

3 1999

globe Educación

Asociación Mexicana para la Educación Internacional

La movilidad académica
y estudiantil
internacional:
retos y perspectivas

ÍNDICE

Editorial 3
JOCELYNE GACEL-ÁVILA

■ La movilidad académica y estudiantil internacional:
retos y perspectivas

<i>Canadian Mobility Programs: a time for evaluation and expansion</i>	13
MARY KANE AND JENNIFER HUMPHRIES	
Oportunidades en la movilidad académica para Norteamérica en el siglo XXI	17
JUDY YOUNG	
<i>International student and faculty mobility - a provincial perspective</i>	21
MARK HERRINGER	
<i>Academic and Student Mobility in North America</i>	31
ALAN ADELMAN	
Movilidad académica internacional en la UNAM	35
ETHEL VILLANUEVA	
Caracterización del intercambio universitario entre Cuba y México	41
SILVIA HERNÁNDEZ	
La movilidad académica y estudiantil en México: el caso de la UNAM	47
JOEL BRAVO SÁNCHEZ	
<i>The European Community Course Credit Transfer System ECTS</i>	55
AXEL MARKERT	
El programa para el Mejoramiento del Profesorado y el Consejo Británico	61
CHRISTOPHER MARTIN	
Formación de recursos humanos por medio de la cooperación internacional	69
VIVIAN ANTAKI	
La internacionalización en el marco de la planeación institucional	71
FERNANDO LEÓN GARCÍA	
Formación y fortalecimiento académico en la Universidad Autónoma del Estado de México a través de la movilidad	75
MARÍA LUISA GONZÁLEZ GONZÁLEZ	

1999

Educación
se produce gracias al apoyo de la Fundación Ford

EDITOR

Jocelyne Gacel-Avila
Presidenta AMPEI

CONSEJO EDITORIAL

American Council on Education
Madeleine Green

Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior
Julio Rubio Oca

Brandon University
John R. Mallea

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
Sylvia Ortega

Instituto Politécnico Nacional
Sylvie Didou

Organización Universitaria Interamericana
Pierre Van Der Donckt

Secretaría de Educación Pública
Eugenio Cetina Vadillo

Universidad Nacional Autónoma de México
Dorotea Barnes
Axel Didriksson

University of Arizona
Francisco Marmolejo

University of Tübingen
Axel Markert

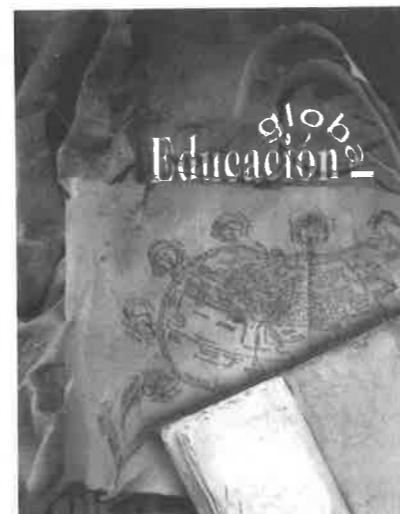
Universidad de Guadalajara
Pablo Arredondo
Ricardo Ávila Palafox
Juan Manuel Durán Júarez

Creación del Fondo para el Fortalecimiento al Intercambio Académico	77	JESÚS XAVIER VENEGAS HOLGUÍN Y MARINA BAÑUELOS DELGADO
Modelo de movilidad académica: el caso de la Universidad Veracruzana	83	BERTHA C. MURRIETA CERVANTES

1999

Entendiendo las diferencias

Presentación	87	FRANCISCO MAMOLEJO
El Comunicado de Vancouver cinco años después: Una evaluación	89	SALVADOR MALO, JOHN MALLEA Y DELL PENDERGRAST



PORTEADA:
FOTOMONTAJE VSG

Universidad / Integración

Las oficinas de intercambio académico en las instituciones de educación superior en México	109	JOCELYNE GACEL-AVILA Y ROSA ROJAS
Características de los estudiantes extranjeros en México	121	JOCELYNE GACEL-AVILA Y ROSA ROJAS
La política de internacionalización: estrategia de cambio institucional	129	JOCELYNE GACEL-AVILA
Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO y la Cooperación Internacional	135	AXEL DIDRIKSSON
<i>Higher Education Policies and North America Free Trade Agreement: United States case</i>	139	CLYDE BARROW

Avances en las políticas de evaluación y acreditación de la educación superior en México

The new performance evaluation culture in higher education

NOTICIAS
de la Organización
Universitaria Interamericana

Protagonistas

Juan Carlos Romero Hicks 175

PRODUCCIÓN

Coordinación editorial
Martha Ordaz Gómez
Diseño
Verónica Segovia
Corrección de textos en español
Susana Arriola
Corrección de textos en inglés
Grady Miller
Impresión
Editorial Gráfica Nueva, Avenida Hidalgo
No. 1282. CP. 44600, Guadalajara, Jal. Méx.

