

Educación Global

Asociación Mexicana para la Educación Internacional

VOLUMEN 15 / 2011

Liderazgo en la internacionalización:
Un compromiso de todos





VOLUMEN 15, 2011

DIRECTORA

Jocelyne Gacel-Ávila

Universidad de Guadalajara

CONSEJO EDITORIAL

Thomas Buntru Wenzler

*Asociación Mexicana para la
Educación Internacional*

Madeleine Green

Consultant

Hans de Wit

*Hogeschool van Amsterdam
The Netherlands*

Francisco Marmolejo

University of Arizona

Ricardo Ávila Palafox

Universidad de Guadalajara

Alan Adelman

Instituto para la Educación Internacional

Eva Egron Polack

International Association of Universities

EDUCACION GLOBAL, Año 15, No. 15, noviembre 2010 -noviembre 2011, es una publicación anual editada por la Asociación Mexicana para la Educación Internacional, A.C., Av. Manuel Nava #201 2do. Piso Zona Universitaria, C.P. 78210, San Luis Potosí, San Luis Potosí, www.ampei.org, contacto@ampei.org.mx. Editor responsable: Jocelyne Suzanne Pierrette Gacel. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2010-011214155500-102, ISSN: 2007-1914, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de Licitud de Título y Contenido No. 15042, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impresa por Fondos de Publicaciones de Iberoamérica y Europa, S.A. de C.V., Manuel Acuña #536, Centro, C.P. 44100, Guadalajara, Jalisco, este número se terminó de imprimir el 30 de octubre de 2011 con un tiraje de 300 ejemplares. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional, A.C.



VOLUMEN 15, 2011

Leading internationalization in hard times MADELEINE GREEN	5
International education professionals as key actors in the internationalization of higher education WILLIAM LENNON	9
La dimensión internacional de la educación terciaria en América Latina JOCELYNE GACEL-ÁVILA	13
Internacionalización del currículo: contexto, implicaciones y conceptos JAVIER CAÑÓN PINTO	33
Educación intercultural, cohesión social y cultura de la paz en un mundo globalizado GABRIELA CASTAÑÓN GARCÍA	51
First steps in implementing internationalization at home Jos BEELEN	59
Los Proyectos Erasmus Mundus en México NORMA ANGÉLICA JUÁREZ SALOMO	69
La acreditación internacional como elemento para priorizar acciones de internacionalización universitaria VÍCTOR ANTONIO CORRALES BURGUEÑO	79
Liderazgo en la internacionalización: un compromiso comunitario BRETT BERQUIST IRVIN WIDDERS	87

Leading internationalization in hard times

MADELEINE GREEN*

Introduction

Many institutions profess in their mission statements their goal to “educate global citizens.” However, colleges and universities vary in their rigor in defining what that actually means, what sorts of educational experiences would actually enable students to become global citizens, and how they assess whether the institution is being successful in this endeavor.

Even in the best of times, international programs and activities focused on increasing students’ global knowledge and skills (however those are defined) are often seen as a frill, marginal to the core institutional business of teaching, research, and service, and thus vulnerable to the claims of other priorities and budget fluctuations. Thus, when the going really gets rough, as it has for so many institutions in the past several years, it is no surprise that internationalization can be at the head of the list for cuts or seen primarily as an entrepreneurial strategy.

Many institutions are intensifying their efforts to recruit full-pay international students, make study abroad financially self-sufficient, offer programs abroad to heighten their profile, expand their markets, or increase tuition revenue. While these and other entrepreneurial efforts can support the academic aspects of internationalization, there is no guarantee that they will do so. The temptation is great to focus on what the global economy can do for the institution rather than on what the institution, acting in a global capacity, can do for students and society.

Therefore, the challenges of internationalization in hard times are twofold: the first challenge is the perennial one—to go beyond the

* Senior Fellow at the International Association of Universities and at NAFSA, independent consultant. She served as Vice President for International Initiatives at the American Council on Education (ACE) until 2010, and also served as director of the ACE Fellows Program from 1978 to 1990.

rhetoric and make internationalization an integral part of the institution's identity and strategy. Internationalization will always be fragile if it is not widely accepted as part of the definition of a quality education and integral to the institution's core activities and goals. It risks being a tiresome add-on, another thing for faculty to do (if they are not among the small band of international enthusiasts usually found on most campuses) and for students to check off their list. The second challenge is to ensure that entrepreneurial activities do not substitute for an academic strategy and that there are meaningful links between the entrepreneurial and academic aspects of internationalization.

What are the implications of these challenges for leaders? The first set of questions below address the challenge of committing the institution to the academic aspects of internationalization, which will shape whether students do indeed gain global competence in their undergraduate years:

To what extent is global learning articulated as a goal of undergraduate education at the institution?

Although articulating goals does not ensure their implementation, it is an important first step. As institutions craft their vision for educating students—both through general education and the major—integrating global learning throughout the curriculum will ensure that it is not marginalized and belong to the many, not the few.

To what extent have I, as a leader, articulated the importance of global learning and programming and supported it deeds as well as words?

Leaders articulate and promote the vision and engage others in shaping and implementing it. If internationalization is not in a leader's thinking, it will be an uphill battle for faculty and staff who have the commitment, but not the support.

How do academic policies and practices encourage or discourage faculty engagement in internationalization?

The rubber meets the road in institutional practice. If faculty are not encouraged and supported in their efforts (and modest financial support goes a long way), or, worse yet, are actively discouraged by promotion and tenure policies that penalize faculty for international engagement, progress will be slow.

How do we know the impact of what we are doing?

Some dimensions of internationalization are relatively easy to assess, such as counting students who go abroad, numbers of international students, Fulbrights awarded, on international research projects. A more difficult and if not more important form of gauging impact is to know the effect of various international initiatives on students. What are they learning? How do you know? Which learning opportunities are having the greatest impact on students?

This next set of questions address financial issues. No institution has unlimited resources and more than ever, they need to be savvy about investing and leveraging their resources for maximum impact.

What low-cost ways does the institution use to promote student global learning, faculty development, and international programs and activities?

There are many ways to enhance internationalization at a relatively low cost, including modifying courses, using existing pots of money to promote internationalization, finding partners in the community or synergies among existing efforts on campus (e.g. pairing students who return from education abroad with international students). Such low cost strategies are a crucial foundation for an affordable internationalization strategy.

Are international students more than a revenue stream? To what extent does the presence of international students on campus enhance campus internationalization?

Integrating international students into campus life is not a new issue. Nonetheless, as more institutions expand their international enrollments, it is especially important to ensure that they are fully integrated and that U.S. students benefit from their presence. Orientation is an important opportunity (and not just for international students), as well as buddy programs, conversation partners, and group projects with an explicit intercultural dimension.

To what extent has the institution integrated internationalization in its fund-raising efforts?

Institutions where internationalization is a priority integrate internationalization in fund-raising efforts, in-

cluding scholarships for study abroad, support for new programs and initiatives, or construction of buildings that support internationalization (e.g. international and intercultural centers that group language, area studies and global programs).

Conclusion

Each of these questions could be the basis of a wide-ranging conversation, and many more could be added to the list. Institutional change is tough even in the best of times, but in hard times, it is important to resist the temptation to hunker down, look inwards, and be driven by the bottom line. The world is changing too fast to do so, and more than ever, U.S. graduates need to be well prepared to thrive in the global society.

International education professionals as key actors in the internationalization of higher education

WILLIAM LENNON*

All of us have chosen a great profession: we are international educators. In the thirty three years of my career, there was never a day that I did not want to go to work. No matter what our title may be, nor where we are located administratively within the university we are in a profession that has no defined home, no generally accepted title and no rigid rules to follow. This is our great advantage: we can function, as a friend once identified me, as "boundary spanners", who are not limited in any way except by our own creativity. This does not mean that we remain "on the fence", not choosing a position. It enables us to see both sides of an issue and to contribute equally to the success of an initiative or the resolution of a problem. We can be allies of many without being adversaries.

In order to be important contributors to any of the international activities that are occurring with our institution, we must establish ourselves as true professionals. This does not mean that we must have a PhD or have studied or worked in other countries, although without a doubt these experiences are helpful. What is most important is that we truly believe in the value of international education in all its aspects; study abroad, foreign students and scholars in our campus, international collaborative research, faculty exchanges, international components throughout the curriculum, global institutional agreements, foreign language instruction and other international efforts. We must work to contribute to a campus environment that encourages these efforts. How do we accomplish this goal?

Often international education units are perceived by the wider university community as peripheral, exotic and luxurious; especially in

* PhD in Latin American Studies at Tulane University, New Orleans, Louisiana. Retired in 2006 after 27 years as Executive Director of the Center for International Students & Scholars at Tulane University.

these times of financial constraints. In order to break down these stereotypes we must demonstrate to the campus community that our departments or offices are real "value added" units of the university. We will not get in the way of international ventures of academic departments, by neither creating additional bureaucracy nor attempting to usurp authority by seeking to create our own "empire". We exist to facilitate programs, create alliances, interpret federal regulations and encourage international entrepreneurial activities by serving as boundary spanners.

How can we accomplish this challenging mission?

Prepare and present ourselves as true professionals

Although there is no proscribed degree or curriculum to become a recognized international education professional, one can undertake studies and experiences to prepare for the profession. We can learn foreign languages and study world geography, politics and cultures. We must join national and international organizations dedicated to international education and attend conferences whenever possible. If we are responsible for international education exchange, we must study governmental regulations concerning the travel of students and scholars and the validation of course and degrees from other countries. We can identify and promote opportunities for study and research abroad. Finally we must introduce ourselves to all units, departments and individuals who may influence, finance or participate in international activities; academic, financial, student services, legal or logistical. Get out of your offices! Be prepared to drink a lot of coffee! Prepare an introductory presentation of about 10-15 minutes that describes your role and how you can be of assistance.

Organize and prioritize our efforts

Often we are small, understaffed departments with many responsibilities and not enough time. We

must do some serious brainstorming about what are the most important areas we should address and where we should begin. One does not have to re-invent the wheel. Probably we are not establishing a new department, center or office. Many activities have been going on for years and must be continued, but could use some innovation. Study what has been done in the past and how it may be improved. I find it very upsetting that when a new person assumes a leadership position, they immediately declare that everything that has gone on before their arrival was of no value or done incompetently. We can always learn from history.

Reach out to foster programs and services with an international dimension

Find out where on-campus international activities are established and functioning. Examine how you may contribute to the effectiveness and growth of these ventures. Meet with the persons involved in these activities and find out how you can be of assistance. All programs face some difficult issues. Return in a short time with suggestions on how you think you can contribute and why it would be beneficial for this particular program to integrate into a university wide international initiative. Be prepared for your ideas to be resisted or even rejected. Do not give up or take rejection personally. Refine your suggestions and keep on fighting.

We can gain allies by seeking administration approval to form an International Programs Council or International Programs Executive or Advisory Committee. Invite representatives from colleges and departments who are active internationally, along with staff and student leaders to meet regularly to discuss international issues that affect the university. The group can offer suggestions and ideas about how the International Programs department can improve global awareness on campus and thus assume an ownership role in future efforts you may initiate.

Promote communication and information sharing by identifying opportunities for new international activities

I have found that most academic departments are totally focused on their own research and teaching interests. They are not informed, nor seek information about many interdisciplinary ventures. However, because of our involvement with international organizations and colleagues and by our “boundary spanning” abilities, we can become aware of new opportunities. This information can be disseminated by a website, listserve, electronic newsletter or personal visits. By examining the CV’s of professors, usually available on departmental websites, we can easily identify those academics that have international backgrounds, connections and research interests. They may be from another country, studied abroad, published in international journals or be currently involved in some kind of collaborative ventures with foreign colleagues. Once identified, send them an email explaining what you are planning to do to promote international education and ask if they would like to receive new information you may discover. If they do not respond, go and visit them to further explain your efforts and to relieve any concerns they may have about added work or bureaucratic interference.

Encourage and facilitate internationalization of instruction and community outreach programs

Community outreach is one of the easiest and most rewarding activities that international educators can initiate. We all sponsor and organize some kind of international fair or cultural night when our foreign students can share their home culture with the university community. We hold study abroad fairs where students can learn about specific exchange opportunities. These events serve to increase our visibility on campus and in the local community. In addition we need to develop innovative community outreach programs, such as cultural service projects where exchange stu-

dents can be encouraged to speak at local elementary and secondary schools and other organizations such as senior citizen centers and religious organizations. Our students love to do this and these activities will increase awareness of our international offices and gain new allies for our efforts. Be sure to invite your supervisor to these events.

Although many international educators do not hold faculty appointments, we are able to contribute to the academic mission of the university. One area that is growing in popularity is the establishment of some type of international degree or certificate program. This provides our national students with the tools necessary for success in an increasingly interdependent world. Successful completion of such a program involves demonstrating the ability to communicate with advanced proficiency in another language. Students must also successfully navigate living in another culture through a study or work abroad experience and be able to describe and discuss the similarities and differences of a variety of cultures. Finally, graduates would be able to conduct extensive and sophisticated research and then compose a thesis related to one’s major field, placed in an international context. International educators can and should be important participants in the development and implementation of such programs as mentors for students, facilitators of study abroad options, and organizing language conversation clubs or cross-cultural simulation sessions.

Identify and engage in entrepreneurial efforts that develop resources to support international activities

All of us operate within constrained or reduced budgets. We are always in need of funding for our activities. We can and must be active participants in finding solutions to these challenges. We can combine resources with other departments. If I did not have funds for a certain venture, I would actively recruit co-sponsors from academic and administrative units as well as student organizations. Alliance can be formed for the benefit of all parties. For example, funds could be combined from Community Services, Fine Arts

and International Programs to bring an international performance or film festival to campus. Local ethnic clubs or foreign consulates could also contribute, perhaps by providing housing and meals for international visitors. All the partners would receive equal recognition on posters and in the media and would be publicly thanked at the event.

Through our participation and contacts in professional organizations, we can become aware of grants, scholarships, partnerships and projects that the general university community may not be aware of. It is our duty to keep abreast of such opportunities and inform, encourage and assist appropriate departments to take advantage of these opportunities.

The possibilities for international education professionals to be key actors in the internationalization of our universities are limited only by our own self-education, energy and imagination. It is up to us.

Do we wish to remain isolated in our offices serving as useful bureaucrats? Or do we wish to interact with the entire university community in an exciting, challenging manner where we are perceived as active, essential leaders of a "value added" unit that will be included in all international initiatives?

Is all the weight on our shoulders? Of course not, though we can be the lever that lifts the weight and the grease that oils the stuck wheel.

Electronic Resources

NEW MEXICO STATE UNIVERSITY (2010). International and Border Programs, from www.international.nmsu.edu

OREGON STATE UNIVERSITY (2010). International Programs, from www.oregonstate.edu/international
UNIVERSITY OF IOWA (2010). International Programs, from www.international.uiowa.edu

La dimensión internacional de la educación terciaria en América Latina

DRA. JOCELYNE GACEL-ÁVILA*

Introducción

En la actualidad, el sector de la educación terciaria (ET) en América Latina (AL) enfrenta el doble reto de responder, por una parte, a las nuevas demandas creadas por la globalización y el surgimiento de la sociedad del conocimiento, y, por otra, al desafío de superar las áreas de rezago en cobertura, calidad, pertinencia, equidad y financiamiento. En este contexto, la importancia de la internacionalización se ve opacada por la prioridad de estos últimos problemas, lo que lleva a desaprovechar su potencial para acelerar la modernización de los sistemas de ET y adecuar el perfil de los estudiantes a las necesidades del contexto mundial actual. El objeto del presente artículo es describir de manera breve los avances y rezagos de la ET en la región, como antecedente para, enseguida, caracterizar la situación en la que se encuentra el proceso de internacionalización en este sector, incluyendo sus principales motivaciones, beneficios, obstáculos, políticas, estrategias y programas, a partir de los hallazgos de las investigaciones más recientes en esta área.

La educación terciaria en América Latina: parámetros internacionales

A partir de los años setenta, se inició un proceso de cambio en la ET de AL, caracterizado por el incremento de la matrícula y la diferenciación progresiva de las instituciones de educación terciaria (IET). Esta masificación trajo al principio una expansión no planificada del sector (Ro-

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

dríguez Gómez, 1999)¹ y posteriormente —durante la llamada década perdida de los ochenta, cuando se dieron importantes recortes al presupuesto destinado a la educación por causa de una prolongada crisis económica— fue un elemento que contribuyó al deterioro de las universidades públicas (Bernaconi, 2007). Al comienzo de los años noventa, se hizo patente que AL tenía que superar las deficiencias acumuladas hasta ese momento en cobertura, calidad, pertinencia y equidad, además de enfrentar las nuevas demandas impuestas por la globalización y el surgimiento de economías basadas en el conocimiento.² Los gobiernos de la región respondieron a esta coyuntura implementando una serie de reformas orientadas a resolver estos retos, siguiendo las recomendaciones de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO),³ el Banco Mundial (BM),⁴ la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)⁵ y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID),⁶ entre otros.

Expansión y cobertura

El mayor incremento en la matrícula de la ET se dio durante el periodo comprendido entre 1990 y 2008,⁷ hasta alcanzar más de 18 millones de estudiantes,⁸

¹ Para un estudio de la ET de AL durante la década de los ochenta, véase Brunner (2002).

² En el caso de México, estas deficiencias se identificaron en Coombs (1992) y OECD (1996).

³ Véase UNESCO (1998).

⁴ El documento del BM con más influencia en la década de los noventa fue The World Bank (1994). A este le siguieron The World Bank (2000) y The World Bank (2002).

⁵ Véanse las recientes evaluaciones realizadas por la OCDE sobre la ET de México (OECD, 2008), de Chile (OECD y The World Bank, 2009) y el estado de Santa Catarina, Brasil (OECD, 2010b).

⁶ Véase Inter-American Development Bank (1997).

⁷ Las presiones para acceder a la ET empezaron al inicio de los años setenta por estudiantes de la clase media con expectativas de movilidad social.

⁸ Esta información incluye licenciatura y posgrado.

con una cobertura de 38%. A pesar de este logro, la región se encuentra todavía por debajo de América del Norte y Europa Occidental (70%), y de Europa Central y del Este (64%) (UNESCO Institute for Statistics, 2010, pp. 164-70). Esta limitación en el acceso se agudiza en países como Brasil (34%) y México (31%),⁹ cuyo rezago en este rubro podría afectar su desarrollo económico y social en el futuro próximo,¹⁰ mientras que Argentina (68%)¹¹ y Chile (52%) sobresalen en este aspecto. En los casos de Argentina, México y Venezuela, la expansión se llevó a cabo en gran parte con financiamiento público, en tanto que en Brasil, Colombia, Chile y Perú se ha logrado con una fuerte participación del sector privado. En su conjunto, las IET privadas atienden a 44.2% de la matrícula de ET en la región (Gazzola, 2008).

Diferenciación

El crecimiento de la matrícula en AL —como ha ocurrido en otras regiones del mundo— fue un factor que determinó la progresiva diferenciación de las IET, y disminuyó la hegemonía de las universidades públicas tradicionales. En la actualidad, existe una gran variedad de IET, entre las que se incluyen macrouniversidades, institutos y centros de investigación, universidades tecnológicas, escuelas vocacionales y profesionales, además de las universidades públicas tradicionales.¹² La diferenciación vertical ha sido desigual, ya que la matrícula tiende a concentrarse en programas profesionales y disciplinarios de orientación teórica (5A),¹³ tal como sucede en Brasil, (90% 5A y 9% 5B); y Mé-

⁹ Cifra anunciada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en julio de 2011.

¹⁰ La matrícula conjunta de Brasil y México suma un poco más de 50% de los estudiantes de ET en la región.

¹¹ Argentina tiene más de dos millones de estudiantes en ET.

¹² Se trata de una caracterización muy general de IET, ya que la tipología de estas varía en distintos países, como ya se señaló. En este aspecto, véase CINDA (2007).

¹³ La referencia al nivel 5A corresponde a programas de pregrado y maestría, mientras que el 5B indica aquellos con orientación técnica o profesional. La referencia a los del tipo 6 corresponde a los estudios de doctorado. Véase UNESCO

xico (96% 5A y 3% 5B). Por el contrario, en Argentina y Chile, los estudios de orientación tecnológica (5B) se han desarrollado hasta ocupar un lugar con cierta importancia en el sector. En este sentido, se debe mencionar que la diferenciación vertical en países desarrollados como Francia, Estados Unidos y Corea del Sur se sitúa entre el 72% (5A) y el 25% (5B) (UNESCO Institute for Statistics, 2010, pp. 164-70).¹⁴

Calidad

Las políticas públicas implementadas a partir de los años noventa se han enfocado a elevar la calidad de la ET, a través de estimular la mejora de los cuerpos académicos y la ampliación de la infraestructura, así como el establecimiento de procedimientos nacionales de evaluación y acreditación (García Guadilla, 2000).¹⁵ A nivel regional, cabe señalar la creación de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), fundada en Argentina en 2003,¹⁶ mediante la cual se intenta definir un marco común para la acreditación. La evaluación se ha hecho también con la participación de organismos internacionales como la OCDE y el BM. Hasta la fecha, se han realizado tres evaluaciones de esta naturaleza: en México (OECD, 2008), en Chile (OECD y The World Bank, 2009) y en el estado de Santa Catarina, Brasil (OECD, 2010b). En ellas se identificaron la escasa profesionalización y la deficiente formación de los académicos entre los factores

que inciden negativamente en la calidad. En efecto, al inicio de la última década, 70% del profesorado contaba sólo con licenciatura; 25% tenía estudios de posgrado, de nivel de especialización o maestría, y 5% poseía el grado de doctor (García Guadilla, 2000, p. 110). En México, únicamente 19.1% de los profesores de tiempo completo del sector público ha obtenido el doctorado (Rubio, 2006, p. 43), mientras que en Chile el 25.5% ostentan este grado en las IET del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) y un 16.2% en las IET privadas acreditadas (OECD y The World Bank, 2009, p. 54). Asimismo, cerca de 60% de los profesores en las IET públicas y 86% de las privadas no tienen nombramientos de tiempo completo (The World Bank, 2002, p. 59).

Las evaluaciones internacionales también han identificado la persistencia de un modelo académico rígido y sobre-especializado como otro de los obstáculos que impiden mejorar la calidad educativa de la región, además de dificultar la acreditación internacional.¹⁷ Este modelo —que predomina en la mayoría de las IET de AL— tiene su antecedente en la universidad napoleónica, orientada a la formación profesional en áreas tradicionales como leyes, ingeniería y medicina, dentro de una organización por facultades y escuelas. Entre sus características se destacan: 1) un primer ciclo de estudios, la llamada “licenciatura”, cuya función es otorgar un grado académico y una licencia para el ejercicio profesional; 2) una duración formal de cinco o más años, incluyendo en muchos casos la redacción de una extensa tesis como requisito de titulación (Fernández Lamarra, 2010); y 3) una estructura curricular rígida, determinada por la enseñanza, con asignaturas integradas de manera temática, en donde se privilegia la exposición presencial como práctica didáctica fundamental. Este mode-

(1997) y UNESCO Institute for Statistics (2010). En 2011, la UNESCO ha propuesto una nueva versión que está por aprobarse, la cual incorpora las tendencias actuales de la ET surgidas como una consecuencia del Proceso de Bolonia.

¹⁴ Para más detalles respecto a la diferenciación de la ET en AL, véanse Landinelli (2008), Brunner (2009b), Rubio (2006), OECD (2008), OECD y The World Bank (2009), y Fernández Lamarra (2010).

¹⁵ Para una reseña de estas políticas públicas en Colombia, Chile, México y Argentina, véase Kent (2002).

¹⁶ Para el tema de los sistemas de evaluación de la calidad y las agencias de acreditación en AL, véanse CINDA (2007), Global University Network for Innovation (GUNI, 2007) y Pires y Lemaitre (2008).

¹⁷ Este problema se ha discutido en los siguientes textos: González (1966); Schwartzman (2006); Tünnermann (2000); Bernasconi, (2007); Brunner (2009a); y Fernández Lamarra (2010). También ha sido objeto de comentarios y observaciones por parte de la IESALC-UNESCO, en particular en Carvalho (2010a y 2010b).

lo tradicional se aparta de las tendencias de la ET del siglo XXI, centradas en el estudiante y enfocadas a los resultados de aprendizaje,¹⁸ con un componente mayor de educación general dedicado al desarrollo de habilidades cognitivas sofisticadas y competencias genéricas, así como al aprendizaje a lo largo de la vida. Entre los resultados negativos de la licenciatura está su baja eficiencia terminal: en Argentina sólo 11% de una misma generación la termina en el tiempo esperado; en Brasil el porcentaje es de 21%, en Chile de 15% y en México de 18%. En contraste, en Finlandia este indicador es de 88%, en Australia de 61%, en Corea del Sur de 48%, en España de 37% y en Alemania de 32% (UNESCO Institute for Statistics, 2010, pp. 164-70).

La calidad de la ET también se ve afectada por la insuficiente preparación de los estudiantes durante los ciclos previos a la educación media superior (OECD, 2010d), lo que resulta en un escaso desarrollo de habilidades cognitivas generales y lectura; además de un insuficiente nivel de conocimientos en materias básicas como matemáticas, ciencias y gramática. Los jóvenes que ingresan a la educación media superior obtuvieron en su gran mayoría un bajo nivel de rendimiento en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA). Mientras que el promedio mundial de dicha prueba en lectura es de 493, en matemáticas de 496 y en ciencias de 501, Chile ocupa la posición 33, con una puntuación media de lectura de 449 puntos, matemáticas de 421 y ciencias de 447; México tiene el lugar 34: 425 de lectura, 419 de matemáticas y 416 de ciencias; Brasil tiene puntuaciones de 421 en lectura, 386 en matemáticas y 405 en ciencias; Argentina, 398 en lectura, 388 en matemáticas y 401 en ciencias; Colombia, 413 en lectura, 381 en matemáticas y 402 en ciencias, y Perú, 370 en lectura, 365 en matemáticas y 369 en ciencias (OECD, 2010c).

Estas habilidades son herramientas cognitivas básicas que los estudiantes necesitan adquirir para

poder desarrollar después las competencias generales y específicas propias de la ET. Por ello, estos resultados son un motivo de preocupación en AL y constituyen un problema urgente a resolver (OECD, 2010d).

Pertinencia y equidad

La baja pertinencia de la ET en la región es otro problema que se identifica en las evaluaciones internacionales. Un síntoma de ésta es la proporción de estudiantes en las áreas de negocios, leyes y contabilidad, la cual alcanza el 50% en Colombia y el 42% en México; en contraste con el 20% de un país recientemente industrializado como Corea del Sur y el 30% del Reino Unido, con una economía desarrollada (UNESCO Institute for Statistics, 2010, pp. 185-89). Esta tendencia a la concentración en un área particular de servicios profesionales, sin impacto directo a la investigación y la innovación, produce además una sobre saturación que contribuye al subempleo. Por lo que respecta a esta última consecuencia, se debe mencionar que las tasas de desempleo y subempleo entre los egresados oscilan entre 4% y 46%; el desempleo alcanza un promedio de 21% (CINDA, 2007, p. 136), lo cual es otro indicador de la falta de pertinencia y del uso deficiente de los recursos humanos y financieros, ya de por sí escasos.

La equidad en el acceso a la ET continúa siendo un problema, a pesar de la expansión de los últimos veinte años. A finales de la primera década del siglo XXI, sólo 8.3% de las personas entre 25 y 29 años pudo concluir al menos cinco años de ET, la duración típica formal de una licenciatura en la región. Este resultado se da con una estratificación por quintiles de ingreso per cápita muy marcada, ya que por cada 27 estudiantes del quintil más alto, sólo uno que proviene del más bajo tiene la misma escolaridad (CEPAL, 2010, p. 27).

Producción del conocimiento, innovación y competitividad

En la medida en que la ET impacta la productividad económica, las deficiencias en cobertura, calidad y pertinencia son en parte responsables de la

¹⁸ Esta tendencia es la que se adoptó en el modelo curricular del Proceso de Bolonia y en la década actual se amplía su influencia a través del programa AHELO de la OCDE en Norteamérica, Asia y Oceanía.

baja competitividad de los países de AL. De acuerdo con el Índice Global de Competitividad 2011–2012 (World Economic Forum, 2011), Chile ocupa el lugar 31; Costa Rica, el 61; Brasil, el 53; México, el 58; Colombia, el 68, y Argentina, el 85.¹⁹ Por otra parte, según el Índice de Economía del Conocimiento (The World Bank, 2009), con excepción de Chile, que logró 7.09, el resto de los países latinoamericanos obtuvo una puntuación promedio de 5.21, lejos de la calificación por arriba de los 9 puntos alcanzada por Estados Unidos, Reino Unido, Canadá y Finlandia.²⁰ Lo anterior hace patente la necesidad que hay en AL de incorporar más conocimientos en sus procesos de producción, lo que requiere mayores niveles de desarrollo y calidad de sus sistemas de ET.

Estos indicadores demuestran también que, a pesar de los esfuerzos hechos en la ET, ésta no tiene el impacto que se necesita para el desarrollo de la región, lo que significa que las estrategias y el financiamiento actuales son insuficientes. AL no sólo debe contentarse con seguir algunas de las tendencias internacionales en educación, sino que debe implementar políticas públicas enfocadas a cerrar la brecha que tiene con otras regiones del mundo. De no ser así, estaría en riesgo de aumentar su rezago educativo, lo que es evidente cuando se le compara con los logros recientes de los países emergentes en donde se le ha dado mayor prioridad a la educación.

El modelo de sociedad basada en el conocimiento constituye un reto para el escaso nivel de desarrollo de la investigación e innovación en AL. Como se ha señalado, la mayoría de los programas de posgrado se estableció de manera tardía, a partir de los años ochenta y noventa. A pesar de los esfuerzos realizados en las dos últimas décadas, aún no se tiene un número suficiente de estos reconocidos por su calidad; además, gran parte son de maestría y falta desa-

rrollar doctorados en áreas científicas (Rama, 2006). En la actualidad, la matrícula de posgrado²¹ es de 674,215 estudiantes, lo que representa 4.2% del total de estudiantes en ET (Gazzola, 2008); sin embargo, en el caso específico del doctorado, ésta se reduce al 1% en países como Argentina, Brasil y México. En contraste, la población estudiantil de este último ciclo es proporcionalmente mayor en Finlandia (7%), Austria (6%), España (4%), Australia (4%), Francia (3%), Reino Unido (3%) y Estados Unidos (3%) (UNESCO Institute for Statistics, 2010, pp. 165-69).

Lo anterior no permite tener una masa crítica de investigadores altamente calificados y es un impedimento para la consolidación de la investigación científica en la región. La divergencia con países desarrollados es elocuente: mientras que por cada millón de habitantes Argentina tiene 979.5 investigadores, Brasil 656.9 y México 352.9, el Reino Unido tiene 4,180.7, Corea del Sur 4,627.2 y Canadá 4,260.4 investigadores (UNESCO, 2010, p. 8).²² La mayoría de los investigadores en AL se concentran en las IET, como es el caso de Brasil (64.7%), México (47%), Argentina (49.3%) y Chile (73.7%); en contraste, Corea del Sur tiene sólo a 17.5% de sus investigadores adscritos en las IET y el resto trabaja en los sectores público y privado (CINDA, 2007, p. 164). Esto significa que la investigación en AL se realiza sobre todo con fines académicos y que, por lo tanto, tiende a tener poco impacto en la innovación y la trasferencia de conocimientos a la sociedad y a las empresas. El sector productivo tampoco apoya de manera activa la I+D, y hay poca colaboración entre empresas e IET.

La producción de conocimiento científico y tecnológico en AL durante los últimos quince años sólo representa 4% de la mundial (CINDA, 2007, p. 165). Todos estos factores se traducen en sistemas de innovación nacionales débiles, que es justo lo contrario de lo que se necesita en sociedades basadas en el conocimiento.

¹⁹ Es significativo que la competitividad en estos países ha descendido con respecto a 2007, a excepción de Brasil.

²⁰ Estos índices utilizan un rango de calificación que oscila entre el 0 y el 10.

²¹ Constituye la suma de los estudiantes inscritos en especializaciones, maestrías y doctorados.

²² Datos de 2007.

En conclusión, a finales de la primera década del siglo XXI todavía persisten rezagos en cobertura, calidad, pertinencia y equidad en ET, a los que se les suman la escasez sistemática de recursos financieros públicos y la falta de políticas de gobierno con una visión de largo plazo. Si bien los planteamientos del proyecto de modernización han seguido algunas de las tendencias educativas internacionales, las estrategias empleadas no parecen haber sido suficientes, en vista de que la región no puede limitarse a crear oportunidades de aprendizaje al ritmo de los países de la OCDE, sino que además está obligada a cerrar las brechas actuales (Holm-Nielsen et al, 2005). Para ello, se requiere reformar el modelo educativo y académico de la ET, enfocarlo al aprendizaje por medio de una arquitectura de ciclos y grados académicos compatible con la de otras regiones, y la implementación de un currículo flexible orientado a los resultados de aprendizaje, que permita la adquisición de competencias genéricas y específicas, así como el desarrollo de un perfil internacional de egresados que los hable para competir en el mercado mundial. Para llevar a cabo una reforma de estas características, la región necesita pasar de una actitud reactiva a los cambios en la escena global a tener un enfoque proactivo a la ET y la investigación, mediante la formulación de planes a mediano y largo plazo que definan una agenda para el futuro. Por lo demás, AL necesita fortalecer la capacidad de generar y analizar información sobre el desempeño de sus sistemas de ET, para tener una base firme al tomar decisiones en política educativa. En este contexto, una de las principales estrategias utilizadas en países desarrollados y emergentes para lograr este tipo de cambios ha sido la internacionalización. Sin embargo, de acuerdo con el informe del BM citado, "... la internacionalización de la educación superior parece no haber alcanzado todavía un nivel de importancia suficiente en la agenda política de América Latina..." (Holm-Nielsen et al, 2005, p. 65). El resto del artículo se ocupa de caracterizar el estado actual del proceso de internacionalización de la ET en la región, con el fin de llevar a cabo un balance de resultados, logros y retos.

La internacionalización de la educación terciaria en América Latina

Estudios sobre la internacionalización en América Latina

Hace quince años, el tema de la internacionalización estaba ausente en los estudios sobre ET en la región. La primera investigación importante en la materia fue la publicada por el BM en 2005, en un volumen en el que se incluyen estudios de caso sobre Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, México y Perú (De Wit et al, 2005). En 2006, el proyecto PIHE NETWORK,²³ con apoyo de la Comisión Europea, realizó una evaluación comparativa para identificar las principales motivaciones y los enfoques de la internacionalización en AL y las IET europeas (PIHE NETWORK, 2006; De Wit, 2009). La Asociación Internacional de Universidades (IAU) recientemente publicó su 3.^a Encuesta Global (IAU, 2010).²⁴ Por su parte, la OCDE ha publicado las evaluaciones de la ET de México (OECD, 2008), Chile (OECD y The World Bank, 2009) y el estado de Santa Catarina, Brasil (OECD, 2010b), en donde se incluyen recomendaciones sobre el estado de la internacionalización en esos países y regiones. Entre otras publicaciones que se deben mencionar, se incluyen los estudios de Gacel-Ávila (2006 y 2010c) sobre la contribución que hace la internacionalización a la mejora de la calidad y la elaboración de estrategias de internacionalización, así como la síntesis sobre las tendencias de la internacionalización en la región que aparece en un número especial del *Journal of Studies in International Education* (2007). El tema de la integración regional ha sido

²³ PIHE es el acrónimo oficial, tomado del inglés, para *Partnerships for Internationalisation of Higher Education*. Véase www.pihenetwork.org.

