, como se verá en los siguientes párrafos.

La internacionalización todavía encuentra actitudes de resistencia –aunque cada vez menos– en varios sectores sociales. Esto se debe, en parte, a una tradición de desconfianza de lo que viene del exterior y a la falta de una perspectiva global de las élites. Por ello muchos perciben la globalización más como una amenaza que como una oportunidad para el desarrollo. Por otra parte, la globalización todavía se confunde con la internacionalización y no se entiende que ésta última constituye una respuesta de la educación superior a los efectos negativos de aquella.¹⁶ Para que llegue a ser una estrategia eficiente en la transformación de los sistemas educativos, la internacionalización requiere ciertas condiciones básicas. De acuerdo con estudios de la OCDE (De Wit, 1995), la instrumentación de las estrategias de internacionalización depende en gran medida de establecer y consolidar estructuras que sean tanto programáticas¹⁷ como organizacionales.¹⁸

¹⁶ A este respecto se debe tener presente que la globalización es el movimiento de personas, tecnología, conocimientos, valores e ideas que va más allá de las fronteras nacionales y afecta a los países de manera diferente de acuerdo con su historia, cultura, tradiciones y prioridades (De Wit, 1995). Por otro lado, la internacionalización es una respuesta proactiva de las universidades para entender y respetar la idiosincrasia de cada nación; es un medio para promover y reforzar la identidad cultural, impulsa el desarrollo de una perspectiva global en la comunidad universitaria y exhibe un compromiso tendiente a la construcción de una ciudadanía global (Gacel-Ávila, 2003).

¹⁷ Una estructura programática consiste en programas internacionales que incluyen la movilidad de estudiantes y académicos, la internacionalización del currículo, la pertenencia a redes, etcétera.

¹⁸ Una estructura organizacional consta de gestión, regulaciones, políticas institucionales y procesos de planeación, presupuestación y evaluación, entre otros aspectos.

Por lo que toca a las estructuras programáticas, América Latina es una de las regiones con menos movilidad de estudiantes, ya que cuenta con sólo el 5.43% del total de ésta, en contraste con la de África (11.2%), Asia (45%), Europa (21.8%) y Norteamérica (3.51%) (OECD, 2008d: 368). Esta escasa movilidad se debe a factores como: a) la falta de flexibilidad curricular; b) la ausencia de mecanismos para la transferencia y el reconocimiento de créditos, lo que dificulta la revalidación de estudios en el exterior; c) el insuficiente dominio de lenguas extranjeras; d) la falta de recursos económicos, y d) la existencia de estudiantes de tiempo parcial. Todos estos obstáculos dan por resultado la pérdida de oportunidades de participar en programas de cooperación internacional. También es notable la baja movilidad intrarregional y la ausencia de un marco regulatorio para el reconocimiento de estudios en el área, a pesar de esfuerzos como los del Mercosur. Por otra parte, la región también tiene poca capacidad de atraer estudiantes extranjeros, pues sólo el 3% de los estudiantes internacionales se dirigen a Latinoamérica (CINDA, 2007: 117; UNESCO, Institute of Statistics, 2008).

Tanto los estudiantes de las IES latinoamericanas como las instituciones mismas prefieren como destino, y como socios, a Europa, seguida de Estados Unidos y Canadá (PIHE Network, 2006). México prefiere como primer destino Estados Unidos por su proximidad geográfica y los lazos culturales con este país (Gacel-Ávila et al., 2005: 344). La movilidad de académicos se concentra en una élite de tiempo completo que se ha graduado de universidades extranjeras y se dedica principalmente a la investigación en IES públicas. La mayor parte de los profesores queda fuera de las actividades internacionales porque son de tiempo parcial y por no dominar idiomas extranjeros (Gacel-Ávila, 2007: 403). Como resultado, la gran mayoría de los docentes e investigadores no tienen perfil ni experiencia internacional, lo que deter-

mina que la región latonamericana carezca de una masa crítica de académicos con perspectiva global.

Los conceptos de *internacionalización del currículo* y de *internacionalización “en casa”* son prácticamente desconocidos por la mayor parte de las IES (Gacel-Ávila, 2007: 404), y es muy poco frecuente que la perspectiva internacional sea integrada sistemáticamente en los planes de estudios o en los temas de las asignaturas. Casi no se imparten programas en lenguas extranjeras por la falta generalizada del dominio de ellas entre los estudiantes y sus profesores. Más aún, la ausencia de la dimensión internacional en los planes de estudios da

por resultado que haya pocos profesores extranjeros. El uso de las TIC en la internacionalización del currículo no es frecuente y es muy escasa la movilidad virtual (De Wit et al., 2005: 348). Sin embargo, las redes de cooperación internacional se han convertido en una importante estrategia programática gracias a los fondos que aportan organismos internacionales como la Comisión Europea, los países miembros de la Unión Europea y las instituciones de Norteamérica (Gacel-Ávila et al., 2005: 346). De hecho, estas redes responden más a las ofertas de tales organismos que a las estrategias institucionales de desarrollo educativo. La cooperación internacional en la investigación está mucho más desarrollada en las IES públicas, ya que en este sector la investigación es subsidiada por los gobiernos federales. Las universidades privadas de América Latina generalmente no reciben subsidios públicos, por lo que no están en situación de realizar proyectos en ciencia básica. Los países más activos en la investigación en colaboración con el extranjero son México, Brasil, Argentina, Chile y Cuba; sus socios más importantes son Francia, Alemania, España, Italia, el Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, y Japón en menor medida.

El comercio transnacional de servicios educativos ha encontrado un terreno relativamente fértil en

América Latina por la poca respuesta nacional para expandir el acceso a la educación superior y la lentitud de las universidades en actualizar su oferta educativa. El aumento de estos proveedores extranjeros se da sin sistemas para asegurar su calidad, lo que deja a los ciudadanos desprotegidos ante la compra de estos servicios. Por otro lado, aunque la venta de servicios educativos transfronterizos no es una prioridad para las IES latinoamericanas, algunas instituciones del sector privado de México y Chile han tenido cierto éxito en la venta de licencias y de programas en línea a otros países de la región.

En la gran mayoría de las IES las políticas de internacionalización y las estrategias organizacionales todavía no se instrumentan en forma sistemática ni se evalúa su impacto en la calidad. Tampoco hay un plan para institucionalizar la internacionalización que mencione claramente sus objetivos y la asignación de los recursos necesarios. La planeación, la elaboración del presupuesto y la evaluación generalmente no incluyen actividades de internacionalización. La dimensión internacional tampoco se considera en la toma de decisiones ni en las políticas de desarrollo institucional (Gacel-Ávila, 2007: 405). Por otra parte, los programas y las actividades de internacionalización responden más bien a las ofertas de los organismos internacionales que a las iniciativas institucionales. Las oficinas de internacionalización son las más limitadas en recursos humanos y muchas carecen de los recursos financieros para realizar sus propios programas. Más aún, les falta personal especializado para llevar a cabo sus funciones, por lo que padecen constantes cambios de personal. Por otra parte, la normatividad institucional está ausente de estos programas; por ejemplo, los programas de intercambio estudiantil se realizan sin hacer los ajustes curriculares correspondientes, por lo que es difícil el reconocimiento final de estos estudios. En el ámbito de las políticas nacionales,

la organización de programas internacionales todavía se promueve a partir del concepto tradicional de cooperación, cuyo objetivo es sólo la movilidad de estudiantes y académicos. Además los programas internacionales no están vinculados con las estrategias orientadas a elevar la calidad, innovación curricular e investigación, y esta falla en las políticas nacionales deja a los programas internacionales como iniciativas sólo de las IES. En conclusión, los estudios sobre la dimensión internacional de la educación superior en América Latina indican que no está suficientemente institucionalizada (De Wit et al., 2005; PIHE Network, 2006).

A pesar de que la internacionalización está en la agenda institucional hoy en día, su mención como estrategia para mejorar la calidad es más bien un reflejo del discurso internacional que una realidad palpable. Si se comparan los graduados de Europa y Asia con los de Latinoamérica, éstos no tienen un perfil internacional por las razones mencionadas, lo cual disminuye la competitividad de la región y deja a los egresados sin oportunidades en el mercado de trabajo global. En vista de que las estrategias de internacionalización todavía no son comprehensivas, quedan al margen del desarrollo institucional. Al carecer de la dimensión internacional, las políticas institucionales de la enseñanza, el aprendizaje, la investigación, el diseño curricular, el desarrollo humano y la toma de decisiones también quedan fuera de las tendencias mundiales. Sin embargo, la deficiencia mayor consiste en que los procesos de internacionalización se han orientado a los individuos y no a realizar cambios de fondo en los sistemas de educación superior, por ejemplo en la estructura curricular, la orientación pedagógica y el modelo educativo mismo. Todo ello hace que la institucionalización de la dimensión internacional sea difícil de alcanzar. Creemos que el problema consiste en que se carece de un concepto adecuado de lo que es un proceso de internacionaliza-

ción comprehensiva,¹⁹ más que a la falta de voluntad. En conclusión, no obstante que se han incrementado las actividades de internacionalización en Latinoamérica, éstas todavía no han generado los cambios que requiere la educación superior de cara a los retos planteados por la globalización.

Tercera parte. Los programas de grado conjunto y de doble titulación en Latinoamérica

Como se mencionó anteriormente, este artículo se basa en una investigación hecha durante los primeros meses de 2009 por iniciativa del Observatorio de la Educación Superior sin Fronteras (OBHE, por sus siglas en inglés), con el fin de llenar el vacío de información que existe sobre los programas de grado conjunto y de doble titulación en América Latina. En esta tercera parte se exponen los principales resultados de la investigación y su interpretación en el marco regional específico que se caracterizó en las primeras dos partes.

Definiciones de trabajo

Las definiciones y la tipología de programas que se usan en este artículo se basan en Knight (2008), quien incluye los programas de grado conjunto y de doble titulación (GC y DT) en la categoría de *programas colaborativos de grado*. De acuerdo con estas definiciones, los programas de GC y DT pueden ser nacionales o internacionales, y el término “colaborativo” connota una cooperación estrecha entre las instituciones participantes en el desarrollo

¹⁹ El concepto de internacionalización comprehensiva fue desarrollado por el Centro de Investigación Educativa e Innovación (CERI, por sus siglas en inglés) de la OCDE. Este concepto enfatiza que las estrategias de internacionalización deben incluir toda la institución y sus partes interesadas, instrumentándolas en los tres niveles del proceso educativo: salones de clases, currículo y políticas institucionales (Gacel-Ávila, 2003: 53-54).

curricular, la organización de los programas y los requisitos para la obtención del o los grados correspondientes.

1. Un *programa de grado conjunto* (GC) otorga un solo grado después de que se cumplen los requisitos del programa colaborativo correspondiente prescritos por las instituciones participantes (Knight, 2008: 15). La duración de estos programas es la misma que la de aquellos que confieren un solo grado por separado e incluyen la movilidad física o virtual de estudiantes y profesores, cursos a distancia y proyectos de investigación conjuntos en modalidad virtual. En muchos casos la normatividad nacional no permite que las universidades otorguen un grado con la participación de una institución educativa extranjera. En este caso una opción es realizar programas de doble titulación:
2. Un *programa de doble titulación* (DT) otorga dos grados por separado al cumplir los requisitos establecidos por las instituciones educativas participantes (Knight, 2008: 16). La duración de estos programas generalmente es mayor que la de los de un solo grado porque los egresados tienen que cumplir los requisitos particulares de cada una de las instituciones participantes (Knight, 2008: 16). Además de los programas de GC y DT, en América Latina se ofrecen otros programas colaborativos. De acuerdo con la UNAM, éstos se clasifican en dos categorías (UNAM, 2002):
3. Programas académicos que ofrecen una institución de educación superior A, pero con el currículo y los profesores de otra institución B, la cual otorga el grado.
4. Programas académicos que se imparten en una institución A con el apoyo de profesores visitantes de otra institución B. La primera IES es la que otorga el grado. Estos programas son resultado de alianzas

estratégicas entre instituciones educativas con el fin de resolver la falta de capacidad académica y de profesores en un área de estudios determinada. En el primer caso se importan programas completos, mientras que en el segundo se busca el apoyo externo de profesores con un alto grado de especialización, generalmente con doctorado.²⁰ Los objetivos de este tipo de programas colaborativos son claramente distintos de los programas de GC y DT, los cuales están orientados a la creación de capacidad académica, mientras que estos últimos forman parte de la internacionalización del currículo.

Investigación internacional sobre grados conjuntos y de doble titulación

La globalización y la creciente internacionalización de la educación superior han hecho que se inicie una serie de procesos de convergencia a nivel regional y entre instituciones de educación superior (OECD, 2008a: 56-58). En estas últimas se han empezado a instrumentar nuevas formas de colaboración que van más allá de los programas tradicionales de movilidad estudiantil y de profesores, promoviendo así la internacionalización del currículo como la mejor estrategia para institucionalizar la dimensión internacional en la educación superior. En este sentido, una de las mejores estrategias para internacionalizar el currículo es el desarrollo de programas de GC y DT. Estos programas forman parte de los instrumentos del Proceso de Bolonia²¹ y se han extendido en el resto del mundo hasta convertirse en “uno de los desarrollos

²⁰ Estos programas de apoyo buscan suplir la falta de profesores con doctorado que se señaló como un rezago en la primera parte de este artículo.

²¹ Estos programas se mencionan explícitamente en los textos de las declaraciones de la Sorbona (1998), Bolonia (1999), Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005) y Londres (2007) como estrategias para la convergencia e integración del EHEA.

importantes a escala mundial en la internacionalización de la educación superior” (Knight, 2008). La investigación sobre estos programas se inició en esta década. Desafortunadamente, la mayoría de los estudios versa sobre el desarrollo de estos programas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EHEA, por sus siglas en inglés),²² con excepción de dos investigaciones que incluyen a Estados Unidos y la Unión Europea.²³ En contraste, no se conoce la situación de los programas de GC y DT en América Latina a pesar de que en la Declaración de Asturias se enfatizó el desarrollo de los programas conjuntos como un área prioritaria para la colaboración (EUA-CUIB, 2006).²⁴

Preguntas de investigación y alcance de la encuesta

La investigación que se reporta en este artículo se diseñó como un primer estudio sobre los programas de GC y DT en América Latina. Fue planeada para obtener información cuantitativa y cualitativa básica sobre el número y los tipos de estos programas, su localización y países socios, las razones para haberlos instrumentado, así como sus obstáculos, sectores educativos que los desarrollan, las áreas, ciclos, tipos de movilidad, quiénes diseñan el currículo, requisitos de idioma, fuentes de financiamiento, normatividad y acreditación. Se espera que los resultados de este estudio sirvan de guía para futuras investigaciones cualitativas con mayor detalle y profundidad. La investigación se realizó a nivel institucional, en vista de que se carece de información sobre la región. El estudio se enfocó en responder las

²² Véanse al respecto los estudios de Tauch y Rauhvargers (2002), European University Association (2004), Maiworm (2006a) y Nickel, Zdebel y Wasterheijden (2009).

²³ Véanse el estudio Council of Graduate Schools (2007) y el más reciente Institute of International Education (2009).

²⁴ La poca información sobre estos programas se encuentra en PIHE Network (2006) y De Wit et al. (2005).

preguntas que aparecen a continuación, que se originaron a partir del análisis de la educación superior de América Latina desarrollado en la primera y segunda partes de este artículo.

1. ¿En qué medida se han desarrollado programas de GC y DT en los SES de América Latina?
2. ¿Qué países latinoamericanos son líderes en este proceso?
3. ¿Qué socios prefieren las IES latinoamericanas para desarrollar GC y DT? ¿Prefieren socios internacionales o nacionales?
4. ¿Qué prioridad tienen estos programas entre las estrategias de internacionalización de los SES latinoamericanos? ¿Qué lugar ocupan en la agenda de educación superior de la región?
5. ¿En qué áreas del conocimiento y de la especialización profesional se han desarrollado los programas GC y DT hasta ahora?
6. ¿En qué ciclo educativo se imparten más? ¿En el de licenciatura o en el de posgrado?
7. ¿Desde cuándo se empezaron a instrumentar?
8. ¿En qué sector de la educación superior se han desarrollado más, en el público o en el privado?
9. ¿Cuál es la duración promedio de estos programas?
10. ¿En qué idioma se imparten? ¿En español (o en portugués) o en idiomas extranjeros?
11. ¿Qué movilidad es la que caracteriza a estos programas?
12. ¿Cuál es la duración de la movilidad física en los programas de GC y DT? ¿Incluyen la realización de prácticas profesionales?
13. ¿Intervienen las IES participantes en el diseño curricular de estos programas?
14. ¿Los programas de GC y DT forman parte de una estrategia de comercialización o son un instrumento para la innovación educativa?
15. ¿En qué medida estos programas constituyen un intento de reemplazar el modelo educativo tradicional de las IES latinoamericanas?
16. ¿Existe, ya sea en el nivel institucional o en el nacional, una normatividad para el reconocimiento de los programas de GC y DT?
17. ¿En qué tipo de financiamiento se basan estos programas?
18. ¿Cuáles son los principales obstáculos para desarrollar los programas de GC y DT? ¿Cuáles son las limitaciones para instrumentarlos? ¿Cuáles son las razones para no impartir programas colaborativos?
19. ¿Cuáles son las tendencias en el desarrollo de los programas de GC y DT?
20. ¿Se desarrollan estos programas para conseguir mayor convergencia e integración con otras partes del mundo?
21. ¿En qué medida podrían los programas de GC y DT mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior en América Latina? ¿En qué medida están sujetos a procedimientos de acreditación?
22. ¿Satisfacen estos programas lo que las IES esperan de ellos? ¿Cumplen las expectativas iniciales?

La investigación se llevó a cabo con una muestra integrada por IES de 19 países latinoamericanos con programas y actividades de internacionalización: Argentina, Belice, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. La muestra inicial de IES se determinó de acuerdo con los siguientes criterios: a) registro en la décimo octava edición del *International Handbook of Universities* (IAU, 2005); b) la existencia de una oficina de internacionalización y cooperación; c) el nivel de actividades de internacionalización y la visibilidad correspondiente; d) el potencial para ofrecer

programas colaborativos internacionales, y e) participación en los proyectos Tuning Latinoamérica y 6 x 4.

El total de IES que satisficieron estas condiciones fue de 530,²⁵ a las cuales se les invitó a participar en la encuesta a través de invitación dirigida a rectores, vice-rectores y directivos del área de internacionalización. Inicialmente aceptaron colaborar 155 IES, pero sólo 107 proporcionaron la información completa que se solicitó por medio de un cuestionario en formato web vinculado a una base de datos especialmente diseñada para la investigación. Por lo tanto, la tasa de respuesta fue de 23%.²⁶ La recolección de información se llevó a cabo de diciembre de 2008 a marzo de 2009.

Principales hallazgos

3. dominio de idiomas extranjeros por parte de los estudiantes y profesores.
4. México concentra la mayor parte de los programas de GC y DT (33%), seguido de Argentina (28%). Despues se encuentran Chile (8%), Perú (7%) y Colombia (7%). Estos datos son consistentes con el hecho de que las universidades mexicanas son líderes en programas de GC y DT con el 28%, seguidas por las IES de Chile (13%), Colombia (13%), Argentina (9%) y Brasil (7%).
5. El 80% de los programas de GC y DT son internacionales. Del total de los programas de doble titulación, el 89% se instrumentó con la participación de IES internacionales, mientras que el 41% de los de GC se establecieron con IES nacionales. Es decir, la tendencia es que los programas DT sean principalmente internacionales y los GC nacionales, probablemente debido a que estos últimos son más fáciles de desarrollar en un contexto nacional con las mismas regulaciones y tradiciones académicas.
6. Los principales socios de los programas de GC y DT son Francia (28%), España (17%), México (9%), Estados Unidos (8%) y Alemania (4%). Estos datos son consistentes con el informe del Banco Mundial (De Wit et al., 2005: 349).
7. El número de programas de GC y DT era muy limitado antes del año 2000, pero se incrementó a partir de entonces. Es interesante notar que los de DT aumentaron a partir de ese año, pero los de GC no siguen la misma tendencia y más bien su expansión ha sido menor a partir de 2005. Esta tendencia puede reforzar el hallazgo de que los GC son más difíciles de instrumentar en un contexto internacional.
- Como en otras regiones del mundo, esto es, Europa y Estados Unidos, la principal área en la que

²⁵ Estas 530 representan el 6% del total de 8,910 IES y el 43% de las universidades reportadas en Gazzola (2008).