JOCELYNE GACEL-AVILA
PRESIDENTA

Estimados Miembros:

Con motivo del final del período de gestión del Consejo Directivo 1996-1998, me es grato darles a conocer los avances más relevantes logrados durante ese bienio.

Les agradezco la confianza y el apoyo brindados a la mesa directiva, que tuve el honor de presidir, durante dicho ciclo.

Los logros obtenidos en esta gestión no hubieran sido posibles sin el trabajo constante de los miembros del Consejo Directivo y el aliento de todos los socios que conforman nuestra asociación.

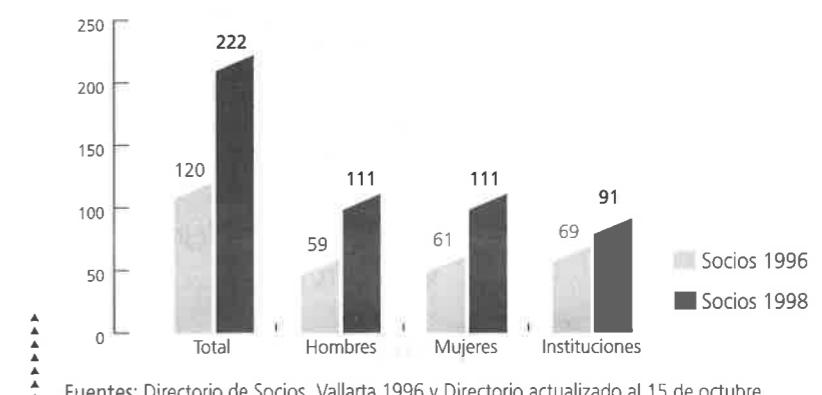
M

embresía

editorial

Al 15 de octubre de 1998, nuestra asociación contaba con 222 miembros activos, provenientes de 91 instituciones: 71 nacionales y 20 extranjeras. De ellos, 111 son hombres y 111 mujeres. Es decir, existe una relación de paridad. Si comparamos las cifras de la gestión anterior (en 1996 había 120 miembros) con las de esta administración, podemos notar un incremento en la membresía del 85%.

INCREMENTO EN LA MEMBRESÍA 1996-1998



El directorio de miembros activos se puede consultar en la página web de AMPEI en EL-NET, en la dirección: <http://elnet.org/ampei>.

Este directorio es totalmente interactivo, es decir, si la persona que consulta nuestra página desea establecer contacto con alguno de los miembros puede enviarle un mensaje por correo electrónico con sólo seleccionar en pantalla la dirección del socio a contactar.

Estructura orgánica

♦ Consejo Directivo

El *Consejo Directivo* es el órgano responsable de definir la orientación de nuestra asociación, establecer sus objetivos e indicar las estrategias y actividades a seguir cada año. Está integrado por seis miembros:

Jocelyne Gacel-Ávila
Presidenta

Joan M. W. de Landeros
Vicepresidenta

Modesto Robledo Robledo
Secretario

Emma Melchor Rodríguez
Tesorera

Ethel Villanueva
Vocal

Jorge Chávez Ramírez
Vocal

♦ Consejo Consultivo

Durante la presente administración se estableció el *Consejo Consultivo*, órgano responsable de hacer recomendaciones y evaluaciones de las actividades de AMPEI. El consejo consultivo está compuesto por distinguidas personalidades del área de la educación y cooperación internacional, provenientes de instituciones tanto gubernamentales como no gubernamentales. El consejo consultivo está integrado por ocho miembros:

Dorotea Barnés de Castro
Presidenta

Ricardo Mercado del Collado
Consejero

Enrique Cárdenas
Consejero

Joaquim Tres Viladomat
Consejero

Francisco Marmolejo
Consejero

Pierre Van Der Donckt
Consejero

Axel Markert
Consejero

Sylvia Ortega Salazar
Ex-Presidenta de AMPEI

♦ Capítulos Regionales

En 1997 se crearon ocho *Capítulos Regionales* con el propósito de apoyar en el ámbito regional el cumplimiento de los objetivos de la AMPEI, es decir, fortalecer la calidad académica de las instituciones mexicanas de educación superior, por medio de la cooperación internacional.