²⁴ La 3.^a Encuesta Global de la IAU es un proyecto de investigación en el que participaron IET de 115 países sobre el tema de la internacionalización de la ET con datos recogidos en 2009 y contribuciones de expertos internacionales de todo el mundo. Otras encuestas similares por parte de la IAU han tenido lugar en 2003 y 2005.

desarrollado en Zarur (2008). Sobre la *convergencia regional y el impacto del Proceso de Bolonia en AL* hay aportaciones de Malo (2005), Brunner (2009a), Vessuri y Landinelli (2009), Gacel-Ávila (2010a), Carvalho (2010a), García Guadilla (2010a) y Fernández Lamarra (2010). El rubro de *internacionalización, diseño curricular y reforma educativa* se desarrolla en UEALC 6x4 (2008) y Beneitone, González y Wagenaar (2007). Los programas de *grado conjunto (GC) y doble grado (DG) en AL* se investigan en Gacel-Ávila (2009). La *movilidad académica y la fuga de cerebros* se han estudiado en Zarur (2008), García Guadilla (2009), Schwartzman (2009), Balán (2009) y Marmolejo (2009). Para la *movilidad de estudiantes*, véase Jaramillo y De Wit (2009). Para el rubro de *proveedores extranjeros*, véase Didou y Jokivirta (2007) y para *redes inter e intra-regionales de cooperación* Zarur (2008). Desde 1996, la AMPEI publica *Educación Global*, revista única en su género, dedicada por completo al tema de la internacionalización y educación internacional. Otras publicaciones recientes sobre el sector de ET en países de la región son: García Guadilla (2010b), Gazzola y Didriksson (2008), Tünnermann (2008), López Segrera, Brock y Dias Sobrinho (2009), y López Segrera y Rivarola (2010). Estas publicaciones constituyen fuentes obligadas para el estudio de las tendencias actuales del proceso de internacionalización en la región. No obstante, se debe advertir que debido a la falta sistemática de recursos informativos sobre el tema, sea por parte de gobiernos o de instituciones, el presente artículo no pretende ser exhaustivo.

La internacionalización de la educación terciaria: estrategias y programas

A nivel del sector

De acuerdo con la 3.^a Encuesta Global de la IAU, el primer factor que impulsa la internacionalización en el mundo corresponde al rubro de *políticas de gobierno*, con 31% como promedio mundial (PM); seguido por *demandas de las empresas y de la industria* (30% del

PM). En Europa, el primer lugar fue para *políticas del gobierno*, con un margen todavía mayor (38%). La única excepción a esta tendencia mundial es América del Norte, con 16%, lo que resulta consistente con la descentralización de las políticas educativas de Estados Unidos. En el caso de AL, el hecho de que el primer factor reportado haya sido *demandas de las empresas y de la industria* (31%), seguido, por una diferencia de 7 puntos, de las *políticas de gobierno* (24%), no hace sino mostrar lo débil que se percibe el apoyo gubernamental a la internacionalización, en vista de que la colaboración entre el sector privado y la ET ha sido tradicionalmente escasa (IAU, 2010, p. 72).

En otras palabras, más allá del discurso oficial, parece que la internacionalización todavía no es una prioridad en la agenda educativa de AL (De Wit et al., 2005). Las políticas nacionales y los programas correspondientes se centran en elevar los estándares de calidad; la formación de profesores con nivel de maestría y doctorado, establecer programas de posgrado de calidad, ampliar la cobertura e incrementar los niveles de equidad. El caso de México es ilustrativo, ya que a pesar de que en el Programa Nacional de Educación para el periodo 2007–2012 (SEP, 2007) se establecen algunos objetivos para la internacionalización, como el aprendizaje de lenguas extranjeras, el desarrollo de programas internacionales conjuntos, la acreditación internacional y la creación de un espacio común del conocimiento en la región, no se instituyen programas específicos para el cumplimiento de estos objetivos. Como resultado, los estándares de calidad no se internacionalizan, los GC y DG son escasos y el manejo de lenguas extranjeras es insuficiente, entre otros ejemplos (Gacel-Ávila, 2005 y 2009). La internacionalización de la ET se concibe todavía a partir del concepto de cooperación internacional tradicional, enfocado sobre todo en esquemas de movilidad de estudiantes y profesores, lejos del concepto de *internacionalización comprehensiva*²⁵

²⁵ El concepto de la *internacionalización comprehensiva* va más allá de la noción tradicional de la cooperación internacional y la movilidad física de las personas. De acuerdo con este concepto,

promovido por la OCDE desde los años noventa. Se carece también de estrategias adecuadas para atraer a estudiantes extranjeros, lo cual se refleja en la falta de datos oficiales en la materia en los informes de la OCDE (OECD, 2010a) y la UNESCO. Otro motivo de preocupación es que esta región no es una prioridad para otras regiones del mundo, incluyéndose a sí misma, de acuerdo con la 3.^a Encuesta Global de la IAU (2010). Las evaluaciones de Chile y Brasil coinciden en mencionar que la internacionalización es marginal a las políticas de gobierno; en el primer caso, se encontró que aunque esta estrategia aparece como prioritaria en los planes del gobierno, no se han implementado programas específicos para que esto se haga realidad (OECD y The World Bank, 2009). En el caso de Brasil, se subraya que no se ha llevado a cabo un proceso de internacionalización comprehensiva, a pesar de reconocerse su necesidad (OECD, 2010b). En efecto, las evaluaciones anteriores muestran con claridad que las actividades internacionales no están vinculadas a los programas nacionales, con lo que se les deja a la iniciativa de las instituciones. En conclusión, AL en definitiva es una de las regiones del mundo donde el apoyo gubernamental a la internacionalización de la ET es uno de los más bajos del mundo.

A nivel institucional

Importancia de la internacionalización en la agenda institucional

76% de las IET manifestó que la importancia que le dan a la internacionalización se ha acentuado durante

las estrategias de internacionalización deben ser trasversales a todo el proceso educativo y el diseño de políticas. La *internacionalización comprehensiva* requiere la integración de la dimensión internacional en todas las políticas y programas institucionales, en los tres niveles del proceso educativo: el macro (toma de decisiones y diseño de políticas institucionales), el medio (estructura y política curricular) y micro (enseñanza y aprendizaje). Este concepto fue desarrollado por el Programa de Gestión Institucional para la Educación Superior (IMHE) de la OCDE (Knight y De Wit, 1995).

los últimos tres años, siguiendo la tendencia mundial. En contraste, se reporta que sólo 51% de los líderes institucionales de la región le otorgan un alto nivel de importancia, a diferencia del 65% del PM (IAU, 2010, p. 180). La internacionalización se percibe como una actividad que se realiza, sobre todo, con financiamiento externo (De Wit et al, 2005). Estos datos demuestran que al igual que en el caso de las políticas públicas, la prioridad que le otorgan las IET a la internacionalización es más retórica que real.

Motivos, razones y beneficios

La 3.^a Encuesta Global de la IAU reporta que las principales razones para la internacionalización para las IET en la región son: 1) *preparar a los estudiantes para el mundo globalizado* (39%); 2) *internacionalizar el currículo y mejorar la calidad académica* (18%); 3) *fortalecer la investigación y la capacidad de producción de conocimiento* (16%). La primera razón es igual en todas las regiones del mundo, con la particularidad de que el porcentaje es más alto en AL (39%, en contraste con el 30% PM) (IAU, 2010, p. 64). Lo anterior se corrobora con el aumento constante de la movilidad estudiantil en la región, a pesar de que sigue siendo una de las más bajas del mundo. En años anteriores, la actividad de internacionalización predominante y casi exclusiva era la formación de académicos e investigadores en el extranjero, con la finalidad de reforzar la capacidad educativa y científica de la región, como lo mostró la Encuesta Global de la IAU de 2005, donde la principal motivación fue *reforzar la investigación y la producción de conocimiento* (IAU, 2006). Por su parte, en el informe del BM las principales razones expuestas fueron: 1) *la consolidación institucional*, 2) *el logro de estándares internacionales*, y 3) *la mejora de la calidad* (Gacel-Ávila et al, 2005). La tendencia actual representa un cambio, en vista de que la preparación internacional de los estudiantes ocupa el primer lugar, mientras que las otras dos razones han disminuido en importancia. Cabe destacar el bajo porcentaje que obtuvo la motivación de *mejorar el perfil internacional*.

y la reputación institucional, con tan sólo 6%, en contraste con el 15% del PM. Este hallazgo es consistente con la falta de políticas nacionales e institucionales para atraer estudiantes internacionales y académicos extranjeros de alto perfil. Esto podría ser el reconocimiento implícito de que la región no ha alcanzado todavía estándares internacionales de calidad, y que el sector sigue enfocado a resolver estos problemas.

Por lo que toca a los beneficios de la internacionalización, los más significativos para la región son: 1) mayor conciencia en los estudiantes de los beneficios de la internacionalización (30%), con un porcentaje más alto que el 24% del PM; 2) enriquecimiento de la investigación y la producción de conocimiento (18%); 3) aumento de la cooperación internacional y la solidaridad (10%), y (4) mayor perfil internacional de los académicos (10%). Todos estos resultados están en sintonía con las tendencias mundiales, en contraste con la Encuesta Global de la IAU 2005, en donde el principal beneficio reportado fue la mejora de la calidad académica (Gacel-Ávila et al, 2005).

La 3.^a Encuesta Global de la IAU apunta que los riesgos potenciales de una mayor internacionalización en AL son: 1) la fuga de cerebros (17%), superior al 10% del PM, síntoma de la importancia del problema en la región, el cual se relaciona con la movilidad de académicos y la estructura de los sistemas nacionales de investigación (Balán, 2009; Schwartzman, 2009; Remedi, 2009; Marmolejo, 2009); 2) la mercantilización y comercialización de programas educativos (12%); y 3) el aumento de las fábricas de títulos extranjeros y/o proveedores de baja calidad (12%), porcentaje mayor en AL que el PM (9%). Los dos últimos riesgos son un reflejo del incremento de proveedores extranjeros como Sylvan/Laureate International, entre otros. Esta presencia, al igual que el avance del sector privado, es resultado de la insuficiente oferta de ET en AL. Por último, es notable el cambio de percepción sobre la internacionalización, ya que el riesgo de perder la identidad cultural pasó

de ser la principal amenaza percibida en la Encuesta Global IAU 2005, a ocupar el séptimo lugar en la encuesta de 2010 (Gacel-Ávila, 2010b).

Obstáculos

Las barreras internas para la internacionalización se vinculan a los problemas de la ET ya señalados: 1) recursos financieros insuficientes (29%), un porcentaje ligeramente superior al 27% del PM; 2) experiencia limitada del personal académico/falta de dominio de idiomas extranjeros (12%); y 3) planes de estudio demasiado rígidos (9%),²⁶ factor que tiene el mismo peso que el interés insuficiente y la baja participación del profesorado (IAU, 2010, p. 81). El escaso dominio de lenguas extranjeras entre los estudiantes y profesores es un obstáculo a la movilidad internacional, así como a la participación en proyectos de cooperación, mientras que la poca flexibilidad curricular, uno de los rasgos del modelo académico que prevalece en AL, es en definitiva una limitante para la internacionalización del currículo (Gacel-Ávila, 2007), y responsable en parte de la resistencia al cambio curricular y de la escasez de programas internacionales de GC y DG, entre otros (Gacel-Ávila et al, 2005; OECD y The World Bank 2009; OECD, 2010b).

Por otra parte, los principales obstáculos externos reportados por las IET son: 1) un financiamiento limitado (27%), porcentaje ligeramente más alto que el PM (25%); 2) las dificultades de reconocimiento de los títulos o programas de estudio (16%), y 3) la barrera del idioma (13%) (IAU, 2010, p. 82), siendo todos estos resultados consistentes con las dificultades internas ya señaladas.

Algunos de los obstáculos anteriores fueron hallazgos de la evaluación realizada por la OCDE a la ET del estado de Santa Catarina en Brasil, a saber: profesores con insuficientes competencias globales y conocimiento de los temas internacionales, así como recursos financieros limitados (OECD, 2010b).

²⁶ En el caso de los GC y DG, esta barrera se identificó como el principal obstáculo (PIHE NETWORK, 2006).

Estrategias institucionales para la internacionalización

Hay dos clases de estrategias institucionales de internacionalización: las de tipo programático y las de tipo organizacional. Las estrategias programáticas se destinan a integrar una dimensión internacional en la docencia, la investigación, los servicios comunitarios y la difusión cultural, mientras que las organizacionales se refieren a las políticas institucionales, los marcos normativos y las estructuras de gestión. El presente artículo pretende hacer un balance del estado en que se encuentran ambos tipos de estrategias en AL.

Estrategias organizacionales

Hace unos años eran muy pocas las IET que habían implementado políticas de internacionalización comprensiva, es decir, integradas de manera trasversal en las políticas de desarrollo institucional sobre docencia e investigación, incluyendo los procesos de planeación, presupuestación y evaluación. En la mayoría de los casos, las políticas de internacionalización eran más bien el resultado de iniciativas individuales (Gacel-Ávila, 2007). Sin embargo, la 3.^a Encuesta Global de la IAU identifica algunos avances en este rubro, ya que 79% de las IET expresó haber incluido la internacionalización ya fuera en su misión, visión o en el plan institucional de desarrollo, aunque se nota un porcentaje en AL todavía por debajo de 87% del PM. Este resultado es, sin embargo, contradictorio, ya que más tarde, en la misma encuesta, 57% de estas instituciones reportó tener una política o un plan estratégico para la internacionalización, 10 puntos por debajo del 67% del PM (IAU, 2010, p. 86). En el mismo sentido, la evaluación de la OCDE en el estado de Santa Catarina, Brasil, menciona que la misión de estas IET se relaciona sólo de manera indirecta con la dimensión internacional, de lo que se puede inferir que las políticas de internacionalización únicamente existen en las grandes instituciones brasileñas (OECD, 2010b). El conjunto de estos resultados muestra el bajo nivel de compromiso del liderazgo institucional hacia la inter-

nacionalización, lo que se traduce en lo inadecuado e inefficiente de las estructuras organizacionales. Todos estos resultados confirman que en AL se apela más a la retórica que a la realidad en lo que respecta a la internacionalización (Gacel-Ávila, 2007).

Las prioridades en el proceso de internacionalización

Las instituciones de AL reportaron los siguientes programas y actividades de internacionalización como los de más alta prioridad (IAU, 2010, p. 91):

- La movilidad saliente de estudiantes (45%, en contraste con el 44% del PM), cuya importancia es consistente con el aumento de 5% a 6% reportado por la OCDE en 2008 y 2009.
- La colaboración internacional en la investigación (35%, en contraste con 40% del PM), la que al tener un porcentaje inferior al mundial, refleja una actitud menos proactiva, relacionada con el relativamente bajo nivel de investigación de algunas instituciones.
- La movilidad saliente de profesores (33%, en contraste con 29% del PM).
- El intercambio de estudiantes y el reclutamiento de estudiantes internacionales (29%, en contraste con 43% del PM), cuyo bajo porcentaje es consistente con la falta de una política en este respecto.

Estos hallazgos son una prueba más de que las instituciones de AL enfocan la internacionalización desde un punto de vista tradicional, por ejemplo, promoviendo la movilidad de estudiantes y profesores, dejando de lado el concepto de *internacionalización comprensiva*, al no incluir temas como la internacionalización del currículo, la integración regional, el reconocimiento mutuo de créditos y estudios, entre otros.

Aseguramiento de la calidad y acreditación

La evaluación institucional y la acreditación de programas han sido temas prioritarios para las políticas públicas de las últimas dos décadas, donde las actividades de internacionalización sólo se mencionan

de manera marginal y no se incluyen explícitamente como un indicador del desarrollo académico (Gacel-Ávila, 2007). En el caso de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) de México, por ejemplo, se recomienda la movilidad de estudiantes y profesores, además del conocimiento de lenguas extranjeras; sin embargo, a diferencia de las tendencias internacionales, no son requisitos para la acreditación.

Financiamiento

Las IET de la región reportaron que la primera barrera institucional a la internacionalización es la limitación de los recursos financieros (29%, en contraste con el 27% PM). Este rubro aparece también como la primera barrera externa (27%, en comparación con el 25% PM) (IAU, 2010, p. 81-2). A pesar de que las IET afirman que la importancia de la internacionalización en la agenda institucional se ha venido incrementado en los últimos tres años, el 25% dice no tener fuentes de financiación para esas actividades, lo que contrasta con el 7% del PM. Además, 27% declaró haber tenido un aumento en el nivel de financiamiento, una cifra muy por debajo del 52% del PM (IAU, 2010, pp. 185). Estos resultados evidencian aún más las contradicciones regionales: ¿cómo pueden afirmar las instituciones que la internacionalización es una prioridad en su plan estratégico y de desarrollo, si no tienen presupuesto para ello? Es más, otro 15% dice depender de fondos externos para financiar estas actividades y el 48% reconoce disponer de presupuesto institucional, en contraste con el 51% en África. Esta situación es todavía más seria, si se tiene en cuenta que AL es la región con menor apoyo de fondos públicos (5%, en contraste con el 18% del PM, con Europa recibiendo la mayor proporción, con 32%), y la que recibe menos recursos por concepto de cuotas de los estudiantes internacionales (5% en contraste con el 13% de Asia y el Pacífico, el 17% para América del Norte y el 15% para África). En este aspecto, el ingreso por este último rubro es comparable sólo con el del Medio Oriente. Esto hace que AL sea la

región con menos financiamiento dedicado a la internacionalización en el mundo. Estos hallazgos enfatizan la contradicción mencionada, entre el discurso oficial y la realidad, y confirman que la internacionalización se ve en gran medida como una actividad marginal para el desarrollo institucional.

Las oficinas de gestión

Estas oficinas ocupan por lo general una posición baja en el organigrama institucional, ya que se sitúan en el cuarto o quinto nivel de la jerarquía organizacional. La práctica habitual es que reportan a vicerrectores académicos o de planificación, quienes pueden carecer de la formación y la visión internacional necesarias (Gacel-Ávila et al., 2005). Esto implica que la oficina de internacionalización no tiene la autonomía y la capacidad requeridas para la implementación de estrategias con la complejidad del proceso de internacionalización. Asimismo, el personal encargado de gestionar las actividades correspondientes está sujeto a una alta rotación, debido a los cambios recurrentes de las autoridades institucionales, un rasgo de los sistemas de ET de AL. El hecho de que los funcionarios a cargo de estas oficinas tengan por lo general un bajo nivel de profesionalización y una experiencia internacional insuficiente, disminuye las posibilidades para una gestión exitosa del proceso de internacionalización, ya que sin el cambio organizacional adecuado, es poco probable que las estrategias de internacionalización sean viables.

Estrategias programáticas

Movilidad de estudiantes y académicos

La tasa de movilidad saliente de estudiantes es de 6% en AL, una de las más bajas en el mundo;²⁷ sólo seguida por Asia Central, con 3.2%. En contraste, Asia

²⁷ Este porcentaje representa 177,995 estudiantes latinoamericanos en el extranjero (UNESCO Institute for Statistics, 2010).

promovido por la OCDE desde los años noventa. Se carece también de estrategias adecuadas para atraer a estudiantes extranjeros, lo cual se refleja en la falta de datos oficiales en la materia en los informes de la OCDE (OECD, 2010a) y la UNESCO. Otro motivo de preocupación es que esta región no es una prioridad para otras regiones del mundo, incluyéndose a sí misma, de acuerdo con la 3.^a Encuesta Global de la IAU (2010). Las evaluaciones de Chile y Brasil coinciden en mencionar que la internacionalización es marginal a las políticas de gobierno; en el primer caso, se encontró que aunque esta estrategia aparece como prioritaria en los planes del gobierno, no se han implementado programas específicos para que esto se haga realidad (OECD y The World Bank, 2009). En el caso de Brasil, se subraya que no se ha llevado a cabo un proceso de internacionalización comprehensiva, a pesar de reconocerse su necesidad (OECD, 2010b). En efecto, las evaluaciones anteriores muestran con claridad que las actividades internacionales no están vinculadas a los programas nacionales, con lo que se les deja a la iniciativa de las instituciones. En conclusión, AL en definitiva es una de las regiones del mundo donde el apoyo gubernamental a la internacionalización de la ET es uno de los más bajos del mundo.

A nivel institucional

Importancia de la internacionalización en la agenda institucional

76% de las IET manifestó que la importancia que le dan a la internacionalización se ha acentuado durante

las estrategias de internacionalización deben ser trasversales a todo el proceso educativo y el diseño de políticas. La *internacionalización comprehensiva* requiere la integración de la dimensión internacional en todas las políticas y programas institucionales, en los tres niveles del proceso educativo: el macro (toma de decisiones y diseño de políticas institucionales), el medio (estructura y política curricular) y micro (enseñanza y aprendizaje). Este concepto fue desarrollado por el Programa de Gestión Institucional para la Educación Superior (IMHE) de la OCDE (Knight y De Wit, 1995).

los últimos tres años, siguiendo la tendencia mundial. En contraste, se reporta que sólo 51% de los líderes institucionales de la región le otorgan un alto nivel de importancia, a diferencia del 65% del PM (IAU, 2010, p. 180). La internacionalización se percibe como una actividad que se realiza, sobre todo, con financiamiento externo (De Wit et al, 2005). Estos datos demuestran que al igual que en el caso de las políticas públicas, la prioridad que le otorgan las IET a la internacionalización es más retórica que real.

Motivos, razones y beneficios

La 3.^a Encuesta Global de la IAU reporta que las principales razones para la internacionalización para las IET en la región son: 1) *preparar a los estudiantes para el mundo globalizado* (39%); 2) *internacionalizar el currículo y mejorar la calidad académica* (18%); 3) *fortalecer la investigación y la capacidad de producción de conocimiento* (16%). La primera razón es igual en todas las regiones del mundo, con la particularidad de que el porcentaje es más alto en AL (39%, en contraste con el 30% PM) (IAU, 2010, p. 64). Lo anterior se corrobora con el aumento constante de la movilidad estudiantil en la región, a pesar de que sigue siendo una de las más bajas del mundo. En años anteriores, la actividad de internacionalización predominante y casi exclusiva era la formación de académicos e investigadores en el extranjero, con la finalidad de reforzar la capacidad educativa y científica de la región, como lo mostró la Encuesta Global de la IAU de 2005, donde la principal motivación fue *reforzar la investigación y la producción de conocimiento* (IAU, 2006). Por su parte, en el informe del BM las principales razones expuestas fueron: 1) *la consolidación institucional*, 2) *el logro de estándares internacionales*, y 3) *la mejora de la calidad* (Gacel-Ávila et al, 2005). La tendencia actual representa un cambio, en vista de que la preparación internacional de los estudiantes ocupa el primer lugar, mientras que las otras dos razones han disminuido en importancia. Cabe destacar el bajo porcentaje que obtuvo la motivación de *mejorar el perfil internacional*.

y la reputación institucional, con tan sólo 6%, en contraste con el 15% del PM. Este hallazgo es consistente con la falta de políticas nacionales e institucionales para atraer estudiantes internacionales y académicos extranjeros de alto perfil. Esto podría ser el reconocimiento implícito de que la región no ha alcanzado todavía estándares internacionales de calidad, y que el sector sigue enfocado a resolver estos problemas.

Por lo que toca a los beneficios de la internacionalización, los más significativos para la región son: 1) mayor conciencia en los estudiantes de los beneficios de la internacionalización (30%), con un porcentaje más alto que el 24% del PM; 2) enriquecimiento de la investigación y la producción de conocimiento (18%); 3) aumento de la cooperación internacional y la solidaridad (10%), y (4) mayor perfil internacional de los académicos (10%). Todos estos resultados están en sintonía con las tendencias mundiales, en contraste con la Encuesta Global de la IAU 2005, en donde el principal beneficio reportado fue la mejora de la calidad académica (Gacel-Ávila et al, 2005).

La 3.^a Encuesta Global de la IAU apunta que los riesgos potenciales de una mayor internacionalización en AL son: 1) la fuga de cerebros (17%), superior al 10% del PM, síntoma de la importancia del problema en la región, el cual se relaciona con la movilidad de académicos y la estructura de los sistemas nacionales de investigación (Balán, 2009; Schwartzman, 2009; Remedi, 2009; Marmolejo, 2009); 2) la mercantilización y comercialización de programas educativos (12%); y 3) el aumento de las fábricas de títulos extranjeros y/o proveedores de baja calidad (12%), porcentaje mayor en AL que el PM (9%). Los dos últimos riesgos son un reflejo del incremento de proveedores extranjeros como Sylvan/Laureate International, entre otros. Esta presencia, al igual que el avance del sector privado, es resultado de la insuficiente oferta de ET en AL. Por último, es notable el cambio de percepción sobre la internacionalización, ya que el riesgo de perder la identidad cultural pasó

de ser la principal amenaza percibida en la Encuesta Global IAU 2005, a ocupar el séptimo lugar en la encuesta de 2010 (Gacel-Ávila, 2010b).

Obstáculos

Las barreras internas para la internacionalización se vinculan a los problemas de la ET ya señalados: 1) *recursos financieros insuficientes* (29%), un porcentaje ligeramente superior al 27% del PM; 2) *experiencia limitada del personal académico/falta de dominio de idiomas extranjeros* (12%); y 3) *planes de estudio demasiado rígidos* (9%),²⁶ factor que tiene el mismo peso que el *interés insuficiente y la baja participación del profesorado* (IAU, 2010, p. 81). El escaso dominio de lenguas extranjeras entre los estudiantes y profesores es un obstáculo a la movilidad internacional, así como a la participación en proyectos de cooperación, mientras que la poca flexibilidad curricular, uno de los rasgos del modelo académico que prevalece en AL, es en definitiva una limitante para la internacionalización del currículo (Gacel-Ávila, 2007), y responsable en parte de la resistencia al cambio curricular y de la escasez de programas internacionales de GC y DG, entre otros (Gacel-Ávila et al, 2005; OECD y The World Bank 2009; OECD, 2010b).

Por otra parte, los principales obstáculos externos reportados por las IET son: 1) *un financiamiento limitado* (27%), porcentaje ligeramente más alto que el PM (25%); 2) *las dificultades de reconocimiento de los títulos o programas de estudio* (16%), y 3) *la barrera del idioma* (13%) (IAU, 2010, p. 82), siendo todos estos resultados consistentes con las dificultades internas ya señaladas.

Algunos de los obstáculos anteriores fueron hallazgos de la evaluación realizada por la OCDE a la ET del estado de Santa Catarina en Brasil, a saber: profesores con insuficientes competencias globales y conocimiento de los temas internacionales, así como recursos financieros limitados (OECD, 2010b).

²⁶ En el caso de los GC y DG, esta barrera se identificó como el principal obstáculo (PIHE NETWORK, 2006).

Estrategias institucionales para la internacionalización

Hay dos clases de estrategias institucionales de internacionalización: las de tipo programático y las de tipo organizacional. Las estrategias programáticas se destinan a integrar una dimensión internacional en la docencia, la investigación, los servicios comunitarios y la difusión cultural, mientras que las organizacionales se refieren a las políticas institucionales, los marcos normativos y las estructuras de gestión. El presente artículo pretende hacer un balance del estado en que se encuentran ambos tipos de estrategias en AL.

Estrategias organizacionales

Hace unos años eran muy pocas las IET que habían implementado políticas de internacionalización comprehensiva, es decir, integradas de manera trasversal en las políticas de desarrollo institucional sobre docencia e investigación, incluyendo los procesos de planeación, presupuestación y evaluación. En la mayoría de los casos, las políticas de internacionalización eran más bien el resultado de iniciativas individuales (Gacel-Ávila, 2007). Sin embargo, la 3.^a Encuesta Global de la IAU identifica algunos avances en este rubro, ya que 79% de las IET expresó haber incluido la internacionalización ya fuera en su misión, visión o en el plan institucional de desarrollo, aunque se nota un porcentaje en AL todavía por debajo de 87% del PM. Este resultado es, sin embargo, contradictorio, ya que más tarde, en la misma encuesta, 57% de estas instituciones reportó tener una política o un plan estratégico para la internacionalización, 10 puntos por debajo del 67% del PM (IAU, 2010, p. 86). En el mismo sentido, la evaluación de la OCDE en el estado de Santa Catarina, Brasil, menciona que la misión de estas IET se relaciona sólo de manera indirecta con la dimensión internacional, de lo que se puede inferir que las políticas de internacionalización únicamente existen en las grandes instituciones brasileñas (OECD, 2010b). El conjunto de estos resultados muestra el bajo nivel de compromiso del liderazgo institucional hacia la inter-

nacionalización, lo que se traduce en lo inadecuado e inefficiente de las estructuras organizacionales. Todos estos resultados confirman que en AL se apela más a la retórica que a la realidad en lo que respecta a la internacionalización (Gacel-Ávila, 2007).

Las prioridades en el proceso de internacionalización

Las instituciones de AL reportaron los siguientes programas y actividades de internacionalización como los de más alta prioridad (IAU, 2010, p. 91):

- La movilidad saliente de estudiantes (45%, en contraste con el 44% del PM), cuya importancia es consistente con el aumento de 5% a 6% reportado por la OCDE en 2008 y 2009.
- La colaboración internacional en la investigación (35%, en contraste con 40% del PM), la que al tener un porcentaje inferior al mundial, refleja una actitud menos proactiva, relacionada con el relativamente bajo nivel de investigación de algunas instituciones.
- La movilidad saliente de profesores (33%, en contraste con 29% del PM).
- El intercambio de estudiantes y el reclutamiento de estudiantes internacionales (29%, en contraste con 43% del PM), cuyo bajo porcentaje es consistente con la falta de una política en este respecto.

Estos hallazgos son una prueba más de que las instituciones de AL enfocan la internacionalización desde un punto de vista tradicional, por ejemplo, promoviendo la movilidad de estudiantes y profesores, dejando de lado el concepto de *internacionalización comprehensiva*, al no incluir temas como la internacionalización del currículo, la integración regional, el reconocimiento mutuo de créditos y estudios, entre otros.

Aseguramiento de la calidad y acreditación

La evaluación institucional y la acreditación de programas han sido temas prioritarios para las políticas públicas de las últimas dos décadas, donde las actividades de internacionalización sólo se mencionan

de manera marginal y no se incluyen explícitamente como un indicador del desarrollo académico (Gacel-Ávila, 2007). En el caso de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) de México, por ejemplo, se recomienda la movilidad de estudiantes y profesores, además del conocimiento de lenguas extranjeras; sin embargo, a diferencia de las tendencias internacionales, no son requisitos para la acreditación.

Financiamiento

Las IET de la región reportaron que la primera barrera institucional a la internacionalización es la limitación de los recursos financieros (29%, en contraste con el 27% PM). Este rubro aparece también como la primera barrera externa (27%, en comparación con el 25% PM) (IAU, 2010, p. 81-2). A pesar de que las IET afirman que la importancia de la internacionalización en la agenda institucional se ha venido incrementado en los últimos tres años, el 25% dice no tener fuentes de financiación para esas actividades, lo que contrasta con el 7% del PM. Además, 27% declaró haber tenido un aumento en el nivel de financiamiento, una cifra muy por debajo del 52% del PM (IAU, 2010, pp. 185). Estos resultados evidencian aún más las contradicciones regionales: ¿cómo pueden afirmar las instituciones que la internacionalización es una prioridad en su plan estratégico y de desarrollo, si no tienen presupuesto para ello? Es más, otro 15% dice depender de fondos externos para financiar estas actividades y el 48% reconoce disponer de presupuesto institucional, en contraste con el 51% en África. Esta situación es todavía más seria, si se tiene en cuenta que AL es la región con menor apoyo de fondos públicos (5%, en contraste con el 18% del PM, con Europa recibiendo la mayor proporción, con 32%), y la que recibe menos recursos por concepto de cuotas de los estudiantes internacionales (5% en contraste con el 13% de Asia y el Pacífico, el 17% para América del Norte y el 15% para África). En este aspecto, el ingreso por este último rubro es comparable sólo con el del Medio Oriente. Esto hace que AL sea la

región con menos financiamiento dedicado a la internacionalización en el mundo. Estos hallazgos enfatizan la contradicción mencionada, entre el discurso oficial y la realidad, y confirman que la internacionalización se ve en gran medida como una actividad marginal para el desarrollo institucional.

Las oficinas de gestión

Estas oficinas ocupan por lo general una posición baja en el organigrama institucional, ya que se sitúan en el cuarto o quinto nivel de la jerarquía organizacional. La práctica habitual es que reportan a vicerrectores académicos o de planificación, quienes pueden carecer de la formación y la visión internacional necesarias (Gacel-Ávila et al, 2005). Esto implica que la oficina de internacionalización no tiene la autonomía y la capacidad requeridas para la implementación de estrategias con la complejidad del proceso de internacionalización. Asimismo, el personal encargado de gestionar las actividades correspondientes está sujeto a una alta rotación, debido a los cambios recurrentes de las autoridades institucionales, un rasgo de los sistemas de ET de AL. El hecho de que los funcionarios a cargo de estas oficinas tengan por lo general un bajo nivel de profesionalización y una experiencia internacional insuficiente, disminuye las posibilidades para una gestión exitosa del proceso de internacionalización, ya que sin el cambio organizacional adecuado, es poco probable que las estrategias de internacionalización sean viables.

Estrategias programáticas

Movilidad de estudiantes y académicos

La tasa de movilidad saliente de estudiantes es de 6% en AL, una de las más bajas en el mundo;²⁷ sólo seguida por Asia Central, con 3.2%. En contraste, Asia

²⁷ Este porcentaje representa 177,995 estudiantes latinoamericanos en el extranjero (UNESCO Institute for Statistics, 2010).

Oriental y el Pacífico tiene 28.5%; América del Norte y Europa Occidental, 16.4%, y Europa Central y del Este, 11% (UNESCO Institute for Statistics, 2010). No obstante, cabe subrayar que esta movilidad en AL está en aumento, en vista de que en 2004 fue de 4% y en 2005 de 5%. Estados Unidos es el principal destino de estudiantes latinoamericanos, con 64,768 de ellos en este país en 2008, con México a la cabeza, con 14,853 alumnos, seguido por Brasil, con 7,586, y Colombia, con 6,669. España²⁸ (18,406), Francia²⁹ (12,769), Reino Unido (7,809) y Alemania³⁰ (7,356) son los países europeos más frecuentados por los estudiantes latinoamericanos, en tanto que Australia es un destino cada vez más atractivo, con 2,741 estudiantes matriculados en diferentes IET (UNESCO Institute for Statistics, 2010, pp. 173-78).