²⁶ Se debe mencionar que la tasa de respuesta de la reciente encuesta hecha por la IAU fue de 17%.

- se desarrollan los programas de GC y DT es la de negocios y administración (41%), seguida de las ingenierías (20%) y las ciencias sociales (17%). En el caso de los de DT, el área de negocios y administración (47%) es la primera, y en segundo término las ingenierías (22%). Por otra parte, en los de GC las áreas más frecuentes son ciencias sociales y humanidades (30%). Esto sugiere una relación estrecha entre los programas de DT y el currículo con orientación profesional.
- 8. Las IES privadas ofrecen el 77% de los programas de GC y DT, de los cuales el 82% son DT y el 18% de GC. Este hallazgo podría significar que para el sector privado tales programas representan una manera de aumentar su oferta académica con programas innovadores; y en segundo lugar, que estas IES están interesadas en dar a sus estudiantes un perfil internacional, como un elemento de mercadotecnia para reclutar más estudiantes. De acuerdo con lo mencionado en la primera parte, la mayoría de los profesores del sector privado son contratados para los cursos que imparten, por lo que estas instituciones necesitan hacer alianzas con socios internacionales para ofrecer nuevos programas. Por otro lado, el sector público es más conservador al introducir cambios en la estructura curricular y por lo general no está interesado en aspectos de comercialización. Este conservadurismo podría ser también la razón de su lentitud para actualizar los planes y programas de estudios, pues los profesores tienen definitividad y pueden impartir el mismo curso durante toda su vida docente.
- 9. Hay una ligera diferencia a favor de los programas de GC y DT que se imparten en el ciclo de posgrado (47%) ya que los de licenciatura representan el 44%. Vale la pena mencionar que según el Institute of International Education (2009: 15-16) en Estados Unidos es más probable que se ofrezcan programas de GC y DT en el primer ciclo, mientras que en Europa es más frecuente ofrecerlos en la maestría. En lo tocante al nivel de posgrado, la mayoría de los GC y DT se ofrecen en la maestría (32%) y pocos en el doctorado (15%). Estos datos pueden estar relacionados con el hecho de que en América Latina hay relativamente pocos programas de doctorado y los programas de GC y DT se concentran en el área de negocios y administración.

10. Se encontró que los GC y DT se concentran, en el caso de la licenciatura, en las áreas de negocios y administración (50%) e ingenierías (35%), mientras que la mayoría de los GC y DT de maestría se ubican en negocios y administración (47%) y ciencias sociales y humanidades (21%). Estos datos son consistentes con el hecho de que las áreas de administración, negocios e ingenierías tienen una orientación profesional. Por la misma razón, los programas de GC y DT de doctorado se encuentran en las ciencias sociales y naturales, en los cuales la investigación es más común.
11. Hay una diferencia significativa entre las tendencias del sector público y las del sector privado por lo que toca al ciclo de estudios. El sector público ofrece la mayoría de los programas GC y DT en el nivel de doctorado, en tanto que las IES privadas lo hacen en licenciatura y maestría. Estos datos son consistentes con la realidad de Latinoamérica, pues las universidades públicas son líderes en los estudios de doctorado y poco innovadoras en el nivel de licenciatura. Por otra parte, es más probable que en el sector privado haya un grupo de IES más innovador en este nivel ya que es ahí donde ofrecen más programas.
12. Las principales razones para instrumentar programas de GC y DT son: a) aumentar la internacionalización del plan de estudios (27%); b) incrementar la oferta académica con programas innovadores (25%); c) atraer estudiantes extranjeros (20%); d) aumentar el prestigio y posicionamiento institucional (17%), y e) aumentar las posibilidades de empleo de los graduados (11%). Estas razones tienen que ver con el impulso a la internacionalización del currículo y con ofrecer programas más innovadores, lo cual es consistente con la primera y la segunda parte de este artículo. Por otro lado, las IES de Latinoamérica parecen ocuparse poco de las clasificaciones internacionales. La novedad es su interés por atraer nuevos estudiantes, que quizás sea reflejo de las tendencias internacionales. También es novedoso su interés en aumentar las posibilidades de empleo de los graduados, ya que su ausencia probablemente sea una de las causas de las altas tasas de subempleo entre los egresados. Es de señalar que el cambio de modelo educativo no aparece como una de sus prioridades, lo cual sorprende ya que es una necesidad urgente en la región.

13. La movilidad en los programas de GC y DT es sobre todo física, en tanto que la movilidad virtual es sólo marginal y no es frecuente la combinación de ambos tipos. Esto confirma que se continúa prefiriendo la primera por la experiencia intercultural única que proporciona. Sin embargo, se debería utilizar la modalidad virtual con más frecuencia como una manera eficiente de ampliar programas de GC y DT y la internacionalización del currículo. Estos resultados demuestran que las IES latinoamericanas no son muy innovadoras en sus formas de internacionalización y que se apegan más a las modalidades tradicionales. Por lo que respecta a la movilidad de profesores, la modalidad física es menos frecuente que entre los estudiantes y los dos tipos se combinan con más frecuencia. El 67% de los programas de GC y DT reciben profesores visitantes de la otra institución, lo cual indica que estos programas son una forma de tener profesores con un perfil internacional y con doctorado, ya que la región carece de ellos como se mencionó en la primera parte.
14. La duración media de los programas de GC y DT es de 12-24 meses (34%), seguidos por los de 24 (16%) y 48 meses (11%). Este aspecto es consistente con el hecho de que la mayoría de los programas de GC y DT se ubican en el posgrado.
15. El 67% de los programas de GC y DT tienen requisitos de idioma para el ingreso. En consecuencia, sólo el 16% de éstos lo exigen como condición para el egreso, lo que es congruente con el hallazgo de que el 61% de todos los programas se enseñan en español. Estos resultados también son consistentes con lo señalado en la segunda parte, donde se indicó la falta de dominio en lenguas extranjeras entre los estudiantes latinoamericanos. Ello explica también la razón por la cual gran cantidad de programas de GC y DT se establecen con socios de habla hispana (30%) como España, México, Chile y Colombia. Llama la atención, sin embargo, que los programas de GC y DT no se usen para mejorar el conocimiento de idiomas en los estudiantes. De nuevo, esto revela que las políticas institucionales y nacionales no enfatizan lo suficiente la enseñanza de idiomas extranjeros.
16. En la gran mayoría (79%) de los programas de GC y DT, el diseño curricular se lleva a cabo con la participación de ambas IES, lo cual significa que estos programas son resultado de proyectos internacionales de cooperación establecidos entre las partes y no de programas de cooperación para el desarrollo. Se trata, por lo tanto, de procesos de

- internacionalización a nivel institucional. Esto se podría considerar como un avance en la calidad y el reconocimiento internacional por parte de las IES. Sin embargo, el porcentaje relativamente alto (14%) que corresponde al diseño del currículo por una sola institución confirma la falta de consolidación académica e innovación en la oferta de muchas IES de la región. En este caso el establecimiento de los programas de GC y DT es claramente una estrategia para mejorar la calidad y pertinencia de los sistemas de educación superior de América Latina.
17. El 89% de las IES dijeron tener una política de internacionalización del currículo. Esto muestra cierto progreso en la región; sin embargo, se debe tener en cuenta que se trata de IES que ya tienen en marcha programas de GC y DT, lo cual significa que tienen una actitud proactiva hacia las estrategias de internacionalización. Este resultado puede variar significativamente en una encuesta que incluyese una muestra del conjunto de todas las IES de la región. El 9% de IES que respondieron que no tienen estrategias de la internacionalización en el nivel institucional significa que los programas de GC y DT se establecieron probablemente como resultado la iniciativa de un departamento en particular.
18. Las cuatro estrategias principales de internacionalización de las IES latinoamericanas son: a) la movilidad de profesores (35%); b) la movilidad de estudiantes (30%); c) el aprendizaje de idiomas extranjeros (20%); y d) la internacionalización del currículo (15%). Todos estos datos son consistentes con la segunda parte. Es interesante notar que el aprendizaje de idiomas extranjeros ya se empieza a incluir en la agenda de las universidades, lo cual indica que se están instrumentando políticas nacionales e institu-

- cionales para resolver la falta de dominio de éstos.
19. La acreditación internacional de los programas de GC y DT es rara (8%). En cambio, la acreditación nacional es alta (41%). Sin embargo, la gran mayoría de los programas de GC y DT (51%) no tiene ninguna acreditación. Una alta proporción de programas de GC y DT se establece en un marco regulador nacional para el reconocimiento de los grados correspondientes (66%). Los programas de grado conjunto se establecen con más frecuencia en un marco regulatorio nacional que los programas de doble titulación, lo que es consistente con el hallazgo de que los GC son más de carácter nacional que los DT. Además, muchos GC y DT (85%) se instrumentan en un marco regulatorio institucional. Ello demuestra que estos últimos son más importantes para las IES que los nacionales, debido a la gran autonomía de las IES latinoamericanas.
20. Casi todos los programas de GC y DT (94%) se realizan en un acuerdo interinstitucional, lo que es consistente con las prácticas internacionales.
21. Los programas de GC y DT tienen principalmente una orientación profesional (69%), lo que es congruente con el hecho de que las áreas en las cuales se instrumentan son las de negocios y administración, seguidas de las ingenierías. Una gran cantidad de programas de GC y DT (71%) incluyen prácticas profesionales, ya sean internacionales o nacionales.
22. Las principales fuentes de financiamiento de los programas de GC y DT son las IES participantes (85%). En gran medida, la combinación más frecuente es la aportación de ambas IES (53%), mientras que el financiamiento externo interviene en sólo el 19% de los casos. Esto puede explicarse recordando que la mayoría de estos programas

- (77%) se ofrecen en IES privadas y sólo un 23% en públicas. Para las primeras, la asociación con IES internacionales es un signo de prestigio que puede atraer a estudiantes que pagan colegiatura. En cambio, las IES públicas tienen que buscar el apoyo de fondos internacionales para la cooperación.
23. La gran mayoría de los estudiantes (69%) paga la colegiatura en su institución, un grupo reducido de ellos lo hace en ambas instituciones (13%) y aún menos en la institución socio (6%). Estos resultados muestran indirectamente que algunas IES internacionales están vendiendo servicios educativos en Latinoamérica.
24. La gran mayoría de las IES reporta su intención de continuar con estos programas y manifiestan estar satisfechas con los resultados obtenidos hasta ahora (92%). El 82% informan que desean ampliar esta clase de programas. En ambos casos esta es una prueba del gran éxito y de los resultados que están teniendo estos proyectos.
25. Los cinco principales obstáculos para establecer programas de GC y DT son: a) la falta de recursos financieros por parte de las instituciones (30%); b) la falta de un marco regulatorio nacional (20%); c) la falta de apoyo administrativo para los profesores que coordinan estos programas (19%); d) la carencia de infraestructura para TIC (11%), y e) la falta de dominio en idiomas extranjeros (10%) entre los estudiantes.

Conclusiones y recomendaciones

Los programas de grado conjunto y los de doble titulación todavía son escasos en número (272), pero definitivamente constituyen una estrategia de internacionalización cuya importancia va en aumento entre las universidades de la región latinoamericana. Se encontró además que hay dos nuevas categorías de programas

colaborativos que no aparecen en la categorización de Knight (2008). Las principales razones para no haber instrumentado programas de GC y DT son la falta de financiamiento para la movilidad de estudiantes y profesores, la limitada internacionalización del currículo y la falta de políticas institucionales y nacionales en este aspecto.

Las razones para instrumentar estos programas son: internacionalizar el currículo, aumentar la oferta académica con programas innovadores, atraer estudiantes extranjeros, incrementar el prestigio y el posicionamiento de la institución, y propiciar las oportunidades de empleo para los estudiantes. La modalidad preferida son los programas internacionales de doble titulación, los cuales se han incrementado desde 2002. En contraste, los programas internacionales de grado conjunto están disminuyendo, pero todavía son una modalidad importante a nivel nacional. México y Argentina son los países líderes en el desarrollo de los programas de GC y DT. Los principales socios de las IES latinoamericanas son Francia, España, Alemania y Estados Unidos. Las áreas en las que se han establecido los de doble titulación tienen una orientación profesional, ya que éstas son las de negocios, administración e ingenierías. Por otra parte, los programas de grado conjunto se han instrumentado más en ciencias sociales, y en negocios y administración, en segundo término.

La gran mayoría de los programas de GC y DT pertenecen a IES del sector privado. Por lo que toca al ciclo y el área de estudios en las que se desarrollan la mayor parte de los GC y DT, se ubican en el nivel de licenciatura en las áreas de negocios y administración, seguidas de las ingenierías. Por su parte, los GC y DT de posgrado están en negocios, administración y ciencias sociales. Las IES públicas organizan GC y DT preferentemente en el doctorado en las áreas de ciencias sociales y humanidades, mientras que las IES privadas lo hacen

en la licenciatura y la maestría en campos profesionales. La movilidad física tradicional es la más frecuente y raras veces se le combina con el uso de medios virtuales. El dominio insuficiente de idiomas extranjeros entre los estudiantes es con frecuencia uno de los principales obstáculos para estos programas, lo que se confirma con el hecho de que la mayoría se realizan con socios de habla hispana o en países que los enseñan en español. Casi todos los programas de CC y DT los diseñan curricularmente ambas instituciones. Los principales obstáculos para el desarrollo de estos programas son la falta de políticas institucionales y nacionales, así como la escasez de fuentes para su financiamiento; también lo es el bajo nivel de dominio en lenguas extranjeras entre estudiantes y profesores. Sin embargo, entre las principales estrategias de internacionalización se encontró ya la enseñanza de estos idiomas, lo cual significa que las IES participantes se están haciendo cargo de esta deficiencia.

En nuestra opinión, los programas de CC y DT podrían ser un medio para que las IES de la región superen sus deficiencias en internacionalización, particularmente en el currículo, y así formar egresados que tengan competencias internacionales. Además, estos programas pueden influir para poner al día el modelo educativo tradicional de las IES en América Latina, y con ello estar en posición de participar en la eventual convergencia intra e interregional.

Bibliografía

- BRUNNER, J.J. (2009b). *Tipología y características de las universidades chilenas*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- CENTRO UNIVERSITARIO DE DESARROLLO (CINDA) (2007). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2007*. Editado por J. J. Brunner. Santiago de Chile: CINDA.
- COUNCIL OF GRADUATE SCHOOLS (2007). CGS International Graduate Admissions Survey II: Final application and initial offers of admission. Washington, D.C.
- DE WIT, H. (ed.) (1995). *Strategies for internationalisation of higher education*. Amsterdam: EAIE.
- I. JARAMILLO, J. GACEL-ÁVILA y J. KNIGHT (eds.) (2005). *Higher education in Latin America*. Washington, D.C.: World Bank.
- DIDRIKSSON, A. (2008). Global and regional contexts of higher education in Latin America and the Caribbean. En CRES-IESALC, *Trends in higher education in Latin America and the Caribbean*. Venezuela: CRES, pp. 21-50.
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION-CONSEJO UNIVERSITARIO IBEROAMERICANO (EUA-CUIB) (2006). Asturias Declaration. Oviedo: EUA.
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (2004). *Developing joint masters programmes for Europe*. EUA.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2006). *La universidad en América Latina frente a nuevos desafíos políticos, sociales y académicos*. Recuperado el 15 de junio de 2009, de <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Conferencias%20Magistrales/Mesa1/norbertofernandez.pdf>.
- GACEL-ÁVILA, J. (2005). Internationalization of higher education in Mexico. En H. De Wit, I. Jaramillo, J. Gacel-Ávila y J. Knight (eds.), *Higher Education in Latin America*. Washington, D.C.: World Bank, pp. 239-279.
- (2003). *La internacionalización de la educación superior*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- (2007). The process of internationalization of Latin American higher education. *Journal of Studies in International Education*, vol. 11, núms., pp. 400-409.
- I. JARAMILLO, J. KNIGHT y H. DE WIT (2005). The Latin American way: Trends, issues, and directions. En H. De Wit, I. Jaramillo, J. Gacel-Ávila y J. Knight (eds.), *Higher education in Latin America*. Washington, D.C., The World Bank, pp. 341-368.
- GARCÍA GUADILLA, C. (2000). Educación superior en América al comienzo del siglo XXI. Editado por R. Ávila. *Estudios del Hombre*, núm. 12, pp. 103-143.
- GAZZOLA, A.L. (2008). *Panorama de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Presentación, IESALC-UNESCO, Cartagena de las Indias.
- GONZÁLEZ, L.E. (2005). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. En IESALC-UNESCO, *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe*. París: UNESCO, pp. 156-168.
- HELD, D., A. McGREW, D. GOLDBLATT y J. PERRATON (1999). *Global transformations: Politics, economics and culture*. Stanford: Stanford University Press.
- HOLM-NIELSEN, L., K. THORN, J.J. BRUNNER y J. BALÁN (2005). Regional and international challenges to higher education in Latin America. En H. De Witt, I. Jaramillo, J. Gacel-Ávila y J. Knight (eds.), *Higher education in Latin America*. Washington, D.C.: World Bank, pp. 39-70.
- INTERNATIONAL ASSOCIATION OF UNIVERSITIES (IAU) (2005). *International handbook of universities*. Eighteenth ed. IAU.
- IESALC-UNESCO (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Caracas: UNESCO.
- INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION (IIE) (2009). *Joint and double degree programs in the transatlantic context*. Institute of International Education-Fondo para el Mejoramiento de la Educación Superior (IIE-FIPSE), European Commission.
- INTER-AMERICAN DEVELOPMENT BANK (IDB) (1997). *Higher education in Latin America and the Caribbean*. Washington, D.C.: IDB.
- KNIGHT, J. (2008). *Joint and double degree programmes: Vexing questions and issues*. London: The Observatory on Borderless Higher Education.
- LUCIO, R. (2002). Políticas de posgrado en América Latina. En R. Kent, *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa*. México: FCE, pp. 325-371.
- MAIWORM, F. (2006a). *Results of the survey on study programmes awarding double, multiple or joint degrees*. Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD).
- MARGINSON, S., y M. Wende (2007). *Globalisation and higher education*. Working Paper, OECD.
- NICKEL, S., T. Zdebel y D. Wasterheijden (2009). *Joint degrees in European higher education*. Euregio.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2008d). *Education at glance 2008*. París: OECD.
- (2008e). *OECD reviews of tertiary education Mexico*. París: OECD.
- (1997). *Reviews of national policies for education: Mexico, higher education*. París: OECD.
- (2008a). *Tertiary education for the knowledge society*. Volumen 1, editado por P. Santiago,
- K. TREMBLAY, E. BASRI y E. ARNAL. París: OECD.
- (2008c). *Tertiary education for the knowledge society*. Volumen 3, editado por P. Santiago,
- K. TREMBLAY, E. BASRI y E. ARNAL. París: OECD.
- The World Bank (2009). *Tertiary education in Chile*. París: OECD.
- PIHE NETWORK (2006). *Prácticas y tendencias para la internacionalización y la cooperación entre universidades de América Latina y Unión Europea*.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, R. (1999). La universidad latinoamericana en la encrucijada del siglo XXI. *Revista Ibero-Americana de Educación*, septiembre-diciembre, pp. 50-62.
- RUBIO, J. (ed.) (2006). *La política educativa y la educación superior en México, 1995-2006*. México: FCE.
- TAUCH, C. y A. Rauhvargers (2002). *Survey on master degrees and joint degrees in Europe*. European University Association.