A continuación se muestra la distribución geográfica de los ocho Capítulos Regionales para el período 1997-1998.

Capítulo	Coordinador	Estados
Coordinación Nacional	Ofelia Cervantes Villagómez, Universidad de las Américas en Puebla	
Noroeste	Marina del Pilar Olmeda, Universidad Autónoma de Baja California	Baja California, Baja California Sur, Sonora, Chihuahua, Sinaloa
Noreste	Leticia Santos, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)	Coahuila, Nuevo León, Tamaulipas, Durango
Bajío	Ana Isabel Metlich Medlich Universidad Autónoma de San Luis Potosí	Zacatecas, San Luis Potosí, Aguascalientes, Guanajuato
Occidente	Martín P. Tena Meza Universidad de Guadalajara	Nayarit, Colima, Jalisco, Michoacán
Área Metropolitana	Joel Bravo Sánchez Universidad Nacional Autónoma de México	Distrito Federal
Centro	María Luisa González Universidad Autónoma del Estado de México	Puebla, Tlaxcala, Querétaro, Morelos, Hidalgo, Estado de México, Guerrero, Oaxaca
Centro - Sur	Bertha Murrieta Universidad Veracruzana	Veracruz, Tabasco, Chiapas
Sureste	Gabriela Quintal Universidad Autónoma de Yucatán	Campeche, Yucatán, Quintana Roo

♦ Reglamento de Elección

La elaboración de este reglamento estuvo a cargo de una comisión especial supervisada por el Consejo Consultivo y Directivo de la AMPEI. Fue presentado en la Asamblea Ordinaria de la V Reunión Anual de la asociación, celebrada en Cancún, Quintana Roo. El reglamento, aprobado por mayoría de votos, contiene 40 artículos ordinarios y cuatro transitorios.

Financiamiento

La AMPEI financia sus actividades principalmente con las cuotas de sus miembros y con recursos generados por sus propias activi-

dades, como talleres, reuniones anuales, venta de revistas, etc. Adicionalmente, recibe apoyo de la Fundación Ford y de la Secretaría de Educación Pública, para proyectos específicos.

Actividades principales de AMPEI

Para apoyar a las instituciones de educación superior mexicanas en sus esfuerzos de internacionalización, AMPEI estableció y desarrolló una serie de proyectos que se mencionan a continuación:

- ❖ *Red de comunicación e información*
- ❖ *Publicaciones especializadas*
- ❖ *Organización de las reuniones anuales*
- ❖ *Programa de formación y actualización de los miembros*
- ❖ *Promoción de las instituciones de educación superior mexicanas*
- ❖ *Proyectos de investigación*

Esto convierte a la AMPEI en una institución clave en el desarrollo de la cooperación académica y la internacionalización de las universidades.

Red de comunicación e información

❖ *Página electrónica de AMPEI*

La AMPEI cuenta con una página en *internet* que contiene toda la información relativa a nuestra asociación, ubicada en la siguiente dirección: <http://elnet.org/ampei>

Esta página ha sido diseñada gracias al apoyo técnico y la colaboración con el Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC), y está constantemente actualizada.

❖ *Lista de Interés U. de G.-AMPEI*

Para difundir adecuadamente la información generada por la AMPEI y la que se obtiene por diversas vías, se elaboró una lista de interés a la cual se puede tener acceso mediante correo electrónico. En la actualidad se encuentran inscritos a este servicio todos los miembros, lo que permite una comunicación constante entre ellos y sus directivos.

Los mensajes difundidos en esta lista se refieren a actividades nacionales e internacionales, llevadas a cabo en el ámbito de la educación internacional, el intercambio académico y la internacionalización de la enseñanza superior.

Publicaciones especializadas

❖ *Revista Educación Global*

Esta publicación, una de las primeras en su género en América Latina, está dedicada exclusivamente a cuestiones de educación y cooperación internacional e intercambio académico. La iniciativa y el diseño estuvieron a cargo de la presidencia de nuestra asociación y la publicación se ha realizado gracias al apoyo de la Fundación Ford. La revista ha recibido gran aceptación en el medio internacional. Hasta el momento se han publicado dos números.

El primer número se publicó en el mes de junio de 1997, cuyo tema principal fue *"La internacionalización de las Universidades: retos y perspectivas"*. El segundo se publicó en el mes de marzo de 1998 y versó sobre el tema de *"Redes de colaboración"*.

La distribución de la revista se hace en forma gratuita para los miembros de la AMPEI.