La mayoría de los estudiantes latinoamericanos que están en el extranjero para obtener un grado, lo hacen en programas de maestría y doctorado, financiados por programas nacionales de becas, con la finalidad de fortalecer la capacidad científica y de investigación de sus respectivos países. En contraste, AL alberga sólo a 1.9% de los estudiantes extranjeros en el mundo —la mayoría procedente de la región misma—, mientras que América del Norte y Europa Occidental reciben a 62.1% (UNESCO Institute for Statistics, 2010, pp. 174-81). En los últimos diez años, se observa un incremento de la movilidad intra-regional como resultado del establecimiento de redes y consorcios de universidades, entre otros, la Red de Macrouniversidades, UNIVERSIA, el Grupo Montevideo, la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) y la Organización Universitaria Interamericana (OUI).

En lo referente a la movilidad de académicos, por lo general son las más grandes universidades pú-

blicas las que tienen la tradición de tener programas de movilidad para ellos, no así en las privadas. Dichos programas están orientados sobre todo a los profesores e investigadores con un perfil internacional, educados en el extranjero y, por tanto, dirigidos a una élite. En este sentido, cabe recordar que alrededor de 60% de los profesores son de tiempo parcial, la mayoría no tiene estudios de posgrado ni experiencia internacional, por lo que no pueden participar en estos tipos de programas y, por lo tanto, se encuentran sin la posibilidad de apoyar el proceso institucional de internacionalización. La movilidad internacional de académicos se apoya parcialmente con fondos de cooperación internacional otorgados por la Unión Europea (UE) y los estados miembro, entre ellos, Alemania, Francia, España, y otros países como Estados Unidos y Canadá (Gacel-Ávila et al, 2005).

La internacionalización del currículo

En el informe del BM se concluyó que "... en la última década ha sido poco el cambio curricular que se ha llevado a cabo en América Latina..." (De Wit et al, 2005, p. 346). De igual forma, en Chile y en el estado de Santa Catarina en Brasil, las evaluaciones de la OCDE mencionan que son pocas las IET que han integrado contenidos internacionales en sus programas de estudio o que fomentan el desarrollo de las competencias interculturales o globales en los estudiantes, y "... que no existe un mecanismo oficial para integrar la dimensión internacional en el currículo..." (OECD, 2010b, p. 284). Esto coincide con los datos de la encuesta de la IAU, ya que las IET de la región le dan también menor importancia al *fortalecimiento internacional/contenido intercultural del currículo* (27% contra el 31% del PM), y a la *internacionalización en casa* (11%, 4 puntos por debajo del PM de 15%) (IAU, 2010, p. 91), aspecto que ya se había mencionado también en el informe del BM (Gacel-Ávila et al, 2005).

Uno de los principales obstáculos para integrar la dimensión internacional en el currículo lo constituye el modelo tradicional de organización académica por facultades y escuelas, así como la estructura cu-

²⁸ Este es el resultado, al menos en parte, de la participación de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

²⁹ Un resultado en parte apoyado por Campus France.

³⁰ Resultados obtenidos con la participación del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD).

rricular de la licenciatura que prevalece en la mayoría de las IET en AL, que se caracteriza por tener poca flexibilidad, sobre especialización y una orientación profesional, lejos de los lineamientos actuales de la educación para el siglo XXI. Un estudio publicado por el Observatorio de la Educación Superior sin Fronteras (OBHE) (Gacel-Ávila, 2009) informa que si bien desde 2002, el establecimiento de programas de GC y DG con IET extranjeras ha sido una estrategia cada vez más importante en la internacionalización del currículo,³¹ son todavía muy pocos los programas de este tipo en AL en comparación con regiones como Europa o Asia. Esta tendencia aparece también en la 3.^a Encuesta Global de la IAU, en la que sólo 29% de las IET de AL dijeron ofrecer programas de GC, en contraste con el 41% del PM, 54% de África, y 48% del Medio Oriente, y 34% en el caso de los DG, un porcentaje 10 puntos por debajo del PM (44%).

Según este estudio, las principales razones para establecer programas de GC y DG son: 1) *internacionalizar el currículo*; 2) *ampliar la oferta académica a través de programas innovadores*; 3) *atraer estudiantes extranjeros*; 4) *incrementar el prestigio institucional y la acreditación*, y 5) *aumentar la empleabilidad de los egresados*. Los principales motivos por los cuales no se ofrecen programas de GC y DG en AL son: 1) *la falta de financiamiento para la movilidad de estudiantes y profesores*; 2) *una limitada internacionalización del plan de estudios*, y 3) *la falta de políticas institucionales y nacionales en este sentido*. Estas razones coinciden con los principales obstáculos que se tienen para el establecimiento de estos programas en la región: 1) *la ausencia de políticas institucionales y nacionales*; 2) *la falta de financiamiento*; y 3) *el bajo nivel de competencia en lenguas extranjeras entre los estudiantes y profesores*, entre otros. El obstáculo del idioma se confirma por el hecho de que la mayoría de estos programas se enseñan en español por parte de los socios extranjeros (en el caso de los franceses y alemanes) o

por universidades españolas. Los DG constituyen la modalidad internacional más frecuente, mientras que los GC corresponden al esquema de colaboración más habitual entre las instituciones nacionales. México y Argentina son los países líderes en ambos tipos de programas, seguidos por Chile y Colombia, teniendo como principales socios a los países europeos, como Francia, España y Alemania, y en último término a los Estados Unidos. Mientras que la mayoría de los DG se concentran en las áreas de negocios y administración e ingeniería; los GC se ubican en ciencias sociales, negocios y administración. La gran mayoría de los programas de este tipo son ofrecidos por el sector privado a nivel de licenciatura en las áreas de negocios y administración e ingeniería, y en el posgrado se ofrecen en negocios, administración y ciencias sociales. Las IET públicas, por su parte, desarrollan la mayoría de estos en el nivel de doctorado, y en las áreas de ciencias sociales y humanidades. Estos programas se llevan a cabo a través de la movilidad física tradicional, la que rara vez se combina con el uso de medios virtuales.

La comparación es desfavorable con otras regiones, por ejemplo, Europa o Asia, en donde esta modalidad educativa es una de las estrategias de internacionalización más importantes. Otras regiones en desarrollo como África y Medio Oriente también tienen proporcionalmente más programas de ese tipo que AL (IAU, 2010). Por ello, para AL ser la región del mundo con menor número de programas de este tipo constituye una pérdida de oportunidades para actualizar e internacionalizar el modelo educativo tradicional, así como para lograr una mayor convergencia e integración a nivel inter e intra-regional.

Enseñanza de lenguas extranjeras

El problema de la falta de competencia en lenguas extranjeras por parte de los estudiantes y profesores se menciona de manera recurrente en todos los informes sobre la región (De Wit et al, 2005). Los organismos internacionales recomiendan la incorporación de un segundo idioma en los programas de licenciatura (OECD y The World Bank, 2009). En este

³¹ Esta es una tendencia internacional que se refleja comparando la Encuesta Mundial de la IAU 2005 con la 3.^a Encuesta Global de la misma organización. Para una prueba más, véase De Wit (2009).

sentido, 53% de las IET latinoamericanas reportan un aumento en la demanda para aprender lenguas extranjeras, por encima del 50% del PM. En el nivel de posgrado, 49% de estas instituciones informan tener un cierto nivel de competencia de un idioma extranjero como requisito de titulación, 15 puntos por encima del PM (34%), lo que demuestra la conciencia que se tiene del problema y, con ello, la esperanza de que la situación mejore en un futuro próximo. El inglés es el idioma de mayor demanda en la región (64%); ocho puntos por encima del PM (56%) (IAU, 2010, pp. 125-26). Sin embargo, mientras AL está tratando de resolver el problema de adquirir una lengua extranjera en la ET, en otras regiones, como Europa, se está implementando una política de multilingüismo, para que cada ciudadano pueda tener dominio de al menos dos lenguas extranjeras (Comisión Europea, 2009). Asia también es una región más activa que AL en este rubro. Por esta razón, los programas impartidos en idiomas extranjeros son casi inexistentes, lo que redunda en un obstáculo más para la presencia de estudiantes extranjeros en la región y, a la postre, para la internacionalización del currículo.

La internacionalización de la investigación

En el ámbito de la investigación, tradicionalmente se ha dado un alto nivel de cooperación internacional en las IET públicas de Brasil, México, Argentina, Chile y Cuba, y sus socios más importantes son los países europeos, entre ellos Francia, Alemania, España y el Reino Unido y, en menor grado, Estados Unidos, Canadá y Japón. Estos proyectos suelen fomentarse y ser financiados, en parte, por organizaciones nacionales dedicadas a la promoción de la ciencia y la tecnología, tales como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la Coordinación para la Mejora del Personal de Educación Superior (CAPES) y el Consejo Nacional para Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICYT), mediante acuerdos bilaterales o multilaterales pactados con organizaciones

homólogas extranjeras.³² Esta cooperación es más de tipo inter que intra-regional, es decir, más Norte-Sur que Sur-Sur. Sin embargo, es notoria la tendencia, a partir de los años ochenta, hacia la investigación en colaboración en vez de la investigación para el desarrollo, gracias al avance en la capacidad científica de países como Brasil, México, Argentina y Chile, entre otros. Sin embargo, otras naciones, como Perú y Bolivia, siguen siendo beneficiarios de programas de cooperación para el desarrollo (Gacel-Ávila et al, 2005).

Es importante mencionar el proyecto ENLACES —una iniciativa regional reciente, resultado de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2008—, que tiene como uno de sus principales objetivos la creación de un sistema de redes con el fin de desarrollar un marco global para la investigación a nivel regional (Carvalho, 2009; ENLACES, 2009). La participación en redes regionales e internacionales es una estrategia programática importante para AL, la cual permite apoyar el desarrollo de proyectos de investigación y programas de docencia con calidad. La mayoría de las instituciones participantes en estas redes son las grandes universidades públicas de Brasil, Chile, México, Argentina y Cuba, que llevan a cabo la mayor parte de la investigación en la región (Gacel-Ávila, 2007). Un ejemplo de estas redes es el Programa Alfa financiado por la UE, que promueve el proyecto Tuning América Latina,³³ entre otros. Estas redes son financiadas en su gran mayoría por países como Alemania, Francia, España, Estados Unidos, Canadá, Italia y los Países Bajos. Desafortunadamente, la participación en estas redes, por lo general, es más una respuesta a la oferta hecha por las organizaciones donantes que una estrategia planificada para el desarrollo institucional (Gacel-Ávila et al, 2005). Se observa también una gran diversidad de asociaciones

³² Como el Centro Nacional de Investigación Científica (CNRS), el Instituto de Investigación para el Desarrollo (IRD), la Fundación Nacional de Ciencias (NFS) y el DAAD.

³³ Véase Beneitone et al, (2007). Este programa se encuentra en la actualidad en su segunda fase, 2011–2013.

regionales de ET cuyos pronunciamientos tienden a ser declaraciones retóricas que no se traducen en acciones concretas (De Wit et al, 2005).

La integración regional

La necesidad de una integración inter e intra-regional se reconoce cada vez más en AL debido a la influencia del Proceso de Bolonia en el mundo. Como resultado, se impulsan proyectos como el Espacio Común de Educación Superior América Latina y el Caribe–Unión Europea (ALCUE), cuya intención es crear un espacio común de ET entre Europa y AL, y el Espacio Iberoamericano de Conocimiento, promovido por Universia. Así mismo, entre los objetivos del proyecto ENLACES (2009)³⁴ también se encuentran: articular la creación de un espacio común para la ET en AL y el Caribe, impulsar el proceso de convergencia regional e idear un marco para la implementación de un modelo educativo nuevo que tome como referencia algunos de los resultados de los proyectos Tuning América Latina y UEALC 6x4. La viabilidad de la integración regional y la influencia del Proceso de Bolonia en AL han sido objeto de debate y crítica en varias publicaciones (Malo, 2005; Tiana, 2009; Brunner, 2009a; Carvalho, 2010a, y Gacel–Ávila, 2010a), que han señalado la necesidad de llevar a cabo investigaciones más profundas sobre la convergencia y los modelos educativos de la región, lo que es una ruta prometedora.

Conclusión

Basado en las publicaciones más recientes sobre la internacionalización de la ET en AL, se concluye que si bien no se puede negar que hay logros en el proceso de internacionalización de la región, éste sigue siendo todavía muy limitado, sobre todo si se le compara con el avance de otras regiones del mundo. Esta conclusión se hace a partir de una serie de hallazgos, entre

ellos: la deficiencia de estructuras organizacionales, los bajos niveles de financiación tanto a nivel nacional como institucional, la casi inexistente internacionalización del currículo, el tener uno de los índices más bajos de movilidad estudiantil en el mundo, la ausencia de estrategias nacionales e institucionales para atraer a estudiantes internacionales y académicos talentosos del extranjero, una baja competencia en lenguas extranjeras entre estudiantes y profesores, y el escaso perfil internacional de los académicos, entre otros. Tanto en el plano nacional como en el institucional, es notable el uso de la retórica, dejando al discurso oficial sin una perspectiva de largo plazo y sin enunciar los programas necesarios para cumplir con los objetivos trazados. En otras palabras, la dimensión internacional no está suficientemente institucionalizada en la educación terciaria de AL. En oposición al concepto de *internacionalización comprensiva*, las actividades internacionales ocupan todavía un lugar marginal en las políticas nacionales e institucionales, lo que limita su potencial para elevar la calidad y la pertinencia educativa, impidiendo que contribuyan de manera sustancial a la transformación de los sistemas de ET, lo cual permitiría obtener mayores beneficios de las oportunidades del entorno global. Dicho en breve, si bien el saldo de la última década es positivo, el avance en la internacionalización se ve limitado por la persistencia de áreas de rezago en los sistemas de ET de la región.

Nuestra recomendación es que los gobiernos y los actores del desarrollo económico y social de la región pongan la reforma de la ET al frente de la agenda, y dentro de esta transformación, que se considere la internacionalización como una estrategia clave. Un buen ejemplo de este doble enfoque es el caso de Corea del Sur, y los países asiáticos emergentes en los que la ET y la internacionalización han sido pivotes del cambio y progreso de la sociedad. No obstante, con algunas excepciones, ambos aspectos no se asumen todavía en AL.

³⁴ Para experiencias parciales en algunos aspectos de la convergencia, véase Vessuri y Landinelli, (2009).

Referencias

- BALÁN, J. (2009). Los mercados académicos en el Norte y la migración internacional altamente calificada: el contexto actual de la circulación de cerebros de América Latina. En *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 75–88). México: IESALC-CINVESTAV.
- BENEITONE, P., GONZÁLEZ, J. & WAGENAAR, R. (eds.) (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- BERNASCONI, A. (2007). Is There a Latin American Model of the University? *Comparative Education Review*, 52(1), 27–52.
- BRUNNER, J. J. (2002). Educación en América Latina durante la década de 1980. En R. Kent (ed.), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa* (pp. 106–167). México: Fondo de Cultura Económica.
- (2009a). The Bologna Process From a Latin American Perspective. *Journal of Studies in International Education*, 13 (4), 417–438. Recuperado de <http://jsi.sagepub.com/cgi/rapidpdf/102831538329805v1>
- (2009b). *Tipología y características de las universidades chilenas*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- CARVALHO, J.R. (2009). ENLACES: Propuesta para la Creación del Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior. Recuperado el 30 de abril de 2010, de http://www.iesalc.unesco.org.ve/Jose_Renato_Carvalho_texto.pdf
- (2010a). Construcción de un espacio de educación superior latinoamericano. En J. Cadenas (ed.), *La universidad latinoamericana a discusión*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- (2010b). Discusión, Sesión I. En J. Cadenas (ed.), *La universidad latinoamericana a discusión*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO, CINDA (2007). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007*. (J. J. Brunner, ed.). Santiago: CINDA.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, CEPAL (2010). *Panorama social de América Latina 2010*. Santiago: CEPAL.
- COMISIÓN EUROPEA (2009). Comisión Europea. *European Union Language Policy*. Recuperado el 4 de enero de 2011, de http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/index_es.htm
- COOMBS, P. (ed.) (1992). *A Strategy to Improve the Quality of Mexican Higher Education*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DE WIT, H. (2009). Benchmarking the Internationalisation Strategies of European and Latin American Institutions of Higher Education. En H. de Wit (ed.), *Measuring Success in the Internationalisation of Higher Education* (pp. 125–135). Ámsterdam: EAOE.
- DE WIT, H., JARAMILLO, C., GACEL-ÁVILA, J. & KNIGHT, J. (eds.) (2005). *Higher Education in Latin America: The International Dimension*. Washington: The World Bank.
- DIDOU, S. & JOKIVIRTA, L. (2007). *Foreign Education Activity in Latin America and the Caribbean*. Londres: Observatory on Borderless Higher Education.
- ENLACES (2009). Declaración de Lima. Recuperado el 12 de diciembre de 2009, de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1186&Itemid=560&lang=es
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2010). *La convergencia de la educación superior en América Latina y su articulación con los Espacios Europeo e Iberoamericano. Posibilidades y límites*. Recuperado el 8 de noviembre de 2010, de <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/32845/3148>
- 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: The International Dimension* (pp. 239–279). Washington: The World Bank.
- (2006). *La dimensión internacional de las universidades*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

- (2007). The Process of Internationalization of Latin American Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3/4), 400–409.
- (2009). *Joint and Double Degree Programmes in Latin America. Patterns and Trends*. Londres: OBHE.
- (2010a). Factibilidad del Proceso de Bolonia en América Latina. En F. López Segrera y D. Rivarola (eds.), *La universidad ante los desafíos del siglo XXI*. Asunción: Revista Paraguaya de Sociología.
- (2010b). Latin America and Caribbean. En E. Egron-Polak y H. Ross (eds.), *Internationalisation of Higher Education*. IAU 3rd Global Survey Report (pp. 179–186). París: IAU.
- (2010c). El aseguramiento de la calidad y la internacionalización de la educación superior. *Educación Global*, 14, 49–62.
- GACEL-ÁVILA, J., JARAMILLO, I., KNIGHT, J. & DE WIT, H. (2005). The Latin American Way: Trends, Issues, and Directions. En H. de Wit, I. Jaramillo, J. Gacel-Ávila y J. Knight (eds.), *Higher Education in Latin America: The International Dimension* (pp. 341–368). Washington: The World Bank.
- GARCÍA GUADILLA, C. (2000). Educación Superior en América Latina al comienzo del siglo XXI. *Estudios del Hombre*, 12, 103–143.
- (2009). *La emigración del personal calificado desde países de América Latina y el Caribe. Perspectiva IESALC-UNESCO. Organización Internacional para las Migraciones*. Caracas: Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe.
- (2010a). El espacio ENLACES en el contexto de las nuevas dinámicas de internacionalización universitaria. En J. Cadena (ed.), *La universidad latinoamericana a discusión*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- (2010b). *Educación superior comparada: el protagonismo de la internacionalización*. Caracas: IE-SALC-UNESCO.
- GAZZOLA, A. (2008). *Panorama de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Cartagena de las Indias: IESALC-UNESCO.
- GAZZOLA, A. & DIDRIKSSON, A. (eds.) (2008). *Trends in Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Global University Network for Innovation, GUNI. (2007). *La educación superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad*. (B. Sanyal y J. Tres, eds.). Madrid: GUNI.
- GONZÁLEZ, I. (1966). *Institutional Development of Latin American Universities*. París: UNESCO.
- HOLM-NIELSEN, L., THORN, K., BRUNNER, J.J. & BALÁN, J. (2005). Regional and International Challenges to *Higher Education in Latin America: The International Dimension*. En H. De Wit; I. Jaramillo; J. Gacel-Ávila y J. Knight (eds.), *Higher Education in Latin America* (pp. 39–70). Washington: The World Bank.
- INTER-AMERICAN DEVELOPMENT BANK, IDB (1997). *Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Washington: IDB.
- INTERNATIONAL ASSOCIATION OF UNIVERSITIES, IAU (2006). *Internationalization of Higher Education. New Directions, New Challenges, 2005 IAU Global Survey Report*. París: IAU.
- (2010). *Internationalization of Higher Education. Global Trends, Regional Perspectives*. IAU 3rd Global Survey (E. Egron-Polak y R. Hudson, eds.). París: IAU.
- JARAMILLO, I. & DE WIT, H. (2009). *IIE Network. International Education in Latin America*. Recuperado el 17 de noviembre de 2010, de <http://www.nxtbook.com/nxtbooks/naylor/IIEB0209/#/16>
- KENT, R. (ed.) (2002). *Los temas críticos de la educación en América Latina en los años noventa* (2a. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- KNIGHT, J. & DE WIT, H. (1995). *Strategies for Internationalisation of Higher Education, Historical and Conceptual Perspectives*. En H. De Wit (ed.), *Strategies for Internationalisation of Higher Education* (pp. 5–32). Ámsterdam: EAIE.
- LANDINELLI, J. (2008). Scenarios of Diversification, Differentiation, and Segmentation of Higher Education in Latin America and the Caribbean. En A. Gazzola y A. Didriksson (eds.), *Trends in Higher Education in Latin America and the Caribbean* (pp. 149–173). Caracas: IESLAC-UNESCO.

- LÓPEZ SEGRERA, F. & RIVAROLA, D. (eds.) (2010). *La universidad ante los desafíos del siglo XXI*. Asunción: Revista Paraguaya de Sociología.
- LÓPEZ SEGRERA, F.; BROCK, C. & DIAS SOBRINHO, J. (eds.) (2009). *Higher Education in Latin America and the Caribbean 2008*. Caracas: IESLAC—UNESCO.
- MALO, S. (2005). El Proceso de Bolonia y la educación superior en América Latina. *Foreign Affairs en Español*, 5(2).
- MARMOLEJO, F. (2009). Redes, movilidad académica y fuga de talentos en América del Norte: el caso de los académicos mexicanos. En S. Didou y E. Gérard (eds.), *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 101–116). México: IESALC—CINVESTAV.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, UNESCO (1997). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación* (CINE 97). Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/51848440/International-Standard-Classification-of-Education-1997-version-ISCED-E>
- (1998). World Declaration for the Twenty-first Century: vision and action. En UNESCO, *Higher Education in the Twenty-first Century* (vol. 1, pp. 19–29). UNESCO.
- (2010). UNESCO Science Report 2010. París: UNESCO.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, OECD (1996). *Review of Mexican Higher Education Policy*. París: OECD.
- (2008). *OECD Reviews of Tertiary Education*. París: OECD.
- (2010a). *Education at Glance 2010*. París: OECD.
- (2010b). *Reviews of National Policies for Education. Santa Catarina State, Brazil*. París: OECD.
- (2010c). *PISA 2009 Results. What students know and can do*. París: OECD.
- (2010d). *The High Cost of Low Educational Performance*. París: OECD.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, OECD y The World Bank (2009). *Tertiary Education in Chile*. París: OECD/The World Bank.
- PIHE NETWORK (2006). *Prácticas y tendencias para la internacionalización y la cooperación entre universidades de América Latina y Unión Europea*. Alicante: PIHE.
- PIRES, S. & LEMAITRE, M. (2008). Higher Education Accreditation and Assessment Systems in Latin America and the Caribbean. En A. Gazzola, & A. Didriksson (eds.), *Trends in Higher Education in Latin America and the Caribbean* (pp. 285–305). Caracas: IESALC—UNESCO.
- RAMA, C. (2006). *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- REMEDI, E. (2009). Fuga de cerebros y movilidad profesional ¿vectores de cambio en la educación superior? En S. Didou y E. Gérard (eds.), *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas*. México: IESALC—Cinvestav.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, R. (1999). La universidad latinoamericana en la encrucijada del siglo XXI. *Revista Ibero-Americanica de Educación*, 50–62.
- RUBIO, J. (ed.) (2006). *La política educativa y la educación superior en México, 1995–2006*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SCHWARTZMAN, S. (2006). *¿Existe una universidad latinoamericana?* Recuperado el 12 de octubre de 2009, de <http://www.schwartzman.org.br/simon/2006%20univlat.pdf>
- (2009). Nacionalismo versus Internacionalismo en las políticas de formación de recursos humanos de alto nivel. En S. Didou y M. Gérard (eds.), *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 63–74). México: IESALC—CINVESTAV.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007–2012*. México: SEP.
- THE WORLD BANK (1994). *Higher Education. The Lessons of Experience*. Washington: The World Bank.

- (2000). *Higher Education in Developing Countries. Peril and Promise*. Washington: The World Bank.
- (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington: The World Bank.
- (2009). KEI and KI Indexes (KAM 2009). Recuperado el 28 de diciembre de 2008, de <http://www.worldbank.org>
- TIANA, A. (2009). Perspectivas y repercusiones del Proceso de Bolonia en Iberoamérica. *La Cuestión Universitaria*, 5, 10–16.
- (2000). *Universidad y sociedad*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- TÜNNERMANN, C. (ed.) (2008). *La educación superior en América Latina y el Caribe: a diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Colombia: UNESCO–IESALC.
- UEALC 6x4 (2008). *Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina. Informe Final del Proyecto 6x4*. Recuperado el 30 de noviembre de 2009, de <http://www.6x4uealc.org/site> 2008
- UNESCO Institute for Statistics (2010). *Global Education Digest 2010*. Montreal: UNESCO.
- VESSURI, H. & LANDINELLI, J. (eds.) (2009). Experiencias de Convergencia Académica en los países del Mercosur. *Educación Superior y Sociedad*, 14 (1).
- WORLD ECONOMIC FORUM (2011). *The Global Competitiveness Report 2011–2012*. Geneva: WEF.
- ZARUR, X. (2008). Regional Integration and Internationalization of Higher Education in Latin America and the Caribbean. En A. Gazzola y A. Didriksoon (eds.), *Trends in Higher Education in Latin America and the Caribbean* (pp. 175–231). Caracas: IESALC–UNESCO.

Internacionalización del currículo: contexto, implicaciones y conceptos

JAVIER CAÑÓN PINTO*

Resumen

Durante los años noventa ocurrieron dos hitos que manifestaron una realidad dual evidente, y probablemente contradictoria, sobre el conocimiento y la educación, y su papel en la sociedad contemporánea: por una parte el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (AGCS, o GATS en 1995), auspiciado por la Organización Mundial de Comercio (OMC), donde se incluyó la educación como un servicio comercializable; y, en 1998, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, UNESCO, que reclama la educación como un bien público y derecho humano. En concepto del autor de este artículo, los dos hitos y las realidades actuales tienen unas implicaciones directas sobre las estrategias de internacionalización que sigue hoy cualquier institución de educación superior (IES). La internacionalización del currículo como concepto y como política estratégica institucional no es la excepción, por lo que resulta interesante analizar el fenómeno, sus implicaciones, y aclarar conceptos relacionados.

La internacionalización de la educación superior, y en particular, la internacionalización del currículo, no pueden entenderse sin aludir al paradigma de la sociedad del conocimiento, altamente referenciado entre otras publicaciones en las últimas décadas (Bell, 1974; Stehr, 1994, 2001; Drucker, 1993; Rooney, et al, 2003), en el que el conocimiento es, por una parte, el principal capital de la época postindustrial, es decir, el

* Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Investigación, Gestión y Desarrollo de la Universidad Complutense de Madrid. Asesor Internacionalización, Universidad Nacional de Colombia. Miembro del Grupo de Trabajo sobre Internacionalización del Currículo de la RCI-Nodo Bogotá.

recurso que da el valor agregado a los bienes y servicios que se comercian en el mundo y, por tanto, es el recurso que valoriza de manera exponencial tanto el ingreso de un país como el de un individuo (teoría del capital humano), como en ninguna otra época lo hizo. En palabras de Drucker, no es sólo un recurso más como la tierra o el trabajo, sino que es ahora el recurso mismo de la época post-capitalista. Como tal, supone una nueva gestión, una nueva política, una nueva economía, una nueva sociedad.

El conocimiento hoy, como el capital que es, está, por una parte, cada vez más sometido a las reglas de competitividad del mercado global como un bien transable, pero al mismo tiempo, es un conocimiento al que la sociedad le exige que dé respuesta a problemáticas globales que son compartidas internacionalmente y que, por tanto, deben ser solucionadas a nivel internacional de manera asociada (consorciada) e interdisciplinaria (Santiago, et al, 2008): conocimiento útil (aplicable a la realidad) y pertinente. Es un conocimiento que debe transferirse globalmente a través de los individuos y por tanto es un recurso que la sociedad cada día exige que sea transferido de manera solidaria, casi al nivel de un derecho humano, como un recurso universal. Tanto el conocimiento como la educación, como formas de transferir el conocimiento de una generación a otra, están sometidos en la actualidad a esta tensión doble, que no es otra que la tensión entre si la educación y el conocimiento deben ser públicos o privados.

Desde la década de los años noventa, esta gran tensión dual y global, ha sido manifestada y encabezada por dos grandes y reconocidas instancias mundiales: el conocimiento y la educación como derecho humano y bien público, representada principalmente por la UNESCO y las conferencias mundiales y regionales sobre educación superior que ha propiciado, ante el enfoque que ve al conocimiento y la educación como servicio comercializable y derecho privatizable, representado principalmente por la OMC.

UNESCO vs OMC: ¿Cooperación internacional en educación superior o exportación-importación de servicios educativos?

La educación superior hoy, globalmente, se enfrenta a esta tensión doble que opera en la realidad y tiene implicaciones en el día a día. Por lo general, las IES son presionadas interna y externamente para hacer todos los esfuerzos en sus estrategias académicas e investigativas con el fin de acceder al conocimiento y tecnología de punta como condición de calidad, pero a éstos no se accede de modo fácil: la contratación de un alto recurso humano, la adquisición de bibliotecas, publicaciones, revistas científicas, laboratorios de alta tecnología, entre otros, son altamente costosas. Asimismo, la producción de conocimiento en las universidades requiere una alta inversión continua (mantenimiento de patentes, publicación indexada, materiales de investigación).

Al mismo tiempo, en la actualidad las IES son presionadas a jugar un papel mucho más importante en la sociedad, a compartir y democratizar el conocimiento, a colaborar entre pares, a cooperar en la solución de los problemas de la sociedad; en conclusión, a la cooperación solidaria nacional e internacional y sin ánimo de lucro. Las IES son presionadas por esta dinámica a implementar estrategias de internacionalización para poderse insertar en esta realidad, en la sociedad del conocimiento. Dichas estrategias se enfrentan también a la tensión dual: por una parte, a buscar la transferencia de conocimiento mediante la cooperación internacional (buscar convenios para el intercambio, la pasantía estudiantil y la inserción de sus investigadores en redes internacionales, la colaboración curricular mutua) y por otra, a la proyección de sus fortalezas académicas y científicas que dicho de otra forma es la venta y posicionamiento de sus servicios educativos a nivel internacional o exportar su oferta curricular e incrementar el prestigio de su marca como institución.

De acuerdo a la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción* (UNESCO, 1998):

La segunda mitad de nuestro siglo pasará a la historia de la educación superior como la época de expansión más espectacular; a escala mundial, el número de estudiantes matriculados se multiplicó por más de seis entre 1960 (13 millones) y 1995 (82 millones). Pero también es la época en que se ha agudizado aún más la disparidad, que ya era enorme, entre los países industrialmente desarrollados, los países en desarrollo y, en particular, los países menos adelantados en lo que respecta al acceso a la educación superior y la investigación y los recursos de que disponen. (...) El intercambio de conocimientos, la cooperación internacional y las nuevas tecnologías pueden brindar nuevas oportunidades de reducir esta disparidad.

Esta disparidad de la que habla la declaración no sólo se ha incrementado entre países ricos y pobres, sino también entre las mismas regiones dentro de los países y entre las mismas instituciones de una misma ciudad o localidad.

Por tanto, la declaración ratifica la educación superior como un servicio público y un derecho civil y humano. Reitera que el conocimiento debe ser compartido internacionalmente bajo principio de solidaridad y tanto gobiernos como instituciones deben asumir ese compromiso:

Los principios de la cooperación internacional –fundada en la solidaridad, el reconocimiento y el apoyo mutuo, una auténtica asociación que redunde, de modo equitativo, en beneficio de todos los interesados, y la importancia de poner en común los conocimientos teóricos y prácticos a nivel internacional– deberían regir las relaciones entre los establecimientos de enseñanza superior en los países desarrollados y en desarrollo, en particular en beneficio de los países menos adelantados.

Seguidamente, la declaración define un “Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior”, sentenciando dentro de las acciones prioritarias:

I. ACCIONES PRIORITARIAS. 1. Los Estados Miembros, comprendidos sus gobiernos, parlamentos y otras autoridades, deberán:
m) promover y facilitar la movilidad nacional e internacional del personal docente y de los estudiantes como elemento esencial de la calidad y la pertinencia de la educación superior; (...) 10. Deberá concebirse la cooperación como parte integrante de las misiones institucionales de los establecimientos y sistemas de educación superior. (...) Cada establecimiento de enseñanza superior deberá prever la creación de una estructura o un mecanismo apropiado para promover y organizar la cooperación internacional (...) 11. La Unesco y otras organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales que actúan en el campo de la educación superior, los Estados mediante sus programas de cooperación bilateral y multilateral, la comunidad universitaria y todos los interlocutores interesados de la sociedad deberán promover la movilidad universitaria internacional como medio de hacer progresar el saber y de compartirlo, a fin de instaurar y fomentar la solidaridad, principal elemento de la futura sociedad mundial del saber.

Finalmente, la declaración reitera que la financiación de la educación superior (incluidas las estrategias de internacionalización por supuesto) debe ser eminentemente pública:

Artículo 14. La financiación de la educación superior como servicio público. La financiación de la educación superior requiere recursos públicos y privados. El Estado conserva una función esencial en esa financiación.

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES) que tuvo lugar en 2009 en París, ratificó los mismos principios de educación como bien público y financiamiento solidario público-privado de la educación superior, y en general confirma lo dicho en la declaración de 1998. El punto 3, por su parte, abordó de nuevo los aspectos de internaciona-

lización, regionalización y mundialización; ratificando los principios de solidaridad en la transferencia de conocimiento, circulación de competencias (movilidad), promoción de redes internacionales de universidades, investigación conjunta, fortalecimiento de los sistemas de acreditación, y garantía de calidad entre las redes universitarias, y finalmente unos principios sobre la educación transfronteriza, advirtiendo sobre la oferta de baja calidad, "fábricas de grados".