TÜNNERMANN, C. (2007). *La universidad necesaria para el siglo XXI*. Managua: HIPAMER/UPOLI. (1997). Una nueva visión de la educación superior. Editorial Praxis.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM) (2002). *Acuerdo sobre Programas de Posgrado Compartido*. Recuperado de www.posgrado.unam.mx/cooperacion/acuerdos.html en octubre.

UNITED NATIONS ORGANIZATION FOR EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (UNESCO), Institute of Statistics. (2008). *Global education digest 2008*. Montreal: UNESCO-UIS.

UNESCO (1998). World Declaration for the Twenty-first Century: vision and action. En UNESCO, *Higher education in the twenty-first century*. París: UNESCO, vol. 1, pp. 19-29.

WORLD BANK (2002). *Constructing knowledge societies: New challenges for tertiary education*. Washington, D.C.: World Bank. (2000). *Higher education in developing countries. Peril and promise*.

WASHINGTON, D.C.: World Bank. (1994). *Higher education. The lessons of experience*. Washington, D.C.: World Bank.

WORLD ECONOMIC FORUM. (2008). *The Global Competitiveness Report 2008-2009*. (M. Porter, Ed.) WEF.

Impactos y retos recientes de la movilidad estudiantil en México

THOMAS BUNTRU WENZLER*

La situación actual

Las tasas de movilidad estudiantil en América Latina están entre las más bajas del mundo, y la de México no es la excepción. Ningún país latinoamericano se ubica entre los veinte principales países emisores o receptores de estudiantes. Sólo el 0.9% de los estudiantes latinoamericanos participan en programas de intercambio con el extranjero, y únicamente el 0.2% de los matriculados en universidades latinoamericanas son de nacionalidad extranjera (Fischer, 2006). Estos números son muy similares a los de México: el 1% de los estudiantes mexicanos en el extranjero y 0.1% de los extranjeros en México (Institute of International Education, 2007). También es notable el escaso interés en la movilidad estudiantil intrarregional.

Las tasas de movilidad estudiantil en América Latina no son sólo extremadamente bajas, sino también muy desiguales. Los principales flujos de movilidad son hacia y desde América del Norte (Canadá y Estados Unidos) y Europa. El 86% de los estudiantes visitantes son de estas dos regiones (65% de Canadá y Estados Unidos, 21% de Europa). De Asia proviene el 8% de ellos, de Oceanía el 3% y de África otro 3% (UNESCO, 2006). Es muy similar la situación para los que estudian en el extranjero. Los destinos más populares son Estados Unidos y España.

También hay una marcada diferencia en las tasas de participación

* Director de Programas Internacionales, Universidad de Monterrey.

en programas de intercambio en el extranjero entre los estudiantes de universidades privadas y aquellos de universidades públicas. Las universidades privadas con altas colegiaturas tienen las tasas más altas de participación en los programas de estudios en el extranjero, mientras que las universidades públicas encuentran muchas dificultades para elevar sus tasas de participación en programas de intercambio con el extranjero por los limitados recursos financieros de sus estudiantes.

Entre los factores limitantes más frecuentemente citados y que afectan, en diferentes grados, tanto la movilidad de estudiantes visitantes como de estudiantes salientes son: limitaciones financieras; bajo dominio de lenguas extranjeras entre los estudiantes latinoamericanos; falta de motivación y apoyo por parte de las universidades de América Latina; bajo grado de automotivación de los estudiantes; baja reputación de los países latinoamericanos, especialmente en términos de deficiencias en infraestructura, riesgos de seguridad, inestabilidad política y corrupción endémica; preocupaciones de salud atribuibles a los débiles sistemas de salud pública, los bajos estándares de higiene alimenticia y la baja calidad del agua potable; falta de servicios adecuados de apoyo de las universidades, especialmente en términos de alojamiento y asesoría académica; mala reputación académica, que se manifiesta en esquemas deficientes de acreditación y de aseguramiento de calidad, así como posiciones bajas en las principales clasificaciones internacionales (sólo diez universidades latinoamericanas, entre ellas una mexicana, están listadas entre las mejores 500 del mundo en el 2008 Academic Ranking of World Universities, y ninguna de ellas se encuentra entre las mejores 100) (Shanghai Jiao Tong University, 2008); la insuficiente oferta de cursos impartidos en inglés, y una falta de esfuerzos organizados y dirigidos de reclutamiento de estudiantes internacionales. Aunque todos estos factores desempeñan un

papel en la problemática de las bajas tasas de movilidad estudiantil, también hay que señalar que muchos de ellos son de carácter perceptivo.

Factores restrictivos

En el caso de México, tres de estos factores han cobrado más importancia y atención recientemente: a) las limitaciones financieras a raíz de la crisis económica mundial; b) la preocupación por riesgos en la seguridad personal por la creciente criminalidad ligada al narcotráfico, y c) el miedo por la propagación de la influenza A-H1N1 en el país.

La crisis económica

El impacto de la crisis económica mundial ha sido especialmente duro en México, donde ha causado el aumento en la tasa de desempleo, la caída de la bolsa de valores, quiebra de empresas y negocios, reducción del valor de los bienes raíces y menos ingresos por concepto de remesas y exportaciones. La recesión ha impactado especialmente a los profesionistas de clase media, quienes envían a sus hijos a universidades privadas con colegiaturas elevadas y los animan a que participen en programas de intercambio al extranjero. Aunque todavía es demasiado temprano para medir el impacto de la recesión económica a largo plazo en los programas de intercambio de las universidades mexicanas, muchas de ellas reportan bajas en la participación en ellos, especialmente en los cortos y de verano, que se ofrecen regularmente con un costo adicional a los estudiantes. Las tasas de participación en los programas reciprocos apparentemente han sido afectadas en menor medida. Muchas universidades mexicanas han hecho recortes de presupuesto para las actividades internacionales y los viajes al extranjero.

El gobierno mexicano ha respondido a la crisis con reducciones en los impuestos y otros incentivos como parte de un plan más amplio de estímulos financieros.

Muchas universidades mexicanas están considerando hacer cambios en sus estrategias de movilidad estudiantil. Están presupuestando de manera más conservadora y buscando destinos más económicos en el extranjero. Muchas están haciendo grandes esfuerzos para incrementar las opciones de ayuda financiera para la realización de estudios en el extranjero, una tarea nada fácil en las circunstancias actuales. Otra posible respuesta es la participación en consorcios, lo que permite bajar los costos.

Riesgos de seguridad

En lo que se refiere a la situación de la seguridad en México, no se puede negar que la incidencia de crímenes relacionados con el narcotráfico se ha incrementado, pero se debería tomar en cuenta que la violencia se ha concentrado en unas pocas ciudades y regiones. El gobierno mexicano ha hecho grandes esfuerzos, con costos enormes, para combatir los carteles de las drogas. De hecho, muchos observadores señalan que el éxito de estos esfuerzos ha provocado la respuesta violenta de los carteles. La educación superior mexicana no ha sido afectada. Alan Adelman, director regional para América Latina del Institute of International Education en la ciudad de México, dice: "Estoy de acuerdo con la necesidad de evitar descripciones estereotípicas de México y de contextualizar y localizar advertencias de viaje. [...] Basado en lo que yo sé, [...] yo le diría a cualquier persona que venga por favor a la ciudad de México, a Monterrey, Querétaro, Cuernavaca y muchos otros lugares en México. La situación es tal que es muy poco probable que 'algo malo' le pueda suceder" (Adelman, 2009).

De acuerdo con una encuesta de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional, A.C. (AMPEI) entre sus miembros, en lo que va del año no ha habido incidencia de actividades criminales relacionadas

con el narcotráfico o el crimen organizado que hayan afectado a estudiantes extranjeros en México. No se han reportado homicidios dentro de las universidades mexicanas. La seguridad en las instalaciones universitarias del país es estable y adecuada para el desarrollo normal de las actividades educativas, incluyendo programas de intercambio y conferencias internacionales. Aun así, un número significativo de intercambios, conferencias y reuniones académicas se han cancelado debido a la preocupación por la seguridad, especialmente por instituciones y asociaciones de Estados Unidos. Esto es muy desafortunado porque las actividades de cooperación e intercambio académico contribuyen al mejor entendimiento de estos asuntos complejos de seguridad. La AMPEI invita a todos sus socios de las universidades mexicanas a que continúen estas valiosas actividades tomando al mismo tiempo las medidas de seguridad adecuadas para todos los participantes.

Preocupaciones de salud

El brote de influenza AH1N1 ha tenido efectos devastadores en la movilidad estudiantil en México. Durante los primeros días de dicho brote, en abril, la AMPEI hizo un sondeo entre sus miembros. Las universidades que participaron en la encuesta reportaron tasas de salida de estudiantes internacionales de hasta el 60%, con un promedio del 35%. Fue necesario cancelar muchos programas para estudiantes mexicanos en el extranjero, especialmente en Asia. La situación de los programas de verano para estudiantes extranjeros en México era aún peor. Muchas universidades extranjeras cancelaron sus programas de verano en el país ante el brote de influenza. Las tasas de cancelación entre las instituciones que participaron en la encuesta se ubicaron entre el 50% y más del 90%. Esto es especialmente frustrante si uno considera la respuesta vigorosa del gobierno mexicano, que reaccionó de manera rápida y masiva, declarando

una suspensión nacional de actividades de cinco días. Las escuelas y universidades se cerraron durante diez días. A estas medidas ha sido atribuido el control de la propagación de la enfermedad, que al final resultó ser mucho menos virulenta de lo que se había estimado.

De hecho, México ha sido aplaudido por sus acciones, por ejemplo, por Laurie Garrett: "Deberíamos todos pararnos y gritar '¡Gracias, México! Porque el pueblo y el gobierno mexicano han hecho sacrificios de un nivel que no estoy segura que nosotros los estadounidenses estaríamos preparados para hacer en las mismas circunstancias. Cerraron sus escuelas. Cerraron sus negocios, restaurantes, iglesias, eventos deportivos. Paralizaron su economía. Sufrieron miles de millones de dólares en pérdidas financieras que todavía se están contabilizando y han logrado, de esa manera, parar la transmisión" (citado en Zakaria, 2009).

Viendo adelante

Afortunadamente, las cosas empiezan a verse mejor. La mayoría de los miembros de la AMPEI reportaron que las tasas de movilidad para el semestre de otoño 2009 y el ciclo académico 2009-2010 están regresando a la normalidad. Aun así, el 2009 será recordado como un año muy difícil por la mayoría de los educadores internacionales de México.

En el contexto más amplio de América Latina podemos observar que, aun cuando abundan los factores que limitan la movilidad estudiantil, también hay factores impulsores importantes, especialmente para la atracción de estudiantes extranjeros a las universidades latinoamericanas. Primero está la creciente importancia del español como lengua mundial, combinada con un fuerte interés en las culturas vibrantes y variadas de la región. Otro atractivo es la tradicional amabilidad y hospitalidad de los latinoamericanos.

Una mirada al futuro permite tener lo que yo lla-

maría un "optimismo cauteloso" por varias razones. En la región hay cada vez mayor conciencia de la importancia de la internacionalización educativa en general y del fomento de la movilidad estudiantil en particular. En más y más universidades latinoamericanas, la internacionalización está dejando de ser una actividad periférica para convertirse en una función central. Esto conlleva una continua profesionalización del campo. Algunos países latinoamericanos ya han creado asociaciones profesionales para los educadores internacionales, tales como la AMPEI en México, el Fórum das Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais (FAUBAI) en Brasil y el Foro Argentino de Educación Internacional (FAEI) en Argentina. En las universidades latinoamericanas las colegiaturas son accesibles, con muy pocas excepciones, y los costos de vida son relativamente bajos. También hay una creciente preocupación con el aseguramiento de la calidad en la educación superior. Esfuerzos de integración regional tales como el Tratado de Libre Comercio de América del Norte o el Mercado Común del Sur (Mercosur) no han tenido un impacto significativo en la educación superior, pero esto podría cambiar en el futuro. Y el desmantelamiento del fracasado modelo económico neoliberal, con su ola de privatizaciones y concentración de la riqueza en manos de unos pocos, ha abierto el camino a nuevos esquemas económicos en la región que podrían tener como resultado una mejor y más justa distribución del ingreso, lo que haría los estudios en el extranjero más accesibles para un segmento más grande de la población.

Referencias

- ADELMAN, ALAN (2009). Preocupación sobre manejo mediático sobre la situación en México e impacto en la educación internacional. Mensaje de correo electrónico, el 26 de febrero.
- FISCHER, TORGE (2006). *Not far Away: A Barrier Analysis* on the International Dimension of Higher Education in Latin America from an Institutional Perspective. Tesis de maestría inédita, Copenhagen Business School. Institute of International Education (2007). *Atlas of Student Mobility*. Base de datos en línea. Recuperado el 8 de junio de 2009 de <http://www.atlas.iienetwork.org>.
- SHANGHAI JIAO TONG UNIVERSITY, CENTER FOR WORLD CLASS UNIVERSITIES (2008). *Academic Ranking of World Universities – 2008*. Recuperado el 12 de agosto de 2008 de <http://www.arwu.org/rank2008>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Institute for Statistics (2006). *Educational Statistics*. Citado en Fischer (2006).
- ZAKARIA, FAREED (2009). "The Sky isn't Falling: Our World is more Stable than we Think", *Newsweek*, 25 de mayo de 2009. Traducción del autor.

Educación internacional, desarrollo profesional y conciencia global

ROSARIO HERNÁNDEZ*

Introducción

El estudio en el extranjero está relacionado no sólo con cierto tipo de competencias y habilidades que se obtienen durante estancias en otros países, sino también con la expectativa de mejores oportunidades laborales para quienes salen de sus contextos nativos a estudiar en el exterior. En este artículo se describen los resultados de varias investigaciones enfocadas a los impactos profesionales de la educación internacional, y con más detalle a los de un estudio cualitativo realizado por Hernández (2008) en relación con el tema de la ciudadanía global.

Es de todos sabido que el contexto actual, caracterizado por la globalización de la economía y el uso generalizado de las tecnologías de la información y comunicación en los sectores laboral, educativo y social, exige nuevas competencias y habilidades a los profesionales del siglo xxi. La internacionalización de la educación superior es la respuesta que las instituciones de este nivel tienen como estrategia para enfrentar los retos y demandas de la sociedad actual. Sin embargo, la internacionalización de la educación lamentablemente las más de las veces es mal entendida. Ésta es todo un proceso institucional al que se tiende a confundir con las actividades internacionales desarrolladas por las diferentes áreas o departamentos académicos (Altbach, 2002). La internacionalización

* Profesor-investigador de la Universidad de Guadalajara y miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

de la educación superior, según De Wit y Knight (1997), es el proceso de transformación institucional integral que pretende incorporar una dimensión internacional e intercultural en la misión y las funciones sustantivas de la institución, de manera que lleguen a ser inseparables de su identidad y cultura. Por su parte, Gacel (2003: 143) define la educación internacional y la internacionalización como “un proceso educativo que integra en las funciones sustantivas universitarias una dimensión global, internacional, intercultural, comparada e interdisciplinaria, que pretende propiciar en los estudiantes una conciencia global en pro de los valores y las actitudes de una ciudadanía global”. En este proceso, la promoción de los programas de movilidad e intercambio estudiantil ha ayudado a las instituciones de educación superior a que sus estudiantes adquieran las competencias que demanda de ellos el contexto global, en apoyo a su desarrollo profesional.

El desarrollo profesional es entendido como el conjunto de competencias, habilidades, actitudes y aprendizajes adquiridos por el individuo que impactan directa y positivamente su campo profesional y laboral; y por movilidad estudiantil se entienden los flujos de estudiantes que cruzan sus fronteras nacionales para tener estancias académicas en instituciones de educación de otros países. Las universidades envían a sus estudiantes a tomar cursos por un período determinado (un semestre o ciclo escolar), mismos que son acreditados para la obtención de sus respectivos grados en su universidad de origen. De acuerdo con Gacel (1999), el intercambio estudiantil internacional se efectúa a través de convenios interinstitucionales de intercambio estudiantil. La filosofía de estos convenios es que un estudiante local vaya al extranjero y que un extranjero sea recibido en la localidad. “El convenio de intercambio prevé el reconocimiento de los estudios por parte de la universidad de origen y la cancelación de la colegiatura en la universidad

receptora” (Gacel, 1999: 81). El estudio en el extranjero gracias a convenios entre instituciones de educación superior es una excelente estrategia para que los estudiantes adquieran experiencias y perspectivas internacionales e interculturales que tengan un impacto significativo en su desarrollo como futuros profesionistas.

Movilidad estudiantil y desarrollo profesional

Los estudios en el extranjero desde hace tiempo han contribuido al desarrollo profesional y personal de quienes han realizado este tipo de estadías. Por ejemplo, en el estudio del American Institute for Foreign Study de 1988 se encuestó a 714 personas que habían estudiado en el extranjero con el objetivo de determinar cómo había impactado la experiencia internacional su vida profesional. De acuerdo con los resultados, tres fueron los aspectos sobresalientes: el desarrollo de un sentido de madurez personal, mayores índices de competencia en su segunda lengua y la obtención de conocimientos sobre una cultura específica. Con el impacto directo en sus trabajos, el 85% de los participantes reportó haber sido empleado, de los cuales el 33% manifestó la necesidad de tener viajes internacionales como parte de sus requisitos laborales.

En otro estudio, realizado por Opper, Teichler y Carlson (1990) a 76 egresados de universidades estadounidenses, se encontró que el 92% de ellos estaba empleado en el momento de la entrevista, mientras que el 59% confirmó que sus estudios en el extranjero habían influido en sus opciones laborales y oportunidades de empleo subsecuentes. Según los autores, los beneficios recibidos por quienes estudian fuera de su país –que se reflejan en sus espacios laborales– tienen que ver con ciertas características de personalidad, estilo de trabajo y destrezas sociales, que han sido moldeados por la influencia de sus estadías en el extranjero. La experiencia internacional aumenta la capacidad de adaptarse a si-

tuaciones desconocidas, de interactuar con varios tipos de personas y de estar preparado para emprender nuevas tareas en nuevas condiciones de trabajo. En resumen, la experiencia de lo “poco común” desarrolla este tipo de habilidades indispensables en el mundo laboral y la empresa actual.

Estos dos trabajos confirman con sus estadísticas la importancia de los estudios en el extranjero y la experiencia internacional como factores fuertes para la obtención de un empleo y el desarrollo posterior en el mismo. Aunque fueron realizados hace bastante tiempo, sus resultados siguen vigentes. Las experiencias internacionales, acompañadas de las competencias interculturales que se desarrollan, son hoy en día indispensables para desarrollarse en un mundo globalizado y culturalmente diverso. Un individuo que ha interactuado con personas en otros países no sólo desarrolla una visión y una perspectiva más amplias, sino que puede fungir como enlace o mediador entre personas y organizaciones de dos o más culturas (Bennet, 1993).

Desde una perspectiva más fenomenológica que estadística, en el estudio realizado por Ingraham y Peterson (2004) de estudiantes de la Universidad del Estado de Michigan, los autores encontraron que el impacto mayor reportado por ellos en lo profesional tuvo que ver con la elección de su carrera. A algunos estudiantes sus estadías en el extranjero les proporcionaron experiencias que determinaron la elección de una carrera. Otros reconfirmaron una elección que ya habían hecho, y a otros más la experiencia les hizo cambiar sus campos de estudios o delimitar mejor sus opciones profesionales. De cualquier manera estudiar en el extranjero fue un factor crucial en su decisión.

En otro estudio cualitativo, (Hernández, 2008), se reportan interesantes impactos profesionales. En él participaron estudiantes de la Universidad de Nuevo México que tuvieron estancias académicas en varias

universidades mexicanas. En dicho estudio destacaron dos categorías relacionadas con el desarrollo profesional de los participantes: el acceso a mejores oportunidades laborales y los beneficios en el futuro desempeño profesional percibidos por los participantes, los cuales se describen a continuación acompañados de sus respectivos testimonios.