Organización de la reunión anual

A cargo de la administración 1996-1998, se han organizado la IV, V y VI reuniones anuales de AMPEI.

La IV Reunión Anual tuvo lugar del 6 al 9 de noviembre de 1996, en Puerto Vallarta, Jalisco, con el tema *"La internacionalización de las Universidades: retos y perspectivas"*. Los trabajos fueron realizados en colaboración con la Universidad del Valle de Atemajac y la Universidad de Guadalajara; participaron 38 panelistas y 112 asistentes, nacionales e extranjeros.

La V Reunión Anual tuvo lugar del 23 al 25 de octubre de 1997, en Cancún, Quintana Roo, con el tema *"Redes de colaboración"*. La organización se realizó con la colaboración de la Universidad La Salle, campus Cancún; participaron 30 panelistas y 130 asistentes, nacionales e extranjeros.

La VI Reunión Anual se celebra en el Palacio de Minería de la ciudad de México, del 9 al 11 de noviembre de 1998, con el tema *"La Movilidad Académica y Estudiantil Internacional: retos y perspectivas"*. Esta reunión se realiza bajo los auspicios de la Universidad Nacional Autónoma de México. Participarán 40 panelistas y se espera una asistencia de 150 personas.

Programa de formación y actualización profesional

❖ *Talleres sobre Gestión de la Cooperación Internacional*

La AMPEI, en colaboración con la Organización Universitaria Interamericana (OUI) y el Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC), diseñó

un taller sobre "Gestión de la Cooperación en las Universidades", con una duración de 20 horas.

Se organizaron dos talleres en 1997 y 1998. El primero se impartió en la Universidad de Guadalajara, del 17 al 20 de junio de 1997. El segundo se realizó del 26 al 28 de febrero de 1998 en la Universidad Autónoma de Nuevo León, coordinado por las licenciadas Emma Melchor y Leticia Santos Dresel, de la Universidad Autónoma de Nuevo León y del Sistema ITESM, respectivamente.

♦ *Seminario sobre la Internacionalización del Curriculum*

El Capítulo noreste realizó un "Seminario de Internacionalización del Curriculum", impartido por el doctor Maurice Harari, en noviembre de 1997. Dicho seminario fue coordinado por la licenciada Emma Melchor de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Promoción de las instituciones
de educación superior mexicanas

♦ *Directorio Electrónico de Instituciones Mexicanas de Educación Superior (DEIMES) EDUMEXICO*

Gracias al apoyo financiero de la Secretaría de Educación Pública, nuestra asociación elaboró el Directorio Electrónico de Instituciones Mexicanas de Educación Superior (DEIMES) para promover a escala global, a través del World Wide Web, los programas internacionales de las instituciones de educación superior mexicanas, así como el sistema mexicano de educación superior en general. Actualmente se encuentran inscritas 34 instituciones en este directorio, el cual se encuentra publicado en la dirección que sigue: <http://edumexico.org>

EDUMEXICO está siendo realizado gracias al apoyo técnico del Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte y la Universidad La Salle.

Proyectos de investigación

La AMPEI recibió un donativo de la Fundación Ford, correspondiente al proyecto presentado en agosto de 1996. Éste abarca los siguientes rubros: soporte general de la asociación, proyectos de investigación, revista *Educación Global* y talleres de capacitación. Este apoyo ha permitido poner en marcha diferentes proyectos de investigación, bajo la iniciativa y dirección de nuestra Presidencia, entre los que destacan:

♦ *Censo de Estudiantes Extranjeros en Universidades Mexicanas*

AMPEI ha venido efectuando este censo desde 1993, con el

propósito de obtener información de universidades públicas y privadas de nuestro país, a fin de conocer el número aproximado de alumnos extranjeros en las instituciones de educación superior mexicanas y su impacto, tanto en el medio académico como en el entorno social y económico. El objetivo de este censo es prever áreas de oportunidad en proyectos de internacionalización de programas académicos, lo cual permitirá reforzar las políticas institucionales en ese ámbito.

♦ *Encuesta a Instancias que Participan en el Intercambio Académico y la Cooperación Internacional*

El objetivo es crear un banco de información para analizar y caracterizar el tipo de unidades académicas universitarias dedicadas a la gestión del intercambio académico y la cooperación internacional, lo cual nos permitirá dilucidar el perfil del personal que labora en ellas y la variedad de actividades que realizan. También se pretende conocer la opinión de los responsables de las dependencias sobre los servicios que esperan que AMPEI les ofrezca.

♦ *Manual para la Internacionalización de las Universidades Mexicanas*

Este manual es un instrumento guía para las instituciones de educación superior en proceso de internacionalización.