La declaración auspiciada por la UNESCO en 1998 fue una fuerte reacción al GATS implementado en 1995. Para la OMC, es muy claro que el conocimiento es efectivamente un capital privado y comerciable; y que la educación superior es un servicio (bien transable). De acuerdo con la OMC, ambos deben regularse por las reglas jurídicas del mercado, el cual debe idealmente ser liberalizado y desprovisto de subsidio público para garantizar la competitividad en igualdad de condiciones. En este contexto, desafortunadamente, el conocimiento no circula de manera tan solidaria como lo desea la UNESCO y no se transfiere con facilidad desde las economías más poderosas a las menos desarrolladas, incluso dentro del mismo país. Aparecen las figuras de propiedad intelectual, derechos de autor, derechos de reproducción, uso y patente –altamente regulados y costosos– que incluso deben ser negociados con cuidado en cada proyecto de cooperación internacional que se realiza.

En cuanto a la educación, el GATS (que entró en vigencia en enero de 1995) planteó cuatro modalidades de exportación de servicios educativos:

- Educación transfronteriza (*cross border education, e-learning, oferta a distancia*).
- Estudios en el extranjero (el más frecuente reclutamiento y atracción de estudiantes extranjeros).
- Enclaves internacionales (programas en convenio, *branch-campuses, franquicias*).
- Intercambio temporal de docentes (programas impartidos en el exterior, venta de conferencias).

Colombia es un país miembro de la ONU y por tanto debe acoger las declaraciones auspiciadas en el seno de la UNESCO en materia de educación y cultu-

ra; sin embargo, tal como lo reconociera el CXI Consejo Nacional de Rectores de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN, 2004), Colombia también es suscriptor del GATS. Aún así, los rectores de las universidades colombianas declararon de forma contundente que se acogían a la declaración de la UNESCO y sus principios, objetivos y estrategias:

3. Que Colombia suscribió el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS) y en cumplimiento de este acuerdo se aplica el trato de la nación más favorecida (NMF) a todos los servicios, excepto en el caso de las exenciones temporales inicialmente establecidas. Según definición textual de la (OMC), "el trato de la nación más favorecida significa dispensar igual trato a todos los interlocutores comerciales, sobre la base del principio de no discriminación. En virtud del GATS, si un país permite la competencia extranjera en un sector deberán darse iguales oportunidades en ese sector a los proveedores de servicios de todos los demás miembros de la OMC".
4. Que la educación ha sido incluida por la OMC, a través del GATS, como uno de los servicios que pueden ser negociados en los tratados de libre comercio de carácter bilateral o multilateral.
5. Que considerar la educación como una "mercancía" y someterla a las reglas del comercio internacional es desnaturalizar sus fundamentos y su función en la sociedad (ASCUN, 2004).

Por tanto, los rectores colombianos se declararon en contra de la visión comercialista de la educación de la OMC, reivindicando la visión de la Declaración Mundial de 1998. Asimismo, el reconocimiento de los rectores evidenciaba en el documento de 2004 que la mayoría de consejos de rectores y asociaciones de universidades se han pronunciado de la misma manera a nivel mundial: *Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC); el American Council on Education (ACE); la European University Association (AEU); el Council for Higher Education Accreditation (CHEA)*.

tion (CHEA); el Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB); la III Reunión Cumbre de Universidades Públicas Iberoamericanas; la Asociación Brasilera de Rectores de Universidades Públicas Estatales y Municipales (ABREUM); la Asociación Nacional de Dirigentes de Instituciones Federales de Enseñanza Superior (ANDIFES); el Instituto Latinoamericano de Educación de Desarrollo (ILADES); la Asociación de Universidades Africanas y la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL).

Por su parte, la Declaración de la Conferencia Regional sobre Educación Superior (CRES), en 2008, ratificó nuevamente el rechazo al enfoque de la OMC en la Educación y comenta:

6. (...) La educación no puede, de modo alguno, quedar regida por reglamentos e instituciones previstas para el comercio, ni por la lógica del mercado. El desplazamiento de lo nacional y regional hacia lo global (bien público global) tiene como consecuencia el fortalecimiento de hegemónías que existen de hecho.

7. La educación suministrada por proveedores transnacionales, exenta de control y orientación por parte de los Estados nacionales, favorece una educación descontextualizada en la cual los principios de pertinencia y equidad quedan desplazados. Ello amplía la exclusión social, fomenta la desigualdad y consolida el subdesarrollo. Debemos promover en nuestros países las leyes y los mecanismos necesarios para regular la oferta académica, especialmente la trasnacional, en todos los aspectos claves de una educación superior de calidad.

8. La incorporación de la educación como un servicio comercial en el marco de la (OMC) ha dado lugar a un rechazo generalizado por parte de muy diversas organizaciones relacionadas directamente con la educación superior. La referida incorporación constituye una fuerte amenaza para la construcción de una educación superior pertinente en los países que acepten los compromisos exigidos en el GATS, y ello supone graves daños para los propósitos hu-

manistas de una educación integral y para la soberanía nacional. Por ende, desde la CRES, advertimos a los Estados de América Latina y el Caribe sobre los peligros que implica aceptar los acuerdos de la OMC y luego estar obligados por éstos, entre otros aspectos lesivos, a orientar fondos públicos hacia emprendimientos privados extranjeros implantados en su territorio, en cumplimiento del principio del "trato nacional" que en ellos se establece. Asimismo afirmamos nuestro propósito de actuar para que la educación en general y la educación superior en particular no sean consideradas como servicio comercial (IESALC-UNESCO, 2008).

Implicaciones y conceptos relacionados con la internacionalización del currículo

A partir de este panorama contextual revisado, la tesis con la que parte este artículo consiste en que las estrategias de internacionalización del currículo y en general de internacionalización de la educación superior se ven impactadas y orientadas de forma igualmente dual. Cada estrategia y actividad que se realiza en pro de la internacionalización en una institución responde a este macrocontexto y a esta dualidad de fondo.

Una IES, por una parte, apuesta por estrategias de exportación-importación y, por otra parte, por estrategias de cooperación internacional, comúnmente se da una mixtura de ambas. El porcentaje que le invierte, por tanto, una IES al primer o segundo tipo de estrategia, varía según las prioridades y posición de la IES, incluso según sea ésta privada o pública. Esta hipótesis, sin embargo, vale la pena desarrollarse mejor mediante posteriores estudios. No obstante, se examinará por ahora algunas implicaciones generales que se aprovecharán para aclarar frecuentes confusiones conceptuales alrededor del tema.

El problema del aseguramiento de la calidad: ¿acreditación internacional? ¿certificación internacional? ¿estandarización internacional?

Existe un creciente equívoco al hablar de conceptos como *acreditación internacional* y *certificación interna-*

cional. No existe algo como una “agencia de acreditación internacional”, ya que hasta el momento sólo hay agencias nacionales de acreditación de carácter estatal y con la autoridad suficiente para asegurar la calidad de instituciones y programas. Hasta el momento, sólo los Estados nacionales tienen la potestad de acreditar y evaluar la calidad de un programa. Sin embargo, también son una realidad las denominadas “certificaciones internacionales” que ya son todo un mercado y desafían en la actualidad la acción de acreditación por vía gubernamental en la medida en que crecen en prestigio ante el público consumidor de educación superior. Nuevamente, aquí se encuentra la tensión doble entre los enfoques de la UNESCO y la OMC en la educación:

La Declaración Mundial sobre Educación Superior de 1998 decía al respecto:

Artículo 11. Evaluación de la calidad.

- a) La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. Una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad.
- b) La calidad requiere también que la enseñanza superior esté caracterizada por su dimensión internacional: el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales, aun cuando se tengan debidamente en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales.

Todo apunta a la necesidad de una acreditación internacional y es en ese sentido en que el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) comenta en su página web: “se están desarrollando mecanismos innovadores para lograr una acreditación internacional de doc-

torados con base en experiencias de acreditaciones conjuntas, tales como las desarrolladas por el Proyecto MEXA en el contexto del MERCOSUR”. En efecto, el CNA desarrolla dos proyectos piloto, uno para la acreditación internacional o transnacional (regional) de programas de pregrado y otro para la acreditación internacional de doctorados en ciencias básicas. Este tipo de acreditación internacional es el único que se constituye como legítimo para hablar propiamente de acreditación internacional.

En el primer proyecto piloto participan las agencias nacionales de acreditación de Argentina (CONEAU), Colombia (CNA), Costa Rica (SINAES), Cuba (JAN), Ecuador (CONEA) y Perú (ANR) que están asociadas en la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), constituida formalmente en Buenos Aires en mayo de 2003. La RIACES, es una asociación de agencias y organismos de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior. Colombia está participando hasta el momento con dos programas de pregrado: el Programa de Medicina de la Universidad de Antioquia y el Programa de Agronomía de la Universidad Nacional de Colombia.

Otros proyectos interinstitucionales han venido desarrollándose en el marco de redes que han tenido como propósito la armonización internacional mas no la estandarización de los contenidos y estructuras de aprendizaje curriculares. Tal es el caso exitoso de Alfa-Tuning, una amplia red de instituciones de educación superior que comenzó en Europa y se extiende ya a otros continentes. Se trata de una red que para Latinoamérica fue financiada por el Programa Alfa de la Comisión Europea entre 2003 y 2008, con 180 universidades participantes en doce disciplinas, que permitió, mediante la aplicación de encuestas y discusión entre pares disciplinares de las diferentes instituciones implicadas, definir unas competencias genéricas y específicas para cada programa curricular abordado, volumen de trabajo de los estudiantes (discusión de definición de créditos) y enfoques de educación (aprendizaje por competencias).

Estos procesos de acreditación internacional son los únicos que de alguna manera pueden asegurar la calidad internacional de un programa de manera pertinente y correspondiente con los requerimientos de calidad nacional. Las acreditaciones internacionales en el mundo se desarrollan de forma regional (caso Espacio Europeo de Educación Superior) y los ejemplos que actualmente se ven en Latinoamérica.

Sin embargo, y en contraposición, para el enfoque de la OMC la calidad se garantiza mediante la concurrencia competitiva en el libre mercado y, por tanto, se valora mediante el prestigio y proyección de los programas (*rankings*, por ejemplo) por parte de los consumidores. Ésta se logra a través del éxito en el *marketing* de instituciones y programas y no pocas veces mediante la medición de empleabilidad de sus egresados, o mejor, del prestigio de la institución ante empleadores reconocidos. Una de las principales implicaciones de este enfoque es que se concibe que la calidad idealmente se debe medir, acreditar y certificar a través de los sistemas de estandarización cuya máxima expresión es la *International Standardization Organization* (ISO).

Al respecto, Wouter van den Berghe, director de los Servicios de Gestión de la Calidad en la corporación Deloitte & Touche Belgium, reflexiona:

Aún cuando la certificación ISO 9000 siga siendo un fenómeno marginal en el mundo de la enseñanza y la formación, la cifra de instituciones y departamentos certificados se halla en aumento, particularmente entre los ofertores de formación profesional y formación profesional continua. Sin embargo, son muchos los profesionales del mundo docente que se preguntan si esta evolución constituye la mejor vía para perfeccionar la calidad dentro de las instituciones formativas. Para muchas personas, el valor añadido real de un proceso de certificación de este tipo sigue siendo dudoso, y ello sin mencionar los costos que implica dicho proceso (Van den Berghe, 1998).

Sin embargo, los procesos denominados de certificación internacional, vienen avanzando como se dijo,

bajo la vertiente de concepción de la OMC y el GATS, a través de mecanismos de estandarización como los de la ISO, principalmente en la educación denominada como no formal, la educación virtual o en la educación tecnológica, aunque sin mucho éxito hasta el momento en la formación formal. Esta corriente se incrementa como respuesta a la proliferación de oferta de baja calidad en estos ámbitos que adolecen de control estatal y en los que el consumidor, al verse confundido, exige que le certifiquen la calidad de esta oferta, e incluso que se estandarice.

En este sentido, las estrategias de mercado imprimen claras perversiones al contexto de la internacionalización del currículo, desviándolo de su objetivo principal, que es el de brindar una educación pertinente para la formación de un recurso humano global, para en cambio centrarse meramente en el éxito comercial y atracción de estudiantes-clientes.

Los diversos “certificados internacionales de calidad” para programas de formación constituyen en sí mismos todo un mercado global y se comercian de manera internacional. Pueden ser vendidos por federaciones gremiales o temáticas, por ejemplo la *International Coach Federation*, o el *American National Standards Institute*, que expiden certificaciones de calidad a programas de *e-learning* y con algunos proyectos piloto pretende “acreditar” programas curriculares mediante su *University Outreach Programme*.

Otros casos de certificaciones internacionales lo dan las mismas asociaciones y sociedades profesionales internacionales; incluso asociaciones internacionales de facultades comienzan a expedir “recomendaciones” a instituciones y programas específicos de su área actuando en el público consumidor y por ende en el mercado como una certificación internacional; incluso, en muchos casos se patentan como tales dado que sus procesos de evaluación pueden tener tanta o mayor rigurosidad que la acreditación que pueda realizar un mecanismo estatal. En este caso resulta ser una cercana competencia de origen privado con las iniciativas mencionadas de acreditación interestatal y están siendo buscadas en gran medida

por las escuelas y programas de negocios, finanzas y administración, aunque ya se empiezan a ver en áreas como las ciencias agropecuarias o la ingeniería.

Otra situación que se presenta es que muchas instituciones prestigiosas y bien posicionadas en el mundo venden su propia marca como sello de calidad que de modo práctico funciona como una "certificación internacional de alta calidad" sin necesariamente serlo. Ciertas universidades inglesas y estadounidenses de alto reconocimiento venden, por ejemplo, sus franquicias a programas curriculares virtuales o presenciales transfronterizos que operan casi como sellos de calidad ante la demanda.

Es una práctica muy extendida el hecho de que instituciones no tan reconocidas en el mundo utilicen la doble titulación o los convenios de colaboración curricular con universidades prestigiosas para vender con más éxito su oferta en su propio país o en otros. La institución prestigiosa muchas veces entra en el juego con el interés de entrar de forma contundente en el mercado del país externo en el que de otra manera sería más costoso ingresar (obtención de registros calificados). Este último punto muestra cómo la problemática dual mencionada tiene implicaciones en la internacionalización del currículo; sin embargo, antes de continuar con este análisis, vale la pena examinar los conceptos que le subyacen.

Internacionalización de la educación superior

El concepto más aceptado en los diferentes estudios sobre internacionalización de la educación superior en la literatura sobre el tema, es la que brinda la profesora Jane Knight, investigadora del *Comparative International Development Education Centre*, del *Ontario Institute for Studies in Education* y la *University of Toronto*, y acogida por el *Center of International Education* del *Boston College*: "Internationalization at the national, sector, and institutional levels is defined as the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education" (Knight, 2003).

El experto español Jesús Sebastián (CINDOC-CSIC) define la internacionalización de las universidades, de manera muy similar, como "el proceso de introducción de la dimensión internacional en la cultura y estrategia institucional, en las funciones de la formación, la investigación y la extensión y en la proyección de la oferta y capacidades de la universidad" (Sebastián, 2004).

Curriculum

De acuerdo con Kemmis, el origen histórico del término currículo en el ámbito estrictamente educativo se sitúa a comienzos del siglo XVII en las universidades de Leiden y Glasgow, bajo los principios de la ética calvinista del rigor y la eficacia (Kemmis, 1998).

Según González Velasco (2008), el término currículo ha tenido dos acepciones fundamentales: curso de estudios y curso de vida. En este sentido, la visión más filosófica intenta conciliar ambos fundamentos hablando del currículo escolar como el conjunto de experiencias vividas por profesores y alumnos bajo la tutela de la institución. Es, entonces, un "proyecto educativo en construcción permanente".

Para Gimeno (1988), el currículo involucra:

- La relación entre la sociedad y la institución.
- El proyecto o plan educativo integrado por diferentes aspectos, experiencias, formas de comportamiento y orientaciones.
- La expresión formal y material del plan educativo bajo una determinada estructura ordenada en contenidos y orientaciones (plan de estudios).

El análisis sociológico de la educación identificó la diferencia entre currículo explícito o formal y currículo oculto (Bernstein, 1964; Young, 1971; Giroux, 1983), siendo este último el conjunto de valores, cultura, orientaciones y socialización de formas de hacer y pensar que no son explicitadas pero ocurren de manera real en la institución educativa: "... éste, en contraposición a la noción de currículo formal, no surge de los planes de estudio ni de la normatividad imperante en el sistema, sino que es una deri-

vación de ciertas prácticas institucionales que son tal vez más efectivas para la reproducción de conductas, actitudes..." Ornelas (1999); y otros autores lo han denominado pedagogía tácita.

Se entiende en contraposición por currículo explícito o formal "... a la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativas" (Wolfgang, 1993). Desde el actual enfoque por competencias se interpreta como "... el conjunto intencionado de oportunidades de aprendizaje que se ofrece a una persona o un grupo de personas para un desarrollo determinado" (González Velasco, 2008).

"El currículo es una selección cultural que se compone de procesos (capacidades y valores), contenidos (formas de saber) y métodos-procedimientos (formas de hacer) que demanda la sociedad en un momento determinado" (González Velasco, 2003). En un contexto contemporáneo, y considerando el contexto de una "sociedad del conocimiento", un currículo actual de calidad implica entonces la ordenación crítica del conocimiento procurando pertinencia, competencias globales y transdisciplinarias bajo principios de interculturalidad y flexibilidad, lo cual es lo que finalmente justifica una internacionalización del currículo.

El objetivo primordial de la educación superior en el siglo XXI es la formación de un ciudadano global, con competencias interculturales, capaz de un trabajo interdisciplinario y en equipo, dado que el conocimiento actual debe resolver dificultades que se presentan en la realidad como problemáticas compartidas globalmente y quizás éste es el mayor fundamento misional de los procesos de internacionalización de la educación superior, más allá de los fundamentos económicos o políticos. Es, por lo tanto, éste el objetivo del currículo que está demandando la sociedad actual. Resulta interesante que en las reflexiones y conceptos sobre la internacionalización del currículo hasta el momento, no se examina las implicaciones para el estudiante de ser expuesto a un "currículo oculto" en el exterior o bien el cambio que implica un currículo internacional en el currículo oculto.

Hasta el momento lo que más preocupa a los académicos, a las instituciones y a los *policy makers* son las cuestiones más formales de aseguramiento de calidad, planes de estudio con estándares internacionales, las modalidades de cooperación internacional o exportación y su regulación, la homologación y convalidación, entre otros. Paradójicamente, desde el punto de vista de la mayoría de los estudiantes, éstos son factores secundarios en su motivación a realizar un semestre o pasantía en el exterior, estando más motivados por el acceso experiencial al conocimiento de culturas y valores diferentes, es decir, al enriquecimiento de lo que se ha denominado currículo oculto.

Internacionalización del currículo

La internacionalización del currículo es definida en 1992 por el investigador y director de la *Association of International Education Administrators*, Dr. Maurice Harari (1992), como "el proceso de infusión, incorporación o integración de elementos internacionales o de una dimensión internacional en el currículo o método de enseñanza".

Marjk van der Wende (1996), en un estudio realizado para la OCDE, lo definió como "el proceso de desarrollo o de innovación curricular cuyo objetivo es integrar una dimensión internacional e intercultural en el contenido del currículo y, si fuese necesario, en el método pedagógico mismo". El estudio de Van der Wende mostró que el proceso de internacionalización del currículo tiene los mismos desafíos y requerimientos que el de innovación curricular en general. Para hacerlo se necesitan dos elementos fundamentales: un líder o grupo académico comprometido con el cambio y una decidida voluntad institucional de las autoridades y la administración central. Otros requerimientos son: flexibilidad normativa, combinación de estructuras centralizadas y descentralizadas, autonomía universitaria, fuentes de financiamiento adecuadas y relaciones de cooperación sólidas con otras instituciones.

Tipología de currículos internacionalizados (Van der Wende), según su contenido, orientación y forma:

- a. Currículo con tema internacional (relaciones internacionales, derecho internacional, negocios internacionales).
- b. Currículo con método comparativo internacional (educación comparada, derecho comparado).
- c. Currículo en profesiones internacionales (negocios internacionales, derecho internacional, relaciones internacionales).
- d. Currículo en idiomas extranjeros o lingüística (entrenamiento en aptitudes interculturales).
- e. Programas interdisciplinarios especializados en estudios regionales (estudios europeos, estudios latinoamericanos, estudios asiáticos, estudios del Caribe, estudios amazónicos).
- f. Currículo para alcanzar calificaciones profesionales con reconocimiento internacional (MBA).
- g. Currículo que lleva a la obtención de múltiple o doble titulación o cotitulación.
- h. Currículo con partes cursadas en instituciones extranjeras: homologación (cotutorías de tesis, doctorados "sándwich", pasantías, intercambio académico).
- i. Currículos con contenidos diseñados para un público extranjero, exportabilidad de los programas propios.

El uso de nuevas tecnologías ha hecho que se den formas emergentes de internacionalizar el currículo, como la oferta virtual; no obstante, esta oferta es vista aún como de difícil control en cuanto a su calidad y los Estados todavía tienen problemas para elaborar criterios para su convalidación, su aseguramiento de calidad y su regulación. Debido a este retraso en regularla y acreditarla, es un factor probable que hace que esta oferta de educación sea más susceptible de buscar certificaciones de estandarización internacional privadas para venderse.

En cuanto a la misión de un currículo internacionalizado, Kerry Friedmann (1998) afirma: "... un buen currículo internacional debe estar orientado a la transformación social, descansar en los principios constructivistas del aprendizaje, tener un contenido interdisciplinario y hacer eco de los diferentes modos de representación social". Esta definición recoge todo

el debate en torno a cuál enfoque de aprendizaje y orientación es el más adecuado para tener un currículo internacionalizado, porque adopta el paradigma actual de la sociedad del conocimiento donde éste sea útil y pertinente, la necesidad de la interculturalidad bajo la premisa de que el conocimiento no es universal sino cultural, y el valor de la interdisciplinariedad para resolver problemas globales reales.

Frecuente confusión entre educación internacional y educación transfronteriza-transnacional (educación cross-border)

La educación internacional se define como una educación relacionada e involucrada con la gente, las culturas y los sistemas de las naciones. La educación regional puede ser un subtema de la educación internacional.

No necesariamente las disciplinas deben transformarse para ser consideradas como "educación internacional". De acuerdo a la clasificación de la OCDE, existen disciplinas que por su interés global han hecho parte de una educación internacional *per se* desde que existen. Ellas son la antropología, la sociología, la psicología, la comunicación, las ciencias de la educación y las ciencias de la gestión. Se les clasifica así porque siempre han incorporado prioritariamente temas de interés internacional. A su vez, estas disciplinas han dado origen a nuevas áreas de carácter explícitamente internacional: negocios internacionales, relaciones internacionales, comercio exterior, derecho internacional, entre otras.

Por su parte, la educación transnacional o transfronteriza, es la proyección u oferta de la enseñanza y el conocimiento por encima de las fronteras de un país, no siendo del todo una "educación internacional".

Acreditación e internacionalización

La acreditación es un proceso que en Colombia fue iniciado por la Ley 30 de 1992, donde se planteó el objetivo de "fortalecer la calidad de la educación superior y al propósito de hacer reconocimiento público del logro de altos niveles de calidad, buscando preservar así derechos legítimos que en esta materia tienen

los usuarios del sistema de educación superior y la sociedad global" (CNA, 2006).

Resulta interesante la fuerte relación que existe entre acreditación e internacionalización, puesto que es una relación íntima en tres niveles: en primer lugar, la acreditación le permite a un programa ganar una confianza básica al momento de establecer colaboración internacional y proyectarse, o incluso para "venderse" en el exterior. Esto cada vez se profundizará más en la medida en que avancen los procesos de acreditación internacional que ya se exigen desde diferentes sectores de la sociedad a la educación superior.

En segundo lugar, el propio proceso de acreditación por lo general requiere de una evaluación de pares internacionales, lo que le permite al programa un primer acercamiento a la comparabilidad del mismo con la evaluación de sus pares externos. Esto, por ejemplo, en el nivel de doctorado, es ineludible.

En tercer lugar, los procesos de acreditación implican en sí mismos la evaluación del proceso de internacionalización, siendo éste uno de los indicadores solicitados más importantes, tanto en el proyecto institucional general (característica 2), como dentro del propio programa académico en proceso de acreditación.

En los programas académicos de pregrado se evalúa en primera instancia la pertinencia social y relevancia académica internacional del programa (característica 4).

Dentro de la característica 14, se valora el grado de interacción que sostienen los profesores de un programa con las comunidades académicas internacionales de reconocido prestigio, la participación en asociaciones y redes internacionales, la participación de los profesores en eventos internacionales, la presencia e invitación de profesores extranjeros en el programa académico propio y el número de convenios.

En la característica 15, se evalúan los estímulos a la cooperación internacional, la política institucional de cooperación internacional, el reconocimiento y los estímulos a los profesores para la cooperación internacional.

Dentro del componente de flexibilidad del currículo (característica 19) se evalúan los convenios

que se tengan para el desarrollo de programas de movilidad estudiantil internacional.

Mediante la característica 21, se examinan de forma directa las relaciones internacionales del programa académico en cuestión, la comparabilidad del programa frente a sus pares en el mundo, la inclusión de paradigmas internacionales en el plan de estudios y la participación de profesores y estudiantes en actividades de cooperación internacional con pares en el exterior.

En los trabajos de los estudiantes (característica 24) se valora el desarrollo de competencias nacionales e internacionales. Asimismo, se evalúa la influencia de un programa en el medio internacional (característica 37). Si los egresados del programa posteriormente se ubican en instancias internacionales, también influye en la buena evaluación del programa. Por último, en el presupuesto destinado al funcionamiento de un programa curricular, se evalúa la inversión en internacionalización del mismo.

En cuanto a la acreditación de posgrados, el CNA ha venido avanzando desde el 2008 mediante el proceso de acreditación de alta calidad de maestrías y doctorados. En este proceso la internacionalización es un atributo al que se le coloca un mayor acento que en el pregrado, principalmente por su componente investigativo. La producción científica medida en publicaciones internacionales indexadas (bases ISI, SCOPUS, CIELO, es uno de los cuatro componentes fundamentales que se miden).

En la acreditación de posgrados, la internacionalización es uno de los diez factores más importantes de la evaluación realizada, denominada *Internacionalización, alianzas estratégicas e inserción en redes científicas globales*. Dentro de este factor, de hecho, se miden los siguientes aspectos:

- Política institucional de internacionalización.
- Internacionalización del currículo.
- Bilingüismo.
- Internacionalización de estudiantes y profesores
- Proyección internacional de los egresados.
- Internacionalización de la investigación.
- Internacionalización de las publicaciones y de los sistemas de información.

1. Política institucional de internacionalización

- a) Existencia de una política de internacionalización en la universidad, lo que se refleja en la existencia de una oficina encargada de estudiantes extranjeros y de una estrategia con mecanismos específicos para apoyar y facilitar la integración de ellos al programa y a la ciudad en la que se ubica el doctorado.

2. Internacionalización del currículo

- a) Requisito de hacer pasantías de seis meses o más, en grupos de investigación en el extranjero, de reconocida trayectoria en su respectivo campo.
- b) Homologación y programas con doble titulación o programas conjuntos: ¿el programa facilita la homologación de créditos de programas de reconocida calidad en el extranjero?, ¿ofrece la posibilidad de doble titulación o programas en conjunto?
- c) Oferta de seminarios y cursos de carácter internacional (temas internacionales).

3. Bilingüismo

- a) Requisito de lengua extranjera, especialmente competencias comunicativas en inglés.
- b) Lecturas en lenguas extranjeras, en seminarios y cursos.
- c) Cursos ofrecidos en lengua extranjera en temas relevantes para el programa.

4. Internacionalización de estudiantes y profesores

- a) Porcentaje de estudiantes extranjeros en el programa.
- b) Participación de estudiantes extranjeros en la investigación y en publicaciones.
- c) Convenios de intercambios activos con universidades extranjeras.
- d) Experiencias de homologación de cursos en programas extranjeros.
- e) Porcentaje de profesores de tiempo completo graduados en universidades extranjeras.

- f) Profesores visitantes extranjeros en el programa.
- g) Profesores del programa como visitantes en universidades extranjeras.
- h) Becas o proyectos de investigación financiadas por fuentes extranjeras.

5. Proyección internacional de los egresados

- a) Porcentaje de estudiantes de maestría o de doctorado que han sido admitidos en programas académicos en el extranjero (doctorados, posdoctorados, pasantías, profesores visitantes).
- b) ¿El programa o la universidad cuentan con un sistema de seguimiento a sus egresados en el exterior?

6. Internacionalización de la investigación

- a) Participación en redes internacionales de investigación.
- b) Investigadores del programa que han hecho pasantías en grupos de investigación extranjeros.
- c) Proyectos de investigación conjuntos con universidades o centros de investigación extranjeros.
- d) Existencia de tesis de doctorado o de grado dirigidas por profesores en el extranjero.
- e) Acceso a laboratorios u otras facilidades de investigación en universidades extranjeras.
- f) Políticas y mecanismos que el programa tiene para apoyar la participación de investigadores y de estudiantes en eventos y programas internacionales.
- g) Trascendencia de la actividad artística de los profesores del programa más allá de los límites del ámbito institucional.

7. Internacionalización de las publicaciones y de los sistemas de información

- a) Acceso a bases de datos extranjeras por parte de estudiantes y profesores.
- b) Publicación conjunta con programas de universidades extranjeras.

En resumen, y parafraseando al Dr. Guy Haug en el pasado Seminario sobre Internacionalización del Currículo, organizado por RCI Nodo Bogotá el 26 y 27 de agosto de 2009, "... la internacionalización del currículo ya no es optativa" ni para una IES ni para un programa académico. En el fondo de todo proceso de internacionalización, sea éste de cooperación bilateral de proyección internacional, se encuentra la confianza recíproca. La confianza es la llave que abre todas las oportunidades de internacionalización.

En la internacionalización existen diversos mecanismos usados para lograr la confianza, bien sea de la contraparte cooperante o del consumidor del programa. Éstos suelen ser el aseguramiento internacional de la calidad (vía acreditación o vía estandarización-certificación internacional), la armonización-homologación de contenidos, la convalidación y el reconocimiento mutuo de titulaciones.

Homologación, convalidación, créditos y reconocimiento mutuo

Existe una frecuente confusión entre los conceptos de homologación y convalidación. Ambos son procesos de reconocimiento mutuo y tienen el objetivo fundamental de lograr la confianza transnacional entre sistemas educativos diferentes. La homologación es el proceso mediante el cual se reconoce un contenido externo dentro del plan de estudios propio en una institución. Es un ejercicio que se realiza con frecuencia por parte del equipo académico institucional y no por parte de una autoridad estatal. Por lo general, el reconocimiento excede la homologación, aunque se tiende más hacia ésta en la medida en que el programa esté dispuesto en créditos transferibles.

El Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) es quizás el ejemplo más importante de avance en internacionalización del currículo en este aspecto de homologación. Está dado en el marco del llamado Proceso de Bolonia y la construcción admirable que vienen haciendo del Espacio Europeo de Educación Superior, facilitando los procesos de

movilidad académica estudiantil, la comparabilidad entre programas y la colaboración entre ellos, temas que finalmente tienen su efecto en la transferibilidad de los recursos humanos y científicos entre los países.

El ECTS trata de la armonización y definición común del sistema de medición del trabajo del estudiante, hecho desde el punto de vista del aprendizaje y no de la enseñanza, dado que no sólo se mide el tiempo de contacto profesor-alumno, sino su propio trabajo autónomo. La experiencia no sólo ha facilitado la cooperación entre programas curriculares de distintos países sino también la confianza del consumidor externo, lo que, en términos reales, ha permitido que el sistema educativo europeo se proyecte cada vez más hacia el exterior y se posicione en el mercado internacional de la educación superior.

La homologación opera entre contenidos curriculares; posibilita la homologación de estudios parciales o completos (para el caso de las colaboraciones en dobles títulos, cotitulación, cotutelas). Sin embargo, la convalidación es un proceso diferente a la homologación, que implica el reconocimiento de un título obtenido en el exterior. Es un proceso administrado por la autoridad estatal, generalmente el Ministerio de Educación, o los colegios profesionales. Tiene implicaciones directas en el licenciamiento de un extranjero para ejercer su profesión en el país de destino. Con frecuencia el proceso de convalidación de títulos puede ser delegado en las instituciones sólo para efectos de validar el nivel que tiene un aspirante a cursar un programa de nivel siguiente, es decir, como simple requisito de admisión a un programa de mayor nivel formativo.

Pese a los varios acuerdos de convalidación o de reconocimiento de títulos que firman los gobiernos de modo bilateral o multilateral, ésta nunca suele operar de forma automática, salvo en el caso europeo, donde, en la medida en que avanza la implantación del ECTS y las homologaciones de contenidos en el marco legal de una libre circulación de los recursos humanos, no existen razones para obligar a procesos de convalidación de títulos intraeuropeos. Esto demuestra una vez

más que los procesos de confianza y reconocimiento mutuo no siempre se logran vía normativa o diplomática, sino a través de la definición mutua entre pares

con alta voluntad de hacerlo. Lo único que pueden hacer los Estados es estimular estos procesos y procurar los ambientes favorables para que ocurran.

Cuadro resumen

UNESCO. Declaraciones mundiales sobre la educación superior 1988-2009, declaraciones regionales y nacionales de rectores	OMC-GATS, 1995
Objetivo de la educación superior: formar un ciudadano global, con competencias multiculturales, mediante una educación y producción de conocimiento subsidiados públicamente, y mediante la transferencia de conocimiento a través de la cooperación solidaria.	Objetivo de la educación superior: ofrecer un servicio en la relación entre productores, comercializadores y consumidores de conocimiento y formación de acuerdo a las exigencias del mercado global, competitividad entre personas y entre instituciones, sobreviven las mejores, las más débiles desaparecen o son incorporadas por las líderes, exportación /importación de servicios educativos y del conocimiento. Formar cuadros competitivos para el sector productivo global.
El conocimiento es un capital humano de acceso público y la educación es un derecho humano.	El conocimiento es el capital que imprime valor agregado a todo producto y por tanto es un capital privado y comerciable, así que la educación superior es un servicio (bien transable y privatizable).
Estrategias de internacionalización: <ul style="list-style-type: none"> • Mitigar riesgo de "fábricas de grados" y oferta de baja calidad. Política de controles y vigilancia a la oferta internacional. • Fomento a la internacionalización del currículo y a la educación internacional. • Cooperación, convenios, vínculos cooperativos entre instituciones, intercambio y movilidad académica con exención de costos, y política subsidiaria público-privada. • Transferencia de conocimiento mediante cooperación sin ánimo de lucro, redes de investigación. • Mitigar el riesgo de la fuga de cerebros. 	Cuatro modos de exportación de servicios educativos: <ul style="list-style-type: none"> • Educación transfronteriza (<i>cross border education, e-learning</i>, oferta a distancia). • <i>Marketing</i> para estudios en el extranjero (el más frecuente reclutamiento y atracción de estudiantes extranjeros). • Enclaves internacionales (programas en convenio, <i>branch-campuses</i>, franquicias). • Intercambio temporal de docentes (programas impartidos en el exterior, venta de conferencias).
Calidad educativa <ul style="list-style-type: none"> • La internacionalización como cooperación internacional es garantía de calidad. • Los sistemas de acreditación estatal, la homologación y el reconocimiento mutuo garantizan la calidad. • Las agencias nacionales cooperan para hacer acuerdos de acreditación internacional. • Armonización de sistemas de créditos, reconocimiento mutuo interinstitucional y en articulación con empresas y tercer sector. 	Calidad educativa <ul style="list-style-type: none"> • La calidad se garantiza con la concurrencia competitiva en el libre mercado global. • Los programas deben certificar su calidad mediante la estandarización (ISO). • Comercio de certificaciones de calidad expedidas por organismos privados de prestigio. • Franquicias de universidades prestigiosas. Prestigio = calidad.