Acceso a mejores oportunidades laborales

El estudio en el extranjero no sólo está relacionado, como se mencionó antes, con cierto tipo de competencias y habilidades que se obtienen durante este tipo de estadías, sino con la expectativa de obtener mejores oportunidades laborales. A continuación se describe la manera en que los estudios de alumnos extranjeros en universidades mexicanas favorecieron su acceso a empleos profesionalmente interesantes o altamente valorados desde sus propios puntos de vista. Sus nombres han sido cambiados para proteger las respectivas identidades, como es común en este tipo de estudios cualitativos.

Fernando, quien estuvo tomando cursos de negocios internacionales y publicidad en el Tecnológico de Monterrey campus Estado de México, al regresar a Estados Unidos consiguió un empleo en una de las cadenas de televisión hispanas más importantes de este país. Con respecto a su empleo en Univisión, el propio Fernando comentó:

Mis estudios en México me ayudaron a conseguir el empleo que tengo en Univisión. Yo soy quien hace la publicidad para los comerciantes mexicanos. Si yo no hablara bien el español y no conociera de publicidad, posiblemente no hubiera conseguido este empleo.

Un año más tarde, cuando se entrevistó por segunda vez a este participante, se encontraba en su propio negocio,

donde comercializa y promueve artesanías mexicanas. Este es un sueño que Fernando hizo realidad, con respecto al cual afirmó: "Yo siempre estuve interesado en importar y exportar, ahora tengo mi negocio y estoy haciendo lo que siempre quise hacer, si no fuera por mi experiencia en México no hubiera tenido la oportunidad de hacerlo". Su estadía académica en México lo ayudó no sólo a conocer la cultura de los negocios en el país, sino que le brindó la oportunidad de establecer contactos importantes que está aprovechando como joven empresario. Fernando no es un simple intermediario, pues viaja frecuentemente a México y se contacta en forma directa con los productores. En su calidad de hispano, al promover la artesanía mexicana promueve también sus raíces, y en su pequeña empresa no sólo se beneficia él, sino también los artesanos mexicanos que están exportando su producción.

Víctor, quien estudió en el Tecnológico de Monterrey campus Guadalajara, con una doble especialidad en estudios de pregrado en español y psicología, comentó lo siguiente con respecto al impacto profesional de su estadía académica en México:

El semestre que pasé en México me ayudó muchísimo en mi trabajo en Truman Middle School y Washington Middle School porque en estas escuelas hay muchos estudiantes cuyos padres emigraron recientemente a los Estados Unidos. Mi trabajo es ser intermediario entre los estudiantes, sus padres y la escuela. Yo ayudo a los hijos de inmigrantes mexicanos a hacer sus tareas, y a los padres les explico qué está pasando con sus hijos en la escuela. El programa para el cual trabajo se llama Enlace y el objetivo es involucrar a la comunidad latina en la educación de sus hijos.

La experiencia de inmersión en un contexto mexicano ayudó a Víctor a desarrollar una habilidad que Bennett

(1993) llama *contextual evaluation* (evaluación del contexto), según la cual un individuo tiene la capacidad de evaluar situaciones desde una o más perspectivas. El conocimiento del contexto cultural mexicano le ayudó a Víctor, así como a los demás participantes en este estudio, a fungir como mediadores culturales. Habilidad acompañada de otra que consiste en poder cambiar el marco de referencia contextual, lo que posibilita al individuo la evaluación de las bondades relativas de una acción en un contexto específico. Mestenhauser (1998b) llama a esta capacidad la habilidad de hacer alteraciones cognoscitivas, la cual es necesaria cuando el individuo se ve confrontado simultáneamente con una perspectiva *etic* y *emic*.

En el caso del programa para el cual Víctor trabaja, la perspectiva *etic* está representada por las necesidades de la escuela; la *emic*, por las de la comunidad latina que atiende. Él, como hispano que durante su estancia en México identificó y aceptó las diferencias culturales entre su grupo y los mexicanos, es además un "marginal constructivo", que de acuerdo con el propio Bennett es la persona que tiene la posición más adecuada para ejercer la mediación intercultural. No sorprende, pues, que las competencias y los antecedentes escolares de Víctor le hayan facilitado su incorporación al programa en el cual trabaja.

Marisol es otro ejemplo de mediadora cultural. Ella trabajó como asistente en un estudio antropológico en Nueva York entrevistando a personas que provenían de Puebla, México, y estaban viviendo en el sur de Bronx. Su experiencia académica en México, así como el conocimiento de su contexto y su cultura, le permitió desarrollarse satisfactoriamente en este trabajo. Veamos su testimonio:

Yo tuve la habilidad de comunicarme con ellos porque ya sabía más de su cultura, de la política y de la religión en México, y eso me ayudó a que me aceptaran. A otros

estudiantes de antropología que estaban tratando de meterse en esa comunidad, les tomó años ser aceptados. En cambio, para mí fue muy fácil porque yo ya conocía su contexto, su cultura y su religión. Al entrevistarlos sabía cómo y qué preguntas hacerles. Siento que mi experiencia en México sí tuvo un impacto, ya que si quiero hacer trabajo antropológico con mexicanos como maestra bilingüe enseñar inglés en México ó escribir para una revista o un periódico en español lo puedo hacer. Pienso que la cuestión lingüística me ha ayudado muchísimo.

Marisol actualmente trabaja como maestra bilingüe en una escuela pública en el Valle del Sur, en Albuquerque, Nuevo México, comunidad que tiene una importante población de inmigrantes de origen mexicano. Además, hace poco fue aceptada en la maestría del Departamento de Lengua, Lectoescritura y Estudios Socioculturales del Colegio de Educación de la Universidad de Nuevo México.

Samantha, participante con doble concentración, en español y estudios latinoamericanos, que estudió en el Tecnológico de Monterrey campus Guadalajara, a su regreso a Albuquerque decidió buscar trabajo en un lugar donde pudiera seguir practicando su español y estar en contacto con personas de origen hispano. Veamos su testimonio:

Cuando regresé de Guadalajara, buscaba un trabajo donde pudiera seguir practicando mi español y tener esa experiencia con el idioma y con la cultura, no sólo mexicana sino también latinoamericana. Entonces pensé que tal vez podría trabajar en la cadena televisiva Univisión, en el noticiero, aquí en Albuquerque"; y aunque yo no tenía experiencia en periodismo, tenía la seguridad de hablar bien el español y podía aprender rápido. Entonces acudí a Univision y en dos meses me contrataron. Aprendí muchas cosas de carácter técnico, como editar y manejar

las cámaras, posteriormente empecé a escribir y a hacer reportajes, lo cual me gusta mucho.

La capacidad de independencia, autonomía y autoconfianza se describen con frecuencia como uno de los efectos de las estancias en el extranjero (Wilson, 1993). Samantha no fue la excepción. Ella afirmó: "Después de mi experiencia en México me sentí más independiente y con más confianza en mí misma. Pude recorrer sola toda la ciudad de Guadalajara, lo cual me ayudó a darme cuenta que puedo lograr muchas cosas por mí misma". Después de graduarse de sus estudios de pregrado, Samantha fue admitida en la escuela de Derecho de la Universidad de Nuevo México. Al preguntarle sobre el impacto de su experiencia en México en su futuro profesional, comentó: "Yo quiero trabajar y tener contacto con nuevomexicanos, mexicanos y latinos, porque para mí ser abogada es servir a la gente que más lo necesita, y entre esa gente están todos ellos. Eso va a ser parte de mi vida".

Otro participante que decidió trabajar con la gente más necesitada fue Darío. Él aseveró haber encontrado su verdadera vocación durante su estancia en México. A su regreso a Estados Unidos entró a trabajar como asistente social en un lugar donde tiene mucho contacto con inmigrantes mexicanos, residentes y nuevomexicanos pobres. Al preguntarle en qué forma su estancia en México impactó en su trabajo, Darío afirmó:

Me ayudó en todo, especialmente porque mejoré mi español, y eso es muy importante para el tipo de trabajo que desempeño [...] además ahora entiendo más a los mexicanos residentes en los Estados Unidos, su cultura, sus valores y la lucha que sostienen día a día en este país.

Lisa, participante con especialidad en español, después de su semestre de estudios en Querétaro, México, afirmó

lo siguiente con respecto al impacto de carácter profesional de su estadía académica:

Creo que me ayudó muchísimo mi experiencia en México, porque uno de los requisitos para poder enseñar español en la Universidad de Nuevo México, al hacer solicitud para ingresar a algún *teaching assistantship* (beca de estudios en la cual se deben impartir clases), es grabar una conversación o monólogo. Yo lo hice, y hablé sobre mi experiencia en México. La fluidez al hablar adquirida durante mi estancia en México definitivamente me ayudó a obtener el empleo.

Lisa estudia actualmente la Maestría en Español en la Universidad de Nuevo México. Entre los beneficios incluidos en su *teaching assistantship* están la matrícula y el seguro médico, y aunque su salario no es muy atractivo, la flexibilidad de su horario le permite desempeñar satisfactoriamente tanto su trabajo como maestra de español de nivel pregrado como su papel de estudiante de posgrado.

Joe fue uno de los participantes que se expresó con más elocuencia sobre el impacto que tuvo su experiencia académica e intercultural en México, sobre todo en cuanto a seguridad y confianza personal. Joe se autodefinía como una persona muy tímida y temerosa. Para él, como para los demás participantes, el hecho de salir adelante en un contexto completamente distinto al nativo y desarrollarse con eficacia en su segundo idioma en su vida social y académica le dio la certeza de poder alcanzar cualquier otro objetivo que se fijara en la vida. Este es el testimonio de Joe en cuanto al impacto laboral de su estadía en México:

Mi experiencia en México me ayudó a obtener mis trabajos. Uno de ellos fue el haber trabajado para el equipo de la rectoría de la Universidad. El rector me

seleccionó; no hubiera aceptado ese puesto porque no tenía la suficiente seguridad pero después que llegué de México me sentía más seguro y audaz. He trabajado también [para] el Departamento de Servicios Humanos del gobierno de los Estados Unidos, en Washington, D.C., y actualmente estoy trabajando como asistente del senador demócrata por el estado de Nuevo México. Soy el único que habla español como encargado de tratar con los oficiales mexicanos.

En su segunda entrevista, Joe comentó que más adelante quiere estudiar derecho mercantil internacional, por lo que los estudios que realizó en México sobre negocios internacionales posiblemente continuarán impactando su vida profesional.

Es importante mencionar que la edad promedio de los participantes en el estudio, al momento de su estadía en México fue de 21 años de edad. Por ello los testimonios anteriores son representativos profesionales inmediatos en su vida laboral al momento de regresar a Estados Unidos. Esto es, se trata de las primeras oportunidades laborales que tuvieron Fernando, Víctor, Marisol, Samantha, Darío, Lisa y Joe después de su estadía académica en universidades mexicanas. A continuación, se describen los posibles beneficios en el futuro desempeño profesional de los participantes que al regresar de México siguieron sólo como estudiantes con el objetivo de terminar sus estudios de pregrado en la Universidad de Nuevo México.

Beneficios en el futuro desempeño profesional

Iniciamos con Mario, quien estaba finalizando sus estudios de pregrado se hizo la segunda entrevista. Según él, un beneficio futuro que tendrán sus estudios en México es “la posibilidad de mejores expectativas de empleo para una posición en el ámbito de los negocios o de la política”.

Mario manifestó su deseo de cursar la Maestría en Negocios Internacionales al terminar sus estudios de pregrado, y de participar activamente en la Asociación de Comerciantes Latinos de Albuquerque (ACLA).

Rick, quien tomó clases de negocios internacionales en la Universidad de Guadalajara, afirmó: “Mis estudios en México van a ayudarme en un futuro porque quiero dedicarme a la importación de productos de México y de América Latina”. Nadine, que también estudió en la misma universidad, al preguntarle sobre los beneficios que espera de su estadía académica en su futuro profesional, expresó: “Gracias a los profesores y a mis compañeros de la UdeG, clarifiqué mis objetivos profesionales y cuál sería mi rol como estadounidense

que quiere trabajar en desarrollo sustentable internacional”.

Katy, estudiante con doble especialidad, en antropología y biología, manifestó al respecto: “Mi experiencia en México me hizo conocer a los mexicanos, saber cómo son, y de dónde vienen. Por tanto, cualquier trabajo en el que tenga contacto con ellos me resultará más fácil de desempeñar porque conozco su cultura”. Como antropóloga, quiere trabajar en proyectos de desarrollo sustentable con comunidades indígenas y mexicanas de escasos recursos. La propia Katy subrayó la importancia de conocer la cultura de las comunidades para tomar en cuenta sus perspectivas y no imponerles proyectos que no tomen en cuenta su legado cultural ni

Cuadro 1. Impactos profesionales reportados

Participante	Oportunidades laborales obtenidas gracias a su experiencia académica internacional en universidades mexicanas
Fernando	<ul style="list-style-type: none"> • Consiguió trabajo en Univisión; como encargado del trato con mexicanos en el área comercial. • Emprendió su propio negocio de importación de artesanía mexicana.
Víctor	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajó como mediador en Truman Middle School y Washington Middle School, adscrito a un programa llamado Enlace, cuyo objetivo es involucrar a la comunidad latina en la educación de sus hijos.
Marisol	<ul style="list-style-type: none"> • Fue asistente en un estudio antropológico en Nueva York. Entrevistada a mexicanos que vivían en el sur del Bronx. • Actualmente es maestra de educación bilingüe en una escuela del Valle del Sur en Albuquerque, Nuevo México.
Samantha	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajó para el noticiero de Univisión en Albuquerque, primero en el área de producción y después en la sección de reportajes especiales. Actualmente estudia derecho.
Darío	<ul style="list-style-type: none"> • Entró primero como voluntario en programas de asistencia social y después consiguió empleo como trabajador social, en donde tiene trato con inmigrantes mexicanos, latinos y nuevomexicanos pobres.
Lisa	<ul style="list-style-type: none"> • Imparte clases de español en la Universidad de Nuevo México. Tiene un <i>teaching assistantship</i> e ingresó a la Maestría en Español.
Joe	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajó como representante estudiantil en el senado de la Universidad de Nuevo México. • Tuvo un trabajo en el Departamento de Servicios Humanos del Gobierno de Estados Unidos en Washington, D.C. • Actualmente es asistente del senador demócrata por el estado de Nuevo México.
Reflexiones sobre los beneficios en el futuro profesional	
Mario	<ul style="list-style-type: none"> • “La posibilidad de obtener un empleo en el área de los negocios o de la política”
Rick	<ul style="list-style-type: none"> • “Poder dedicarme en un futuro a la exportación de productos mexicanos y de América Latina”
Katy	<ul style="list-style-type: none"> • “Poder desarrollar proyectos de desarrollo sustentable con comunidades indígenas y mexicanas pobres”
Sandy	<ul style="list-style-type: none"> • “Ejercer e introducir la medicina china en México y en América Latina”
Nadine	<ul style="list-style-type: none"> • “Ahora sé cuál es mi rol como americana que quiere dedicarse al desarrollo internacional sustentable, y éste es el de ser colaboradora con las comunidades y no alguien que viene a imponer esquemas”

sus formas de trabajo. Por último, Sandy, como se dijo en los impactos académicos, a su regreso de México abandonó sus estudios en la Universidad de Nuevo México y empezó a estudiar medicina alternativa. La propia Sandy, al reflexionar sobre el impacto que su estadía en México podría tener en su futuro desempeño profesional, manifestó su deseo de ejercer la medicina china en México y América Latina, ya que según ella: "Muchas personas merecen la oportunidad de conocer los beneficios de la medicina china, la cual es accesible y fácil de transportar". En el cuadro 1 se pueden apreciar en síntesis los impactos profesionales de los participantes del estudio de Hernández.

El desarrollo de la conciencia global

En muchas ocasiones un producto de la experiencia holística de estudiar y vivir en el extranjero es el desarrollo de una nueva visión ciudadana. Visión que traspasa las fronteras de nuestros países y empieza con el despertar de una conciencia global, que incluye el desarrollo de la sensibilidad intercultural, con su consecuente empatía y respeto por las gentes de otras culturas y tradiciones, así como con la toma de conciencia de la responsabilidad que todo ser humano tiene como ciudadano del mundo. Los testimonios del estudio de Hernández hablan no sólo de impactos profesionales, sino de un desarrollo personal y cívico que se dio en cada uno de los participantes; en algunos más que en otros, pero en todos estuvo presente. Esta autora concuerda con Gacel (2001: 38) cuando ésta afirma que "lo más relevante del conocimiento de otras culturas, estriba en que tiene el potencial de cuestionar la ignorancia y los prejuicios y, en consecuencia, prepara a los estudiantes para ser ciudadanos del mundo". La oportunidad que tuvieron los participantes de reflexionar sobre su propio país durante su estancia en México, el hecho de verlo a distancia desde una perspectiva diferente y al mismo tiempo ir reconociendo, respetando y apreciando

las diferencias culturales con sus anfitriones mexicanos, fueron el principio de esta nueva visión ciudadana que indiscutiblemente impactará en su futuro desarrollo profesional en el sentido ético y social.

En los testimonios de los participantes se puede apreciar el desarrollo de una conciencia global. Recorremos que los participantes deseaban vincular de alguna manera su vida profesional presente y futura con México y su pueblo. Primero, Fernando promueve la cultura mexicana a través de los productos artesanales del país y apoya directamente a los artesanos mexicanos para que puedan exportar su producción. Víctor tiene contacto con muchas familias de inmigrantes mexicanos en el programa escolar para el cual trabaja, pues funge como mediador entre la escuela y la comunidad mexicana a la que atiende. Marisol y Katy desean hacer trabajo antropológico con comunidades mexicanas, una en el área lingüística, la otra en el campo del desarrollo sustentable. Mario y Rick desean estudiar en el futuro la Maestría en Negocios Internacionales y les gustaría importar productos mexicanos o ayudar a los pequeños y medianos empresarios de México y a los hispanos a comercializar sus productos fuera de sus fronteras nacionales. Al respecto el propio Rick afirmó: "yo quiero ser ese enlace". Y qué decir de Lisa, quien trata de enseñar la perspectiva mexicana en sus clases de español en la Universidad de Nuevo México; y de Samantha, futura abogada que desea dar apoyo legal a los mexicanos y nuevomexicanos que más lo necesiten. Todos estos son ejemplos dignos que muestran diferentes niveles de una nueva actitud más abierta e inclusiva de conciencia social y global en su campo profesional y laboral.

Por último, algo importante que se desprende de los resultados del estudio de Hernández es que los impactos de índole profesional reportados concuerdan con los seguimientos a estadounidenses que han estudiado en el extranjero (American Institute for

Foreign Study, 1988; Opper, Teichler y Carlson, 1990). Ambos trabajos apoyan la idea de que los estudios en el extranjero y la experiencia internacional son factores importantes para acceder a oportunidades laborales atractivas. Lo que diferencia el estudio de Hernández de los otros dos no son los resultados, sino el contexto de la estadía académica. Mientras que los dos últimos estudios están basados en estadías realizadas en países europeos, el estudio de Hernández demuestra de manera contundente que vivir y estudiar en México impactó significativamente la vida profesional y personal de los participantes, y que sus experiencias internacionales les brindaron oportunidades de trabajo importantes y desarrollaron en ellos competencias globales que les permiten desempeñarse en forma satisfactoria en sus espacios laborales, igual que quienes hicieron su estadía académica en países europeos.