Los objetivos principales de este manual son:

- 1 Ofrecer a las instituciones mexicanas de educación superior información pertinente para el establecimiento de políticas de internacionalización y recomendaciones enfocadas a la implementación de programas de intercambio académico nacional e internacional, de acuerdo con el desarrollo de los intereses científicos y tecnológicos de México.
- 2 Ofrecer elementos para el diseño, operación y administración de una oficina de intercambio académico para la implementación de las políticas de internacionalización de las instituciones de educación superior.

Su publicación se prevé para el primer trimestre de 1999.

Presentación de AMPEI en
organizaciones nacionales e internacionales

Durante el período de gestión 1996-1998, AMPEI ha sido representada en eventos organizados por las asociaciones internacionales más importantes en el ámbito de la educación internacio-

nal, como son: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES); Asociación de Educadores Internacionales (NAFSA); Consortium for North American Higher Education Collaboration (CONAHEC); Organización Universitaria Interamericana (OUI); European Association of International Educators (EAIE); Asociación de Administradores en Educación Internacional (AIEA) y el Center for Quality Assurance in International Education (GATE).

Educación 

VI Reunión anual AMPEI

La movilidad académica y estudiantil internacional:
retos y perspectivas



Canadian Mobility Programs: a time for evaluation and expansion

MARY KANE AND
JENNIFER HUMPHRIES
CANADIAN BUREAU FOR INTERNATIONAL
EDUCATION, CANADA

On behalf of CBIE, I would like to thank AMPEI for the honour of inviting CBIE to speak with you today.

First of all, I'd like to tell you a little about the organization I represent. The Canadian Bureau for International Education, is non-governmental membership organization comprising more than 110 colleges, universities and schools. CBIE promotes the international mobility of students, faculty and other learners, through services, publications and advocacy.

Before talking about mobility programs, I'd like to mention a basic point about education in Canada. Education falls under provincial govern-



Educación Global/1999

ment authority. There is no federal department of education. This means that there are differences in the educational systems across the country but similarities in terms of a commitment to offering a quality education. There are also many provincial initiatives taking place in terms of recruitment of international students and developing international education policy, with the most notable developments taking place in British Columbia.

While having no formal role in the delivery of educational programs, the federal government does have responsibility for labor force development, industrial development, foreign policy, international development aid, and immigration.

The overall result is a remarkable plethora of players in the field of international education in Canada which may seem confusing at times, but which represents Canada's decentralized approach to education.

Mobility programs

In speaking about Canada's mobility programs, I would like to emphasize that mobility is not just the movement of students, faculty, and staff among institutions throughout the world. From CBIE's perspective, mobility can also be work and life experience in another country, adapting and thriving in a different cultural context, allowing a two-way flow of knowledge to the learner and to the host country.

Some mobility initiatives are long-established in Canada. Bilateral exchange agreements between individual Canadian universities or community colleges and foreign countries continue to be developed. The variety of exchanges is as vast as Canada itself. These arrangements, of course, offer the convenience of tuition fees being paid to the home institution, and, in most cases, credit transfer issues being regulated by the home institution. Trilateral or multilateral initiatives are becoming more popular. Since 1995, the federal Department of Human Resources Development has financed Canada's participation in the North American Mobility Program and the

Europe-Canada Mobility Program. Participation in these programs has helped put Canada on the academic and political map for many foreigners who tended to see this country as an interchangeable part of the United States. These programs allow students exposure to new countries and ideas.

In evaluating the impact of these programs, the Canadian government assesses the skills young people can develop. Increasingly, there is much discussion in Canada about building international competencies. One of the best ways of achieving this is to study and work abroad. The long-term value of the international experience is a consideration. Through programs of this nature, we hope that participants gain an:

- ❖ Increased understanding of other cultures
- ❖ A knowledge of the workplace of other countries
- ❖ Enhanced employability opportunities, and
- ❖ Third or fourth language capabilities.

As those of you involved in the North American program know, business is encouraged to be a partner in these initiatives. Canadian business is slowly starting to become aware of the value of mobility programs in general and to recognize their large potential benefit in terms of generating internationally aware «project graduates.»

Clearly this recognition is strongest in areas, such as finance, international banking and agribusiness, where the corporate world has an awareness of the benefits of international experience and international competence. The word seems, however, to be spreading and there is greater emphasis on practical aspects to study abroad.

For example, in the Canadian International Development Agency Awards for Canadians – a program which allows Canadians to do work and research in developing countries – a new component will be added next year. This will allow MBA students to undertake an international internship in a developing country or in combination with a semester of study.