Regulación estatal de la educación y protección del conocimiento, subsidio a la producción de conocimiento (investigación), fuerte subsidio público a la educación y por tanto a la internacionalización como factor de calidad y pertinencia educativa.	Regulación por las reglas jurídicas del mercado, liberalizado y desprovisto de subsidio público ¿eliminación de los programas de becas?, ¿eliminación a los controles para la oferta educativa exterior?
Libre circulación y transferencia de conocimientos de manera solidaria Norte-Sur y Sur-Sur.	Propiedad industrial, propiedad intelectual, comercio de patentes, derechos de autor, mercado de genes.
Inversión cofinanciada, publicación conjunta, acceso público, gratuito y solidario al conocimiento como apoyo al desarrollo de los países menos favorecidos, intercambio de capacidades Sur-Sur, subsidio a programas de intercambio estudiantil.	Alta inversión en protección de propiedad intelectual, mantenimiento de patentes, derechos de reproducción, rankings, publicación en revistas indexadas, certificaciones de calidad, agencias y estrategias de reclutamiento de estudiantes internacionales, consumo de educación internacional según capacidad individual de consumo.

Conclusiones para el caso colombiano

Las instituciones deben fijar sus estrategias de internacionalización para cooperar y también para proyectarse o exportarse, y lo deben hacer según sus propias prioridades en armonía con las del país. Colombia no está en una posición de ventaja para competir en las estrategias de internacionalización de la educación superior con otros países, por lo que no puede darse el lujo de internacionalizar por sólo cumplir el requerimiento. Se debe internacionalizar con pertinencia, atendiendo al análisis de fortalezas y necesidades.

Por esto, podría valorarse la pertinencia de una regulación uniforme de internacionalización desde el Estado. Sin embargo, la normativa y orientación general de la internacionalización debe ser planteada e inspirada desde consensos en espacios como RCI o ASCUN, entre otros espacios de encuentros interinstitucionales en Colombia como las asociaciones profesionales y redes temáticas por disciplinas con las instancias estatales. El Estado colombiano debe procurar mayor responsabilidad en la firma de acuerdos de libre comercio y en todo caso abrir el debate y recoger insumos en espacios como los planteados anteriormente y, por supuesto, estimular las estrategias de internacionalización para mejorar la competitividad de instituciones, profesores y estudiantes.

Las IES, desde su propia autonomía y presupuestos, pueden fomentar y estimular la internacionalización priorizando estrategias de manera

pertinente con las necesidades del sector y del país. También pasa así en el nivel de las políticas de fomento gubernamental. Un ejemplo de esto puede ser la presencia en NAFSA que en el pasado fue financiada de forma individual desde las universidades y en la actualidad dispone de cofinanciación del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Se trata de una estrategia principalmente de exportación, de visibilidad de la oferta educativa colombiana en el exterior, que en el pasado ha sido también acompañada por instituciones como PROEXPORT, Ministerio de Relaciones Exteriores, Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) e Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX). Sin embargo, hace falta generar y estimular más estrategias para la cooperación internacional con el fin de facilitar así la transferencia de conocimiento y tecnología de punta de los países e instituciones más desarrolladas a los menos. Fomentar más los programas curriculares de colaboración en sus diferentes modalidades (cotitulación, doble-múltiple titulación, cotutelas, programas "sándwich") en áreas de conocimiento prioritarias para el país.

La estrategia debe fortalecer el trabajo en red cada vez más integrado y participativo. Asimismo, debe crear una cultura de fomento a la internacionalización del currículo y sensibilización a directivos y políticos. Ya se hace política y normativa y deben definirse, por tanto, objetivos comunes.

De igual manera, se reconoce el efecto de los estándares internacionales y un marco de presión internacional, que también funcionan como normativas que se terminan aplicando y haciendo casi obligatorio internacionalizar el currículo pero, al mismo tiempo, es necesaria la regulación de la calidad en temas urgentes como la oferta transfronteriza de educación, los criterios de convalidación de títulos virtuales, la acreditación internacional, entre otros.

Por último, existe la necesidad de que la política estatal oriente y estimule la internacionalización desde una perspectiva de pertinencia: ¿en Colombia, en qué se debe cooperar para investigar y lograr transferencia de conocimiento?, ¿en qué temas, áreas y países se deben formar los doctores que necesita el país?, ¿qué problemáticas del país merecen la cooperación internacional científica y educativa de manera prioritaria?, ¿qué problemáticas compartidas a nivel regional e internacional deben ser estudiadas en especial en el currículo?, ¿en qué áreas se debe fomentar la colaboración curricular internacional?, ¿qué oferta curricular se debería importar para formar cohortes de profesionales y doctores que aún escasean en el país? La pertinencia de la internacionalización resulta ser, finalmente, la clave para conciliar las presiones y requerimientos que enfrentan las IES en el contexto actual.

Referencias

- ASCUN (2004). Declaración de Bogotá. CXI Consejo Nacional de Rectores de la Asociación Colombiana de Universidades, Bogotá.
- BERNAL A. (2002). *La universidad en la Sociedad del conocimiento*, Bogotá: Fedicor.
- CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. *Lineamientos para la acreditación de programas*. Noviembre de 2006. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_lineamientos_2.pdf
- DRUCKER, P. (1994). *La Sociedad Poscapitalista*. Bogotá: Editorial Norma.
- GACEL-ÁVILA, J. (1999). *Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Reflexiones y lineamientos*, México: Fundación Ford. OUI, AMPEI.
- _____. (2006). *La dimensión internacional de las universidades: contexto, procesos, estrategias*, México: Consortium for North American Higher Education Collaboration (CONAHEC)-Universidad de Guadalajara.
- GONZÁLEZ VELASCO, J. (2008). Reflexiones sobre la concepción del diseño y desarrollo curricular en un mundo contemporáneo y complejo, en: *Revista Íntegra Educativa* núm. 2, Instituto Internacional de Integración, Convenio Andres Bello.
- HARARI, M. (1992). The Internationalization of the Curriculum, en C. B. Klasek (Ed.), *Bridges to the Future: Estrategies for Internationalizing Higher Education*, Carbondale: AIEA.
- IESALC-UNESCO (2008). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, Cartagena.
- JARAMILLO, I. (2003). La internacionalización de la educación superior y su dinámica en Colombia, Banco Mundial, Serie Documentos de Educación, núm. 82.
- _____. La internacionalización de la universidad colombiana. Un instrumento para el cambio. ASCUN: 2003.
- KEMMIS, S. (1998). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid: Morata.
- KNIGHT, J. (2003). Updating the Definition of Internationalization, *International Higher Education*, (33).
- SANTIAGO, P. Tremblay, K. Basri, E. & Arnal, E. *Tertiary Education for the Knowledge Society* (2008). OECD.
- SALMI, J. (2009). *El Desafío de crear universidades de rango mundial*, Washington, Banco Mundial, Mayo, 2009.
- SEBASTIÁN, J. (2004). *Cooperación e internacionalización de las universidades*. Buenos Aires: Biblos.
- UNESCO. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, París,

1998. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wcbe/declaration_spa.htm
- VAN DAMME, D. (2001). *Quality issues in the internationalisation of higher education*, Netherlands, Kluwer Academic Publishers,.
- VAN DEN BERGHE, W. (1998). *Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación*, en *Revista Europea de la Formación Profesional*, Ce-defop, núm. 15.
- VAN DER WENDE, M. *Internationalising the Curriculum in Dutch Higher Education: An International comparative perspective*, New York: Council on International Educational Exchange.
- WEBSTER, D. Academic Quality Rankings of American Colleges and Universities, s.d.

Educación intercultural, cohesión social y cultura de la paz en un mundo globalizado

GABRIELA CASTAÑÓN GARCÍA*

Introducción

El fenómeno de la globalización no sólo ha impactado la economía, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, sino también la educación. Cada día son más los educandos que por razones de migración, integración y movilidad social se incorporan a nuevos esquemas educativos. En este entorno surge la necesidad de proporcionar a los estudiantes una educación en valores, donde el derecho a la igualdad entre hombres y mujeres (independientemente de su origen, etnia, religión o ideología) adquiera en los postulados de la educación intercultural, un elemento de reflexión pedagógica y política de grandes alcances. Por ende, el interculturalismo y la educación intercultural plantean la necesidad de actuar de forma global y de transformar la educación primaria, secundaria y en particular la educación superior en el siglo XXI con un currículo intercultural.

Durante la conferencia mundial de la UNESCO, celebrada en París en 1998, se destacó que la educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz, por lo que deberá ser accesible para todos a lo largo de toda la vida. Asimismo, se señaló la necesidad de contar con medidas para asegurar la coordinación y cooperación entre los diversos sectores y dentro de cada uno de ellos y, en particular, entre la educación general, técnica y profesional secundaria y postsecundaria, así como entre universidades,

* Coordinadora de la Cátedra UNESCO-UAEH, “Educación Intercultural para la Convivencia, la Cohesión Social y la Reconciliación en un Mundo Globalizado”, profesora Investigadora del área académica de ciencias políticas y administración pública de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH).

escuelas universitarias e instituciones técnicas (Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción, 1998).

Igualmente, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009), se debatió sobre “la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”, y se suscribió un comunicado, en el que se aborda, la responsabilidad social de la educación superior:

1. La educación superior, en tanto que bien público, es responsabilidad de todas las partes interesadas, en particular de los gobiernos.

2. Ante la complejidad de los desafíos mundiales, presentes y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente. La educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública. (UNESCO, 2010).

La discusión muestra que la educación intercultural abre una superficie relacional cada vez más relevante para abordar los grandes temas transversales propios de un mundo globalizado: la diversidad cultural, el diálogo intercultural, la cultura de paz, la cohesión social y la formación de una ciudadanía en valores, entre otros.

El presente artículo busca generar diálogos en torno a las siguientes interrogantes: ¿cuál es el papel de la educación intercultural en la sociedad contemporánea?, ¿cómo la educación intercultural contribuye en un mundo globalizado al diálogo intercultural y a la diversidad cultural?, ¿cómo impacta la educación intercultural en la cohesión social y en la generación de una cultura de paz?, ¿cuáles son los desafíos que una sociedad globalizada plantea a la educación intercultural?

En un escenario mundial de gran dinamismo, la educación intercultural –entendida en un sentido amplio– goza de una buena acogida; ya que ha logrado ajustarse a las nuevas tendencias de la educación y al dinamismo de sociedades cada vez más multiculturales, plurales y diversas. No obstante, la educación intercultural enfrenta nuevos desafíos; entre otros, devenir el parteaguas de las “múltiples minorías”, al hacerse cargo de la diversidad en un mundo cada vez más globalizado que tiende a homogeneizar la cultura y producir currícula educativa con perspectiva intercultural.

Algunas aproximaciones teóricas a los conceptos de multiculturalidad, interculturalidad y educación intercultural

Toda aproximación relativa a la educación intercultural se inscribe en un contexto sociológico y pedagógico complejo: el entramado de relaciones normativas, conceptuales y empíricas que se establecen entre interculturalidad y educación. Estas aproximaciones no son dominio exclusivo del quehacer pedagógico, sino que requieren de un análisis comparativo e interdisciplinario. De acuerdo con Gunther Dietz (2008), los estudios interculturales son indispensables para promover la creación de fuentes, la apertura del diálogo entre grupos aislados. A partir de ahí se deben generar competencias interculturales, herramientas para relacionarse y capacidades tanto para mantener la identidad cultural como para comunicarse con otras culturas.

Para Bel Adell (2000) el término interculturalidad en sí mismo es un recién nacido, y surge como consecuencia de las limitaciones, insuficiencias y carencias para reflejar los dinamismos de las relaciones culturales como la pluriculturalidad y la multiculturalidad. El prefijo “inter” advierte que las diversas culturas presentes no solamente coexisten sino que deben mantener entre sí relaciones dinámicas.

Interculturalidad, multiculturalidad, educación intercultural, educación multicultural, son conceptos que cada vez se utilizan más y no siempre con el mismo sentido; se intentará entonces precisar a qué refie-

ren estos términos. Los adjetivos multicultural e intercultural, aplicables a la sociedad o la educación, tienen matices diferentes, como la propia etimología de ambas palabras deja entrever: Teresa Aguado (1991) explica que el término "multicultural" se refiere al hecho de que muchos grupos o individuos pertenecientes a diferentes culturas viven juntos en la misma sociedad, mientras que al término "intercultural" le añade a lo anterior el hecho de que los individuos o grupos diversos se interrelacionan, se enriquecen mutuamente y son conscientes de su interdependencia. Dada esta situación de ambigüedad terminológica, se definirá el concepto de *educación intercultural*, utilizando la definición propuesta por Teresa Aguado (1996, p. 54).

Por una parte la educación intercultural se define como un enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social. Por otra parte, el término "multicultural" se refiere a la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana; remitiendo no sólo elementos de cultura étnica o nacional, sino también de diversidad lingüística, religiosa y socioeconómica (UNESCO, 2006). La *interculturalidad* es un concepto dinámico y se refiere a las relaciones evolutivas entre grupos culturales. Ha sido definida como "la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo" (UNESCO, 2005a).

Al respecto, tradicionalmente se han adoptado dos enfoques: la educación multicultural y la educación intercultural. La primera recurre al aprendizaje sobre otras culturas para lograr la aceptación o, por lo menos, la tolerancia para con esas culturas. La educación intercultural se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales,

propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales (UNESCO, 2005a). La *interculturalidad* supone el multiculturalismo y es la resultante del intercambio y el diálogo "intercultural" en los planos local, nacional, regional o internacional.

Educación multicultural y educación intercultural

Es necesario realizar una diferenciación entre educación multicultural y educación intercultural, a pesar de que muchos autores utilicen estos conceptos de manera similar y algunos definan prácticas de educación multicultural con elementos que otros sitúan en las interculturales: la clasificación de enfoques multiculturales o interculturales responde a áreas de influencia académica. De acuerdo con Sylvia Schmelkes (2004), se puede resumir la perspectiva de educación multicultural como aquella que:

- Se limita a aspectos curriculares, sin considerar las relaciones de poder que se establecen entre culturas dominantes y culturas dominadas.
- Reconoce a la escuela como un espacio ideal para recrear las relaciones interétnicas, pero desde una concepción estática de las culturas y tratando prioritariamente las diferencias entre ellas.

La *multiculturalidad* es un concepto descriptivo. Establece que en un determinado territorio coexisten grupos con culturas distintas. El concepto, no obstante, no ataña a la relación entre éstas; es decir, no califica dicha relación y, al no hacerlo, admite relaciones de explotación, discriminación y racismo; uno puede ser entonces multicultural y racista a la vez.

Para Schmelkes (2006) el concepto de *interculturalidad* no es un término de descripción, sino uno de aspiración. La *interculturalidad* se refiere a la relación entre las culturas. Ésta supone que entre los grupos culturales distintos existen relaciones basadas en el respeto y la igualdad. Por lo tanto, no admite desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de

otro u otros. La interculturalidad, como aspiración, forma parte de un proyecto de nación.

La educación intercultural es vista como enfoque metodológico y como opción política. El primero se basa en la necesidad de respaldar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y la comunidad, para considerar valores, saberes, conocimientos, lengua y todas las expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas, consideradas todas como recursos que conducen a modificar la práctica del docente (Walsh, 2002). Como opción de política educativa, la interculturalidad constituye un enfoque que propicia transformaciones en las relaciones de la sociedad, lengua y cultura desde una perspectiva de igualdad de pertenencia y de importancia curricular. Además, es considerada como herramienta en la construcción de una ciudadanía que no se basa en la exclusión del otro y de lo diferente, sino en la igualdad a la que se tiene derecho como sujeto social.

En el informe final de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO (1992) se recomendó que las metas de la educación intercultural fueran las siguientes:

- La reducción de todas las formas de exclusión.
- El desarrollo de la integración y el logro escolar.
- La promoción del respeto de la diversidad cultural.
- El fomento del conocimiento de las culturas de otros.
- La promoción del entendimiento internacional.

La consecución de esas metas en el contexto educacional tiene repercusiones en:

- El programa de estudios.
- Los métodos de enseñanza.
- Los materiales pedagógicos.
- La enseñanza de idiomas.
- La vida y la administración escolar.
- La función y la formación de los docentes.
- La interacción entre la escuela y la sociedad.

Una educación intercultural para todos

La educación intercultural responde a la visión de un país intercultural, y sostiene que ésta sólo se entiende cuando es para todos. Se ha explicado cómo es asimilada la educación intercultural con la población indígena y el tipo de acciones de política educativa que se derivan de esta concepción. En el caso de la población mestiza el procedimiento es un poco distinto. El primer paso en este nuevo propósito de educar en interculturalidad a toda la población es el conocimiento de la diversidad. No es posible pedirle a alguien que respete lo que no conoce (Schmelkes, 2006).

En lo que concierne a la educación, este desplazamiento desde la educación bilingüe a la intercultural implica también un desplazamiento de la educación especial para indígenas a la intercultural para todos. Este desplazamiento responde a la toma de conciencia respecto a la interculturalidad de hecho; en otras palabras, a la interculturalidad como condición que, siendo preexistente en América Latina, trasciende al problema idiomático (Ansión, 1997). De esta manera Schmelkes (2006) señala que la educación intercultural así planteada:

- Se trata de un enfoque educativo, una manera de entender la educación, y supone un proceso continuo (y no un programa o acción puntual).
- Como enfoque holístico, afecta a todas las dimensiones educativas (y no sólo al currículo).
- Como enfoque inclusivo, supone educación de todos (y no sólo de minorías o inmigrantes).
- Percebe la diversidad como un valor (y no como una deficiencia).
- Pretende reformar la escuela para conseguir una educación de calidad para todos.

Además, en el contexto de la labor de la UNESCO (2005b) acerca del “diálogo entre civilizaciones”, se formulán siete recomendaciones y veintiún “propuestas específicas” sobre la integración de los principios

del diálogo intercultural mediante la educación intercultural en contextos educacionales. Esas recomendaciones y propuestas abarcan del nivel educativo primario al postsecundario, y comprenden modalidades de educación formal y no formal. También se refieren a diversos elementos de la educación intercultural, tales como:

- La elaboración de planes y programas de estudio y de materiales pedagógicos (con especial hincapié en los libros de texto y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación).
- Los cursos de idiomas y la adquisición de competencias útiles para la vida cotidiana.
- Así como, en un plano más normativo:
 - a) La creación de cátedras universitarias sobre el diálogo intercultural.
 - b) La preparación de directrices sobre educación intercultural.

Educación intercultural y cohesión social

La educación intercultural cobra fuerza porque se reconoce el importante papel de la educación formal en la formación para convivir entre diferentes más allá de la coexistencia (Delors, 1996). La educación intercultural pretende trascender la noción de multiculturalidad, concepto descriptivo que se refiere a la coexistencia de personas y/o grupos culturalmente diferentes en espacios o territorios determinados; no se refiere a la relación entre estas personas y grupos. La interculturalidad sí se refiere a ella y la califica como una relación basada en el respeto y desde posiciones de igualdad.

El enfoque intercultural se convierte indispensable para toda la actividad educativa de un país que quiere ser democrático y en el que existen diferencias culturales. Tanto la multiplicación de los espacios de coexistencia como el acortamiento de las distancias entre los diferentes, en más de un sentido, exigen educar para respetar y convivir. Las aproximaciones a la educación intercultural en contextos que difieren por la característica de quienes coexisten, son diversos. La noción de interculturalidad, y por lo mismo

de educación intercultural, en un país que se forja a partir de la migración de culturas distintas diferirá de otros países. Asimismo, la interculturalidad y la educación intercultural será particular en realidades donde la multiculturalidad es parte de la historia y las diferencias culturales entre el grupo dominante y las culturas originarias han motivado desde intentos de exterminio hasta esfuerzos concertados a nivel nacional de asimilación (Schmelkes, 2004).

Las metas distintivas de la educación intercultural pueden sintetizarse en los títulos de “los cuatro pilares de la educación” definidos por la Comisión sobre la Educación para el Siglo XXI (UNESCO, 1996). Según las conclusiones de dicha Comisión, la educación debe estar basada en general en los pilares de:

- Aprender a conocer.
- Aprender a hacer.
- Aprender a vivir juntos.
- Aprender a ser.

Sobre todo el tercer pilar de aprender a vivir juntos: “desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz” (Delors, 1996).

Educación intercultural y cultura de la paz

La construcción de una cultura de la paz es un proceso lento y complejo (Fernández, 2006); la educación intercultural contribuye a la formación de valores de los futuros ciudadanos. La construcción de una cultura de paz requiere principalmente de un compromiso de toda la humanidad. En este sentido, la responsabilidad del sistema educativo debe estar dirigida a la promoción de conciencia colectiva (*sic*) que incorpore los valores, las actitudes y los comportamientos que fomentan la cultura de paz (Fernández, 2006). Para Fernández (2006) es indispensable que exista una interacción entre la cultura de la paz y la educación, ya que ésta última posibilita la construcción de modelos y significados culturales nuevos.

La educación para la paz exige la comprensión de la complejidad. Las actitudes que la promueven (respeto, diálogo, tolerancia) son las que permiten una acción profunda de la complejidad a partir de la que pueden generarse actitudes en pro de la humanidad. Algunas investigaciones realizadas por Díaz-Aguado (2002) relativas a favorecer la tolerancia y prevenir la violencia en el aula, proponen cuatro procedimientos que pueden contribuir a dichos objetivos: la discusión entre compañeros, el aprendizaje cooperativo, enseñar a resolver conflictos sociales y la democracia participativa. Para ello es necesario el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos, y de aplicación generalizada para educar en valores como la cooperación, la igualdad, la solidaridad, la responsabilidad y la tolerancia.

Fomentar el trabajo cooperativo supone abrir espacios de diálogo y posibilitar la creación de un pensamiento en equipo. La paz no implica la ausencia de conflictos, sino la capacidad de manejarlos y superarlos a través del diálogo y la cooperación (Fernández, 2003, p. 254). Sin embargo la convivencia, por muy maleable que sea la capacidad de adaptación de unos y otros, es en principio conflictiva. Esto no debe suponer un rasgo negativo, sino que “el conflicto es el camino natural hacia la convivencia pacífica”, por cuanto como reto puede y debe ser superado, enriqueciendo a cuantos así lo logran.

¿Puede la educación asumir este reto?

De acuerdo con Martin Hopenhayn (2009), para superar el reto de la convivencia intercultural se tendrá que distinguir entre educar en la interculturalidad, desde la interculturalidad y con interculturalidad:

- Educar en interculturalidad implica incorporar perspectivas culturales distintas en los contenidos del aprendizaje en la sala de clase, fomentar el debate de perspectivas distintas frente a los contenidos, e incluso ver cómo incorporar el metavalor de la apertura a la diferencia en las discusiones y debates en la sala de clases.

- Educar desde la interculturalidad implica intervenir sobre el sistema educativo a fin de que la diversidad cultural efectivamente se dé al interior de las escuelas. Mientras las escuelas reproduzcan la segregación social y étnica por su mera localización territorial, la interculturalidad difícilmente podrá instalarse como parte del aprendizaje vivencial.
- Educar con interculturalidad implica transmitir, en la acción pedagógica y la relación entre sujetos dentro de la escuela, modelos de relación inspirados en la reciprocidad en derechos y la aceptación de la diferencia.

A manera de conclusión

La educación intercultural no consiste en proporcionar meramente una atención educativa al educando inmigrante, de origen indígena o mestizo. Ésta hace referencia al desarrollo integral de todas las personas, en aras de la convivencia, el diálogo intercultural y la promoción de una cultura de la paz. Desde una perspectiva de educación intercultural, se debe educar conforme al principio constitucional de igualdad entre hombres y mujeres a todos los educandos, con independencia de que en sus modelos culturales de procedencia, en su entorno familiar o en el país de acogida, persistan estereotipos de algún tipo.

Las nuevas tecnologías y los medios de comunicación ofrecen contextos alternativos de enorme valor estratégico en la educación intercultural. Ellos pueden ser el altavoz y el medio de estos colectivos para el diálogo, la manifestación de sus problemas y el encuentro entre culturas. La educación intercultural no sólo atiende los aspectos más instrumentales. Además, ésta considera aquellos valores que permiten aprender a conocer, aprender a ser, aprender a actuar y aprender a vivir juntos. Las universidades e instituciones de educación superior deben incluir de manera transversal los objetivos de la educación intercultural: la igualdad efectiva de oportunidades, la compensación de las desigualdades y la construcción del conocimiento colectivo basado en el encuentro intercultural.

La educación internacional debería constituirse como instrumento facilitador del diálogo necesario entre estas diversidades, contribuyendo así de manera importante a la convivencia, la integración, la cohesión social y a la conformación de una identidad común respetuosa de las legítimas diferencias en todos los ámbitos: el político, religioso, valórico, económico y cultural. Por último, cabe destacar que cuando se habla de educación intercultural se habla de muchos elementos, en especial de la necesidad de *educar para la convivencia solidaria, la cohesión social y la promoción de una cultura de paz en un mundo globalizado*.

Referencias

- AGUADO ODINA, M. (1996). *Educación Multicultural*. Cuadernos de la UNED, 152. Recuperado de <http://www.definicion.org/teoria>
- _____ (1991). Educación Intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones. Recuperado de <http://www.definicion.org/educacion>
- ANSIÓN, J.; TUBINO F. et al. (2007). *Educar en ciudadanía Intercultural*. Lima: Fondo Editorial-PUCP.
- _____ & ZÚÑIGA, M. (1997). *Educación intercultural*. Lima: Foro Educativo.
- BEL ADELL, C. & GÓMEZ FAYREN, J. (2000). "La interculturalidad, estrategia para la paz". *Papeles de geografía*, 32, 19-28.
- BERTELÉ BUSQUETS, M. (2007). *Conflictos interculturales, educación y democracia activa en México: ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. México: CIESAS.
- DÍAZ-AGUADO, M. (1992). *Programa para favorecer la tolerancia en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: MEC.
- DÍAZ POLANCO, H. (2006). *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- DIETZ, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada-México: EUG-CIESAS.
- _____ & R. MENDOZA ZUAN G. (2008). Los estudios interculturales: ¿cómo investigar con un enfoque intercultural?, *AZ. Revista de Educación y Cultura*, 10, 94-95.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. España: Santillana Ediciones-UNESCO.
- FERNÁNDEZ, A. (1997). *Educando para la paz: Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular, S.A.
- GARCÍA CASTAÑO, F. & GRANADOS, A. (1999). *Lecturas para Educación Intercultural*. Madrid: Trotta.
- HOPENHAYN, M. (2009). La educación intercultural: entre la igualdad y la diferencia, *Pensamiento Iberoamericano*, 4.
- MATO, D. (2009). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Bien Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- _____ (2008). Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina. En Mato, Daniel (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. (pp. 21-79). Caracas: UNESCO-IESALC.
- _____ (2008a). Différence culturelle, interculturalité et enseignement supérieur en Amérique latine. Profil et contribution de certaines universités indigènes de la région andine. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 7, 49-66.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- SCHMELKES, S. (2004). La Educación Intercultural: un campo en proceso de consolidación. *RMIE*, 9, (20), 9-13.
- _____ (2006). La Interculturalidad en la educación básica, en El currículum a debate, *Revista PRELAC*, 3, 120-127.
- TOURAINÉ, A. (2000). *Igualdad y diversidad: las nuevas tareas de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.

- UNESCO (2002a). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Adoptada por la 31^a Sesión de la Conferencia General de la UNESCO el 2 de noviembre de 2001.
- _____. (2002b). Informe final. Conferencia Internacional de Educación, 43a reunión, pp. 7, 10-14, 28, 30.
- _____. (2005a). Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales. Recuperado de <http://unesco.org/images/0014/001429/242919s.pdf>
- _____. (2005b). Conferencia de Rabat sobre el Diálogo entre las culturas y las civilizaciones mediante iniciativas concretas y sostenidas. Rabat, Marruecos, 14-16 de junio de 2005.
- _____. (2008). *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162699s.pdf>
- _____. (2010). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Sede UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009.
- WALSH, C. (2002). (De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En: Fuller, Norma. *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. (pp. 115-142). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

First steps in implementing internationalization at home

Jos BEELEN*

Abstract

This article explores the issues that are relevant when an institution starts out on the path of internationalization at home. It first discusses a number of relevant notions with regard to the concept of *internationalization at home*, also in relation to similar concepts: *campus internationalization in the USA* and *internationalization of the curriculum in Australia*. Second, this article presents an overview of the main obstacles to internationalization at home. This is based on the 3rd Global Survey of IAU (published in 2010) which is critically examined here for the information it contains about internationalization at home. The third section of the article contains an overview of success factors for the implementation of internationalization at home. It will be argued that implementation of effective internationalization depends on successful contextualization of the academic programme that it is intended for. Since the international dimension is rooted in teaching and learning, it is up to academic staff to develop it. Another success factor is the support of academic staff during this process. These success factors may be relevant when internationalization at home will rise on institutional agendas in Latin America.

Introduction

The focus on internationalization at home (IaH) has increased considerably in Europe over the past ten years. This can be interpreted as a reaction to the traditional focus on student mobility, which turned out to be limited to a small minority of students. Now, higher education is expected to prepare all future professionals for the international and global aspects

* Researcher and consultant on internationalization of the curriculum at the Centre for Applied Research on Economics and Management at Hogeschool van Amsterdam, University of Applied Sciences.

of their jobs. A purely local or national professional practice does no longer exist and professionals wherever they work will be influenced by the actions of others, even if they do not interact with them directly.

IaH as a concept has similarities with ‘internationalization of the campus’ in the United States, internationalization of the curriculum (IoC) in Australia and the interest of IaH in South Africa. In other parts of the world, including Latin America, the concept is less well known. Since there are signs that IaH will receive more attention in the near future, is worth while to explore how the implementation process could be shaped.

Development of the concept of internationalization at home

The term ‘IaH’ was coined by Bengt Nilsson in 1999. The definition presented at the time was: “any internationally related activity with the exception of outbound student and staff mobility” (Crowther et al., 2001, p. 8). This definition implied that IaH was a phenomenon that could be detached from outgoing mobility; the concept of IaH received considerable attention in subsequent years. In her discussion of key concepts, elements and rationales for the 2005 IAU Global Survey report, Knight (2006, p. 25; 2008) distinguishes IaH as one of the two streams in internationalization. “One is *internationalization abroad*, including all forms of education across borders: mobility of students and faculty, and mobility of projects, programs and providers. The second movement is that of *IaH*—activities that help students to develop international understanding and intercultural skills”. She does see a relation between the two streams: “the emergence of this concept coincides with, or perhaps counteracts, the increased emphasis on student mobility as expressed in new national and regional mobility programs and also with the growing interest in cross-border education” (Knight, 2008, pp. 22-24).

She stresses that the two streams are interdependent rather than independent. She broadens

Nilsson’s original concept of IaH and distinguishes a ‘diversity of activities’ that constitute IaH: curriculum and programs, teaching/learning processes, extra-curricular activities, liaison with local cultural/ethnic groups and research or scholarly activity (Knight 2006, p. 27, fig. 1.5). In the analysis of the 2005 Global Survey, Knight describes that it addresses a number of “IaH-related factors”: the “international/intercultural dimension of the curriculum”, “research collaboration” and “area and foreign language studies” (Knight 2006, p. 128). In 2008, Knight (p. 22) again concluded that two streams of internationalization seemed to be emerging: “internationalization abroad” and “IaH” (for which she now introduces the alternative term “internal internationalization”).

IaH may include aspects of mobility, for example short term study visits abroad. The original definition seems therefore too limited. Without suggesting a new definition, the following characterization of IaH may be given. IaH has a comprehensive scope in addressing all students and not just the mobile minority, encompassing both the formal and the informal curriculum as well as services. The overall aim of IaH is that all students leave the university as professionals who are competent to work and live in a globalized world.

The following points are commonly-agreed characteristics of IaH in keeping with the original definition:

- IaH is aimed at all students and is therefore part of the compulsory programme.
- IaH is a set of instruments and activities ‘at home’ that focus on developing international and intercultural competences in all students.
- IaH based on the assumption that, while students will travel for personal reasons, the majority will not travel for study related purposes, although the latter option is not entirely excluded.
- IaH may include short term outgoing mobility in the form of study visits or research assignments that are a component of the compulsory curriculum.

- IaH only includes the individual experiences of students undertaken during study and placement abroad if these are integrated into the home institution's standard assessment tools (such as the portfolio for all students).

After more than ten years, the rationale for IaH seems unchanged. It is still only a small minority of students who seek to develop their international and intercultural competences through study abroad. It is vague whether they are successful in this, since there is rarely, if ever, any consistent, reliable and systematic assessment of their learning from these experiences. IaH is directly related to the most important rationale for internationalization identified in the 2010 Global Survey: improving student preparedness for a globalized/internationalized world (Egron-Polak & Hudson, 2010, p. 62, fig. I.B.6).

Concepts compared: Europe, USA and Australia

Dutschke (2009, p. 72) concludes that studying abroad is still the main component of internationalization at most American universities and that on-campus activities are often also tied to study abroad. In this regard, the emphasis is the reverse of that evident in the concept of IaH, in which study abroad is only a minor component, under certain conditions (as described earlier). In relation to IoC in the Australian context, the following definition provides insights into the relationship between the concepts of IaH and IoC.

IoC is the incorporation of an intercultural and international dimension into the content of the curriculum as well as the teaching and learning processes and support services of a program of study. An internationalized curriculum will engage students with internationally informed research and cultural and linguistic diversity. It will purposefully develop their international and intercultural perspectives as global professionals and citizens (Leask, 2009, p. 72).

In her definition, Leask includes the services aspect, not mentioned by Knight, but certainly an important aspect of IaH as well. She also stresses the importance of the careful construction of learning environments, with specific reference being made to teaching and learning processes, given that students do not spontaneously start learning from each other the minute they enter an international classroom (Leask & Beelen, 2010, p. 32). While this definition does not explicitly mention study abroad, nor does it exclude it. In this regard IoC is more like IaH than the concept of campus or comprehensive internationalization in the USA. However, like comprehensive internationalization (Hudzik, 2011), IoC is concerned with creating an internationalized campus environment through the provision of a curriculum and services that support student engagement with diversity, including the cultural and linguistic diversity that surrounds them in the world, in class and on campus (Leask, 2009, p. 206). Some of these services and activities may seek to actively encourage study abroad, integrated into the curriculum, as part of the total student experience.