Bibliografía

- ALTBACH, P.G. (2002), "Perspectives on international higher education", *Going global: American colleges and universities enter the world* [edición especial], Change the Magazine of Higher Learning, mayo/junio, 29-31.
- AMERICAN INSTITUTE FOR FOREIGN STUDY (1988), "The impact of an international education on college acceptance and career development". Greenwich, CT (ERIC Document Reproduction Service No. ED 298056).
- BENNETT, M. (1993), "Toward ethnocentrism: A development model of intercultural sensitivity", en R.M. Paige (ed.), *Education for intercultural experience*, Yarmouth, ME: Intercultural Press, 21-71.
- DE WIT, H. y KNIGHT, J. (1997), *Internationalization of higher education in Asian Pacific countries*. Amsterdam: EAIE.
- GACEL-ÁVILA, J. (1999), *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. Reflexiones y lineamientos*, Guadalajara: Organización Universitaria Inter-American (oui), Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI) y Fundación Ford.
- GACEL-ÁVILA, J. (2001), "Estudiar en el extranjero: tradiciones y retos actuales", *Educación Global*, Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), 5, 135-142.
- GACEL-ÁVILA, J. (2003), *La internacionalización de la educación superior. Paradigma para la ciudadanía global*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- HERNÁNDEZ, R. (2008), *Movilidad estudiantil de norte a sur. Un estudio cualitativo*, Guadalajara: Editorial Universitaria.
- INGRAHAM, E. y PETERSON, D. (2004), "Assessing the impact of study abroad on student learning at Michigan State University", *Frontiers*, 10, 1-18. Disponible en <http://www.frontiersjournal.com/issues/vol10/index.htm>
- MESTENHAUSER, A.J. (1998a), Portraits of an international curriculum: An uncommon multidimensional perspective", en J.A. Mestenhauser y B.J. Ellingboe (eds.), *Reforming the higher education curriculum, internationalizing the campus*, Phoenix: The American Council on Education v The Oryx Press.
- OPPER, S., TEICHLER, U. y CARLSON, J. (1990), *Impacts of study abroad programmes on students and graduates*, London, United Kingdom: Jessica Kingsley Publishers (Higher Education Policy Series 11, 2).
- WILSON, A. (1993), *The meaning of international experience for schools*, Westport, CT: Praeger.

**Why Europe?
Joint strategies for enhancing the
attractiveness of European higher education**

CHRIPA SCHNELLER*

Europe has set itself the ambitious goal of considerably enhancing the visibility and attractiveness of its higher education offer in the world. The present article will look at ways single European countries and institutions meet the challenge of attracting more international students into the continents universities by promotion and in-country presence, and sketch out a possible European-level approach.

To this end, first an overview of the main national actors from Europe and their activities in in-situ promotion will be given. This overview will be complemented by a glance at international student flows and at the position of Europe.

Secondly, the paper will look at Europe from beyond and outline the worldwide perception of European higher education, showcasing the rationale behind some initiatives for joint strategies by supranational, national and institutional stakeholders, all of which strive to enhance the attractiveness of European higher education as a whole.

Finally, one of the initiatives, the Erasmus Mundus Global Promotion Project (GPP), which, by way of trial, foresaw the creation of a network of "Study-in-Europe Promoters" and could lay the groundwork for a genuinely joint strategy, will be portrayed.

*The author of this paper, which was presented at the 16th AMPEI Annual Meeting in Mérida (2008), is Policy Officer at the Academic Cooperation Association in Brussels (www.aca-secretariat.be).

What are single European countries doing?

European higher education and its institutions have a remarkable history of international partnerships and cooperation. Universities in EU member states have welcomed international scholars for centuries and have educated many a world citizen. The international promotion and active marketing of higher education, however, is a fairly recent phenomenon in almost all European countries. Viewed as a commercial practice and deemed incompatible with academic values for a long time, a number of factors, foremost the strong drive towards internationalisation in many European countries and their higher education institutions, have changed this outlook. Nowadays, universities attach much importance to a sufficient share of international students.¹

The UK, Germany, France and the Netherlands head the European list of "active" countries for national-level marketing. They use a variety of tools to inform international students about study opportunities in their institutions. These tools can comprise a *higher education brand*, a *central website*, *print* and other material, *higher education fairs*, communication (*media*) *campaigns*, *information centres* or *promotional networks* as well as other approaches.² A brand, for example, creates a unique identity and should be used systematically for the other elements of the promotion campaign. Examples are "Education UK", "Study in Holland" and "Look up" (Norway, to cite a smaller country). "Study in Australia – Live.Learn.Grow" is a successful example from outside of Europe.

¹ Compare: Luxembourg Secretariat of the Bologna Follow-Up Group (2009). The European Higher Education Area (EHEA) in the Global Context: Report on overall developments at the European, national and institutional level, Prague, 12-13 February 2009.

² For example, the creation of alumni networks, working with private education agents, etc.

Promotion networks

One of the most effective and at the same time most cost-intensive measures is an in-country presence in the form of information offices or promotion networks. The German Academic Exchange Service currently operates a global network of 14 established DAAD-branch offices ("Außenstellen") headed by a director and staffed with four to twelve local employees. These fully-fledged offices are complemented by 50 smaller DAAD Information Centres, ICS, which are lead by a lecturer (employed by a local university) assisted by one or two local staff. It must be noted, however, that the tasks of the ICS-Lecturers often comprise more teaching than promotional work.³

CampusFrance has 112 offices in 80 countries, with a staff of one to three each. The offices are managed by the French Embassies and can be hosted by the Cultural Services of the French Embassies themselves, French institutions, Alliances Françaises, etc. All French Embassies abroad have delegates for higher education, a so-called "Attaché(e) de coopération universitaire".⁴

The Netherlands have, compared to the above-mentioned countries, a modest but effective network of 10 NESO offices⁵ in countries of strategic importance for Dutch higher education. Other 'agents' for dissemination of basic information on Dutch higher education are the Dutch Embassies and consulates all over the world. This system, however, does not correspond to the institutionalised approach of the DAAD Information Centres.

By far the most comprehensive and extensive promotion network is that of the British Council (BC), which comprises local offices worldwide, lecturers/language centres, British Council student ambassadors, as

³ German Academic Exchange Service (DAAD): www.daad.de.

⁴ CampusFrance: www.campusfrance.fr.

⁵ Netherlands Education Support Offices (NESO): <http://www.nuffic.nl/home/nuffic-offices>

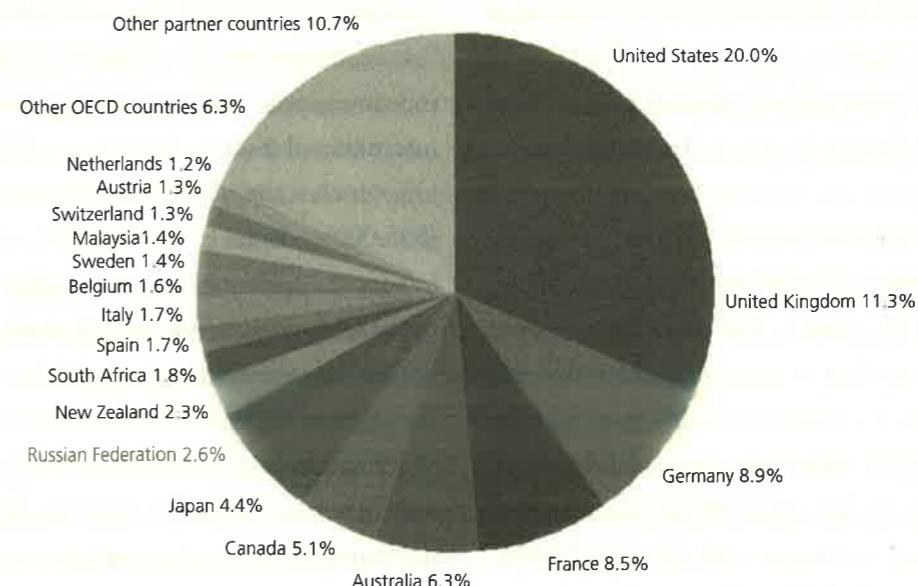
well as (selected) agent networks. The BC covers 110 countries of the world.⁶

Some other European countries are also engaged in in-country promotion, yet to a much lesser degree. Finland (CIMO, the Centre for International Mobility), Sweden (SI, the Swedish Institute), Denmark (CIRIUS) and Ireland (Education Ireland) belong to this group. Finland, for instance, has a network of 25 lecturers of Finnish language and culture in various countries, employed by CIMO, who help in promoting Finnish higher education. Sweden uses education advisors in Swedish Embassies. They are, however, not in permanent positions causing a lack of continuity. There are other national 'internationalisation agencies' which have been entrusted with the task of promotion, but at a modest

level of engagement, e.g. in Austria (oeAD, the Austrian Exchange Service), Switzerland (CRUS, the Swiss Rectors' Conference) and Poland (Perspektywy Education Foundation). In Spain, which has comparatively strong ties with Latin America and had mainly been promoted through the Spanish Embassies and EduEspaña, an agency has been set up in late 2008: "Universidad.es" is a public sector foundation with the objective of actively promoting Spanish higher education abroad.⁷

While their goals are grand, most EU member states simply lack the funds, expertise or infrastructure to engage in any large-scale measures. Particularly information offices or networks in a substantial number of non-European countries, is without the realms of possibility. It can safely be claimed that what applies

Distribution of globally mobile tertiary students by destination (percentages)



Source: OECD, Education at a Glance 2008, year of reference: 2006.

⁶ British Council: <http://www.britishcouncil.org/new/about-us/who-we-are/our-locations-around-the-world/>.

⁷ Fundación Universidad.es: www.universidad.es.

to promotion in general is even more stringent for an in-country presence: very few are very active.

International student numbers for Europe

Before looking at how the least active countries, or rather Europe as such, could go about creating in-country presences around the world, we must ask if it is desirable at all. In fact, how successful are the UK, Germany, France and the Netherlands in attracting foreign students? A first look at the number of inbound students to these four European countries proves them right: of the by now over 2.9 million international students worldwide 29.9 percent are enrolled in the United Kingdom, Germany, France and the Netherlands.⁸ Furthermore, all twenty-seven US member states combined enrol almost as much as half of the world's international students. The US, however, remains the single largest magnet for international students, with a share of 20 percent of all international students.

Is Europe complaining at a high level? A closer look reveals that Europe is not in the great shape it appears to be.

Europe's good overall performance conceals strong differences between individual member states. While most countries in the west and north of Europe generally have a high number of international enrolments, others, particularly the south and east of the Union do not. Italy, for example, which is a country similar in size to France and the UK, has about 49,000 international students, compared to France with close to 248,000 and the UK with over 330,000.⁹ The number of foreign

enrolment in Poland, one of the larger EU countries, for example, is largely negligible.

Furthermore, half of the international student population in the EU is made up of Europeans, as EURODATA,¹⁰ a statistical analysis by the Academic Cooperation Association, demonstrated. So, while Europe is very successful in boosting student mobility among its own countries, its global success is less than it appears.

Third, the sending countries of international students vary greatly across Europe. Some countries are particularly successful in regions with historical ties, etc. The number of students from all African countries, for example, is high in France, but negligible in many other European destinations. The same is true for Russian students, who clearly favour Germany over all other European countries (UNESCO, 2008).

Fourth, a country like Australia is much more successful in attracting international students as a percentage of their whole student body than any single European country, which, on average enrol 5.8 percent of international students (EURODATA, 2006). Granted, the US, which is the single most popular study destination (585,000 students) (UNESCO, 2008), can also only claim to have 3.5 percent international students in their institutions.¹¹ But any ambitious calculations in this respect need to be taken with a grain of salt. The notion that the US, which already has a comparatively high number of tertiary students, would enrol 70 percent of national and 30 percent of international students would inflate the international student market to almost 8 million.

⁸ Organisation for Economic Co-operation and Development (2008). *Education at a Glance 2008*, Paris: OECD.

⁹ UNESCO (2008). *Global Education Digest 2008: Comparing education statistics across the world*, Montreal, Canada: UNESCO, Institute for Statistics.

Even with much imagination and goodwill, this is an unlikely scenario for the next few years.

And yet, it is telling that the EU countries which are most successful in attracting international students are those that are already strongly engaged in national and institutional marketing. This applies to the UK, France and Germany, but also to the Netherlands, who perform above-average compared to the size of the country and its overall student body. Certainly, high international numbers can not exclusively be the result of promotion activities. Yet, the message that promotion "pays" is also underlined by Australia, Canada and New Zealand, which have all been running major promotion campaigns for many years. On the other hand, European countries that do not promote internationally attract only average or sub-average student numbers - both from within Europe and from beyond.

What do others see when they look at Europe?

Nowadays, there is a Europe-wide consensus that the presence of non-European nationals in European universities holds socio-political, educational and economic benefits. We Europeans assume that while strengthening our research prowess, the exchange of international students would, by the same token, bolster cooperation with the countries of origin of these students and support intercultural dialogue. As illustrated, however, only few European countries are already popular study destinations for international students. Statistical evidence and common sense suggest that Europe as a whole should catch up. But who is Europe, really? The picture, Europeans have of themselves might be very different from what non-Europeans see when they look at us. The discrepancy between our own perception and that others have of us is striking in the area of higher education. A comprehensive study

carried out by ACA¹² found that Europe in general is too little known as a study destination among international (non-European) students (it is "fragmented, confusing, too culturally and linguistically diverse"). Many have a vague geographic and academic idea of Europe and associate it mainly with the single most popular countries (UK, Germany and France).

While the study also found that Europe's reputation at large still lags behind that of the US, it acknowledged a possible remedy: the promotion of Europe's key strengths, as identified by international students. These were the quality of European education, its internationally compatible degrees (which were introduced by the Bologna process), the combination of traditional and innovative education, its diversity of cultures (which is also one of its challenges), and the safety, accessibility as well as the affordability of its educational offer ("value for money"). These assets can and have been promoted by single member states. The Netherlands, the Czech Republic, Hungary and Flanders all believe that it is advantageous to be a study destination located in Europe. Each of them invites international students to "study in the heart of Europe". Only recently has the European Union as a whole taken on the challenge of promoting the asset of "being Europe". The problem, but also the opportunity for Europe can be boiled down to one point: Europe should speak in one voice - and it should speak out loudly. The conclusions of the Perceptions study suggest indeed that a collective EU promotion and marketing effort could render European countries more competitive.

A common voice?

Several attempts have been made to proactively promote Europe as a study destination. This comprises

¹⁰ Kelo, M., Teichler, U. and Wächter, B. (eds.) (2006), EURODATA. *Student Mobility in European Higher Education*, Bonn: Lemmens.

¹¹ Bhandari, R. and Chow, P. (2008). *(2008). Open Doors 2008: Report on International Educational Exchange*. New York: Institute of International Education.

¹² European Commission (2006). *Perceptions of European Higher Education in Third Countries*, Luxembourg: Office for official publications of the European Communities.

initiatives launched by the European Commission, but also by strategic alliances of national agencies as well as by institutions in Europe. The following overview does not claim to be exhaustive but offers a first impression of projects/initiatives for promotion, which have been supported by the European Commission, consortia of national stakeholders and institutions.

Initiated and funded by the European Commission:

- Under the Asia-Link programme of the EuropeAid Co-operation office (DG Aidco)¹³, a series of European Higher Education Fairs in seven Asian countries (EHEFS, 2005-2008) have been funded. The objective of these fairs, which provided a platform to higher education institutions from all 27 EU member states to inform students, parents, study advisors, etc. about study opportunities in Europe, was not merely to increase Europe's attractiveness as a study and research destination, but also to strengthen Europe's economic and cultural presence in Asia and vice-versa as well as to enhance mutual awareness and further develop EU-Asia cooperation in higher education. The same Directorate General funded the continuation of the EHEFS under the EU-Asia Higher Education Platform (EAHEP, 2007-2009), an initiative which strives to compliment a series of completed and ongoing projects in the field of EU-Asia cooperation.¹⁴
- Erasmus Mundus,¹⁵ the European flagship programme, is operated under the Directorate General

¹³ <http://ec.europa.eu/europeaid>.

¹⁴ www.eahelp.org.

¹⁵ Erasmus Mundus II: The second phase of the Erasmus Mundus programme was launched in early 2009. It includes, among others, joint doctoral programmes. See: http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/index_en.php.

for Education and Culture (DG EAC). It provides funding for the development of joint Master programmes offered by several European institutions, scholarships for Europeans and non-Europeans as well as projects enhancing the attractiveness of European higher education as such. The Erasmus Mundus External Cooperation Windows (EMECW), in particular, funds student and academic exchange partnerships between European universities and universities of 24 non-EU countries. One comprehensive attempt to promote Europe in its entirety as a study destination has been made by the "Erasmus Mundus Global Promotion Project", which is coming to an end in 2009 and which will be discussed later in this article.

Other Directorates General involved are DG Development and DG Research.¹⁶ The Seventh Framework programme of the European Commission (DG Research), for example, is increasingly supporting cooperation and dialogue projects on bi-regional research and science cooperation.

But it is not only the European Commission that takes the initiative or funds projects to promote Europe. In Latin America, single European countries have taken matters into their own hands. In 2004, EduFrance (the predecessor body of CampusFrance) and the German Academic Exchange Service organised a fair called "EduEuropa" in Mexico. This was the first European higher education fair in Latin America. It was based on the above-mentioned EHEF model, yet without Union funds. In the following year, first "EuroPosgrados" fairs took place in Argentina and Chile, in 2008 also in Colombia. In Mexico, around 10 countries participate each year. Germany, Spain, the Netherlands, France, the UK, Ireland, Italy, Sweden and Austria are usually

represented. Portugal, Hungary and the Czech Republic have taken part at some of these fairs as well. The participants are in many cases universities or university associations, but also national agencies (such as CampusFrance) or embassies. On the Mexican side, scholarship providers and study loan providers inform students about the financial options of studying abroad. The EU Delegation provides information on Erasmus Mundus (and previously also on Alban¹⁷). The number of the "Europosgrados" fairs varies, according to the initiative of national stakeholders across Latin America. In Mexico, the sixth fair will be launched in 2009. Since 2008, the European Delegation contributes with a modest amount to the organisation of the fair and covers the rent for the Erasmus Mundus (Alumni) stand.¹⁸

Last in this tentative list, but not least, there are partnerships of European universities. These may be consortia of institutions of similar discipline focus, shared international goals, etc. Few explicitly focus on their potential for joint marketing and promotion activities at present, but there are signs indicating a move in this direction. Some also use higher education fairs as platforms. Only three networks are listed here, but there are many more.¹⁹

- *Utrecht Network.*²⁰ This network comprises 33 European universities, specifically promoting student

¹⁷ Alban was a high level scholarship programme specifically addressed to Latin America, adopted in 2002 by the European Commission. With the end of the 5th call, in December 2006, the annual calls for applications to Alban ended.

¹⁸ Information provided by the DAAD office in Mexico, July 2009.

¹⁹ Cf.: Schneller, C., Lungu, I. and Wächter, B. (2009). Handbook of International Associations in Higher Education, Brussels: Academic Cooperation Association.

²⁰ Utrecht Network: www.utrecht-network.org

exchange, both within Europe through Erasmus and other schemes, as well as with other regions of the world (Asia, Australia). Recent efforts focus on the design of joint programmes, which are promoted beyond Europe. This effort includes an online database of all Master programmes operated by its member institution the participation in higher education fairs, and other components. In recent years, the Utrecht Network has become involved in several Erasmus Mundus External Cooperation Window projects.

- *UNICA.*²¹ UNICA is a network of 42 universities from capital cities across Europe. Their focus areas range from internationalisation and mobility to joint programmes, research, etc. The UNICA network has just been awarded funding under Erasmus Mundus for reinforcing the attractiveness of UNICA universities to foreign students.
- *CEMS.*²² The "Global Alliance in Management Education" was conceived in 1988 as an association of European business schools. Today it has 23 full members in Europe, Asia, Australasia and South America. CEMS institutions offer joint programmes and have a particularly strong tool for promotion in their 5000-member alumni organisation.

All these examples show how important it is to get in direct contact with students and institutions outside of Europe. One effective tool seems to be a higher education fair. But how can European higher education find its common voice? How to make sure, amidst all these initiatives, that Europe is perceived as one and not as different kinds of Europe, e.g. the Europe of the countries represented at Europosgrados or the Europe of the countries represented in a given institutional network?

²¹ UNICA: www.ulb.ac.be/unica.

²² CEMS: www.cems.org.