This increased interest in preparing graduates for future employability is not only at the government level. Students the world over are thinking about the value of their education and how they can increase their employment options upon graduation.

However, with only 3-4% of Canadian students currently participating in a study abroad activity, usually going to the US, there is certainly a need for promoting the value of mobility. There is also a need to let Canadians know about other destinations for mobility programs. Mexico, as the gateway to Latin America, should be given more consideration by Canadians.

Changes in approach to mobility often come as a result of economic changes in the environment. Students are more pragmatic in their academic choices. Why should I study abroad or participate in a mobility program? What will it get me in the long run?

Beneficiaries should be in both the sending and the host country. Mobility is a two-way street. Through such initiatives as the Canadian government funded Canadian Education Centre Network's offices - of which there is one in Mexico, there has been increased involvement by our embassies in recruitment and the promotion of Canada as a destination of choice. With the number of Mexican students studying in Canada increasing to 1,800 in 1996-97 from 1,200 in 1993-94, we hope to see a continued increase in the flow both directions.

Issues

Issues that have to be faced in the context of mobility are of course many.

Brain drain is an obvious concern and the phenomenon risks toppling the high ideals of internationalization. Like many countries, Canada risks losing many of our brightest to the United States. A mechanism should be found to encourage scholars to return to their home countries, particularly those who have received government support for their studies. A simple means for Canada to do so would be reducing personal

income tax, currently substantially higher than in the US.

Second or Third Language skills is another area where we can make many improvements. Canadians are aware that to be more competitive and to be more international in outlook, we have to take a more aggressive approach to learning second or third languages. In a survey done by BCCIE, many Canadian employers are showing an increased desire for employees with 3rd or 4th language skills, especially Spanish or Mandarin.

Information exchange is important. Canadians don't know enough about Mexican programs and Mexicans may not know enough about our programs. Our relations with Mexico have clearly benefited from the opening of the CEC Network office in 1997.

CBIE has also played a role in information sharing since January 1995 through our electronic listserv CANALA-I.

Financing of more exchanges would help improve our track record. The Mexican and Canadian Governments offer 20 awards to students to undertake postgraduate research in our respective countries. There is however some concern that not enough Canadians apply for the program. Recognition of credentials may be part of the reason and this is a key area for exploration. I know there has been some discussion about developing a North American accrediting body.

The future

In looking at the future of mobility, CBIE in partnership with six other agencies has lobbied the Canadian government to increase the number of scholarships for international students to study in Canada and vice versa.

We have also been lobbying with some success to ensure that part of the Canadian Millennium Scholarship fund, which aims to improve access to post-secondary education for Canadians, will allow some scholarships to support study outside Canada.

Canadians are optimistic about mobility pro-

grams. We'd like to see an increased flow of students to a wider variety of countries, including Mexico, to offer a more comprehensive education to our students. As I mentioned, most Canadians opt for study in the US when they think study abroad. We wish to see more movement to Mexico –our other North American neighbor– and vice versa.

In an effort to encourage greater dialogue and exchange among countries of the Americas, the CBIE Annual Conference will be held in Ottawa in November 1999 under the theme of «Imperatives in International Education in the Americas». We are delighted that AMPEI will collaborate with us in this conference and hope to see many of you there.

Conclusion

While the emphasis today seems to be on the end result of a mobility program –building international competence for greater employability in the global economy– we as international educators need to consider carefully and encourage students to see participating in a mobility program for the purpose of international cooperation as opposed to international competition.

The aid-trade dichotomy is not ignored by CBIE and in our programs we strive to find the balance between the two. We help ourselves by giving, and we get because we give. This is why we advocate for improvements in scholarship funding for international students from partner countries like Mexico, at the same time as we seek scholarships and internships for Canadians to go abroad. And at the same time as we «market» Canadian education services and products in cities around the world.

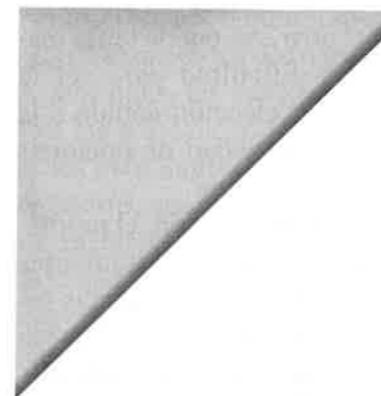
Finally I am pleased to say that Canadian interest in the Mexican linkage remains strong. We in CBIE sincerely hope that the commitment to the North American Mobility program is renewed on all sides to ensure that our faculty and students continue to have opportunities to develop networks and learn from each other. We are also keen to explore new linkage possibilities with you.