IaH, however, does not actively stimulate outgoing mobility in the way that campus internationalization and, to a lesser extent, IoC do. Unlike campus internationalization, IaH is aimed at the curriculum for all students. In that respect it resembles IoC. The aims of IaH, IoC and internationalization of the campus have one characteristic at least in common – they seek to assist the majority, if not all, students to acquire intercultural and international knowledge, skills and attitudes. There are some differences in emphasis in the approaches taken.

Tools for internationalization at home

A range of tools can be deployed to internationalize the home curriculum. It is important to see these for what they are and not to confuse them with aims. Brandenburg and De Wit (2010, p. 16) notice this trend not only in internationalization in general but also in IaH. Incoming student mobility, often the first

tool that people associate with IaH, may serve as an example here. The bare fact that an institution receives international students will not automatically make the home students more international. Interventions in the way that international and home students interact both in the formal and the informal curriculum are needed to create a truly international learning environment. De Wit (2011) therefore concludes that it is a misconception that having many international students means that an institution is international.

It is a widespread misconception that internationally oriented education should be in English and that education in English is therefore automatically international (De Wit, 2011, p. 11). An international dimension does necessarily mean that the language of teaching and learning should be English. The international dimension will of course be stronger when students can work with sources, literature and case studies in a foreign language. When international guest lecturers are brought in, the language of instruction will temporarily change. In case of virtual mobility (in virtual international classrooms), the joint meetings and lectures will be in English but the local meetings will still be in the local language. Only when incoming student mobility leads to the formation of physical international classrooms, is it necessary to change to English completely.

The number of international students should be quite considerable in order to have an impact in international classrooms, for it is a misconception to think that a few international students are enough to make a classroom truly international (De Wit, 2011, p. 14). Even if the institution would bear the cost of large scale incoming student mobility, the international dimension would not be assured as this still depends on the skills of faculty staff to create an effective international learning environment. When there are incoming international students, the informal curriculum should also be employed as an opportunity for international learning.

No single tool for IaH will suffice to internationalize the curriculum to a sufficient degree. Most institutions therefore choose to use a combination of them: international literature, case studies, research assignments with an international scope, study visits abroad, lectures by visiting faculty staff, virtual projects, courses on intercultural communication, language learning and cooperation with international organizations in the home country.

Internationalization at home in Europe

It may be tempting to describe a common European situation for IaH, but in fact there are considerable differences among European countries and again between institutions in those countries. The focus on IaH is strongest in the Scandinavian countries (Denmark, Norway and Sweden), Finland, The Netherlands and in Flanders. It is no coincidence that the interest in IaH is strongest in these small countries or in countries with a small population that need to adapt to the course of events determined by the bigger European countries and that other major player, the European Union. Small languages mean that there is a strong focus in these countries on English as a second language. This is demonstrated by the findings of *Education at a Glance* 2009 when it comes to the number of programmes delivered in English: Denmark, Sweden, the Netherlands and Finland fall clearly into the category "many programmes in English", while Belgium and Norway fall in the category "some programmes in English" (OECD 2009, p. 316, Box C2.2).

In Germany, the German Academic Exchange Service (DAAD) organises regular training seminars on 'Internationalisierung zu Hause', which are well attended. The German Universities of Applied Sciences have developed a range of international activities within their home curricula. Most of these are however aimed at particular groups of students and do not affect all students. They would therefore fall short of that essential characteristic of IaH and would rather resemble American practice.

Obstacles to internationalization of the curriculum

The 3rd Global Survey of IAU distinguishes external and internal obstacles to internationalization. These obstacles are not focused on IaH per se, however it is possible to draw some conclusions from the inventory of internal obstacles (Egron-Polak & Hudson, 2010, p. 81, fig. I.BC.6). The three main internal obstacles are therefore discussed below as to their implications for the implementation of IaH.

Insufficient financial resources

In the 3rd Global Survey, lack of financial resources stands out as the most important obstacle to internationalization. This is in contrast with the outcomes of the 2nd Global Survey, which rank the absence of financial and material resources at institutional level fourth and at national level sixth (Knight, 2006, p. 76). The survey does not enable one to draw conclusions where this lack of resources would be felt or indeed who feels it. The survey will not have been filled out by teaching staff. Did those that filled out the questionnaire mention the lack of financial resources from their own perspective or from that of academic staff? Academic staff does indeed often mention a lack of financial resources, without always being able to indicate clearly what these resources would be needed for.

Faculty staff at South African universities recently mentioned a lack of financial resources as their main obstacle. When asked to clarify this, they said they wanted more financial resources in order to increase incoming degree seeking student mobility. They expected that this would have a positive impact on the international dimension of the curriculum. This was just after international students, in the same room, argued that their presence was in no way used to create an international learning environment.

Limited faculty interest and involvement

The involvement of faculty staff is a requirement for the successful implementation of the curriculum. Since the international dimension is contextualized at

programme level (see below), the task of infusing the international dimension can only be performed by the academic staff of that particular programme. One of the reasons for the lack of involvement may be the fact that IoC is perceived as a strategy that is done within the university and does not involve travel abroad. It may therefore be considered less glamorous than traditional forms of internationalization.

Limited expertise of staff and/or lack of foreign language proficiency

The Global Survey shows that this “ranks fairly high among internal obstacles to internationalization” (Egron-Polak & Hudson, 2010, p. 23). The skills required from teaching staff for the IaH go beyond those required for traditional outgoing mobility. Teaching staff will be subject specialists but not always educationalists. Adding a meaningful international dimension to courses requires skills that not all academic staff has (Leask & Beelen, 2010, p. 31).

In settings where English is not the first language, language issues are relevant for IaH. Even if the language of instruction is local, literature and sources will be in English. This requires academic staff to be able to select appropriate literature at the right levels for their students and support them in working with it.

When dealing with guest lecturers and especially when lecturing in English, the academic staff may feel insecure about its proficiency and be apprehensive about the extra time it may require to prepare lectures. This may negatively influence the quality of education. The traditional general English language courses that academic staff follows do not provide the best preparation for lecturing in English. They do not focus on the teaching methodology required for teaching and learning in a second language.

Even when education is delivered in appropriate English, this does not automatically make it international education. The latter requires an international dimension to be inserted into the courses. Education in English is therefore a tool rather than an aim (De Wit, 2011, p. 11).

Success factors for implementing internationalization at home

The section below attempts to identify the success factors that are crucial for the implementation of IoC. Since regional, local and institutional circumstances vary, these factors may not work out quite the same in every situation, but the obstacles they address, seem to have a fairly universal character.

Discussing definitions and clarifying roles

When IaH is being discussed, it is customary for academic staff, managers and others alike to ask the question what IaH really is and to ask for examples which they could implement in their own curricula. This is the right moment to point out to the importance of contextualization (see below) but also to the fact that IaH is really about teaching and learning and therefore an issue that should be dealt with by academic staff. This is also the moment to discuss misconceptions, such as the one that an international dimension in a course should require the shift to English as language of instruction. Finally, a discussion of roles is useful at this stage. This can include clarification of the role of the International Office which is often perceived by academic staff to be not supportive enough when it comes to the process of internationalizing the curriculum. The International Office cannot be responsible for this since an internationalized curriculum is and should be rooted in teaching and learning. The International Office can advise and help when it comes to setting up collaboration with international partners and facilitating incoming mobility of staff or students if that is part of the strategy for IaH. Articulating the questions that academic staff has for the International Office can do much to manage expectations on all sides.

Contextualization

What the characteristics of the international dimension are, depends much on individual programmes within their context. That context is really not just one

context, but a whole range of contexts on different scales. The institutional, local, national, regional and global levels all provide contexts for a programme of studies. In Europe, there is a European dimension that is gaining importance but the local, national and global aspects also deserve attention. Discussions on IaH in South Africa involve the African dimension and the relation between internationalization and Africanization (see Jooste & Neale-Shutte, 2007, pp. 61-71).

Some graduates will work in professions that are strongly determined by national qualifications (such as nurses and teachers). Others will be educated to work in a local setting but with strong links to the outside world. Yet others are prepared for a career abroad and would perform their profession in another language. The international dimension of the curriculum will depend on the professional practice and will therefore differ from programme to programme within a university. The professional attributes of graduates also determine which international and intercultural competences should be acquired by all students and which should be optional for some students. This is basically the discussion, which aspects should be part of the major and which additional competences could be part of a minor. Study or placement abroad would belong to the latter.

Support and training

As is shown by the Global Survey, academic staff has limited experience and expertise when it comes to internationalizing the curriculum. Support of the implementation process is therefore required. The section below describes how Hogeschool van Amsterdam, University of Applied Sciences, has approached this issue.

The university adopted a new internationalization policy in 2010, with a strong focus on IoC. All students will have 30 EC internationally oriented education as part of their compulsory bachelor programmes. This top down decision was linked with bottom up implementation, at programme level and by academic staff. The role of the central level will be

to support and monitor the implementation process and its outcomes. This has needed a more structural approach to staff training and support than had hitherto been institutional practice. The Centre for Applied Research on Economics and Management (CAREM) therefore developed a new model for staff training which was subsequently also offered to other schools in the university and also implemented at Hogeschool van Arnhem and Nijmegen, University of Applied Sciences. The model consists of a kick off session in which concepts of IaH and teaching staff's understanding of them are explored. Conceptions and misconceptions are discussed as well as institutional and faculty policy, and obstacles and enablers.

The process is then contextualized in development teams at programme level. These first discuss the professional profile of their graduates and distinguish between international and intercultural competences that all their graduates should have and those that they feel some of their graduates should have.

The development teams then map out the international dimension across the curriculum, making sure that it is well balanced and is supported by language courses and courses in intercultural communication. Throughout the process, the teams are assisted by coaches.

Internationalization at home in Latin America

The 3rd Global Survey of the IAU contains a question on priorities given to a range of internationalization activities in institutional policy. Six regions are distinguished, one of which is Latin America and the Caribbean; this region scores fairly low on "strengthening the international/intercultural content of the curriculum" with 27%. Only the Middle East has a lower score with 25%. The score on IaH is also low with 11%, one percent above lowest scorer Africa (Egron-Polak & Hudson, 2010, p. 91). It is not clear why the question includes both 'international/intercultural content of the curriculum' and 'IaH' as response items. There seems to be considerable overlap between the two terms.

The 2nd Global Survey contains a question on growth areas for internationalization: "in your opinion, which aspect of internationalization is expanding most quickly in your country, in your region?" (Knight, 2006, p. 157). The 'international/intercultural dimension of the curriculum' is ranked 6th at world level and 17th in Latin America & the Caribbean. This causes Knight to draw the conclusion that this "points to the lack of interest in policy, investment or advocacy for internationalizing the curriculum". She also raises the question if IoC should be interpreted as a sign of maturity of the internationalization process as a whole (Knight, 2006, p. 82).

The World Bank published a report on the international dimension in higher education in Latin America in 2005. It came to the conclusion that "very little curricular change has occurred in Latin America" (De Wit, Jaramillo, Gacel-Ávila & Knight, 2005, p. 346). In her discussion of higher education in Latin America, Gacel-Ávila (2007, p. 404) concludes that "few institutions integrate international, global, intercultural or comparative topics in their curricula" and that the concept of IaH is "unknown". She further concludes that the use of IT is used more to expand the national educational offer than for IaH.

This does not mean that individual institutions in the region have not embraced the concept of IoC. Pontificia Universidad Javeriana in Colombia is one of those. The World Bank report concluded that in Mexico, none of the surveyed institutions focused on integrating an international dimension into its curricula (De Wit et al., 2005, p. 256-257). Universidad Regiomontana in Monterrey however, has developed an institution wide approach to IaH (Teissier, 2007). That university also set up virtual international classrooms, which were presented at the EAIE conference in Nantes in September 2010. Another active player in Mexico is the University of Guadalajara. The Mexican Association for International Education (AMPEI) will be instrumental in driving IaH forward in that country.

Conclusion

The increasing focus on IaH or IoC is unmistakable, however there are considerable differences between regions, within regions, between institutions and between programmes within those institutions. A common characteristic is that the forces of globalization require all graduates to have intercultural and international skills and that the majority of students is not mobile. IoC is the only instrument to reach this majority.

The paradigm shift from internationalization for a limited number of students to curriculum internationalization has taken place across the world, but not everywhere to the same extent. This shift may be taken as a sign of maturity for the internationalization process, as Knight suggests. But a paradigm shift does not change practice, "good ideas with no ideas on how to implement them are wasted ideas" (Michael Fullan, quoted by Scott, 2003). There are many obstacles to overcome before IaH will be truly mainstreamed.

The focus on IaH in Latin America is likely to increase in the years to come. When that happens, the question is how institutions will go about implementing the international dimension or indeed define that international dimension for their particular institutional, local, national, regional and global contexts. Overcoming obstacles may require other strategies than in other parts of the world and the success factors from another context may not work here. The relatively weak position of English as a second language in Latin America may stimulate international cooperation within the Spanish speaking world.

It is hardly to be expected that IaH in Latin America will be driven by government policies. Individual institutions may take the lead and develop the expertise needed to internationalize their curricula, through a variety of the tools described above. Networks and associations may also serve as centres of expertise, by setting up dedicated working groups that focus on IoC. The Special Interest Group IaH of EAIE and the Special Interest Group IaH of IEAA provide examples from Europe and Australia. IEASA is

currently setting up a similar working group in South Africa. Cooperation with these groups would certainly hold benefits for Latin American institutions.

References

- BEELEN, J. (Ed.). (2007). *EAIE professional development series for international educators Vol. 2. Implementing internationalisation at home*. Amsterdam: EAIE.
- BEELEN, J. (2011). Internationalisation at home in a global perspective: A critical survey of the 3rd global survey report of IAU: In *Globalisation and Internationalisation of Higher Education* [online monograph]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8, (2). Retrieved from: <http://rusc.voc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-beelen/v8n2-beelen-eng>
- BRANDENBURG, U., & DE WIT, H. (2010). The end of internationalization. In *International higher education*, 62(winter 2011), 15-17. Retrieved from <http://www.bc.edu/research/cihe/ihe/issues/2011.html>
- CROWTHER, P., JORIS, M., OTTEN, M., NILSSON, B., TEEKENS, H., & WÄCHTER, B. (2001). *Internationalisation at home; A position paper*. Amsterdam: EAIE.
- DE WIT, H., JARAMILLO, I.C., GACEL-ÁVILA, J., & KNIGHT, J. (Eds.). (2005). *Higher Education in Latin America, the International Dimension*. Washington DC: World Bank.
- DE WIT, H. (2011). Law of stimulating arrears? Internationalisation of the universities of applied sciences, misconceptions and challenges. In H. de Wit. *Trends, issues and challenges in internationalisation of higher education*, 7-24. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- DUTSCHKE, D. (2009). Campus internationalization initiatives and study abroad. *College and University* 84 (3), 67-73.
- EGRON-POLAK, E., & HUDSON, R. (2010). *Internationalization of higher education: Global trends, regional perspectives* (In IAU 3rd Global Survey Report). Paris: IAU.

- GACEL-ÁVILA, J. (2007). The process of internationalization of Latin American higher education. *Journal of Studies in International Education* 11 (3/4), 400-409.
- HUDZIK, J. (2011). Comprehensive internationalisation; from concept to action. Retrieved from http://www.nafsa.org/uploadedFiles/NAFSA_Home/Resource_Library_Assets/Publications_Library/2011_Comprehen_Internationalization.pdf
- JOOSTE, N. & NEALE SHUTTE, M. (Eds.). (2007). *Internationalising higher education, Vol. 2. Internationalising the curriculum*, 9-80. Port Elizabeth: Nelson Mandela Metropolitan University.
- KNIGHT, J. (2006). *Internationalization of higher education: New directions, new challenges* (2005 IAU Global Survey Report). Paris: IAU.
- KNIGHT, J. (2008). *Higher education in turmoil; the changing world of internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- LEASK, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205-221. Retrieved from <http://jsi.sagepub.com/cgi/content/abstract/13/2/205> (1552-7808).
- LEASK, B. & BEELEN, J. (2010). Enhancing the engagement of academic staff in International Education. In *Proceedings of a Joint IEAA-EAIE Symposium*, 28-40. Melbourne: International Education Association of Australia.
- SCOTT, G. (2003). Effective change management in higher education. In *EDUCAUSE Review*, 38(6), 64-80.
- TEISSIER, C. (2007). Institutional development for IaH: A case study from Mexico. In H. Teeekens (Ed.), *EAIE Occasional Paper 20. Internationalisation at home: Ideas and ideals* (pp. 23-32). Amsterdam: EAIE.

Los Proyectos Erasmus Mundus en México

NORMA ANGÉLICA JUÁREZ SALOMO*

Introducción

A la par del desarrollo de fenómenos tales como la globalización y, en gran medida motivadas por ésta, las actividades de movilidad estudiantil, intercambio académico o cooperación entre instituciones de diversas partes del mundo se incrementan de manera exponencial. Estas actividades brindan a la experiencia humana, académica, cultural y administrativa de las comunidades académicas un nuevo significado al interior de las instituciones de educación superior (IES), reafirmando sus identidades pero, al mismo tiempo, generando estrategias para que la colaboración y el desarrollo de relaciones interinstitucionales puedan efectuarse. Estas relaciones tienen, cada vez, mayor reconocimiento, certificación, competencia, utilidad, oportunidad y congruencia, reto sin duda demandante y nada sencillo de lograr.

Palabras como las del profesor Theo Van Boven¹ ilustran de forma explícita el reto que implica promover la apertura de las universidades hacia otras dimensiones y espacios:

Como resultado de la gran movilidad de pueblos y personas, la composición demográfica y cultural de las sociedades cambia rápidamente. El etnocentrismo, el racismo y la xenofobia constituyen una amenaza seria a la vida y el bienestar de muchas sociedades, y a la dignidad y el valor de las personas. Los gobiernos y las organizaciones internacionales, particu-

* Ex-Directora de Cooperación y Desarrollo Internacional, Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Actualmente al frente de la Casa de la Ciencia de la UAEM.

¹ Theo Van Boven es profesor de Leyes y Miembro del Comité de la ONU para la Eliminación de la Discriminación Racial (www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1029).

larmente las Naciones Unidas y el Consejo Europeo, han declarado repetidamente en términos imperativos que es una tarea prioritaria la eliminación pronta y comprehensiva de todas las formas de racismo y discriminación racial, xenofobia e intolerancia con que se les relaciona. En esta coyuntura, el papel de la educación toma una importancia crucial y debe promoverse por todos los medios disponibles con miras a desarrollar la tolerancia, el entendimiento y el respeto entre pueblos, grupos e individuos.

Las palabras de Van Boven van más allá del discurso, lanzan un desafío a la educación a la par que otorgan un peso crucial a la labor de los promotores de la educación internacional. Se requiere actuar para materializar el ideal y centrarse en los conflictos e incongruencias promoviendo la comprensión, la solidaridad y el compromiso. El reto al que apunta Van Boven se basa sobre todo en la idea de “ponerse en los zapatos del otro”, es decir, no sólo tolerar sino también apreciar la variedad de culturas existentes en el planeta.

En este ánimo de presentarse al mundo y, al mismo tiempo, de conocer otras realidades, en Europa han surgido diversos programas orientados al desarrollo de la dimensión internacional de las IES, tanto a nivel nacional como internacional. Al respecto y desde su creación, la Comisión Europea, al igual que la Unión Europea, (UE) han brindado apoyo a los Estados Miembro de múltiples formas, promoviendo el desarrollo de programas para estimular la colaboración académica y la movilidad con países de otros continentes.

Inspirados en el ánimo de colaboración y con el objetivo de compartir algunas experiencias vividas en los últimos cinco años, en el presente trabajo se da cuenta de tres proyectos que, por sus características, son un ejemplo del tipo de iniciativas que algunas organizaciones europeas realizan, con la colaboración de representantes en México y/o en países latinoamericanos responsables de la coordinación o promoción de programas de internacionalización en sus instituciones de origen. Los proyectos en cuestión son:

- El Proyecto de Promoción Global (GPP).
- Las Giras de Estudio para la Educación Europea (EU-STEP, por su acrónimo en inglés).
- EL-GATE (Proyecto de Educación Virtual-Alfa III).

Estos proyectos permiten constatar que en la actualidad el flujo de estudiantes con intenciones académicas, la migración intelectual, el intercambio de estudiantes y otros conceptos similares son una preocupación de creciente interés, estando presentes en las instituciones educativas tanto de América como de Europa y se espera que continúen adquiriendo un mayor significado para las comunidades académicas, permeando paulatinamente en las actividades cotidianas de las IES.

Un espacio común de educación superior

Para los académicos, investigadores y administradores de las instituciones latinoamericanas, al igual que para múltiples instituciones educativas alrededor del mundo, ha sido fundamental aceptar que, antes de pensar en incrementar sus actividades de colaboración internacional, es fundamental formar y capacitar a sus gestores y académicos en aspectos tales como modelos y sistemas de educación, escalas y formas de evaluación que consideren competencias, reconocimientos de estudios, acreditación, desarrollo y operación de dobles grados o grados conjuntos, proyectos en consorcios financiados por organismos internacionales, entre muchos otros aspectos. En respuesta a las necesidades emergentes y a las inquietudes de la comunidad universitaria sobre la profesionalización de los responsables de la gestión de las actividades internacionales, la UE, a través de sus diversas iniciativas, ha creado y aprobado espacios de reflexión sobre diversos aspectos relacionados con la colaboración internacional y sus múltiples aristas procurando, por la vía del intercambio, desarrollar una dinámica de aprendizaje que permita comprender y generar espacios de colaboración para la construcción de redes de colegas dedicados a establecer contacto con sus contrapartes latinoamericanas.

Cumpliendo con la tarea asumida, en los últimos años, además de los conceptos y definiciones de base, se han creado espacios de construcción colectiva al dar a los participantes la oportunidad de analizar las experiencias de cada uno de ellos y desarrollar proyectos en sus respectivas instituciones y programas para el fortalecimiento de las actividades y/o las cuestiones de financiamiento, dirigida específicamente a la movilidad de estudiantes, considerando los diversos elementos de contexto (la situación geográfica, las características culturales y las dimensiones de la institución, entre otros factores).

La realización de espacios comunes de colaboración permite la comprensión de realidades, así como la actuación pertinente y el mantenimiento de una postura de servicio a la comunidad, al país y al planeta, propiciando que las actividades internacionales en las universidades constituyan una parte fundamental del engranaje que las hace operar con la dinámica que se requiere. Un ejemplo de los esfuerzos por atender las diversas aristas que implica la internacionalización lo constituyen las iniciativas del *Lifelong Lerarning*, programa general que mediante propuestas como las integradas en Erasmus, Da Vinci, Comenio, entre otros espacios, corroboran el compromiso de hacer frente al reto.

En el contexto de la globalización, todas las entidades de integración regional subrayan la necesidad de realizar estudios a profundidad sobre los dispositivos de cooperación, así como de los sistemas de educación superior con la idea de generar mecanismos de colaboración. En este sentido, la movilidad de estudiantes, el intercambio de profesores, los sistemas de acreditación mutua, la garantía de calidad, e incluso la exploración de nuevas formas de intercambio basadas en nuevas tecnologías, son elementos clave para re-pensar y re-diseñar las políticas de educación.

Para coordinar y hacer posible la creación de espacios de educación superior entre América Latina y la UE, se debe poner en la mesa de discusión realidades y visiones de forma bilateral. Esta doble óptica, además de pertinente, constituye una oportu-

nidad que no se debe soslayar. Tal como se ha hecho evidente a través del proceso de Bolonia (1999), en el marco de educación europea existe un acuerdo tácito y cumplido para desarrollar puntos de encuentro e intercambio que permitan lograr el reconocimiento recíproco entre la UE y Latinoamérica. Aún más, el objetivo explícito fijado para los integrantes de la Comunidad Europea es lograr desarrollar un Espacio Común de Educación Superior, Latinoamérica y el Caribe para el año 2015.

Proyectos de colaboración y promotores de educación

Antes de presentar los proyectos que motivan el presente documento, es pertinente realizar algunas precisiones que contribuyen a comprender la naturaleza de las actividades, así que se iniciará subrayando que los proyectos *Erasmus Mundus* y ALFA son iniciativas de cooperación, fortalecimiento académico, promoción de la educación europea y/o movilidad que realzan la calidad de la educación europea y promueven el diálogo y entendimiento entre las personas y las culturas a través de la cooperación con países de economías menos favorecidas.

Para lograr su objetivo, los proyectos *Erasmus Mundus* están planteados en una serie de programas que brindan apoyo a:

- IES que deseen desarrollar programas de grado conjunto a nivel de posgrado (acción 1) o establecer relaciones de cooperación interinstitucional entre universidades europeas y países identificados como de economías terciarias (acción 2).
- Estudiantes, investigadores y administradores de oficinas universitarias que deseen realizar un periodo de estudio-investigación-enseñanza en el contexto de algunos de los programas mencionados (referentes a las acciones 1 y 2).
- Cualquier organización activa relacionada con la educación superior que desee desarrollar proyectos orientados a subrayar el atractivo, perfil,

visibilidad e imagen de la educación europea alrededor del mundo (acción 3).

Además de lo descrito, *Erasmus Mundus* 2009-2013 (Decisión nº 1298/2008/CE) continúa desarrollándose y ampliando el alcance de las actividades iniciadas durante la primera fase (2004-2008) del programa. Ahora incluye la cooperación exterior *Erasmus Mundus* bajo el concepto de “ventana”, que se inició en 2006 como complemento al programa original. Además, el programa integra las actividades de cooperación con los países industrializados.

Las acciones en la iniciativa *Erasmus Mundus* 2009-2013 se implementan a través de los siguientes ejes:

- Acción 1. *Erasmus Mundus*, programas conjuntos de calidad excepcional a nivel de maestría (acción 1 A) y doctorado (acción 1 B) en los que se incluyen becas para participar en estos programas.
- Acción 2. *Erasmus Mundus*, alianzas entre los participantes europeos y de instituciones educativas de países de economía terciaria, incluyendo apoyos y becas para la movilidad en todos los niveles académicos.
- Acción 3. Promoción de la educación superior europea a través de proyectos para mejorar el atractivo de Europa como destino educativo y un centro de excelencia a nivel mundial.

Como ya se ha mencionado, en esta oportunidad se destacan algunos proyectos e iniciativas desarrolladas por las organizaciones europeas con la colaboración de México y/o países de América Latina, dos de ellas bajo el marco del programa *Erasmus Mundus* acción 3, y el tercero relacionado con una ALFA III del proyecto, que basan su impacto e importancia sobre programas de movilidad y acciones de acreditación y reconocimiento dentro de las universidades participantes. En esta ocasión, sólo se presentarán algunas generalidades de los proyectos y, al final del trabajo, se compartirán los enlaces de las páginas electrónicas específicas que pueden ser consultadas

para conocer los detalles finos de cada una de las iniciativas mencionadas.

Proyecto de Promoción Global

El Proyecto de Promoción Global (GPP) tuvo una duración de un año desde su elaboración y puesta en marcha por la Asociación de Cooperación Académica (ACA) en el periodo comprendido entre enero de 2007 y enero de 2008. El estudio fue uno de los productos del GPP, cuyo objetivo fue explorar formas adecuadas de refuerzo a la promoción y comercialización de la educación superior europea a escala mundial. Esta iniciativa se ha centrado de manera especial en la promoción de la movilidad y la preparación de los participantes en diferentes niveles:

- Modelos educativos.
- Iniciativas europeas.
- Programas, reconocimientos de grado y equivalencias.
- Financiamiento de proyectos, préstamos y becas.
- Programas a la medida.
- Equivalencias y definición de créditos académicos.

Además del equipo de la ACA y la colaboración del *Deutscher Akademischer Austausch Dienst* (DAAD), con sede en México, estuvieron involucrados diez representantes de diez prestigiosas universidades mexicanas:

- Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca.
- Universidad de Guadalajara.
- Universidad de Guanajuato.
- Universidad Iberoamericana.
- Universidad Metropolitana.
- Universidad de Monterrey.
- Universidad La Salle de México.
- Instituto Tecnológico de Monterrey (Campus Monterrey).

En este proyecto, cada universidad planteó una serie de iniciativas a desarrollar. En muchos aspectos, los participantes tuvieron la libertad para organizar sus proyectos considerando sus necesidades y características. En general, el material generado por el grupo se resume en las siguientes acciones:

- Diagnóstico de la dimensión de internacionalización en cada institución participante.
- Desarrollo e inclusión de información en páginas *web*, boletines electrónicos en internet y bases de datos con énfasis en educación europea.
- Organización de conferencias, exposiciones, seminarios y talleres, incluyendo expertos europeos y la reunión anual de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), con tópicos específicos sobre educación europea.
- Asesoría personalizada a través de los departamentos responsables de la movilidad estudiantil de cada universidad.
- Presentación de los participantes del proyecto, miembros de *Erasmus Mundus Alumni* y ACA sobre oportunidades y proyectos.
- Reuniones de trabajo en embajadas y representaciones ubicadas en México, al igual que la participación de los participantes en la reunión anual de la ACA (en Estonia).
- Diseño de trípticos y panfletos con información general y específica tanto de los programas como de áreas de promoción específica.
- Participación en conferencias, exposiciones, seminarios y talleres relacionados con la educación europea y más.
- Surgimiento de nuevos convenios (maestrías y doctorados).

Este proyecto resultó ser una experiencia que permitió el desarrollo de un grupo de especialistas de alto nivel que han podido continuar con el intercambio de ideas, aún después de haber finalizado el proyecto.

Retos futuros

En general, las redes (nacionales e internacionales) generadas durante el año que duró el proyecto han

continuado su desarrollo y algunas universidades han iniciado trabajos específicos, pero es necesario replantear alcances y objetivos en cada paso del proyecto para poder proceder a su evaluación.

Respecto a la promoción, es necesario fortalecer tanto las redes de comunicación como identificar los retos en materia de reconocimiento y acreditación. Las universidades están abiertas al desarrollo de proyectos y programas en común; sin embargo, se recomienda que cada una de las instituciones trabaje en encontrar las equivalencias y el mecanismo de reconocimiento que faciliten el intercambio.

Realce de la atracción de la educación superior europea

El proyecto ESMU-STEP está planteado para realizarse en tres años, desarrollado por el Centro Europeo para la Gestión Estratégica de Universidades (ESMU). Su objetivo principal fue diseñar una serie de viajes de una semana para dar a conocer a los participantes información sobre organismos e instituciones europeas: 1) haciendo énfasis en las políticas prioritarias de la UE, entre ellas la Agenda de Lisboa, el Proceso de Bolonia y los cambios que han resultado en reformas curriculares, aseguramiento de la calidad, universidad-empresa, entre otros aspectos; y 2) su aplicación en IES.

Los viajes programados fueron planteados como instrumento estructural al servicio de una comprensión más clara sobre la enseñanza de la educación superior europea, tendiente a fomentar aún más la movilidad de estudiantes y profesores, así como los intercambios de personal entre los países europeos y de economía terciaria.

El programa inició en el año 2008 y se encuentra en su etapa final, que culminará con la participación en una reunión conjunta entre la AMPEI, OUI y ESMU, en noviembre de 2011, donde se evaluarán los resultados.

En términos generales, los objetivos planteados para el proyecto fueron:

- Diseñar un formato común de seis recorridos Europeos, *Study Tours* (dos tours por cada región: Australia, Norteamérica y Latinoamérica).
- Combinar: a) sesiones con líderes de políticas educativas de la UE guiando a los líderes y funcionarios, al igual que a las autoridades de universidades; y b) brindar apoyo práctico en inquietudes específicas de los participantes.

Dentro de las actividades propias del proyecto, se plantearon necesidades tales como:

- Producir materiales específicos para cada grupo del *Study Tour*.
- Realizar los arreglos especiales para la participación de los representantes de cada país.
- Realizar seminarios de diseminación de los resultados en las tres regiones involucradas.

Los contenidos de cada gira fueron definidos pensando en los responsables de las políticas educativas (*policy-makers*) así como en los responsables de ponerlas en práctica (*decision-makers*). En general, los planteamientos tienden a cubrir los siguientes aspectos:

- Lograr que la educación europea sea más accesible, realzando su perfil y visibilidad a través del mundo.
- Contribuir a la competitividad a través de la comprensión internacional-intercultural y estrategias de promoción.
- Mejorar la disponibilidad-accesibilidad de la información de estudios en Europa y las ventajas implícitas.
- Resaltar las capacidades profesionales de la educación superior europea promoviéndola como un destino de estudio y formación.

Para la definición y desarrollo de los contenidos se estableció un comité con un representante de cada universidad del grupo generador. Los primeros nueve meses constituyeron la etapa de desarrollo y diseño, así como la selección de los participantes. Los siguientes meses se plantearon para la organización y realización de las giras.

Los socios fundadores son:

- ESMU-líder del proyecto (Bélgica).
- UNESCO-CEPES (Rumania)
- University of Strathclyde (Reino Unido).
- Universidad Politécnica de Valencia (España).
- Martin Institute University of Melbourne (Australia).
- The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (CFAT) (Estados Unidos).
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos, socio latinoamericano (Méjico).

El primer *tour*, dirigido a instituciones latinoamericanas, se realizó en octubre de 2010, inició en Bruselas, Bélgica; continuó en Valencia, España; y culminó en Glasgow, Escocia. En este grupo las instituciones participantes fueron las siguientes:

- Escuela Superior Politécnica del Litoral (Ecuador).
- Universidad Popular Autónoma de Puebla (Méjico).
- Universidad de Colima (Méjico).
- Universidad El Bosque (Colombia).
- Universidad Austral de Chile (Chile).
- Ministry of Education (Brasil).
- Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay).
- Universidad de Puerto Rico (Puerto Rico).
- Instituto Tecnológico de Costa Rica (Costa Rica).
- Universidad Tecnológica de Honduras (Honduras).
- Universidad de Medellín (Colombia).
- Technological Institute for Aeronautics (Brasil).
- Inter American University of Puerto Rico (Puerto Rico).
- Organization of American Status, Department of Human Development, Education and Culture (Estados Unidos).
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (Méjico), coordinadora del grupo latinoamericano y miembro del grupo fundador.

Las actividades del segundo grupo se realizaron durante mayo de 2011 iniciando en Glasgow, continuando en Bruselas y culminando en Valencia. Las instituciones participantes fueron:

- Universidad del Pacífico (Perú).
- Universidad del Caribe (Méjico).
- Universidad Tecnológica de Cancún (Méjico).
- IGLU-Universidad Veracruzana (Méjico).
- Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de la Plata (Argentina).
- Universidad de Ciencias Médicas (Costa Rica).
- Universidad Interamericana de Puerto Rico (Puerto Rico).
- Universidad de Colima (Méjico).
- Universidad Panamericana (Méjico).
- Universidad Nacional del Este (Paraguay).
- Universidad Modular Abierta (El Salvador).
- Pontificia Universidad Católica de Perú (Perú).
- Universidad Federal Fluminense (Brasil).
- Universidad Nacional de la Matanza (Argentina).
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (Méjico).
- OUI-OHE (Canadá).
- ITCR (Costa Rica).
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (Méjico), universidad nuevamente como coordinadora del grupo latinoamericano y miembro del grupo fundador.