The Global Promotion Project

The “Erasmus Mundus Global Promotion Project” (GPP), which was launched in January 2007 and will come to an end in 2009, was the first attempt to test how to bring all these and the national initiatives together and to promote Europe as a study destination as a whole. Its overall objective is to “help make European HE more easily accessible, enhancing its profile and visibility across the world as well as to contribute to European competitiveness and promotion of international/intercultural understanding.” Specifically, the GPP aims to “improve availability/accessibility of information on studying in Europe and advantages of doing so” as well as to “enhance the professional capacity of European HE to promote itself proactively as a place of study.”²³

Elements of the GPP comprise the development of a European brand and a “Study-in-Europe” website, higher education fairs, media campaigns and the testing of a promotion network. It is modelled upon the logic of a national campaign while taking existing efforts into consideration. By way of example, the idea of the Study-in-Europe website is not to duplicate the information offered by single European countries, but to serve as an entry point for international students and to constitute a common denominator for European higher education systems and its institutions. The website would then guide students to national information sources. The same should apply to all other elements of the promotion campaign.

²³ Erasmus Mundus Global Promotion Project – Lot 2 (2007).

Innovative Services for International Study, Service Contract: 2006-4757/001-001 MUN-MUNB43. Brussels: European Commission (Quote from Tender).

A European promotion network?

One part of the aforementioned Global Promotion Project is the practical set-up and testing of a network of Study-in-Europe Promoters. Such a network would

- Complement the efforts by national actors with an in-country presence;
- Provide a platform for countries that lack the funds or expertise to have one;
- Highlight programmes at the European level (Erasmus Mundus, above all); and
- Create links between alumni and potential students.

As aforementioned, a promotion network can be an effective tool, but is likely to have high cost implications. The task of implementing the idea of a European promotion network has been assigned to the Academic Cooperation Association, who designed and carried out a one-year pilot project in Mexico during the past year.²⁴

The structure of the network was inspired by the approach taken by EducationUSA,²⁵ which is funded by the US State Department (Bureau of Educational and Cultural Affairs) and spans a network of more than 450 advising centres in 170 countries. These centres can be individual persons, affiliated to a variety of host institutions, e.g. the Fulbright Commissions, IIE offices, AMIDEAST offices, American Councils, US embassies and consulates, universities, etc., whose task it is to inform potential students about study opportunities in the US. Training, resources and mentoring for these advisors are provided by “Regional Educational Advising Coordinators” (REACs). As previously mentioned, the few European countries that are active in the field

²⁴ The project leader was Chripa Schneller, Policy Officer at ACA.

²⁵ EducationUSA: www.iie.org/educationusa

of promotion operate differently. The UK, Germany, France and the Netherlands run a number of offices, while most European countries have little or no direct access to future international students in non-European countries. By creating a network of “Study-in-Europe Promoters” an attempt was made to close this gap.

The backbone of the pilot project was constituted by 10 individuals from Mexican universities that were selected with the help of a regional coordinator. The latter position was assigned to Arnold Spitta, the Director of the Mexican bureau of the German Academic Exchange Service (DAAD), taking into consideration his exhaustive knowledge of the Mexican higher education system and his good working relations with many Mexican universities and other national agencies. Among the selected Promoters were the directors of international offices at some of Mexico’s most well-known higher education institutions, but also staff of smaller or remotely located universities. Only one of the promoters was working at her university’s language centre.

Selected *Study-in-Europe Promoters* (2008-2009) for the Erasmus Mundus Global Promotion Project were:

- *Ana Cristina Salinas Contel Herrera* (Universidad de Monterrey, Asesora de Estudios en el Extranjero [Posgrado - Idiomas - Prácticas]).
- *Elia Bautista* (Universidad Autónoma Benito Juárez, Oaxaca)
- *Emma Melchor Rodríguez* (Universidad Autónoma de Nuevo León, Directora de Intercambio Académico).
- *Helena Knapp* (Universidad de Guanajuato, Escuela de Idiomas).
- *Jocelyne Gacel-Ávila* (Universidad de Guadalajara, Coordinadora General de Cooperación e Internacionalización).

- *Joan Landeros* (Universidad LaSalle, Directora, Centro Internacional de Educación).
- *Marcelle Bruce Vázquez del Mercado* (Universidad Autónoma Metropolitana, Oficina de Asuntos Internacionales. Coordinación General de Vinculación y Desarrollo Institucional).
- *Martin Scheer* (Universidad Iberoamericana, Asistente de Intercambio Estudiantil).
- *Norma Angélica Juárez Salomo* (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Directora de Cooperación y Desarrollo Internacional).
- *Vanessa Saenz* (Tecnológico de Monterrey, Programas Internacionales).

Closing the information gap

The Promoters were invited to a training seminar at the start of the project period. The national agencies with a presence in Mexico (Germany, France, Ireland, Netherlands, UK and Sweden), the European Commission Delegation as well as the Erasmus Mundus Alumni Association (EMA) were given a platform to present themselves. The aim of the seminar was to establish/bolster links between promoters and the invited delegates, but also to give Promoters a better understanding of higher education developments in Europe (chief among these were the Bologna process and its bearing on international students, etc.). The training also comprised modules on access to information on countries with no physical presence in Mexico.

Throughout the year, each Promoter carried out activities that had been defined and coordinated with the project leader. The different levels of international activities, the size of the institution and their location made it necessary to agree on individual “action plans” rather than on a one-size-fits-all strategy. Most institutions already disposed of bilateral ties with universities

in Europe; some were engaged in networks with several European institutions. Activities carried out by the Promoters, which go beyond the individual counselling of students, comprise:²⁶

- Information sessions with external speakers, e.g. from national agencies, embassies, EMA, EU Delegation;
- Workshops with students (without external speakers);
- Videoconferences in branch campuses;
- Study-in-Europe fairs;
- Counselling/training of (Bachelor) course directors;
- Collection of contacts of interested students and consecutive mailings and news bulletins to them;
- Collection of testimonials and coordinated support from alumni;
- Information on Study-in-Europe on the institution's website, linking to study-in-europe.org;
- Creation of a central website dedicated to Mexican students with an interest in studying in Europe;
- Creation of a Facebook group;
- Production of print material (study catalogues, posters, scholarship overviews, etc.);
- Cultural events (movies, thematic days);
- ...and many more.

Outreach and potential

Understanding what has been done is important. At the same time, it is necessary to ascertain how many students have been touched directly and indirectly by the above activities, whether this has had an impact on them and what further insights the exercise has yielded.

²⁶ All Promoters were furthermore invited to attend the ACA Annual Conference, held in Tallinn from June 13-15 2008, to get directly in touch with their European counterparts.

Keeping in mind that Mexico has some 500 public and ca. 700 private higher education institutions and almost 2.6 million students in tertiary education, it is noteworthy that the Promoter's ten universities have informed, in total, more than 50,000 Mexican students.²⁷ But it is not the sheer number that plays a role, yet the fact that the activities took place under the common umbrella of "Study-in-Europe". This added a new dimension and value to all previous efforts and gave a platform for countries with no own in-country presence. As the project has just come to an end, it is still too early to assess the impact on the individual students' decisions, given the time lag of information provision and actual application. The feedback from the Promoters, the national stakeholders, the Erasmus Mundus Alumni and the EU Delegation, however, indicate a rising interest in study opportunities in Europe, particularly in the Erasmus Mundus courses, but also in the more "exotic" European countries. Apparently there is much interest in and comparatively little knowledge about study opportunities in Europe.

All stakeholders have reported an overall positive experience in this project and made a strong plea for the initiative to continue. For the less experienced among the Promoters, the participation in the project was considered *capacity-building* for their institutions. Even those with long-established contacts with the national agencies and the EU Delegation stated that the training received was beneficial and that the use of a common brand for Europe has helped to get students' attention. EMA and the representatives of smaller European countries, on the other hand, ascribed a *door-opening* nature to the network as it facilitated contact with the institutions involved. But also the established agencies accord benefits to a larger, Eu-

ropean campaign. It seems that the question "Why Europe?" can be answered very easily by bringing the necessary information to students in palatable form and providing personal contacts.

How should the "Study-in-Europe" promotion network thus be continued? What insights has the project yielded? For the experience gained from this pilot project to lead to a successful, large-scale and long-term follow-up, four main points should be considered:

- A European promotion network should *reach out to higher education institutions in non-European countries and contain benefits for them*: Promoters should be selected and experienced international officers/study advisors. It is crucial to not only highlight study opportunities in Europe, but to build institutional links. The number of Promoters per country would depend on size and overall enrolment in tertiary education. Only if the Promoters feel that their participation in the network is rewarding, e.g. in the sense of capacity-building, will they be dedicated to it and will students be reached effectively. In selecting Promoters, national organisations (such as the Mexican AMPEI) could be consulted.
- There should be a central coordination unit, a "Study-in-Europe Coordinator" (SEC), whose role is that of a librarian and trainer: All Promoters need sufficient and accurate knowledge about European higher education, material and contacts with national stakeholders. One of the tasks of the SEC is to provide the Promoters with this knowledge and contacts, ascertaining that all national stakeholders (agencies, embassies) and the EU Delegations are indeed involved. By no means should their efforts be duplicated. Regular training seminars and networking events would serve this purpose. Other tasks of the SEC could be – if need be – to coordinate the participation of national and EU stakeholders in the promotion activities of single institutions.
- A promotion network needs *support mechanisms at the European level*, i.e. it may not be left "hanging in the air": This comprises an up-to-date Study-in-Europe website, print material, but also a regular training of the Study-in-Europe Coordinators. Data collection, communication between European countries, their institutions and the European Commission would need to be centrally coordinated. As previously mentioned, it is important to provide a platform for all existing initiatives. Integrating the efforts undertaken by groups of stakeholders, such as the "Europosgrados", falls under this category.
- The *contacts and testimonials of alumni*, who have studied in a European country, should be collected and centrally administered: Alumni are the best ambassadors; their experience should be shared with any potential international student. This also implies central funding for their involvement (visits to institutions). The Erasmus Mundus Alumni Association has proved a big asset for the pilot promotion network and must be an integral part of any future operations.

²⁷ This number is based on feedback from the Promoters in their final reports.

Gestión y tecnologías de información y comunicación: internet en las oficinas de gestión internacional universitarias

NORMA ANGÉLICA JUÁREZ SALOMO

La tecnología nos impulsa hacia un estilo de vida nómada [...] con un teléfono celular estamos cerca de nuestros seres queridos [...] una laptop significa nuestra oficina portátil [...] con un blackberry ya no es necesario acudir a la oficina y un avión nos permite recorrer grandes distancias y regresar el mismo día.

R. HOMS

Introducción

A medida que las tecnologías y las telecomunicaciones se incorporan a la vida cotidiana es cada vez mayor la necesidad de actualizarse y de estar alerta ante los fenómenos que emergen en las distintas áreas del conocimiento. En el caso de las instituciones de educación superior y de las oficinas de gestión para la internacionalización universitaria (OGIU), el surgimiento de redes ha abierto una serie de posibilidades de colaboración a través de un número creciente de recursos tecnológicos para manejar información y establecer contactos; pero al mismo tiempo en la cotidianidad han surgido interrogantes de diversa índole relacionadas con las formas, momentos, estrategias e implicaciones para los usuarios. Y es que el desarrollo de la informática en el ámbito educativo no es cuestión sólo de comprar equipo y generar materiales para su utilización. Requiere de una serie de cambios y ajustes que, en la vida institucional, propician nuevas formas de ser, hacer y estar.

Si bien es cierto que el trabajo de gestión apoyado por internet, considerando sus diversas opciones de comunicación, puede representar un recurso valioso para quien lo sabe aprovechar, también es importante subrayar que la adopción e instrumentación de recursos en red no se da por decreto y, dadas sus implicaciones (instalación, conocimientos previos y adquisición de equipo, entre otros aspectos), está expuesta a severas críticas, algunas no tan alejadas de la realidad. Considerando lo anterior, cuando se abordan temas como los de la computadora, Internet o la selección de plataformas, es indispensable no sólo considerar las ventajas técnicas o la velocidad de operación, sino repensar las tecnologías en función de las necesidades de los usuarios reales o potenciales. Después de todo, el aspecto humano es el que da sentido a la existencia de innovaciones tecnológicas. Dicho de otra forma, si se ha trabajado a lo largo de la historia en el desarrollo de los medios de comunicación ha sido básicamente para el bien y servicio del ser humano y no a la inversa.

El presente escrito tiene como propósito ayudar a reconocer algunos elementos relacionados con las telecomunicaciones (de manera más puntual, con internet) que emergen en las organizaciones y reflexionar sobre cómo han impactado las tecnologías el comportamiento de las Instituciones de Educación Superior (IES), poniendo especial atención en las actividades que realizan las (OGIU).

Las universidades mexicanas y sus OGIU

Cada vez más IES mexicanas, tanto públicas como privadas, cuentan con áreas específicas para la gestión internacional. Muestra de ello es el creciente número de miembros de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), que representa a sus instituciones específicamente en temas de colaboración internacional.

70

Los cursos internacionales a distancia vía Internet se han multiplicado en las universidades mexicanas y los proyectos de dispositivos *e-learning* y de universidades virtuales comienzan a ser abundantes e impulsan a las IES a buscar alternativas para desarrollarse y aprender en instituciones de diversas partes del mundo, con el apoyo de los recursos que ofrece la tecnología. Ejemplos de ello son la Universidad de Catalunya, Virtual Educa, la Organización de los Estados Iberoamericanos y la Tele-université.

Como gran parte de las áreas académicas y administrativas de las universidades del país, se ha logrado multiplicar las actividades de intercambio y cooperación, en combinación con la tecnología, dando así una nueva dimensión a la experiencia de establecer contacto entre colegas. En el ánimo de docentes y estudiantes existe el deseo creciente de participar en acciones de colaboración e intercambio y, por ser facilitadora de la comunicación, internet ha constituido un factor evidente de promoción.

La tendencia creciente a pensar en términos planetarios y en el incremento de los intercambios y la cooperación entre diversos países hace que surja una relación cada vez más estrecha entre internacionalización e Internet para facilitar los contactos, enviar documentos y apoyar la firma de acuerdos, entre otras actividades. Las comunidades universitarias se han visto en la necesidad de crear oficinas para la internacionalización, a las que en el presente trabajo se les denomina OGIU. Frente a las tecnologías y su responsabilidad de involucrarse con países de diversas partes del mundo, las OGIU enfrentan retos económicos, políticos y culturales, por lo que se debe renegociar la relación del espacio y el tiempo de la vida universitaria y generar cada vez más actividades a distancia.

Con el fin de tener un mayor contacto entre universidades, los cursos que se ofrecen vía Internet se multiplican y los proyectos de dispositivos *e-learning* y

de universidades son cada vez más numerosos, lo cual impulsa a las IES a buscar alternativas para desarrollarse y aprender en instituciones de diversas partes del mundo con el apoyo de los recursos que la tecnología ofrece.

El cambio y su impacto en las OGIU

En términos de los cambios tecnológicos experimentados en las últimas dos décadas, sería ardua la tarea de mencionar los avances tecnológicos que han contribuido a lograr un mayor acceso a la información, y por ende al surgimiento de la denominada "sociedad del conocimiento". Tan sólo en los últimos diez años se ha hecho posible unir mediante fibra óptica las señales de televisión por cable telefónico y transformar las señales de la computadora personal en señales de cable. Los cambios en materia de telecomunicaciones se multiplican en forma acelerada y la tecnología vía satélite se sitúa a la cabeza en términos de rapidez, eficacia y bajo costo. En el presente existen versiones electrónicas de periódicos y revistas de distribución nacional e internacional, e incluso emisiones de televisión a través de internet.

El número de personas que cuentan con herramientas personales de telecomunicación –laptop, blackberry, iPods, por ejemplo– va en aumento y cada día es más común encontrar aparatos electrónicos que permiten recibir archivos de texto, audio y video en cuestión de segundos. En el presente es posible ver avances de películas, videos de lugares turísticos, casas y propiedades, otras inmobiliarias, mapas, banca por teléfono e incluso se puede "asistir" al trabajo o a la universidad desde el propio escritorio.

Es cierto que los avances de la ciencia y la tecnología han estado presentes a lo largo de toda la historia de la humanidad, pero hay que reconocer que los períodos de cambio se han compactado. Para corroborarlo, basta comparar el tiempo transcurrido entre la creación de la imprenta y la Revolución Industrial como "novedad

tecnológica" para comprender que en la actualidad el desarrollo de la tecnología, para bien o para mal, se está dando a velocidades antes no imaginadas. En este sentido, se vive un mundo en constante evolución, por lo que concebir un mundo estático es tarea prácticamente imposible. Al respecto Duquet sostiene:

Después del "Big Bang" que creó el Universo, éste no ha dejado de transformarse, después de que uno de nuestros lejanos ancestros descendió de su árbol y aprendió a poner un pie delante del otro en lugar de continuar caminando apoyando las manos frente a sus pies; luego que Darwin nos enseñó que hacía falta adaptarse para sobrevivir, supimos que el cambio y la vida no son más que uno (Duquet, 1994: 1).

El cambio puede significar la muerte o el inicio de todos los estados de vida posibles. Es transformación, aunque no forzosamente positiva, y sus resultados a menudo son inciertos; por ello es normal que el cambio suscite angustia, inquietud y resistencia (el eterno miedo del ser humano a lo desconocido). En un mundo lleno de incertidumbre, lo único que no cambia es que todo cambia. Esa es una de las mayores certezas.

Entre la concepción de la dinámica de cambio y de todos los sistemas creados por el hombre, el sistema educativo de una sociedad es uno de los más complejos. Este sistema es crucial porque tiene por objetivo la formación intelectual, profesional y moral del ciudadano tanto del presente como del mañana, de hecho se sitúa en el corazón mismo de todo proceso de cambio. Este objetivo no se puede lograr en forma aislada, en un sistema cerrado a toda influencia exterior (Duquet, 1994: 2). En el ámbito educativo los diversos sistemas que componen la sociedad, comenzando por el familiar y siguiendo con el del empleo y el del gobierno, entre otros, están en constante interacción.

71

Para poder entender el cambio que provocan las nuevas tecnologías en las instituciones educativas se deben tener en cuenta factores como los actores, la infraestructura, el equipamiento, las voluntades, las presiones sociales, etc. Como resultado del incremento y diversificación de actividades con un número creciente de naciones, las IES han contemplado la necesidad de establecer espacios académicos y administrativos específicos para la atención de asuntos internacionales, los cuales a su vez se han dado a la tarea de generar mecanismos para atender diversos programas y proyectos, la recepción de estudiantes de distintas nacionalidades o la contratación de académicos originarios de diversos países.

En todas las actividades referidas, las OGIU han reaccionado ante el cambio manteniendo un contacto permanente con gestores pares, autoridades, organismos gubernamentales y no gubernamentales y participantes en los diversos programas. En ello los medios de comunicación e información han desempeñado un papel fundamental como vehículos de acercamiento, intercambio e incluso de producción.

Desarrollo de internet en universidades mexicanas

En las universidades, internet es un medio que llegó para quedarse. Por ello es interesante conocer primero algunos antecedentes, sobre todo los que permitan comprender mejor su inserción en estas instituciones. A diferencia de medios de comunicación como la radio o la televisión, en México no es fácil describir el desarrollo histórico quizás porque surgió de manera circunstancial, es difícil enmarcar claramente las etapas del inicio de su adopción generalizada. Sin embargo, es posible mencionar algunos acontecimientos que contribuyeron a la aparición y el incremento de la presencia de internet en el país.

Una primera circunstancia que propició el surgimiento de internet en México es el ámbito de su desarrollo, que han sido sobre todo las universidades, lo cual tuvo como resultado que el interés se centrara no sólo en la curiosidad por el medio, sino también en la comprensión y reflexión en torno a éste. La primera conexión a la red BINET, y posteriormente a internet, de una universidad mexicana fue entre el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y la Universidad de Texas en San Antonio en 1987. Con la línea privada analógica de cuatro hilos a 9,500 bits por segundo se establecieron las primeras comunicaciones (ITESM, 2006). En el mismo año, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) estableció sus primeras conexiones y posteriormente se convirtió en el segundo nodo de conexión en México. La Universidad de Guadalajara se conectó en 1989 con la Universidad de California, para acceder al correo electrónico y listas de interés. En aquella época se conectaron a internet varias universidades del país.