♦♦♦

Mary Kane, CBIE/BCEI
Program Manager/Editor
Chargee de programmes/Redactrice
220 Laurier Ave W., Suite 1100
Ottawa, ON K1P 5Z9 Canada
tel. 613-237-4820 ext.222, fax 237-1073

web site: <http://www.cbie.ca>

JUDY YOUNG
ASOCIACIÓN DE ADMINISTRADORES EN
EDUCACIÓN INTERNACIONAL,
ESTADOS UNIDOS.
DIRECTOR, OFICINA INTERNACIONAL
UNIVERSIDAD DE TEXAS EN ARLINGTON



Oportunidades en la mov académica para Norteameric en el siglo XXI

Movimiento estudiantil en el siglo XXI

Para iniciar, me gustaría agradecerles la oportunidad que me brindan de hablar hoy aquí con ustedes. Espero que disculpen las limitaciones de mi español, que aunque lo he hablado por muchos años, pienso ha empeorado en lugar de mejorar.

El tema de esta conferencia es uno del mayor interés para mí. Aunque es difícil hablar a nombre de todas las instituciones en Estados Unidos, particularmente las universidades privadas y aquéllas con una larga historia de intercambio estudiantil, considero que este fenómeno de la movilidad de estudiantes, como lo veo en mi universidad, es semejante a lo que está sucediendo en muchas universidades en Estados Unidos.

De acuerdo con publicaciones del Instituto de Educación Internacional, el número de estudiantes de Estados Unidos que estudian en el extranjero es casi el doble de lo que era hace diez años. En 1995-1996, más de 89,000 estudiantes participaron en programas de estudio en el extranjero, auspiciados por colegios y universidades estadounidenses. Más de 2,371

programas operaron en ochenta países distintos, lo que representa más del doble que hace diez años.

Dos tercios de los estudiantes van a países europeos, pero esta proporción está disminuyendo y más estudiantes van a lugares donde muy pocos estudiantes han ido en los últimos años. En 1994 hubo un 30% de incremento de estudiantes a China y un 11% más en 1995. En 1995-1996, el número de estudiantes que fueron a Rusia se incrementó en un 15%, y a África un 10%, mientras que para México el número de estudiantes se incrementó en un 32%.

Existe una variedad de factores a los que nosotros en Texas podemos atribuir este crecimiento en los últimos diez años:

Factor uno. Hace siete años, la legislatura en Texas permitió que todas las universidades estatales aplicaran un cargo por estudiante inscrito de un dólar cada semestre como cuota para programas de educación internacional –para fondos de becas. En una institución como la mía, donde el 80% de los estudiantes trabajan de veinte a treinta

horas por semana, este fondo para becas fue como un milagro. Sin embargo, esta beca no cubre el total de los estudios en el extranjero, éste es un soporte adicional para que los estudiantes puedan realizar sus estudios fuera de Estados Unidos, lo cual es una verdadera posibilidad. Esperamos elevar la cuota el próximo año, pero esto requeriría un refrendo por parte de los estudiantes, lo que puede ser difícil que suceda en varios campus, incluyendo el mío.

Factor dos. El estado de Texas finalmente ha visto la importancia de dar un impulso adicional a los profesores para que imparten cursos fuera del país. Los esfuerzos realizados para mantener la calidad de los cursos fuera del país han ocasionado restricciones y desánimo entre el profesorado. Estas políticas fueron menos rígidas por factores económicos en el estado, dadas las condiciones de los negocios internacionales.

Factor tres. La necesidad de cumplir con requisitos de idiomas en especialidades de algunas carreras. En la Universidad de Texas en Arlington, la mayoría de los estudiantes eligen alemán, francés o español. No es necesario decir que el español es el preferido. Hace diez años los estudiantes querían aprender el español en España, porque México para ellos era un país muy cercano. Desde que el NAFTA entró en vigor, los estudiantes se dan cuenta de que la

Desde que el NAFTA entró en vigor, los estudiantes se dan cuenta de que la economía de Estados Unidos está íntimamente relacionada con la de México y la de Canadá, por ello ahora se reconoce que es mejor aprender no sólo el idioma, sino la cultura de nuestros vecinos

economía de Estados Unidos está íntimamente relacionada con la de México y la de Canadá, por ello ahora se reconoce que es mejor aprender no sólo el idioma, sino la cultura de nuestros vecinos, donde quizás se pueden encontrar sus futuras posibilidades de empleo.