Retos futuros

Durante 2011 se realizaron tres seminarios adicionales y tres conferencias regionales para evaluar y recuperar la experiencia del proyecto en general con los intercambios y comentarios de los participantes. En las presentaciones se compartieron los resultados y acuerdos formales que permitirán, en un futuro inmediato, incrementar las actividades académicas y cooperación científico-cultural entre Latinoamérica y Europa. De igual forma, estas reuniones pretenden animar a los investigadores a desarrollar proyectos de cooperación

con miras a desarrollar programas, creando un área específica de coordinación y consultoría de proyectos y estudios enfocados en los países europeos.

The European-Latin American University Cooperation Gate

El curso es un producto del proyecto EL GATE (European-Latin American University Cooperation. EUROPEAID/126-821/C/ACT/RAL). El proyecto fue desarrollado por una red de seis universidades de experiencia larga y consolidada en educación en línea y a distancia. Esta propuesta de formación está orientada al desarrollo profesional de los responsables de los departamentos de internacionalización de las universidades y pretende el desarrollo de capacidades para la resolución de problemas y replanteamiento de mecanismos de gestión, identificando e implementando actividades de cooperación.

Los socios involucrados en la coordinación y organización son:

- Università degli Studi “Guglielmo Marconi” (Italia).
- Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil).
- Universidade Aberta (Portugal).
- Universidad del Salvador (Argentina).
- Fundación Uvirtual (Bolivia).
- Universidad Estatal a Distancia (Costa Rica).

El proyecto inició en diciembre de 2008 y finalizó el 31 de mayo del 2011.

Acerca del curso

La propuesta fue realizada en cuatro temas principales:

- Tema 1. Socialización y ambientación del espacio (en línea).
- Tema 2. Sensibilidad multicultural.
- Tema 3. Estado del arte de la internacionalización.
- Tema 4. Casos de estudio de la internacionalización.

Metas y objetivos

Los departamentos para la internacionalización son identificados como actores clave y como pieza fundamental para promover mayor cooperación internacional entre las universidades. En el proyecto EL GATE, el tema fundamental redonda alrededor de la gestión institucional y gobierno de las IES, planteado en la convocatoria 2008 de los proyectos ALFA III.

El objetivo principal fue mejorar las capacidades de los jefes de las áreas internacionales en universidades de Latinoamérica, con el fin de diseñar e implementar un modelo de cooperación más efectivo y eficiente, reconocido y formalizado por la institución universitaria, integrándose a las líneas estratégicas de la universidad de una forma continua y factible, destinando los recursos necesarios (humanos, tecnológicos y financieros) al desarrollo de actividades de cooperación.

Además del curso, para lograr la meta, el proyecto proveyó de apoyos y documentos para orientar a los responsables de las oficinas internacionales:

- a) Un reporte de modelos de cooperación apropiados para universidades latinoamericanas, basado en experiencias europeas, incluyendo las principales habilidades requeridas para implementarlos.
- b) Una comunidad de práctica basada en un espacio virtual en la *web* (*Community of Practices*, CoP) dirigida a los responsables de las oficinas internacionales y a los equipos de universidades tanto latinoamericanas como europeas.
- c) Un programa de visitas de estudio involucrando a veinte universidades latinoamericanas en cuatro visitas de estudio de países latinoamericanos.

Para seleccionar a los participantes en el curso, la convocatoria se realizó a través de correo electrónico y la entrega de documentos y trámites se realizó por completo a través de medios virtuales. Se recibieron más de trescientas solicitudes y se seleccionaron a cincuenta participantes. Las actividades se desarrollaron en los tiempos esperados y, finalmente, en los meses de abril y mayo, se realizaron los viajes de estu-

dio programados en los siguientes países: Argentina, Bolivia, Costa Rica, cerrando las actividades de manera oficial en Brasil. El grupo de gestores graduados recibió la invitación para participar en alguna de las reuniones en los países mencionados, además de recibir el alto honor de formar parte de la primera generación de EL GATE.

Retos futuros

La participación en EL GATE no sólo permitió la creación de instrumentos y espacios virtuales para la colaboración internacional, sino también significó para los participantes un estímulo profesional y personal. La CoP es un espacio permanente que permitirá el fortalecimiento de las relaciones y muy probablemente será el semillero de espacios de colaboración venideros. Considerando los resultados, el grupo generador de El GATE tomó la decisión de continuar ofreciendo los cursos de manera autofinanciada, realizando los ajustes y modificaciones emergidas de la primera experiencia.

Conclusiones

Como es posible observar en los proyectos presentados, la vida internacional en las universidades no se escapa a la moda de las influencias internacionales y al surgimiento de políticas nacionales e institucionales. Si como bien se sabe las actividades internacionales en las universidades surgieron en un principio de manera espontánea y de forma poco organizada, en la actualidad la profesionalización de la gestión así como la certificación de sus procesos, el desarrollo de sus impactos y el reconocimiento de grados matiza el quehacer de los involucrados en la misma. Poco a poco estas actividades no sólo se van definiendo más claramente e incluyendo en los programas estratégicos de las universidades, sino también se sofistican de manera que no se había imaginado, tal como se pudo observar en los viajes de estudio o la colaboración en espacios virtuales.

En la actualidad, los programas de colaboración con la UE representan un área de oportunidad que puede permear en las funciones sustantivas de

las universidades impactando a la docencia, la investigación y hasta los servicios de extensión. Aún más, involucra a las instituciones, los integrantes de la comunidad y hasta el entorno en general.

Entre los aspectos fundamentales que alientan a participar en iniciativas como de los tres proyectos descritos, se pueden resumir los siguientes puntos:

- Permite conocer realidades propias y distintas.
- Proporciona visibilidad a las instituciones y al país.
- Permite lograr mayor certeza e inspiración en proyectos e iniciativas.
- Desarrolla la creatividad, la inteligencia emocional y la tolerancia.
- Permite concebir alternativas múltiples.
- Anima a creer, crear, amar y actuar.

Latinoamérica se encuentra ligada a Europa a través de fuertes lazos culturales. La idea es aprovechar estos lazos y sobre todo darles un sentido de progreso.

En cada uno de los proyectos, la generosa y activa participación de cada uno de los involucrados ha

resultado de gran valor. Después de todo no se debe olvidar que la internacionalización se establece a través de trabajo colaborativo y en redes, no como una alternativa de desarrollo, sino como una necesidad inaplazable para fortalecer a las universidades en el mundo.

Recursos Electrónicos

ACADEMIC COOPERATION ASSOCIATION (2011), de <http://www.aca-secretariat.be>

ERASMUS MUNDUS STUDENTS AND ALUMNI ASSOCIATION. (2011), de <http://www.em-a.eu/de/home.html> www.em-a.eu/de/home.html

EUROPEAN CENTRE FOR ESTRATEGIC MANAGEMENT OF UNIVERSITIES (2011), de <http://www.esmu.be>

EUROPEAN - LATIN AMERICAN UNIVERSITY COOPERATION GATE, de <http://www.elgate.eu>

EUROPEAN COMMISSION: EDUCATION & TRAINING (2011), de http://ec.europa.eu/education/external-relation-programmes/doc72_en.htm

STUDY IN EUROPE (2011), de <http://www.studyineurope.eu>

La acreditación internacional como elemento para priorizar acciones de internacionalización universitaria

VÍCTOR ANTONIO CORRALES BURGUEÑO*

Introducción

El gran desafío para las universidades en el Siglo XXI consiste en formar capital humano con características que le permitan competir exitosamente con graduados de instituciones de educación superior (IES) de otros países, en el mercado laboral global. Al margen de los filtros migratorios que establecen los Estados nacionales para proteger el empleo de sus ciudadanos, el proceso de globalización es contundente. La desmaterialización de los instrumentos de trabajo, que se evidencian diariamente con la generalización de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), permite que las empresas e instituciones recluten sólo a los mejores en cada disciplina, haciendo uso de éstas para impulsar el trabajo a distancia.

Por esta razón, resulta fundamental que las universidades que antes se enfocaban a formar capital humano para cubrir la demanda local, se modernicen e internacionalicen, impulsando a sus comunidades de graduados, estudiantes, profesores y administrativos a comprender mejor el fenómeno de la globalización y la importancia de destacar más allá de sus fronteras geográficas tradicionales. En este contexto, se sugiere que la internacionalización sea un paso significativo hacia la inmersión de la universidad en el ámbito. El concepto de *internacionalización* de la educación superior tiene diversos significados y se refiere a distintas acciones que permean la esencia misma de las instituciones. Por eso es importante definir el proceso de internacionalización en el

* Rector de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

contexto de cada institución y priorizar así las actividades internacionales.

¿Qué es la internacionalización de la educación superior?

La internacionalización de la educación superior, según Knight (2005), se refiere al proceso de integrar la dimensión internacional a las funciones de docencia, investigación y servicio que desempeñan las instituciones de educación superior. La internacionalización de la educación superior debe ser entendida “como una de las más importantes y coherentes respuestas de los universitarios al fenómeno llamado globalización”, en cuyo proceso, según la autora, las universidades deben desempeñar un papel fundamental en cuanto a la formación de cuadros profesionales capaces de adaptarse y actuar con eficacia en la nueva realidad global, abriéndose a todas las influencias y corrientes del pensamiento humanista, científico y tecnológico (Gacel-Ávila, 2003).

Esta reflexión lleva a pensar que el proceso de internacionalización de la educación superior implica un cambio de cultura y estructura institucional, tomando en cuenta que el cambio existe sólo cuando la transformación es profunda y significativa. Este cambio incluye elementos que reconceptualizan la idea de la educación superior, como: regionalización, colaboración, cooperación, integración, movilidad académica, alianzas, innovación, TIC y competencias, entre otros. Para lograr esta transformación, las IES están obligadas a innovar en los programas académicos, a aumentar la eficiencia de los métodos de enseñanza mediante la capacitación de la planta docente; y a desarrollar distintas ventajas competitivas para posicionarse en un mejor lugar en el ámbito mundial. Esto permite preparar a profesionistas dotados de diversas herramientas, aptos para desempeñarse en el mundo globalizado.

Uno de los elementos clave para la transformación planteada es concientizar a la comunidad universitaria de la realidad que impera en otros espacios geográficos con respecto a la sociedad, la ciencia, la tecnología y el conocimiento. Esto sólo resulta fac-

tible si las instituciones de distintos países y culturas cooperan, intercambian y se comparan entre sí. Las experiencias adquiridas en dichos procesos ayudan a que los individuos se conviertan en agentes de cambio, desarrollen acciones concretas enfocadas a transferir conocimiento y tecnología, y contribuyan a la competitividad de su región o país. Para cumplir este reto, las IES deben vincularse con instituciones en otras partes del mundo, promoviendo la internacionalización de los miembros de su comunidad.

Es decir, se entiende que la internacionalización se refiere al proceso de definición e implementación de las políticas y programas para integrar las dimensiones internacional e intercultural en todo el quehacer de las IES; por la cual se tiende a formalizar los beneficios de la cooperación internacional para la comunidad de educación superior en general. Esto significa que la educación superior debe ser repensada, desde su misión y funciones y estilo de gestión, hasta la forma de desarrollar la investigación y brindar servicios a la comunidad.

Para cada institución, el proceso implica la gran tarea de elaborar nuevos proyectos y crear programas enfocados a la inmersión mundial, que contribuyan al fortalecimiento de una sociedad global del conocimiento. Es decir, el mejoramiento de la calidad de la educación superior impartida por cada institución favorece a un mejor entendimiento global y a la formación de capital humano apto para desempeñar sus funciones en una comunidad multicultural y que contribuya al mejoramiento de la competitividad y nivel de vida locales.

Acciones de internacionalización

Para estar a la altura del reto señalado, las IES deben desarrollar planes y programas específicos que contengan metas concretas. Esto implica, de manera práctica, que la universidad modifique su modelo y genere una estrategia que tome en consideración sus ventajas competitivas y las necesidades regionales de capacitación para la globalización. En este sentido, el programa de internacionalización debe incorporar a

la visión institucional los puntos de vista de los sectores productivos locales.

La internacionalización conlleva acciones como la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, creación de redes de carácter regional e internacional, oferta educativa a nivel internacional, internacionalización del currículum, dobles titulaciones, acuerdos interinstitucionales, investigaciones y posgrados conjuntos, enseñanza de idiomas y culturas locales, programas de cooperación al desarrollo, procesos regionales de evaluación y acreditación de la calidad universitaria y las medidas para disminuir la "fuga de cerebros", entre otras. Algunos puntos a considerar son:

- Fomentar que la comunidad universitaria se concientice de los retos de la globalización y de la necesidad de interactuar más allá de su espacio geográfico, entendiendo la pluralidad cultural y lingüística.
- Promover una postura proactiva de la universidad hacia su participación en el entorno global, que dé lugar a políticas, planes y acciones encaminadas a la participación activa y dinámica de la institución en el concierto académico local, regional e internacional.
- Incluir elementos de internacionalización en las políticas educativas institucionales y en los planes de desarrollo, así como en los marcos legal y normativo.
- Incrementar la calidad de sus programas, a través de un proceso institucional de mejora continua, estable y comprensiva a través de la revisión de los contenidos académicos y profundización en temas que vayan más allá del análisis de fenómenos locales. Ello generará interés de instituciones de otras partes del mundo en la propia, abriendo oportunidades de intercambio e internacionalización en términos más adecuados y justos.
- Revisar la pertinencia de los programas en el contexto global, vigilando que éstos resulten de interés no sólo para los estudiantes locales,

sino también para los de otras instituciones que puedan estar interesados en inscribirse en los programas de internacionalización.

- Realizar convenios internacionales que permitan contribuir de manera práctica a realizar las acciones de internacionalización, así como al intercambio de conocimientos y transferencia de tecnología que incrementen la competitividad y, por ende, el bienestar de la comunidad.
- Incorporar a las unidades académicas de la institución en el diseño y operación del programa de internacionalización, pues son los agentes principales del proyecto. Las unidades académicas deben generar iniciativas basadas en políticas generales establecidas por la universidad, que otorguen congruencia al conjunto.
- Establecer un sistema de evaluación del desempeño de la institución y sus programas en términos comparativos con otros similares en el mundo, que permita vigilar de manera periódica sus avances, impactos y proyección.

Resultaría imposible para cualquier institución desarrollar de manera simultánea la pléthora de actividades que implica la internacionalización, pues adicionalmente, como lo señala la empresa francesa *Noir sur Blanc* en el estudio que realizó para analizar la internacionalización de las universidades, los principales obstáculos que interrumpen el proceso de internacionalización de las universidades son: el costo de dichas actividades y que los medios para realizar los procesos correspondientes, en muchas ocasiones no coinciden con los objetivos internacionales que se plantean (ANUIES, 1999). De tal manera, las estrategias y acciones señaladas deben adecuarse a las circunstancias de cada institución educativa, así como a las ventajas competitivas de sus unidades académicas. De esta manera, resulta fundamental para las universidades priorizar las actividades de internacionalización que desean llevar a cabo y adjudicar los elementos necesarios y los medios adecuados para su consecución.

Por lo tanto, una tarea que debe ocupar la atención de las IES en general, al iniciar o dar continuación

a sus procesos de internacionalización, es la manera de evaluar sus programas de estudios en términos comparativos internacionales. Es decir, se debe medir cómo funciona un programa en términos de otros similares que se ofrecen en el mundo, o al menos en la región geográfica contigua. Hasta el momento, esto se logra a través de la acreditación de programas, lo que a su vez permite que los créditos obtenidos en un programa de estudios puedan considerarse similares e intercambiables en otros programas afines.

La acreditación

La acreditación es un proceso estandarizado que mide y garantiza la calidad de instituciones o programas de educación superior. El proceso lo realiza una agencia externa a la institución que está en proceso de evaluación, misma que compara la calidad y contenidos con los estándares establecidos y aplicados a otras instituciones y programas similares, otorgando –en su caso– la certificación (acreditación propiamente) de la calidad. Según Carlos Pallán Figueroa (1995), la acreditación implica una búsqueda de reconocimiento social y de prestigio por parte de los individuos que pasan por las instituciones educativas. Es así como los procesos de acreditación se han constituido en un requerimiento, debido a que están destinados a garantizar calidad y proporcionar credibilidad respecto a un proceso educativo y sus resultados.

La acreditación juega un papel importante dentro de las políticas educativas orientadas a promover cambios relevantes en la organización, eficiencia y eficacia de los sistemas de educación superior. Existe una estrecha relación entre acreditación, evaluación y calidad, y no pueden considerarse por separado. El proceso de acreditación se realiza de acuerdo a un proceso de evaluación y seguimiento, para contar con información objetiva y veraz sobre la calidad de instituciones y programas universitarios. Ésta se puede realizar en el ámbito nacional. En el caso de México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha definido la evaluación como un proceso que permite identifi-

car una determinada circunstancia educativa, analizarla y explicarla mediante información relevante. La evaluación busca el mejoramiento de la institución, programa o individuo evaluado, siendo la fuente para el mejoramiento correspondiente.

En la actualidad, la acreditación de programas en México se realiza a través de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) bajo la supervisión y lineamientos establecidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), lo que permite vigilar que la calidad de los programas que se imparten en las IES de México sea similar o, en su caso, marcar los elementos que deben ser mejorados para que dichos programas cumplan con la calidad que se espera en el ámbito nacional. Por su parte, a partir de 1993, la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) inició un sistema para acreditar la calidad de sus instituciones miembros. Un ejemplo de acreditación interesante en el ámbito nacional es el de los Estados Unidos de América, donde la acreditación se realiza en dos planos: el institucional y el programático o especializado.

En el ámbito institucional, los seis organismos especializados regionales, que son de índole privada, evalúan una institución en su conjunto, indicando que cada una de las unidades académicas de dicha institución trabaja con suficiente calidad como para que la institución en general pueda ser certificada, aún cuando algunos programas no alcancen el nivel de excelencia que otros de la misma institución. Las agencias de acreditación regionales se dividen en comisiones que realizan la acreditación institucional, como hacen muchos organismos nacionales de acreditación.²

² Los seis organismos regionales acreditadores de instituciones de educación superior en los Estados Unidos son: *Northwest Association of Schools and Colleges* (NASC), *Western Association of Schools and Colleges* (WASC), *North Central Association of Colleges and Schools* (NCACS), *Southern Association of Colleges and Schools* (SACS), *Middle States Association of Colleges and Schools* (MSACS), y *New England Association of Schools and Colleges* (NEASC).

En el ámbito programático, la acreditación se aplica a programas, departamentos o escuelas que forman parte de una institución. La unidad acreditada puede ser tan grande como una universidad en sí misma, o tratarse de una escuela dentro de una universidad, o ser tan pequeña como un plan de estudios dentro de una disciplina. La mayoría de los organismos de acreditación especializados revisa unidades específicas dentro de una IES que está acreditada en pleno por uno de los organismos de acreditación regionales; sin embargo, persiguen el propósito de elevar el nivel mínimo de excelencia para certificar programas en disciplinas sensibles, como son las escuelas profesionales que implican el otorgamiento de una licencia para el ejercicio profesional, tales son los casos de los médicos, ingenieros, arquitectos, abogados, y otras similares. Estos organismos especializados de acreditación también certifican colegios profesionales y otras instituciones especializadas o profesionales de la educación superior que son independientes en sus operaciones. Así, un organismo de acreditación "especializado" también puede funcionar en la capacidad del organismo de acreditación "institucional". Además, una parte de estos organismos avala programas educativos en entornos no educativos, tales como hospitales.

El problema con los programas de acreditación nacional es que no están diseñados ni permiten la comparación e intercambio internacionales. Aún cuando existen contadas excepciones, por lo general una institución mexicana no se acredita en un organismo certificador de los Estados Unidos, ni viceversa, lo que impide que las actividades de docencia e investigación se internacionalicen de forma adecuada. La internacionalización sólo se puede lograr de manera eficiente si existen parámetros adecuados para comparar la calidad de los programas que imparte una institución con otros similares en el mundo. Por ello, resulta necesario construir una base de acreditación que tienda a la globalización, aún cuando en primera instancia se ponga en operación en el ámbito regional transnacional, es decir, para el caso de México, en Norteamérica.

Esta idea de establecer instancias de acreditación supranacionales ya está en operación en Europa, donde, a partir de la Declaración de Bolonia, se crea el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 1999, en el que actualmente participan 46 países, de los cuales 19 son externos a la Unión Europea. El EEES incluye como uno de sus pilares fundamentales la acreditación de instituciones, lo que a su vez permite el intercambio de créditos entre las universidades certificadas de los países participantes. El proceso de acreditación consiste en una evaluación interna (nacional) de la institución examinada, y una externa, por parte de una comisión mixta nombrada por el propio EEES, cuyo objetivo es garantizar que la calidad de cada centro formativo se aadecue a los requisitos señalados para todos los países participantes.

En definitiva, este proceso de acreditación permite enfocar los recursos y acciones de las IES a los objetivos más importantes que le permitirán internacionalizarse eficientemente y erigirse en instituciones de clase mundial. Un ejemplo de acreditación supranacional más cercano al caso mexicano es el del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA). Este organismo internacional reúne a ministros de educación, directivos de universidades públicas y privadas, y asociaciones de colegios profesionales de dicha región. Entre sus divisiones destaca el Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA), que es la instancia encargada de establecer políticas para la acreditación y el reconocimiento regional de programas e instituciones que operen en cada país, cuya misión es promover el mejoramiento de la calidad y la integración de la educación superior centroamericana, a través del empoderamiento de instancias intermedias (agencias nacionales o regionales) de acreditación que evalúan y certifican la calidad de las instituciones y sus programas.

Las universidades miembros del CSUCA, los Ministerios de Educación y otras IES que forman parte del CCA, se han comprometido a dar un tratamiento especial expedito al reconocimiento, validación o incorporación de diplomas, grados académicos y titu-

los de graduados de programas educativos acreditados por organismos avalados por el CCA, lo cual apoya a la movilidad académica y fortalece el reconocimiento internacional de la calidad de los programas e IES certificados. Como en el caso del EEEES, el CCA es un organismo clave para definir el marco regulatorio del aseguramiento de la calidad y la acreditación de la educación superior en Centroamérica, ante los nuevos paradigmas que plantea la liberalización de los servicios educativos y de las TIC. Este modelo también permite que los recursos y medios con los que disponen las universidades para su internacionalización se enfoquen adecuadamente a la consecución de metas institucionales específicas y de gran impacto.

Después de haber analizado estos ejemplos, y las condiciones y características de la internacionalización en la Universidad Autónoma de Sinaloa, se pretende incitar la discusión sobre la creación de un sistema que permita a México acreditar sus instituciones y programas de manera exitosa en el ámbito internacional, contribuyendo de esta manera a enfocar eficientemente las acciones de internacionalización que en la actualidad realizan las instituciones nacionales.

Conclusión

Las tareas de internacionalización universitaria resultan fundamentales para que las IES cumplan con el propósito de formar capital humano de calidad suficiente para competir de forma eficiente en el mercado laboral global del siglo XXI. Sin embargo, la internacionalización es una tarea compuesta de una amplia gama de actividades que implican destinar un monto considerable de recursos y medios para el intercambio, cooperación y comparación con otras instituciones que operan en distintos lugares del planeta. Por ello, las actividades de internacionalización requieren ordenarse y priorizarse conforme a las características específicas de cada institución, atendiendo a sus metas y ventajas competitivas.

Para lograr un proceso de internacionalización adecuado, las instituciones deben decidir cómo enfocar sus recursos y medios, para que de esta manera

se genere un efecto que les permita modificar su modelo educativo positivamente e insertarse de manera adecuada en el ámbito de la educación global. Un elemento que permite alinear los objetivos institucionales en la internacionalización es la acreditación internacional de las instituciones y sus programas de estudio. Es a través del proceso de acreditación que se puede comparar el funcionamiento de cursos, programas, unidades académicas y hasta instituciones con otras que realizan actividades similares, evaluando la calidad observada de los productos educativos y mejorándolos conforme a las observaciones producto de ese proceso de certificación. De esta manera, las instituciones pueden observarse internamente a la luz de la comparación internacional y enfocar sus energías a realizar las acciones más importantes en materia de internacionalización, permitiendo elevar su calidad comparativa y lograr un nivel de excelencia global.

En muchos países, como es el caso de México, el problema de la comparación internacional radica en la carencia de organismos de acreditación supranacionales, que establezcan los elementos de calidad necesarios para que las IES modifiquen sus programas, corrijan deficiencias y se establezcan en un nivel adecuado de competencia dentro del concierto internacional. La tarea a desarrollar es la planeación, desarrollo y puesta en operación de mecanismos de acreditación internacionales, que permitan a las instituciones mexicanas –y de otros países en circunstancias parecidas– disponer de un medio de evaluación que les posibilite compararse y mejorar, en atención a las circunstancias del ámbito educativo global.

Referencias

- ANUIES. (1999). *Cooperación, Movilidad Estudiantil e Intercambio Académico*. México: ANUIES.
- Department of Education (2011). *Accreditation in the United States. Documento descriptivo*. US: Department of Education.
- ESTRADA MUY, M. et. al. *Internacionalización de la educación superior: Nuevos proveedores externos en Centroamérica*, Guatemala: UNESCO-CSUCA 2004

- GACEL-ÁVILA, J. (2003). *La internacionalización de la educación superior: paradigma para la ciudadanía global.* México: Universidad de Guadalajara.
- GONZÁLEZ, J. H. (2007). Internacionalización de la educación superior, en: *Universidades*, vol. 33, enero-abril 2007, México.
- KNIGHT, J. (2005). *The New World of Academic Mobility, Programs and Providers Crossing Borders*, Trabajo presentado en el marco de la conferencia organizada por la UNESCO y la UNAM en la Ciudad de México, 8 de junio de 2005.
- LÓPEZ SEGRERA F. (2001). *Globalización y Educación Superior en América Latina y el Caribe.*
- PALLÁN FIGUEROA, C. (1995). Los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior en México en los últimos años, en: *Revista de la Educación Superior*. ANUIES. Núm. 97. México, octubre-diciembre de 1995.
- PEÑA DOMÍNGUEZ, M. et al. (2002). *Acreditación universitaria. Algunas experiencias internacionales y proyección en Cuba*, Monografía, Cuba: Universidad de Holguín.
- UNIVERSIA (2011). Espacio Europeo de Educación Superior. Recuperado el 26 de mayo de 2011, de <http://eees.universia.es/documentos/otros-documentos/otros-documentos-eees.html>.
- UNESCO (2004). *Educación superior en una sociedad globalizada*. Documento de orientación.

Liderazgo en la internacionalización: un compromiso comunitario

BRETT BERQUIST*

IRVIN WIDDERS**

Introducción

La Michigan State University (MSU), fundada en 1855, fue el prototipo de 69 instituciones estatales de enseñanza superior creadas en Estados Unidos en 1862, bajo la Ley Morrill, para promover la enseñanza de la agricultura, las ciencias y la ingeniería. La MSU tiene una larga tradición de compromiso internacional y en los últimos cinco años ha sido la universidad pública estadounidense que ha tenido más estudiantes participando en programas en el extranjero: alrededor de tres mil participan cada año en uno de los doscientos sesenta programas que tiene en todos los continentes.

Hoy en día, los estudiantes buscan experiencias de tipo práctico en el extranjero, que les den la oportunidad de entrar en contacto con los problemas que enfrentan las comunidades en diversas partes del mundo. Este trabajo presenta una visión general de los programas que cuentan con un componente considerable de compromiso comunitario como estrategia de internacionalización. Esta estrategia se basa en el principio de aprendizaje compartido con miembros de una comunidad, con el objeto de desarrollar soluciones sostenibles para la colectividad.

* Brett Berquist es el Director Ejecutivo de la Oficina de Estudios en el Extranjero de la Michigan State University (MSU). Anteriormente, formó parte de la Western Michigan University (WMU) en Kalamazoo, donde fue Director Ejecutivo de Programas Internacionales.

** Irvin E. Widders es el Director del Programa *Dry Grain Pulses Collaborative Research Support Program* (CRSP) con sede en la MSU.

La misión global de la Michigan State University

La MSU cuenta con una larga tradición de compromiso con las comunidades a las que sirve y no es sorprendente que en la actualidad sea una de las universidades más destacadas de Estados Unidos en todo lo referente a actividades internacionales.

El compromiso cívico y comunitario es una parte integral de la misión de esta universidad de promover actividades de ayuda, integración y desarrollo económico que sean innovadoras, estén impulsadas por la investigación y conduzcan a mejorar la calidad de vida de los individuos y las comunidades en nuestra región y en todo el mundo (MSU Mission Statement, 18 de abril de 2008). La MSU ha definido la *investigación comprometida* como un componente importante de la cultura universitaria. El compromiso incluye los esfuerzos realizados a nivel individual por establecer relaciones con la comunidad y colaborar con otras organizaciones o grupos, y es una parte importante del proceso universitario de ascenso y permanencia de los profesores. La MSU también desarrolló una encuesta anual (Outreach and Engagement Measurement Instrument, OEMI), que recoge datos relacionados con las actividades llevadas a cabo por profesores y personal académico. En la MSU, la investigación de carácter comunitario se basa en el respeto mutuo y en el reconocimiento de que el saber comunitario es válido y la sostenibilidad es una parte integral de la agenda de la asociación (Fitzgerald, Burack & Seifer, 2010). Hiram Fitzgerald, vicerrector para Relaciones Comunitarias (*University Outreach and Engagement*), y su equipo desarrollaron seis módulos de aprendizaje para estudiantes de pregrado llamados “Herramientas para el Compromiso”¹. Éstos y otros recursos ayudan a los profesores interesados a incorporar este acercamiento a sus cursos o programas en el extranjero.

Casi uno de cada tres estudiantes de pregrado de la MSU emprende una experiencia de aprendizaje internacional en uno de los doscientos sesenta programas que se ofrecen en sesenta países de todos los con-

tinentes. Recientemente, la presidenta de la universidad, la doctora Lou Anna Simon, volvió a confirmar la filosofía de la institución e hizo un llamamiento para que se amplíen aún más los horizontes de la MSU. Si en el siglo XIX se crearon universidades para servir a la gente del Estado, hoy en día, con la globalización, es necesario que sirvan no sólo al Estado y al país, sino al mundo (Simon, 2009). Un número cada vez mayor de programas en el extranjero incorpora algún tipo de interacción estructurada con las comunidades, dentro de la tradición de compromiso de la universidad. Al igual que los programas tradicionales de estudio en el extranjero, los de compromiso comunitario cumplen con los objetivos que tiene la MSU para la educación internacional: facilitar el desarrollo intelectual de los estudiantes; contribuir a su desarrollo profesional; acelerar su desarrollo personal; desarrollar su capacidad para relacionarse con individuos de culturas diferentes; mejorar el conocimiento de sí mismos y de su propia cultura, y contribuir a la internacionalización del departamento, facultad o universidad de origen.

Estos programas también se esfuerzan por alcanzar metas comunes de competencia global para todos los graduados (Vicerrector de Educación Universitaria), tales como (1) el entendimiento de uno mismo y de su cultura; y la capacidad de utilizar estos conocimientos para vivir y trabajar con eficacia en diversos escenarios y con diferentes individuos; (2) la adquisición de conocimientos y destrezas asociados con áreas de contenido internacional, global e intercultural, como lengua, geografía e historia; (3) el deseo y la capacidad de buscar y utilizar diversas fuentes de información antes de tomar decisiones; y (4) el deseo y la capacidad de participar en comunidades como ciudadanos e investigadores.

Los cursos de aprendizaje por medio del servicio y los estudios en el extranjero comparten una misma filosofía educativa. Las ideas de John Dewey relacionadas con la educación democrática y experimental, junto con la pedagogía para la liberación de Paulo Freire y el ciclo continuo de aprendizaje de David Kolb, forman parte del diseño de muchos progra-

¹Véase (MSU, 2011).

mas en el extranjero y de servicio. Una de las diferencias principales de acercamiento es que los programas tradicionales de estudio en el extranjero se centran en los beneficios personales del estudiante, mientras que los de integración comunitaria buscan beneficios recíprocos para los estudiantes, los profesores y la comunidad (Crabtree, 2008; Parker & Dautoff, 2007). Los resultados del aprendizaje de los programas tradicionales de estudio en el extranjero pueden incluir objetivos personales tangibles, tales como un mejor conocimiento de lenguas extranjeras o de la cultura de un país. Los programas de integración comunitaria en el extranjero pueden producir beneficios similares, pero se esfuerzan por lograr una visión más profunda capaz de producir efectos a largo plazo en la visión que el estudiante adquiere del mundo.

Cursos de servicio a la comunidad, compromiso cívico, compromiso con la comunidad: hay muchos términos para describir este acercamiento en las universidades. La Fundación Carnegie define el compromiso comunitario como la colaboración entre instituciones de educación superior y sus comunidades (local, regional/estatal, nacional, global), para un intercambio de conocimientos y recursos del que se puedan beneficiar mutuamente ambas partes en un contexto de asociación y reciprocidad. En el campus de la MSU, este compromiso se activa cuando un grupo de personas se organizan en torno a un tema de interés común y colaboran con el objeto de crear y llevar a cabo un programa de aprendizaje compartido. Posteriormente, aplican lo que aprenden para mejorar situaciones en sus comunidades respectivas (Fear, Rosean, Bawden & Foster-Fishman, 2005).

La MSU ofrece aproximadamente veinte programas con algún componente de participación comunitaria. Estos programas incluyen desde un orfanato en Ciudad del Cabo hasta una comunidad rural en Irlanda (*Tochar Valley Rural Community Network*, en County Mayo). La nueva Facultad Residencial de Artes y Humanidades considera el compromiso cívico como parte integral de sus programas y todos sus estudiantes deben seguir dos cursos sobre este tema.

El nivel de compromiso de la administración con esta visión es evidente. Así, el decano de dicha facultad, Steve Esquith, dirige un programa en Malawi y el decano asociado, Scot Yoder —junto con Vince Delgado, director de Participación Comunitaria de la facultad— lleva estudiantes a Costa Rica.

El modelo RCAH se compone de cuatro partes interdependientes: (1) visión: acrecentar la conciencia de uno mismo, de las comunidades y del mundo; (2) práctica: desarrollo de las relaciones en comunidades y en el mundo; (3) acción: efectuar cambios sociales positivos en la comunidad; y (4) pasión: cultivar un sentido de admiración y placer en las relaciones.