Por iniciativa de las universidades que ya contaban con el servicio de Internet, en 1992 se creó Mexnet, A.C., con el objetivo de "promover el desarrollo de Internet en México, establecer un 'backbone' nacional, crear y difundir una cultura de redes y aplicaciones en relación al Internet y contar con conexiones a nivel mundial" (Internet Society, 2006). Por primera vez se instaló un "backbone" nacional de 64 Kpbs que conectó instituciones académicas como el ITESM, Universidad de Guadalajara, Universidad de las Américas (UDLA), Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Colegio de Posgraduados, Laboratorio Nacional de Informática Avanzada (LANIA), Centro de Investigación Química Aplicada (CIQA), Universidad de Guanajuato, Universidad Veracruzana, Instituto de Ecología, Universidad Iberoamericana e Instituto Tecnológico de Mexicali.

A la par del crecimiento exponencial de internet en el mundo a partir del establecimiento del protocolo http, con la intención de acrecentar el uso de internet en México, en 1994 las universidades tomaron importantes iniciativas. Una de ellas fue la creación del Fideicomiso SEP-UNAM, que dotó de infraestructura en cómputo y telecomunicaciones y dio capacitación a las instituciones educativas públicas de México interesadas en conectarse a internet y operar su red. Dicha iniciativa promovió la inclusión de 44 instituciones educativas con dominio propio bajo ".mx" (punto-m-x).

Otro acontecimiento relacionado con la red de redes ocurrió en 1995, cuando se conformó la Red Tecnológica Nacional, entre Mexnet y el Conacyt, con lo cual creció el enlace de "backbone" nacional a 2 Mbps (Robles, 1997).

Un suceso de gran importancia para internet en México fue la creación de la Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet (CUDI) en 1999, con la misión de "promover y coordinar el desarrollo de redes de telecomunicaciones y cómputo, enfocadas al desarrollo científico y educativo en México" (CUDI, 2006). En la actualidad, el CUDI es el organismo que maneja el proyecto Internet 2 en México para fortalecer la investigación y las actividades académicas en alta velocidad. El CUDI nació ante el interés de las siete universidades más grandes de México –entre ellas la UNAM, el Instituto Politécnico Nacional y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla– en proporcionar a la comunidad científica, académica y educativa de México infraestructura de alta tecnología. En 2006 la CUDI estaba conformada por 115 miembros entre asociados académicos (universidades, IES e instituciones de investigación), institucionales (personas morales comprometidas con los objetivos del CUDI) y empresariales.

A partir de que se creó la CUDI, las universidades mexicanas en general pusieron énfasis en el desarrollo

de aplicaciones científicas y académicas que requieren Internet de alta velocidad. En especial, se ha incrementado la oferta y demanda de educación en línea, bibliotecas digitales y grids. Por ejemplo, en 2002 el Conacyt incorporó a 30 de sus centros de investigación a Internet 2 a través de la CUDI.

Morfín y González (2004) afirman que una variable considerada para la certificación o acreditación de carreras de IES mexicanas por organismos externos es en qué medida cuentan con infraestructura para trabajar con Internet a través de servicios de redes de datos, de voz y de video físicas e inalámbricas, servidores web, correo electrónico, e-learning, administración escolar, académica y bibliotecas digitales.

En el caso de las OGIU se acepta que los usos de la información han promovido en las universidades la transformación de un aparato dedicado exclusivamente al uso, control y manejo de la informatización académica. De acuerdo con Didriksson (2000: 54), la tarea es determinar "qué tipo de información se requiere, quién la maneja, en qué forma, la organización de nuevos recursos e infraestructura, la compatibilidad y vinculación de los instrumentos de computación (*hardware* y *software*), la capacitación del personal para su uso y la planeación del crecimiento y su mejoramiento".

Las OGIU, como las demás áreas de las universidades, difícilmente podrían existir sin mecanismos eficientes de comunicación. Ya sea interna o externa, la comunicación es el proceso fundamental para desarrollar con éxito prácticamente todas las funciones sustantivas, e incluso las adjetivas, de las universidades. La información precisa y oportuna adquiere un carácter fundamental.

Medios de comunicación electrónicos en las OGIU

Los miembros de una comunidad universitaria, específicamente los gestores de las OGIU, necesitan información

útil y oportuna para tomar decisiones acertadas. La falta o insuficiencia de datos puede afectar enormemente una situación por más sencilla que parezca, pues la labor educativa y de gestión de un miembro de la OGIU tiene impacto no sólo en la acción misma, sino en la imagen, buenas relaciones y continuidad de proyectos en la misma universidad, así como los compartidos con otras instituciones.

En palabras sencillas, el proceso de comunicación y sus componentes se entiende como la transferencia de información, su decodificación, comprensión y la reacción que provoca en el receptor. Para comprender las limitaciones personales, físicas y semánticas que pueden existir entre los individuos que trabajan en instituciones educativas es fundamental entender el sistema y los símbolos comunicativos que se establecen entre los interlocutores, favoreciendo todo aquello que facilite la comprensión semántica de los mensajes, es decir, el entendimiento de las palabras, significados e intenciones.

Entre los recursos más conocidos de internet es importante subrayar dos como punto de partida del análisis que se da en las oficinas internacionales: el correo electrónico o *e-mail* y el chat, así como las actividades relacionadas con el *e-learning*. Aquí se pondrá especial atención en el primero.

El correo electrónico

Definir la identidad lingüística del correo electrónico parece una tarea sencilla porque es posible pensar que, como variedad de lenguaje, se puede abordar con métodos de análisis de la comunicación verbal y escrita conocidos. Sin embargo, la dificultad para hacerlo radica en sus dimensiones, distancia, idiomas y otros elementos que se deben considerar.

De acuerdo con Crystal (2002), la manera más sencilla de estudiar el correo electrónico es considerar

la estructura fija del discurso del mensaje como una estructura marcada por el *software* del remitente, que se ha homologado cada vez más en los últimos veinte años. El tipo de análisis que se puede realizar es como el que se efectuaría a cualquier medio escrito.

La parte difícil del análisis del correo electrónico se refiere sobre todo a sus fines y al tipo de lenguaje utilizado en tanto medio de comunicación: ¿quién escribe qué?, ¿con qué objetivo?, ¿con qué tipo de vocabulario? y otros elementos. Crystal (2002) afirma que a finales del año 2000 ya había más de 800 millones¹ de usuarios del correo electrónico, que enviaban más de mil millones de mensajes al día. Determinar una pauta uniforme para tipificar los mensajes de correo electrónico es una tarea mayúscula que requeriría una cantidad enorme de trabajo y la inversión de recursos de diversos tipos, y si a ello se agrega la edad, el sexo y las diferencias culturales de los usuarios, la tarea adquiere dimensiones inimaginables.

No obstante, a manera de introducción, Crystal (2002) inicia un trabajo que da luz sobre este tipo de análisis, tomando como referencia su correo personal y el de sus hijas para realizar un marco de rasgos lingüísticos que caracteriza al correo electrónico en mensajes de diversa índole. Este mismo procedimiento se utiliza en una parte de este escrito; sin embargo, a diferencia de Crystal, este trabajo se refiere a los correos electrónicos de carácter laboral enviados entre pares de representantes de OGIU de instituciones afines.

Un correo electrónico, dependiendo del *software* y el sistema del que se trate, tiene los siguientes elementos comunes: título o cabecera y texto del mensaje; saludos y despedidas; cuerpo del mensaje, y singularidades.

Los grupos de chat

En internet, la posibilidad de "conversar" con varios usuarios en línea, ya sea de manera sincrónica o asincrónica

¹ En Crystal (2002), estadísticas procedentes de internet Society (<http://info.iso.org>).

nica, es uno de los recursos más utilizados. El chat es un recurso alternativo en las OGIU ampliamente utilizado por la población estudiantil universitaria; su atractivo –sea en sus modalidades sincrónicas o asincrónicas– radica en establecer un intercambio de mensajes en forma consecutiva o en dejar escritos que posteriormente pueden ser consultados. En el ámbito laboral, Crystal (2002) refiere que el chat es un recurso más relacionado con lo social.

En cuestiones de construcción lingüística, coherencia y contenido, tal vez este medio no sea una opción muy formal, posiblemente en su modalidad de foros o grupos de discusión la comunicación sea más cuidadosa. Sin embargo, los usuarios del chat se encuentran más centrados en la idea del intercambio y espontaneidad que en el de la corrección, aunque en cada grupo existen de manera más o menos clara reglas tácitas o explícitas.

El e-learning

Un estudio de la Universidad de California en Los Ángeles realizado en el año 2000 y titulado *Explorando el futuro*, considerado uno de los más importantes sobre el uso de internet en Estados Unidos, calculaba que existían aproximadamente 700 millones de buzones de correo electrónico en el mundo; mientras que en 1998 el servicio postal entregó 101 000 millones de cartas, el estimado de mensajes alcanzaba la cifra de cuatro millones (Fernández, 2003).

Datos como los anteriores despiertan el interés por desarrollar estrategias atractivas para el mercado potencial de los afectos a la red. Sin embargo, ante el aparente éxtasis tecnológico en el que se han sumergido algunas universidades, sería aventurado asegurar que los recursos y sus efectos se encuentran plenamente identificados y que la calidad de los cursos ofrecidos en red o *e-learning* tienen la calidad necesaria y están bien regulados. En el caso de los estudios internacionales que se ofrecen

a distancia los requisitos aumentan porque, además de considerar una posible reacción ante las diferencias culturales (conocido como choque cultural), quienes los promueven están conscientes de los diversos niveles de formación en lenguas de los participantes en tales programas o de la falta de experiencia en sistemas educativos diferentes al de la institución y el país de origen.

Conclusión

Las actividades internacionales que realizan las universidades en el mundo con el apoyo de la tecnología reafirman la necesidad de trabajar en investigaciones que promuevan el mejor conocimiento de los resultados, contando con un registro de éstas para su futura evaluación. Integrar a profesores, estudiantes e investigadores en acciones internacionales a través de los medios no sólo es positivo en el ámbito personal, sino también una tarea estratégica para el desarrollo de la institución.

Es claro que en la decisión de incorporar a las tecnologías como parte integral o no del trabajo de las IES se debe privilegiar el objetivo de lograr una mayor y más evidente calidad educativa, caracterizada por el continuo fortalecimiento académico y dinamizada por un intercambio de experiencias y conocimientos permanente. Las OGIU, a su vez, con el apoyo de recursos tecnológicos, deben promover el enriquecimiento humano del individuo.

Para recibir una respuesta clara de las instituciones a las exigencias de su entorno y del mundo es fundamental desarrollar mecanismos específicos que hagan posible el cumplimiento de su misión: brindar a los egresados de las universidades alternativas para que puedan desempeñarse con eficiencia en un mundo cada día más interdependiente y competitivo.

Es cada vez más evidente que al promover la adquisición de altas calificaciones y habilidades profesionales se pueden tener más posibilidades en el mercado de

trabajo para que México sea un país más competitivo en el concierto internacional.

Finalmente, por medio del contacto permanente con colegas de diversas partes del mundo, la mayoría de los integrantes de las OGIU, además de recursos tecnológicos, han desarrollado actitudes y habilidades relacionadas con un alto grado de tolerancia, el conocimiento de diversos idiomas, una creciente sensibilidad intercultural y conciencia del mundo en lo local y lo global, reconociendo al otro y reafirmado lo propio, con amplia apertura a la innovación y el desarrollo de propuestas internacionales altamente creativas. Las actividades propias de las OGIU han provocado la adopción de las tecnologías de manera casi natural, al enfrentarse a la búsqueda permanente de medios de comunicación que se adapten a sus necesidades de tiempo, distancias y traslados. Ante la necesidad de hacer muchos viajes, la telefonía celular, los blackberry, las laptop, las agendas electrónicas, el Skype y muchos otros recursos se han vuelto parte del "equipo" personal con el que se debe contar, lo cual sin duda constituye una parte del cambio.

Bibliografía

- CRYSTAL, D. (2002). *El lenguaje e Internet*, Madrid: Cambridge.
- DIDRIKSSON, A. (2000). *La universidad del futuro. Relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología*, segunda edición, México: Centro de Estudios Superiores Universitarios-Universidad Nacional Autónoma de México/Plaza y Valdés.
- DUQUET, D. (1994). *La maîtrise de changement en éducation*, Canadá: Conseil Superior de L'education.
- FERNÁNDEZ COLLADO, C. (2003). *Comunicación en las organizaciones*, México: Trillas.
- HOMS, R. (2008). *Universos paralelos. La generación sandwich 15 años después*, primera edición, México: Grijalbo.

INTERNET SOCIETY CAPÍTULO México (2006), <http://www.isocmex.org/historia.html>.

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY (2006). 20 años de Internet en México, <http://20mx.mty.itesm.mx/historia.html>.

JUÁREZ SALOMO, N.A. (2008). Análisis del uso de internet en los procesos de gestión para la internacionalización de universidades mexicanas (en prensa).

MORFÍN OTERO, M. y V.M. GONZÁLES ROMERO (2004). "Tecnologías de información en universidades: el caso mexicano", *Memorias del Cuarto Congreso Nacional y Tercero Internacional de Retos y Expectativas de la Universidad*, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

ROBLES, M. (1997). Recopilación de datos de la historia de Internet en México. http://www.banderas.com.mx/hist_de_internet.html.

Globalización y universidad: el reto de reconstruir el futuro

ROLANDO CORDERA CAMPOS*

Diversidad y multiplicidad definen el mundo que emerge de los formidables cambios que se volvieron vértigo planetario con el fin de la Guerra Fría, el desplome del comunismo soviético y la fase terminal del régimen bipolar que organizó al mundo después de la Segunda Guerra Mundial. A partir de 1989, en efecto, enormes masas de población y territorio realizaron una mudanza formidable de la geoeconomía y la política mundiales para reconfigurar el mercado mundial conocido hasta entonces y advertir al mundo en su conjunto de la necesidad de reconstruir el orden mundial de la posguerra.

De esto habló el primer presidente Bush cuando, después de la primera Guerra del Golfo, anunció el inicio de un nuevo orden global. Con la ventaja de la retrospectiva, hoy podemos decir que en el mejor de los casos se trató de una optimista hipótesis de trabajo, aunque los acontecimientos que han marcado la historia del presente que arranca precisamente en esos años, no hacen sino confirmar la urgencia de contar con el mencionado nuevo orden. La crisis económica actual lo hace también, con la caída de retos y revelaciones que ha traído consigo en el terreno material, productivo y social, así como en el de unas instituciones frágiles cuando no del todo caducas.

* Rolando Cordera Campos es profesor emérito del Centro de Estudios Globales y de Alternativas para el Desarrollo de México, Facultad de Economía-Universidad Nacional Autónoma de México. El texto corresponde a una conferencia presentada en la XVI Reunión de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional, efectuada en Mérida, Yucatán, del 5 al 11 de agosto de 2008.

Todo se volvió globalización a partir de aquellos días fulgurantes de la caída del Muro de Berlín y la implosión del sistema soviético. Sustentada en un portentoso cambio técnico y alimentada por unas economías que se quería ver como prometeicas, liberadas de las restricciones institucionales diseñadas en Bretton Woods en 1945 para edificar un sistema internacional que evitara los desastres de entreguerras, la gran mudanza global se volvió la gran tentación de fin de siglo: construir un mercado mundial libre y unificado en el que la utopía de Jefferson de la "Federación del Hombre" se volviera una realidad única, nutrida por la Internet, la innovación permanente que daría lugar a una nueva economía sin ciclos ni depresiones, y por la expansión de la democracia representativa como método universal de gobierno. Para algunos, el mundo llegaba con todo esto al fin de la historia.

La uniformidad proclamada por los profetas instantáneos del nuevo orden, que todavía sigue ausente, choque con una condición fundamental de la racionalidad de la globalización: sólo a partir de nuestra diversidad esencial es que tiene sentido proponerse ser globales. Y en la exploración de esta diversidad primigenia, así como de sus potencialidades unificadoras para una nueva cultura efectivamente global, toca a la universidad un papel de primer orden: sólo en el privilegio del tiempo para la reflexión y la crítica se puede aspirar a imponerle a la aceleración del tiempo y el achicamiento del espacio que es propio del proceso globalizador otros ritmos y otros compases, más cercanos a lo que hace de la humanidad una especie singular: la capacidad de tener y hacer historia, de revisar el pasado y de intentar aprender de él para construir o reconstruir su futuro.

Los desafíos de la hora, del cambio climático que marcará el siglo a la crisis económica presente, la primera abiertamente global de la época, imponen actuar cuanto antes a la vez que reinventar el tiempo para no repetir

la fábula del Flautista de Hammelin. El despeñadero, sin embargo, se vuelve con los días horizonte cercano. En la era que el gran historiador británico presumía que era posible enfrentar el inventario en apariencia congelado de riesgos, conflictos y conjeturas estratégicas que conformaron la Guerra Fría. Hoy, mucho más que en aquel ayer organizado por el equilibrio del terror y la destrucción mutua, pero también por reglas diplomáticas y financieras que pretendieron dar coherencia a la reconstrucción y el caos monetario de la posguerra, todo se nos presenta fungible e incierto, nada dura, "todo lo sólido se desvanece en el aire" (*Marx y Engels, El Manifiesto Comunista*).

La globalización, que es presentada como el gran mantra sustituto de las terribles certezas de la bipolaridad, así como el vehículo óptimo de un progreso universal y generoso, no ha cumplido sus promesas de nuevo orden mundial ni de avance económico y social sostenido y generalizado. Sus promesas más bien nos remiten a más de un "falso amanecer" y a sostenidas frustraciones nacionales e individuales (John Gray, *False Dawn*).

En la actualidad que empezó el 11 de septiembre de 2001 y ahora vive un fascinante y aterrador punto de inflexión con la crisis económica, el proyecto globalizador *a la americana* se ha visto obligado a tratar de ponderar sus dinámicas por el imperio del factor seguridad internacional contra el terrorismo, y ha dado lugar a panoramas de restricción del tránsito de personas y mercancías que son un rotundo mentís a su entusiasta mensaje unificador del mundo: la Tierra no es plana sino sinuosa y escarpada, y los temblores de la actual conmoción económica no harán sino volverla un hábitat más hostil y adverso a las propias pulsiones al cambio y el tránsito universal que ella misma desató. Ésta es, qué duda cabe, una ironía cruel del tiempo que empieza con la crisis y que nos llevará a profundas revisiones de conceptos, convicciones, utopías.

Más allá de las visiones y figuras ideológicas a que ha dado lugar el fenómeno globalizante, hoy podemos plantear que se trata de un momento de aceleración de tendencias multiseculares precipitadas por la explosión tecnológica que ha trastocado nuestras concepciones de tiempo y espacio heredadas de la primera modernidad. Se trata, en realidad, de un proceso multidimensional y no sólo económico o financiero, sino cultural y de valores, pero que a la vez carece de una adecuada desembocadura política planetaria que permita encauzar energías y estrategias congruentes con los desafíos indudablemente globales que lo han acompañado: terrorismo y migración masiva; crisis ecológica y apropiación planetaria del consumo real o virtual, pero siempre bajo el influjo omniabarcante de los medios de comunicación de masas.

Estamos, nos propone el estudioso Ulrich Beck (con Elisabeth Beck-Gernsheim), frente a la emergencia de una *generación global* cuyas coordenadas no pueden más ser sólo nacionales. Cruzada y marcada por la desigualdad económica y social, de origen, accesos y oportunidades, esta generación articulada en constelaciones transnacionales disputa el espacio laboral y el derecho a la ciudad y el bienestar, a la vez que se despliega a partir de nuevos principios y expectativas de igualdad, al menos en el plano de las normas.