El grado de utilización de la pedagogía interactiva en los programas de estudio en el extranjero puede producir diferentes niveles de aprendizaje, capaces de acomodar una amplia gama de estilos y acercamientos (Bergsteiner & Avery, 2008). Los programas de integración comunitaria pueden generar aún más experiencias transformadoras que obliguen a los estudiantes a examinar su lugar en el mundo y convierten la orientación caritativa en una orientación cuyo objetivo sea lograr la justicia social (Crabtree, 2008). Kate M. Patch & Andrea M. Allen (2010) usan un método antropológico para explicar cómo los dilemas desorientadores ayudan a los estudiantes a navegar a través del proceso de aprendizaje transformativo hacia el cambio definitivo.

Las relaciones que los participantes establecen con los miembros de la comunidad son clave en el éxito del aprendizaje (Crabtree, 2008). Una característica inherente del alcance de la integración comunitaria en la MSU es la participación con la comunidad anfitriona en condiciones de igualdad, en un proceso de descubrimiento y aprendizaje (Dobberneck, 2009). Uno de los primeros beneficios del aprendizaje es un mejor entendimiento de la desigualdad entre los sexos, las diferencias económicas, etc. Los estudios realizados en este campo detallan los resultados del aprendizaje, que van más allá de los programas normales de estudio en el extranjero. En la MSU, el compromiso en la investigación define la

cultura del campus y está presente en la mayor parte de las empresas académicas.

El campo de los estudios en el extranjero se mueve de manera progresiva hacia métodos sólidos de investigación con el fin de medir el valor de lo aprendido en el extranjero. Existen varios estudios que intentan evaluar las destrezas de comunicación intercultural tras una experiencia de estudio en el extranjero a nivel institucional (Dwyer, 2004; Sutton & Rubin, 2004; Ingraham & Peterson, 2004; Vande Berg, et al, 2009; Paige, et al, 2009). Sin embargo, las investigaciones recientes en torno a los programas de compromiso comunitario se enfocan sobre todo en programas individuales. El análisis de la escritura reflexiva es el método más común para observar el aprendizaje transformativo en estos estudios (Patch & Allen, 2010; Crabtree, 2008).

Como se ha visto, la integración comunitaria es central en las actividades de la MSU y es también una estrategia importante en la programación de estudios en el extranjero. En la próxima sección se presentará uno de estos programas en detalle, para ilustrar dicha estrategia.

Historia del programa y génesis

El programa de compromiso comunitario y estudio interdisciplinario de asuntos globales en las montañas de Perú nació como resultado de la evolución de un programa de estudio en el extranjero que la MSU ofreció en Cusco, Perú, durante la primera parte de esta década. Dicho programa fue dirigido por profesores de la MSU, respondía al formato tradicional de los programas de estudio en el extranjero y se concentraba en temas como el capital social, la globalización y el desarrollo comunitario. Cuando dos de los profesores se fueron de la MSU, el doctor Irvin Widders y sus colegas aprovecharon la oportunidad de conceptualizar e implementar un programa de estudios innovador, tomando como base las experiencias y relaciones institucionales establecidas en Perú.

Tras conversaciones con un grupo diverso de profesores de la Universidad surgió un conjunto de

convicciones en torno a la naturaleza transformadora de los programas de estudio en el extranjero en relación con el desarrollo comunitario.

- El servicio internacional y las oportunidades de aprendizaje activo son necesarias para que los estudiantes universitarios desarrollen competencias para ser ciudadanos globales eficaces.
 - Los desafíos con que se enfrentan las comunidades son complejos y requieren acercamientos inter/transdisciplinarios para encontrar soluciones sostenibles.
 - Los desafíos y soluciones con los que se enfrentan las comunidades de los países tercermundistas no son fundamentalmente diferentes a los que enfrentan las de los países desarrollados, tan sólo difieren en alcance y contexto.
 - Los estudiantes, incluidos los de pregrado, se pueden beneficiar de las enseñanzas de los profesores universitarios a la hora de encontrar soluciones a desafíos comunitarios y globales complejos.
 - Una experiencia internacional transformadora (para estudiantes o profesores) implica el uso de una lengua extranjera (donde sea necesario), el entendimiento del contexto histórico, socioeconómico y político, la inmersión en la cultura y, en la medida en que sea posible, el compromiso con la comunidad.
 - Una universidad puede contribuir al logro del desarrollo de objetivos de una comunidad en contextos internacionales; no obstante, se trata de un proceso a largo plazo y se les debe atribuir valor a los resultados educativos de los participantes.
 - El compromiso de los estudiantes universitarios y los profesores con las comunidades en otros países puede ser una actividad sostenible si es de beneficio mutuo y si existe una adhesión compartida a un conjunto de valores.
- El modelo de compromiso comunitario que el equipo planificador identificó como ideal incorporaba elementos de aprendizaje por medio del servicio y de aprendizaje activo. El primero fue concebido

como una experiencia de servicio comunitario significativa, compuesta de instrucción y reflexión, cuyo objeto es enriquecer la experiencia de aprendizaje, cultivar la responsabilidad cívica y contribuir a la mejora de la comunidad. El objetivo del aprendizaje activo, por otra parte, se logra requiriendo que los estudiantes lleven a cabo un proyecto de investigación de campo en la comunidad, bajo la supervisión de un profesor de la MSU. La única estipulación fue que el proyecto escogido por un individuo o un equipo de estudiantes fuera identificado como una necesidad prioritaria dentro de la comunidad local y que tuviera relación con los programas de la organización anfitriona. Los estudiantes tendrían que operar según el método científico, el cual implicaba: (1) la identificación de un tema de importancia para el desarrollo comunitario de una organización pública o privada; (2) la formulación de una hipótesis; (3) la colección sistemática de información relevante y datos a través de diversos medios, incluyendo experimentación, encuestas, grupos focales, datos secundarios, entre otros; (4) el análisis cualitativo y cuantitativo de los datos; y (5) la interpretación y síntesis de las conclusiones a la luz de los conocimientos existentes.

Los objetivos secundarios del requisito de aprendizaje activo (proyecto de investigación de campo) fueron: (1) crear oportunidades para que los estudiantes integraran a la comunidad local de una manera más holística; (2) aprender con profesionales locales acerca de asuntos importantes para el desarrollo, y (3) generar bienes tangibles e intangibles (conocimientos, tecnologías, entendimiento cultural, capital social, buena voluntad), que son de beneficio mutuo para la comunidad y la MSU. Se consideraba que era importante que la comunidad derivara claros beneficios de la relación con la Universidad, para que fuera sostenible a largo plazo.

Desarrollo y proceso de implementación del programa de integración comunitaria en el extranjero
El proceso de implementación de un nuevo modelo de programa de estudio en el extranjero con la colla-

boración de cinco facultades en una universidad del tamaño de la MSU fue formidable. Esto no habría sido posible sin establecer primero una visión fuerte del proyecto. El segundo paso consistió en identificar y cultivar una relación con una comunidad apropiada en Latinoamérica, de preferencia en Perú. La ciudad de Huamachuco, perteneciente a la municipalidad de Sánchez Carrión, en el Departamento de la Libertad, aislada geográficamente en las montañas del norte de ese país, parecía la comunidad ideal.

Huamachuco se encuentra a tres mil metros de altitud y tiene unos cincuenta mil habitantes, a los que hay que añadir setenta mil habitantes adicionales, muchos de ellos indígenas. El censo más reciente indica que un 80% de la población vive en la pobreza, mientras que un 60% de los niños experimenta desnutrición. La fuente primaria de ingresos de la población local en esta provincia es la agricultura y la extracción informal de oro de las minas.

Algunos aspectos importantes de la provincia de Sánchez Carrión que hicieron de Huamachuco un lugar ideal para el establecimiento de un programa de integración comunitaria fueron: (1) la receptividad de la comunidad a la colaboración con la MSU; (2) los desafíos relacionados con el desarrollo que enfrentaba la comunidad y la región constituyan áreas de interés para varios profesores universitarios (por ejemplo, el desarrollo de cadenas de valor para productos avícolas, nutrición de la comunidad, tecnologías solares); (3) el hecho de que toda la población habla español. Esta última fue una consideración importante a la hora de seleccionar Huamachuco, ya que permitía que los estudiantes de la MSU con un nivel de competencia apropiado de español se pudieran relacionar con los miembros de la comunidad y la población indígena marginada del área.

Tras varias visitas al sitio, el doctor Widders y sus colegas se aseguraron el apoyo de un grupo de ex alumnos y amigos de la MSU, así como de varios líderes y oficiales del gobierno local, de instituciones locales privadas y públicas, y en particular de la Mesa de Concertación para la Lucha Contra la Pobreza, la

cultura del campus y está presente en la mayor parte de las empresas académicas.

El campo de los estudios en el extranjero se mueve de manera progresiva hacia métodos sólidos de investigación con el fin de medir el valor de lo aprendido en el extranjero. Existen varios estudios que intentan evaluar las destrezas de comunicación intercultural tras una experiencia de estudio en el extranjero a nivel institucional (Dwyer, 2004; Sutton & Rubin, 2004; Ingraham & Peterson, 2004; Vande Berg, et al, 2009; Paige, et al, 2009). Sin embargo, las investigaciones recientes en torno a los programas de compromiso comunitario se enfocan sobre todo en programas individuales. El análisis de la escritura reflexiva es el método más común para observar el aprendizaje transformativo en estos estudios (Patch & Allen, 2010; Crabtree, 2008).

Como se ha visto, la integración comunitaria es central en las actividades de la MSU y es también una estrategia importante en la programación de estudios en el extranjero. En la próxima sección se presentará uno de estos programas en detalle, para ilustrar dicha estrategia.

Historia del programa y génesis

El programa de compromiso comunitario y estudio interdisciplinario de asuntos globales en las montañas de Perú nació como resultado de la evolución de un programa de estudio en el extranjero que la MSU ofreció en Cusco, Perú, durante la primera parte de esta década. Dicho programa fue dirigido por profesores de la MSU, respondía al formato tradicional de los programas de estudio en el extranjero y se concentraba en temas como el capital social, la globalización y el desarrollo comunitario. Cuando dos de los profesores se fueron de la MSU, el doctor Irvin Widders y sus colegas aprovecharon la oportunidad de conceptualizar e implementar un programa de estudios innovador, tomando como base las experiencias y relaciones institucionales establecidas en Perú.

Tras conversaciones con un grupo diverso de profesores de la Universidad surgió un conjunto de

convicciones en torno a la naturaleza transformadora de los programas de estudio en el extranjero en relación con el desarrollo comunitario.

- El servicio internacional y las oportunidades de aprendizaje activo son necesarias para que los estudiantes universitarios desarrollen competencias para ser ciudadanos globales eficaces.
- Los desafíos con que se enfrentan las comunidades son complejos y requieren acercamientos inter/transdisciplinarios para encontrar soluciones sostenibles.
- Los desafíos y soluciones con los que se enfrentan las comunidades de los países terceramundistas no son fundamentalmente diferentes a los que enfrentan las de los países desarrollados, tan sólo difieren en alcance y contexto.
- Los estudiantes, incluidos los de pregrado, se pueden beneficiar de las enseñanzas de los profesores universitarios a la hora de encontrar soluciones a desafíos comunitarios y globales complejos.
- Una experiencia internacional transformadora (para estudiantes o profesores) implica el uso de una lengua extranjera (donde sea necesario), el entendimiento del contexto histórico, socioeconómico y político, la inmersión en la cultura y, en la medida en que sea posible, el compromiso con la comunidad.
- Una universidad puede contribuir al logro del desarrollo de objetivos de una comunidad en contextos internacionales; no obstante, se trata de un proceso a largo plazo y se les debe atribuir valor a los resultados educativos de los participantes.
- El compromiso de los estudiantes universitarios y los profesores con las comunidades en otros países puede ser una actividad sostenible si es de beneficio mutuo y si existe una adhesión compartida a un conjunto de valores.

El modelo de compromiso comunitario que el equipo planificador identificó como ideal incorporaba elementos de aprendizaje por medio del servicio y de aprendizaje activo. El primero fue concebido

como una experiencia de servicio comunitario significativa, compuesta de instrucción y reflexión, cuyo objeto es enriquecer la experiencia de aprendizaje, cultivar la responsabilidad cívica y contribuir a la mejora de la comunidad. El objetivo del aprendizaje activo, por otra parte, se logra requiriendo que los estudiantes lleven a cabo un proyecto de investigación de campo en la comunidad, bajo la supervisión de un profesor de la MSU. La única estipulación fue que el proyecto escogido por un individuo o un equipo de estudiantes fuera identificado como una necesidad prioritaria dentro de la comunidad local y que tuviera relación con los programas de la organización anfitriona. Los estudiantes tendrían que operar según el método científico, el cual implicaba: (1) la identificación de un tema de importancia para el desarrollo comunitario de una organización pública o privada; (2) la formulación de una hipótesis; (3) la colección sistemática de información relevante y datos a través de diversos medios, incluyendo experimentación, encuestas, grupos focales, datos secundarios, entre otros; (4) el análisis cualitativo y cuantitativo de los datos; y (5) la interpretación y síntesis de las conclusiones a la luz de los conocimientos existentes.

Los objetivos secundarios del requisito de aprendizaje activo (proyecto de investigación de campo) fueron: (1) crear oportunidades para que los estudiantes integraran a la comunidad local de una manera más holística; (2) aprender con profesionales locales acerca de asuntos importantes para el desarrollo, y (3) generar bienes tangibles e intangibles (conocimientos, tecnologías, entendimiento cultural, capital social, buena voluntad), que son de beneficio mutuo para la comunidad y la MSU. Se consideraba que era importante que la comunidad derivara claros beneficios de la relación con la Universidad, para que fuera sostenible a largo plazo.

Desarrollo y proceso de implementación del programa de integración comunitaria en el extranjero

El proceso de implementación de un nuevo modelo de programa de estudio en el extranjero con la colaboración de cinco facultades en una universidad del tamaño de la MSU fue formidable. Esto no habría sido posible sin establecer primero una visión fuerte del proyecto. El segundo paso consistió en identificar y cultivar una relación con una comunidad apropiada en Latinoamérica, de preferencia en Perú. La ciudad de Huamachuco, perteneciente a la municipalidad de Sánchez Carrión, en el Departamento de la Libertad, aislada geográficamente en las montañas del norte de ese país, parecía la comunidad ideal.

Huamachuco se encuentra a tres mil metros de altitud y tiene unos cincuenta mil habitantes, a los que hay que añadir setenta mil habitantes adicionales, muchos de ellos indígenas. El censo más reciente indica que un 80% de la población vive en la pobreza, mientras que un 60% de los niños experimenta desnutrición. La fuente primaria de ingresos de la población local en esta provincia es la agricultura y la extracción informal de oro de las minas.

Algunos aspectos importantes de la provincia de Sánchez Carrión que hicieron de Huamachuco un lugar ideal para el establecimiento de un programa de integración comunitaria fueron: (1) la receptividad de la comunidad a la colaboración con la MSU; (2) los desafíos relacionados con el desarrollo que enfrentaba la comunidad y la región constituyan áreas de interés para varios profesores universitarios (por ejemplo, el desarrollo de cadenas de valor para productos avícolas, nutrición de la comunidad, tecnologías solares); (3) el hecho de que toda la población habla español. Esta última fue una consideración importante a la hora de seleccionar Huamachuco, ya que permitía que los estudiantes de la MSU con un nivel de competencia apropiado de español se pudieran relacionar con los miembros de la comunidad y la población indígena marginada del área.

Tras varias visitas al sitio, el doctor Widders y sus colegas se aseguraron el apoyo de un grupo de ex alumnos y amigos de la MSU, así como de varios líderes y oficiales del gobierno local, de instituciones locales privadas y públicas, y en particular de la Mesa de Concertación para la Lucha Contra la Pobreza, la

cual fue crítica para la implementación del programa de compromiso comunitario conceptualizado por la Universidad, dado que en 2008 se había formulado un plan estratégico para Huamachuco para los siguientes diez años (*Plan Estratégico para el Desarrollo de Huamachuco 2018*). Este plan identificaba los desafíos más inmediatos de la comunidad relacionados con el desarrollo y las instituciones que se ocuparían de ellos. Proporcionaba, además, los temas centrales para atraer a la comunidad durante los años iniciales del programa. Algunas de las necesidades prioritarias incluían la mejora de la calidad de los programas educativos, la reducción de la incidencia de desnutrición infantil, la contribución al crecimiento del sector agrícola, la conservación de lugares históricos y la promoción de la cultura y la ciudadanía.

En el desarrollo de colaboraciones con organizaciones comunitarias, la MSU ha tratado de movilizar las capacidades técnicas y los recursos humanos de la institución para contribuir al desarrollo social y económico de la comunidad. Asimismo, ha procurado cultivar una relación a largo plazo con la municipalidad y la Mesa de Concertación, mediante el apoyo a sus esfuerzos por lograr su agenda de desarrollo, la promoción de la comprensión cultural y las amistades entre profesores y estudiantes de la MSU y la comunidad. También ha buscado oportunidades de aprendizaje por medio del servicio para estudiantes de la MSU en organizaciones públicas y privadas en Huamachuco dedicadas a tratar las dificultades generadas por la pobreza, la desigualdad y la exclusión social. No obstante, la verdadera colaboración por medio de una actitud de servicio y aprendizaje es el valor dominante de la relación. A través del respeto a las tradiciones, los valores, los conocimientos y derechos de la comunidad, la MSU busca contribuir a las iniciativas locales que mejoran la calidad de vida de las personas de Huamachuco, en especial en lo referido a salud, educación y bienestar económico.

Visión general del programa de integración comunitaria en Perú

Los objetivos formales del programa ilustran la visión de la colaboración entre la MSU y la comunidad de Huamachuco:

- Proporcionar una plataforma para que tanto estudiantes como profesores de la MSU participen en actividades académicas en las que puedan utilizar su entrenamiento, experiencia y buena voluntad a fin de contribuir al desarrollo social y económico de una comunidad de las montañas andinas.
- Permitir a los estudiantes participar en el servicio y aprendizaje activo con el objeto de adquirir una mayor comprensión de los complejos factores socioculturales, históricos, económicos, políticos y ecológicos que afectan el bienestar y la vitalidad de la comunidad.
- Proporcionar un contexto para que estudiantes y profesores cultiven competencias culturales incluyan el reconocimiento de rasgos comunes y diferencias entre la gente que son producto de su historia, religión, origen étnico y género, entre otros.
- Permitir a los estudiantes desarrollar destrezas avanzadas de comunicación en español a través de una experiencia de inmersión, esencial para un compromiso efectivo con una comunidad andina.
- Promover el crecimiento personal de los estudiantes como ciudadanos con sentido de la ética, el compromiso con el servicio y la convicción de responsabilidad cívica tanto a nivel global como local.

Los resultados del aprendizaje deseados del programa de la MSU en Perú son los siguientes: la mejora de las competencias lingüísticas en español; la comprensión de la historia, la cultura y la sociedad andinas; la apreciación de los asuntos sociales, económicos, ambientales, políticos y culturales esenciales para encontrar soluciones sostenibles a los complejos desafíos de

desarrollo de las comunidades andinas; el entendimiento básico de los acercamientos de investigación, métodos y ética relacionados con la disciplina del estudiante; y, por último, el desarrollo de conocimientos, actitudes y destrezas para que los estudiantes se conviertan en profesionales y ciudadanos competentes a nivel global. Para lograr estos resultados se han incorporado cuatro componentes académicos distintos, pero esenciales y complementarios:

Orientación antes de la salida y asesoramiento

En el semestre previo al inicio del programa se organizan una serie de reuniones y actividades que preparan a los estudiantes para la experiencia cultural que van a tener en las montañas peruanas. Durante estas reuniones se identifican oportunidades de servicio en Huamachuco para cada estudiante; se inicia el asesoramiento por parte de los profesores, con el objeto de preparar a los estudiantes para el proyecto de investigación de campo; se les orienta en torno a los riesgos de seguridad que puedan encontrar y las medidas de precaución que deben tomar; se hacen los arreglos de viaje y se asignan a las familias anfitrionas en Cusco y Huamachuco. Las actividades preparatorias incluyen discusiones con antiguos estudiantes que participaron en el programa de Perú y con estudiantes peruanos, una visita a una organización no gubernamental en el área de Lansing, que sirve a la población hispana, lecturas sobre la historia, la política y la actualidad peruana, y la preparación de un plan de estudios para su proyecto de aprendizaje activo en Perú.

El curso de Estudios integradores en Ciencias Sociales

Con el objeto de prepararse para la experiencia de compromiso con la comunidad, los estudiantes de la MSU completan un curso de cuatro horas de crédito en Estudios integradores en Ciencias Sociales (ISS 330c), titulado “Compromiso comunitario en Los Andes: capital social, historia, cultura, estructuras sociales y retos al desarrollo”. Se trata de un curso trans-

disciplinario que incluye tres componentes. El primero se dicta en el campus de la MSU y cubre tres áreas: (1) el paradigma del capital social como marco teórico para entender las comunidades, la cultura andina y los problemas sociales que afectan las comunidades de las montañas; (2) teorías en torno a la pobreza y el desarrollo de comunidades; y (3) introducción a métodos de investigación y ética. El segundo componente, dictado en Cusco por profesores peruanos especializados en estudios andinos, permite a los estudiantes entender las culturas, tradiciones, prácticas religiosas y sociales andinas, y la influencia del imperio inca y la conquista de los españoles. El tercer componente incluye presentaciones a cargo de líderes de la comunidad de Huamachuco, seguidas por discusiones dirigidas por profesores de la MSU en torno a asuntos de desarrollo con los que se enfrenta la comunidad.

La adquisición del español

La adquisición de la lengua española está integrada en todos los componentes del programa. Como parte de los requisitos de admisión, los estudiantes necesitan haber completado dos años de español a nivel universitario. Durante las primeras cinco semanas que los estudiantes pasan en Cusco reciben instrucción formal en español conversacional. Los estudiantes completan ochenta horas (seis créditos) de español intensivo en la Academia Latinoamericana de Español, mientras viven con familias locales. Durante las seis semanas que pasan en Huamachuco, realizan sus actividades y su aprendizaje activo completamente en español, dado que los residentes locales no hablan inglés. Una vez que completan sus proyectos de investigación de campo, deben presentar oralmente sus conclusiones a la organización anfitriona y preparar un informe escrito en español. Los dos años de experiencia indican que las expectativas lingüísticas del programa constituyen un desafío para los estudiantes de la MSU, incluso para los que se especializan en español, pero todos muestran mejoras sustanciales en sus destrezas orales y escritas.

Integración comunitaria en Huamachuco

Los estudiantes logran los objetivos del aprendizaje por medio del servicio trabajando en Huamachuco durante seis semanas con una organización pública o privada. Las organizaciones anfitrionas y las actividades centrales de los estudiantes son identificadas de antemano durante conversaciones anuales con los líderes de la comunidad. Ejemplos de organizaciones anfitrionas incluyen oficinas de la municipalidad, organizaciones no gubernamentales (ONG) involucradas en el desarrollo social y comunitario, oficinas locales de los ministerios federales peruanos (Ministerios de Educación, Salud, Agricultura y de la Mujer), así como escuelas parroquiales. Las actividades laborales de los estudiantes son determinadas y supervisadas por un empleado de la organización anfitriona. Se espera que los estudiantes aprendan y contribuyan a la misión y los programas de la organización anfitriona, al tiempo que interactúen con la comunidad de Huamachuco y se asimilen a ella.

Para el componente de aprendizaje activo, los estudiantes desarrollan primero un plan o propuesta de proyecto de investigación que responde a una necesidad identificada de la comunidad y es consistente con los intereses específicos de la organización anfitriona. Antes de que pueda iniciarse un proyecto, el plan ha de ser aprobado por ésta. El personal de las organizaciones anfitrionas ayuda a facilitar la implementación de los proyectos estudiantiles. El programa proporciona una cantidad limitada de apoyo financiero para compensar a las organizaciones por el uso de su personal y sus instalaciones. Los profesores mentores de la MSU visitan Huamachuco durante las seis semanas que dura el programa. Estos profesores trabajan con los estudiantes y las organizaciones anfitrionas para seguir su progreso, proporcionar orientación en la implementación de los proyectos, solucionar problemas de tipo técnico y personal que pudieran surgir, consultar con las organizaciones locales, desarrollar sus intereses académicos, si el tiempo lo permite, y cultivar capital social con los líderes de la comunidad y las familias.

Durante los primeros dos años del programa (2009 y 2010), los proyectos de integración comunitaria tuvieron focos diversos. El desafío para los coordinadores ha sido reclutar cada año un grupo de estudiantes con intereses que se correspondan con las prioridades de la comunidad y las necesidades de la organización anfitriona. Hasta la fecha, la MSU ha podido negociar cada año suficientes oportunidades de integración comunitaria para un grupo de trece a quince estudiantes de diversas disciplinas (agricultura, administración de empresas/económicas, educación, ingeniería, humanidades, estudios internacionales, ciencias sociales).

Ejemplos de proyectos de compromiso comunitario y tipos de organizaciones anfitrionas en 2010 incluyen el fortalecimiento de programas educativos para niños con necesidades especiales en una escuela primaria parroquial y otra secundaria; el tratamiento de las necesidades educativas de niños y adolescentes trabajadores en Sánchez Carrión (una ONG establecida en Huamachuco); el estudio de cadenas de *marketing* para las patacas cultivadas en el norte de Perú (Gerencia de Agricultura); el fortalecimiento de la educación en el campo de la nutrición en las escuelas primarias de Huamachuco para solucionar el problema de la desnutrición crónica en la provincia de Sánchez Carrión (Ministerio de Educación y un programa de nutrición de un hospital local); el desarrollo de calentadores de agua solar para los puestos de salud y las escuelas primarias locales (una ONG privada en Huamachuco); y la mejora de la producción de moras por parte de los pequeños agricultores para incrementar sus ingresos y atender las necesidades de seguridad nutritiva (una ONG que trabaja con agricultores con pocos recursos en la provincia de Sánchez Carrión).

Conclusiones: lecciones aprendidas

La fragilidad de las relaciones universitarias con la comunidad

La longevidad y la sostenibilidad del programa de compromiso comunitario se basan en relaciones

de confianza apuntaladas por valores compartidos y una visión común (según se define en los acuerdos) desarrollada entre profesores de la MSU y líderes de la comunidad. Estas relaciones se pueden romper fácilmente si los profesores que participan y/o los estudiantes no se comportan de una manera consistente con estos valores (por ejemplo, la falta de respeto a las tradiciones locales) y los objetivos del programa. Además, los líderes de la comunidad, en particular los líderes políticos elegidos, pueden cambiar, lo que refuerza la necesidad de la Universidad de invertir de manera continua recursos para cultivar una amplia base de apoyo. El objetivo es nutrir una relación sólida entre la comunidad de Huamachuco y la MSU, que permita que el programa sobreviva a incidentes que podrían poner en peligro la relación. Uno debe darse cuenta que se está presente y activo en la comunidad “por invitación” y por ello la conducta debe ser la de invitados.

Los profesores y los estudiantes aprenden en colaboración

Sólo un número limitado de profesores de la MSU ha tenido la experiencia de vivir y trabajar profesionalmente en las montañas andinas y tienen la ventaja de hablar español con fluidez. Cuando los profesores sirven como asesores de los estudiantes en proyectos de compromiso comunitario, muchos están constreñidos por el conocimiento de las realidades históricas, económicas, ambientales, sociales y políticas de Huamachuco. Como resultado, existe el riesgo de que estos mentores hagan suposiciones incorrectas y proporcionen orientación deficiente a los estudiantes. Por ello, es imperativo que tanto los profesores asesores como los estudiantes participen en el programa de integración en la comunidad peruana como aprendices y que abracen los principios de integración así como el desarrollo participativo propugnado por el programa.

El diálogo interdisciplinario y la colaboración son vitales para el éxito del programa

La experiencia, tras dos años de implementación del programa, ha reforzado la convicción de que los desafíos que enfrentan las comunidades son complejos y requieren acercamientos inter/transdisciplinarios para encontrar soluciones sostenibles. Esto se ha hecho aparente en todas las etapas de la conceptualización y durante la implementación del programa. Los investigadores con intereses disciplinarios especializados encuentran dificultades a la hora de entender, comunicarse y colaborar con otros profesores con experiencias divergentes, a fin de encontrar soluciones a problemas comunitarios de interés compartido. Esto se complica más por el hecho de que los acercamientos a la investigación y los métodos utilizados en las ciencias naturales y físicas son dramáticamente diferentes de los empleados en las ciencias sociales y las humanidades. Dado que los profesores son “mentores” de los estudiantes, que con frecuencia trabajan en equipos multidisciplinarios en Huamachuco, estas diferencias se hacen aparentes según los asesoran sobre sus proyectos de investigación de campo.

Con el liderazgo apropiado de un equipo multidisciplinario de profesores con experiencia en desarrollo comunitario en Latinoamérica, se han observado interacciones y colaboración transdisciplinarias transformadoras entre estudiantes participantes y profesores asesores. Las entrevistas realizadas a los estudiantes al final del programa proporcionan amplia evidencia del gran aprecio que sienten por las contribuciones hechas por estudiantes y profesores en otras disciplinas a sus proyectos. Los estudiantes de ingeniería encargados de diseñar calentadores de agua que funcionan con energía solar se dan cuenta de la necesidad de entender las normas y perspectivas sociales relacionadas con la higiene personal, así como la existencia de recursos para adquirir dicha tecnología. Los estudiantes de educación en nutrición tie-

nen que depender de los estudiantes de horticultura para ayudarles a identificar verduras y frutas indígenas de las montañas andinas que son cultivadas por agricultores con escasos recursos. Sin entender esto, los materiales relacionados con la nutrición desarrollados podrían promocionar comidas consideradas "exóticas" (producidas e importadas de las regiones costeras y tropicales de Perú) y, por lo tanto, no serían asequibles para los indígenas pobres ni consumidas por los niños que sufren de desnutrición.

Sin duda alguna, el compromiso comunitario en un contexto internacional como Perú proporciona un mecanismo para promover y participar en actividades inter y transdisciplinarias dirigido a estudiantes y profesores. Estas lecciones pueden aplicarse cuando se involucran en investigación o en actividades de promoción comunitaria y servicio cívico en sus propias comunidades. Se ha visto que los programas de compromiso comunitario desarrollados en el extranjero ofrecen oportunidades de aprendizaje que pueden beneficiar a estudiantes y profesores, así como a la comunidad anfitriona. Dentro de la larga tradición de compromiso mantenida por la MSU a lo largo de los años, el nuevo programa de Huamachuco está creciendo y expandiéndose para incluir más unidades académicas y otras áreas de colaboración. Se necesita hacer investigación adicional para tratar las particularidades del aprendizaje por medio del servicio o de los programas de compromiso comunitario, en comparación con los programas tradicionales en el extranjero. Se anima a otros profesores y universidades a considerar los beneficios de este acercamiento.

Referencias

- BERGSTEINER, H. & AVERY, G. (2008). Theoretical explanation for success of deep-level-learning study tours. *College Teaching Methods & Styles: Journal*, 4(1), 29-38.
- CARNEGIE FOUNDATION FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING. *Classification Description*. Recuperado de: http://classifications.carnegiefoundation.org/descriptions/community_engagement.php?key=1213
- CRABTREE, R. (2008). Theoretical foundations for international service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15(1), 18-36.
- DELGADO, V. DE LIND, B. (2010). *A faculty guide to engagement at the residential college in the arts and humanities*. East Lansing: Michigan State University.
- DEWEY, J. (1919). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Nueva York: Macmillan.
- DOBERNECK, D. (2009). Community engagement in rural Ireland: A lecturer's perspective. En L. McIlrath et al. (eds.), *Mapping civic engagement within Higher Education in Ireland* (pp. 58-71). Dublin: All Ireland Society for Higher Education (AISHE) / Campus Engage.
- Dwyer, M. (2004). More is better: The impact of study abroad program duration. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 151-162.
- FEAR, F., ROSEAN, C., BAWDEN, R. & FOSTER-FISHMAN, P. (2005). *Coming to critical engagement: An auto-ethnographic exploration*. Lanham: University Press of America.
- FITZGERALD, H., BURACK, C. & SEIFER, S. (2010). *Handbook of engaged scholarship, vol.1: Institutional change, contemporary landscapes, future direction*. East Lansing: MSU University Press.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- INGRAHAM, E.C. & PETERSON, D.L. (2004). Assessing the impact of study abroad on student learning at Michigan State University. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 83-100.
- Kellogg Commission on the Future of State and Land-Grant Universities (1999). *Returning to our roots: The engaged institution* (Report No. 3). Washington: National Association of State Universities and Land-Grant Colleges.
- KOLB, D. & FRY, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. En C. Cooper

- (ed.), *Theories of group process* (pp. 33-58). London: John Wiley.
- MICHIGAN STATE UNIVERSITY. Associate Provost for Undergraduate Education (n.d.). *Global Competence*. Recuperado de: <http://undergrad.msu.edu/GlobalCompetence.html>
- _____. (2011). *Tools of Engagement*, de <http://outreach.msu.edu/tools>.
- PAIGE, R.M., FRY, G.W., Stallman, E. M., Josi, J. y Jon, J.E. (2009). Study abroad for global engagement: The long-term impact of mobility experiences. *Intercultural Education*, 20, 29-44.
- PARKER, B. y DAUTOFF, D. (2007). Service-learning and study abroad: Synergistic learning opportunities. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 13(2), 40-52.
- PATCH, K. & ALLEN, A. (2010). Participant observation and community engagement: An anthropological approach to promote and assess transformative learning with NGO internships in Ghana. *Practicing Anthropology*, 32(3), 32-37.
- SIMON, L.A.K. (2009). *Embracing the world grant ideal: Affirming the Morrill Act for a twenty-first-century global society*. East Lansing: Michigan State University. Recuperado de <http://world-grantideal.msu.edu>.
- SUTTON, R. & RUBIN, D. (2004). The GLOSSARI Project: Initial findings from a system-wide research initiative on study abroad learning outcomes. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 65-82.
- VANDE BERG, M., CONNOR-LINTON, J. & PAIGE, M. (2009). The Georgetown consortium project: Interventions for student learning abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 1-76.

FE DE ERRATAS:

En el artículo número tres de la revista
Educación Global anterior (Volumen 14/2010) dice:

*Liderazgo sobre educación internacional:
el líder mexicano como un gestor intercultural*
Darla Deardorff
Rodolfo Hernández Guerrero.

Debe decir:

Liderazgo sobre educación internacional:
el líder mexicano como un gestor intercultural
Rodolfo Hernández Guerrero
Darla Deardorff.

Educación Global

VOLUMEN 15 / 2011

La Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI) fue fundada en 1992. Su misión es ayudar al mejoramiento de la educación superior por medio de la integración de la dimensión internacional e intercultural en las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior mexicanas.

La AMPEI realiza proyectos y actividades en conjunto con otros organismos tales como el Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC), la Association of International Educators (NAFSA), la European Association for International Education (EAIE), la Organización Universitaria Interamericana (OUI) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), entre otros.

Educación Global es una publicación anual exclusivamente dedicada a la internacionalización de la educación y a la cooperación internacional. Aborda temas sobre globalización y educación superior que impulsan el mejoramiento de las relaciones internacionales entre las instituciones de educación superior.