La desigualdad entre poseedores y desposeídos no se ve más como una fatalidad y la "carga del hombre blanco" de que hablaba Kipling es apenas una referencia poética. Gracias a los medios y el turismo, además, la fantasía se vuelve práctica social que no es privativa de los habitantes del mundo avanzado, sino que es entendida como un derecho, virtual si se quiere, pero a la vez primordial, de los que solían verse desde Occidente como los bárbaros a la puerta. La puerta y ahora los muros, descendientes de los *limens* romanos, son y se mantendrán porosos, pero a la vez hostiles a un desplie-

gue en verdad racional de este vuelco generacional que no puede sino ser o querer ser civilizatorio.

Frente al mundo que se veía por fin como patria cosmopolita, irrumpió ahora una crisis profunda y disruptiva que remueve ilusiones y pone contra la pared cánones que parecían incombustibles. Momento oportuno éste para volver sobre cuestiones básicas de la modernidad y para reivindicar, como lo hacen ustedes en este Congreso, a la Universidad como idea y proyecto internacional; también, para insistir en la visión de la educación y el conocimiento como un vector de fuerza para apropiarse del futuro y retomar el progreso y el desarrollo desde un presente calificado por la diversidad y el arrebato de un cambio planetario que ha sido todo menos tranquilo o armonioso.

La búsqueda de un régimen global con rostro humano y comprometido con la inclusión participativa de sus miembros, ha dejado de ser una utopía y pasa a ser la única combinación capaz de ofrecer una salida a la fiebre distópica que se ha apoderado del mundo en estos años de mudanza frenética. La única ruta capaz de ofrecer a la especie humana no sólo visos de supervivencia, sino horizontes de evolución viables y sustentables: de defensa y promoción del bienestar social y de la naturaleza, que ha empezado en estos años a pasar la factura por decenios de descuido y abuso por parte de sus criaturas más preciosas... y soberbias.

Impertinente me ha hecho sentir su honrosa invitación. Contumaz practicante de la "ciencia lúgubre" como soy, no podía dejar pasar la oportunidad de transmitir algunas pinceladas del otro lado de la luna que el globalismo quiso presentarnos en su febril despegue como de queso. Cumplido mi homenaje a Malthus, quien le ganó a pulso a la economía política el calificativo de "lúgubre", pienso que con tan generosa compañía podemos detectar un espacio de encuentro optimista entre vocaciones y prácticas. Este espacio puede ser el del desarrollo económico y social.

Es en este tema donde ayer y hoy la producción y el uso del conocimiento, desde la escuela, la universidad, el Estado o la empresa, han tenido que darse la mano o verse las caras una y otra vez, en busca de un entendimiento entre la ciencia y la técnica, la ética y la estética, el humanismo y la justicia distributiva, el privilegio de la sensibilidad ante el arte y la cultura.

El desarrollo moderno es inseparable de lo que hoy podemos llamar el derecho universal a la educación y la cultura. Hoy, cuando una nueva ola de reclamos planetarios actualiza el derecho al desarrollo, la educación se vuelve a presentar como el *locus* universal de la economía política moderna (o posmoderna), pero también como una abrumadora concentración de desafíos y calamidades que empiezan por la desigualdad en accesos y calidades pero amenazan con terminar en los escenarios apocalípticos del desbordamiento genético, el cambio climático sin cauce ni coto, la peor de las multipolaridades: la nuclear y de las armas de destrucción masiva. La responsabilidad del educador, del investigador, del dirigente institucional, crece y no puede reducirse al ámbito estrecho de la especialidad o el sector. Se torna eminentemente global y se inscribe en la batería de posibilidades y retos que ha abierto para todos la irrupción de esa generación global que aún espera ser entendida y aprehendida.

Nadie está a salvo de los monstruos que produce la razón moderna, nos diría Goya. Las grandes metrópolis que recogían los portentos de la primera modernidad, reciben y reproducen con celeridad el nuevo reclamo de desarrollo, encarnado por el tsunami de la migración masiva del Sur al Norte y del Este al Oeste. Se trata de un reto, que parece interminable, a la organización política de los Estados nacionales y sus tradiciones constitucionales; es, a la vez, un desafío al orden educacional y universitario establecido, que no ha podido asimilar una demografía dominada por los jóvenes, despegada de lo

local y que advierte que el mundo es diverso y múltiple pero intensa y trágicamente unificado por la ciencia y la tecnología, así como por la pobreza de las masas que se mudan para mejorar, como decía el clásico mexicano del Siglo de Oro español, pero sobre todo para sobrevivir a la amenaza del abandono económico y laboral y a las embestidas inclemtes del cambio climático global. Salvar lo que se tiene y recuperar caminos y dinámicas, parecen ser las consignas de orden en estos días. Sin embargo, pienso que es en el desarrollo, entendido como proceso histórico y multidimensional, económico a la vez que social y cultural desde el principio, donde pueden detectarse los puentes para la construcción de una nueva agenda que, para serlo, tiene que ir más allá de las comunidades especializadas y volverse mapa y coordenadas para un proyecto epistémico global. A esto dedico lo que resta de mi comunicación antes ustedes.

El desarrollo: aventuras y desventuras

La idea del desarrollo como progreso, como “estar al día”, a la par de lo que se considera lo más avanzado, es tan vieja como la modernidad. Forma parte del pensamiento clásico de las ciencias sociales, así como de la experiencia política internacional de los dos últimos siglos. No por casualidad, Adam Smith, el padre fundador de la economía política, intituló su obra más célebre *Una investigación sobre la naturaleza y causa de la riqueza de las naciones* (1776).

Sin embargo, la preocupación por este proceso central en la vida de los países se volvió universal y estratégica hasta la segunda mitad del siglo xx. Antes, más bien pertenecía al arsenal de los estadistas del “círculo íntimo” de las naciones poderosas, entre cuyos retos siempre estaba alcanzar al que llevaba la delantera e impedir que los que les seguían subieran la escalera por la que ellos ascendían. El resto del planeta era visto, en todo caso, como la “carga del hombre blanco”.

Aunque nunca fiel a la realidad que vivían los que solían denominarse “pueblos sin historia”, lo que predominaba en el imaginario metropolitano era que Occidente era La Ciudad, y El Campo el resto del mundo. La universidad culminaba como templo del saber esta pirámide. El progreso y la opulencia eran atributos de esa ciudad, mientras que el extremo del no desarrollo quedaba relegado a los nativos del resto de las latitudes. Un etnocentrismo sin cimientos sólidos pero con retórica eficaz... y soberbia sin freno.

Esta soberbia y este cosmopolitismo selectivo encontraron su primer gran revés en la Primera Guerra Mundial y su secuela de grandes crisis económicas y descalabros de la democracia, avasallada en muchos lados por los fascismos y otras tentaciones totalitarias. Pero fue en la Segunda Guerra donde el mundo topó con su gran punto de inflexión histórica.

La Segunda Guerra fue destructiva, así como una enorme licuadora para las culturas y la experiencia humana. En más de un sentido, fue la primera gran vivencia masiva de la globalización. Puso en contacto a hombres de todas las latitudes, los desplazó por territorios hasta entonces desconocidos para el habitante promedio, introdujo a poblaciones enteras de las regiones atrasadas en lo que hoy llamáramos la modernidad.

Todo esto se hizo a través de la destrucción más violenta imaginable, pero sus lecciones fueron asimiladas por las élites emergentes o en formación en esas regiones y pronto fueron traducidas en un reclamo de descolonización, mejoramiento material, independencia nacional y avance social. La idea de la igualdad como principio, derecho y expectativa universal empezó a gestarse en esta época, y tocó a las Naciones Unidas codificarla y tratar de volverla estrategia mundial para el desarrollo.

En América Latina, en condiciones y perspectivas diferentes a la vez que familiares de lo que luego se dio

en llamar el “Tercer Mundo”, se empezó a vivir también el sueño del desarrollo. Industrialización, sustitución de importaciones, nuevas maneras, más sólidas y controladas nacionalmente, de vincularse con la economía mundial que se reconformaba, formaron parte del arsenal de políticas y visiones del desarrollo a que convocaran Raúl Prebisch y sus compañeros de la CEPAL apenas terminada la guerra.

Por su parte, los ex combatientes del mundo avanzado y sus familias, agudizada y enriquecida su memoria de las crisis de entreguerras por la experiencia dolorosa del conflicto bélico, empezaron a asumir la protección social, la educación superior y la presencia activa del Estado para asegurar lo anterior, como un derecho adquirido y hasta exigible. Todo esto derivaba racional y políticamente en la centralidad universal del desarrollo. En el pensamiento latinoamericano del desarrollo se quería combinar racionalidad económica con necesidad histórica a través de la política y la acción del Estado nacional, cuyas tareas se reivindican como centrales para la evolución económica a la vez que empiezan a revisarse frente a una sociedad que se urbaniza y organiza y empieza a generar novedosos reclamos de democratización y redistribución social. Sin adueñarse del centro, como hoy ocurre, la democracia era avizorada como la plataforma institucional y de participación social para conjugar una interdependencia protagónica entre un Estado con nuevas encomiendas y una sociedad que cambiaba y buscaba nuevas formas de relación con un mundo que se transformaba.

Así, el planeta entero se dio a la búsqueda explícita del crecimiento económico, considerado indispensable para el bienestar social y la consolidación de las democracias. Con el triunfo de la revolución china y la independencia de India, una porción más que significativa de la población del orbe pareció capaz de concretar estas expectativas de progreso material para todos, así como

de trayectorias históricas novedosas, incluso radicalmente distintas a las conocidas hasta entonces como exitosas.

La Guerra Fría, al imponer la ideología como factor determinante de la política mundial, hizo del desarrollo una variable estratégica en el enfrentamiento bipolar. Para algunos de sus ideólogos, como la alternativa más eficaz al reto de la revolución y el comunismo. Paradójicamente, fue al calor de este conflicto que muchos países recién nacidos pudieron intentar rutas de progreso económico y social que pretendían recoger lo mejor de las dos experiencias que entonces se presentaban como las únicas alternativas. Las "terceras vías" de aquellos años fueron, tal vez, poco exitosas, pero la idea de usar y explorar tradiciones e idiosincrasias como plataformas y condiciones iniciales para el desarrollo económico quedó en reserva y ahora, en medio de las tormentas de la globalización, reclama un lugar estelar en el inventario de las políticas y las instituciones para el desarrollo en el nuevo milenio.

Por décadas, el mundo se las arregló para hacer realidad el desarrollo en un equilibrio delirante de destrucción mutua. Como paradigma central reinaban el pleno empleo y la protección social, y en el lado oscuro del planeta se veía al crecimiento económico sostenido como la ruta por excelencia para arribar a esas plataformas de progreso que se resumían en los Estados de Bienestar.

Intervenciones sistemáticas del Estado en las decisiones y los procesos económicos; aprovechamiento intenso de los fondos externos de ayuda, préstamo o inversión; protección y hasta invención del precario empresariado doméstico: todo esto y más se puso en juego en esos años bajo las divisas del crecimiento y el arribo pronto a actividades modernas. La acumulación de capital y la inversión productiva, junto con la industrialización ampliada de las economías y la urbanización acelerada de las sociedades, eran los vectores de esta gran transformación de la segunda mitad del siglo xx.

Más tarde, en los años ochenta, vendrían el ajuste

de las cuentas externas y fiscales y los afanes de corregir cuanto antes lo que se vio como excesos y adiposidades de esta vertiginosa carrera hacia el progreso. A partir de las sucesivas crisis petroleras, de la llamada "estanflación" que asoló al mundo desarrollado y de la gran explosión de la deuda externa en 1982, se imponen nuevos y radicales linderos al desarrollo. Se fue tan lejos en esta nueva ronda que ya anuncia el actual vuelco mundial, que incluso se pretendió desaparecer del mapa de las prioridades internacionales la idea misma del desarrollo.

Los vericuetos de la globalización

Con las convulsiones que propulsaron la globalización de fin de siglo, sobrevino un radical cambio paradigmático. En vez de pleno empleo y protección social, se impuso la lucha contra la inflación, por la estabilidad financiera y la reducción de los compromisos del Estado con el bienestar, en pos de una dinámica económica, pero también de la sociedad en su conjunto, orientada a lograr una eficiente asignación de los recursos por los mercados.

En los países en desarrollo se volvió central la noción del ajuste externo y el pago de la deuda, la revisión a la baja de los Estados intervencionistas y la mutación radical de políticas sociales y redistributivas en consonancia con lo que se llamó el Consenso de Washington. Con su catálogo de recomendaciones destinadas a "volver a lo básico", el Consenso pretendió redefinir el perfil del mundo y asegurar la implantación de un nuevo orden mundial para la posguerra fría.

La individualización se volvió uno de los constituyentes principales de la propuesta globalista. La visión de una libertad individual irrestricta, como eje de las relaciones democráticas, sustenta la propuesta casi universal de reducir al Estado a su mínimo, hasta volverlo una entidad puramente instrumental. Sin embargo, al enfrentar los derechos sociales ganados, concebidos por

la ciudadanía no sólo como exigibles por todos sino como un componente insustituible de la historia presente, esta iniciativa de recuperación del individualismo sienta las bases política y culturales para emprender un nuevo "doble movimiento de la sociedad" en defensa de ella misma y de la naturaleza que la sustenta. En este doble movimiento podrán gestarse convocatorias que dejen atrás la dicotomía que desdibuja el conflicto central del presente: la que se ha querido imponer entre la libertad republicana que refiere a la democracia, y la libertad posesiva y exclusivamente negativa, que refiere al mercado como ordenador inapelable de la vida política y comunitaria. Y en esto, qué duda cabe, la universidad ocupa un primerísimo lugar en la agenda de crítica y cambio de curso.

La historia en que se inspiraban las visiones y estrategias que dieron cuerpo a la economía del desarrollo fue reescrita en estos primeros años de la nueva globalización. El éxito económico y social quiso verse como el resultado de una combinación virtuosa de libre mercado global con libre iniciativa local, reduciendo al mínimo la intervención política en la economía a través del Estado. La democracia misma, sostiene la ideología globalista, tenía que ser repensada y regimentada, como condición *sine qua non* de una gobernanza que superase los excesos propiciados por una pluralidad política reñiente a asumir sus costos crecientes sobre las finanzas del Estado y las ganancias de la empresa.

Al proponerse a la globalización basada en un mercado mundial libre y unificado como sendero único hacia una nueva sociedad internacional, el entendimiento del desarrollo y de su historia cambió, hasta llegar a los excesos ideológicos neoliberales para los que no sólo el futuro sino el presente y el pasado tienen una sola racionalidad derivada del pensamiento deductivo y los modelos abstractos; las particularidades nacionales y las identidades locales habrían de subordinarse a esta idea uniformadora.

Esta ronda no terminó con las primeras disruptoras de la globalización realmente existente, en México, Tailandia y toda el Asia del Sur y del Este, en Rusia y luego en Argentina al empezar el nuevo milenio, pero cada vez tiene menos aceptación dentro y fuera de los países desarrollados y de las instituciones económicas internacionales que ellos dominan. Frente a la globalización como trayecto y pensamiento único, se propone que "otro mundo es posible", y frente a la dictadura del ajuste financiero y del "déficit cero", se plantean nuevas maneras de administrar el Estado social sin renunciar a la interdependencia global, pero buscando poner por delante la noción del desarrollo humano.

Con la adopción de las metas del milenio en las Naciones Unidas, y la constatación cotidiana de que frente a las asimetrías mundiales acentuadas por la globalización las sociedades atrasadas se "ajustan" al mundo subversivamente, mediante la migración en masa, muchas iniciativas para construir un orden internacional con perspectivas globales empiezan a reconocer la necesidad de imaginar el mundo futuro a partir de repensar la historia mundial sin mistificar la experiencia del desarrollo. De esta nueva revisión de la memoria puede emanar otra ola de pensamiento y acción colectiva, que recupere para el desarrollo su lugar central en la historia moderna no sólo de Occidente sino del planeta en su conjunto.

Con las mudanzas culturales e ideológicas con que se cerró el siglo, las nociones de ciudadanía y de los derechos humanos registran ampliaciones y mutaciones. La ciudadanía se presenta como indivisible en sus varias dimensiones: civil, política y social, y los derechos humanos se expanden hacia los derechos económicos, sociales y culturales, que abren una perspectiva de expansión generacional ilimitada.

En este contexto, el *derecho al desarrollo* que reclamaron las naciones atrasadas al término de la Segunda

Guerra se acuña como derecho fundamental e impulsa el desarrollo de los derechos, que empieza a entenderse como el sostén primordial de la equidad, la ciudadanía y la democracia mismas. La educación ocupa en este catálogo un lugar protagónico, al vérsela como el gozne maestro entre productividad, progreso técnico y ciudadanía y equidad.

La globalización, así, produce otras figuras políticas y retóricas, narrativas y relatos, tan globales como son la gran empresa multinacional, los mercados financieros o la guerra contra el terrorismo.

En el centro de estas figuras está la del desarrollo, ahora adjetivado por la equidad y la democracia que suponen no la minimización del Estado sino su transformación ampliada. Configurar una ecuación compleja pero positiva con estas variables, es el gran reto intelectual y político de la nueva ronda globalizadora que puede abrirse frente a la crisis actual. De nuevo, es y será en nuestras universidades donde puedan gestarse los núcleos teórico-empíricos que procesen la necesidad nacional y local y traduzcan nacionalmente los avances de la ciencia y la técnica en el resto del mundo. Sólo así podremos romper el círculo vicioso e hipnótico de la *adopción* de técnicas y mantras, para dar paso a una *adaptación* que con la innovación que pueda generarse en el tiempo dé lugar a procesos de auténtica creatividad y renovación tecnológica y productiva.

La renovación y la política

Frente a estas exigencias de renovación, es preciso admitir que en el mundo y en la región, desde luego en México, se vive una nueva subjetividad que obliga a repensar los quehaceres y cometidos de la política. A partir de estas mutaciones del entorno y del individuo, la política tiene que hacerse cargo de los matices y de los reflejos singulares y colectivos en formación, con el fin de abordar la difícil tarea de crear mecanismos de adaptación al proceso global con arraigo e identidad propia.

La mundialización de la política y de la economía, y el choque cultural a gran escala auspiciado por el avance tecnológico, se topán con un proceso desarticulador, de individualización y despolitización, que hace peligrar la estabilidad y la legitimidad de las instituciones, polarizando visiones e intereses, y desgasta los mecanismos creativos de hacer política con visión de largo plazo.

De aquí la relevancia de un empeño por regresarle a la planeación su dignidad clásica. No es tarea sencilla, si asumimos en toda su profundidad los cambios del mundo y las dislocaciones enormes que en la economía, la política y la cultura han traído consigo.

Al sustituir la noción de objetivos que es propia de la planeación, por la de oportunidades, que más bien nos refiere al mercado y su inmediatez, la función de la política deja de ser entendida como creación de orientaciones de largo plazo, y se impone el desgastante día a día que redundaría en su progresiva deslegitimación y agotamiento. Este debilitamiento de la conducción política equivale a perder la perspectiva que es inherente a todo ejercicio de proyección. Se impone el presente continuo y se pone en cuestión la idea de proporciones y prioridades. Y en esas estamos, perdidos en una transición sin fecha de término y en una globalización inevitable pero carente de rumbo (Norbert Lechner, Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política).

Los retos que se plantean al inicio del milenio son enormes. Superar el malestar en la democracia y evitar que se vuelva un malestar con la democracia, como nos ha advertido el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, no es el menor de ellos. Recuperar la política porque sin ella no hay proyecto colectivo ni comunidad realmente nacional, es otro fundamental. Pero todos ellos pueden unificarse en el desafío mayor, histórico, de reasumir la aventura del desarrollo, el de hoy y el de mañana. Como lo fue ayer, cuando se pensaba que apropiarse del futuro para reinventarlo a través del conocimiento y la razón, era una utopía realizable.