Pero es éste el pasado y el presente. ¿Qué hay para el próximo siglo veintiuno?

Los estudiantes continuarán yendo al extranjero en un creciente número, e irán inclusive a países que eran considerados muy peligrosos. Un número mayor de estudiantes significa un staff más amplio para asesorar a los estudiantes sobre las opciones para sus programas. Los estudiantes podrán estar mejor informados sobre sus posibilidades iniciales, porque ellos pueden investigarlo por sus propios medios en el Internet. Por un lado, el Internet hace nuestro trabajo más fácil, pero por el otro puede dificultarlo. En el pasado, un asesor podía mencionar dos o tres posibilidades y el estudiante podía seleccionar alguna de ellas, pero esto ahora implica más

tiempo de asesoría, porque ahora se pueden identificar muchas más opciones. Sin embargo, el 75% de los estudiantes elige programas afiliados con su propia institución donde las opciones son menores; sin embargo, el otro 25% puede tener mayor dificultad para ser la mejor elección debido a la gran variedad de opciones que se presentan.

En mi institución, el promedio de edad de los estudiantes es veintisiete años. Algunas veces ellos están informados como consumidores más que los estudiantes jóvenes, pero no necesariamente mejor informados. La familia, sin importar la edad del estudiante, sigue preocupándose por la seguridad de sus seres queridos.

Para la institución, el costo asociado con los programas en el extranjero se elevará y no será un incremento proporcional al número de estudiantes que participan y las cuestiones relacionadas con prevenciones para la seguridad personal serán factores que contribuirán a elevar dicho costo. De acuerdo con Richard Kast en *International Educator*, una publicación de NAFSA, con el incremento en programas internacionales es sorprendente que la incidencia de daños personales haya sido muy baja. No obstante, algunos incidentes en los últimos dos años han resultado en procesos legales contra la institución. Estos incidentes ilustran la amplitud de las preocupacio-

nes que existen sobre la solvencia legal institucional y la necesidad de contar con administradores de programas internacionales alertas sobre los peligros que los estudiantes pueden enfrentar en el extranjero. Kast también señala que sólo en los dos o tres últimos años, los casos ilustran las expectativas, tanto de los estudiantes como de los padres, que en ocasiones no son razonables, sobre el hecho de lo que sus abogados esperan sobre quienes se encargan de planear, coordinar y administrar estos programas. Estos aspectos de solvencia legal son mayores probablemente en Estados Unidos, en los cuales tratamos de resolver las diferencias a través de la corte. El señor Kast hace algunas sugerencias para minimizar el riesgo en acuerdos específicos dejando asentadas las previsiones de los programas individuales. Sus sugerencias fueron hechas en la publicación del *"International Educator"* del año pasado.

NAFSA también ha publicado recientemente *"Responsible Study Abroad: Health and Safety Guidelines"*. El título significa "Estudios con Responsabilidad en el Extranjero: Una Guía sobre la Salud y la Seguridad Personal". En esta publicación se ofrecen guías para quienes auspician programas, para los participantes y para los padres y familias y por todos lados se solicita que las instituciones que aprueben esta guía la implementen donde sea apli-

La orientación para programas ha estado dirigida por profesores y se ha asignado a ellos esta responsabilidad. En el futuro, la Oficina Internacional compartirá con ellos la orientación, pero tendrá a su cargo la responsabilidad sobre los aspectos de seguridad

cable. Si alguno de ustedes desea una copia de ella, con mucho gusto se la enviaremos.

En el futuro, las instituciones tendrán menos deseos de desarrollar programas de intercambio de estudiantes con instituciones que no cuenten con alguna infraestructura de apoyo a estudiantes extranjeros. Las instituciones estadounidenses deben mostrar "esfuerzos de buena fe" para preparar a los estudiantes para las experiencias en las extranjeras, y parte de ellas es el hecho de que deben asegurarse que exista una oficina o una persona o personas que hayan sido asignadas para trabajar con estudiantes extranjeros.

La mayoría de las universidades en Estados Unidos siempre ha llevado a cabo programas de orientación para los estudiantes que salen en programas de intercambio y parte de la orientación se refiere a la seguridad personal, como una forma de reducir los riesgos al máximo. La orientación para programas ha estado dirigida por profesores y se ha asignado a ellos esta responsabilidad. En el futuro, la Oficina Internacio-

nal compartirá con ellos la orientación, pero tendrá a su cargo la responsabilidad sobre los aspectos de seguridad. No podemos dar la oportunidad que los estudiantes conozcan intuitivamente lo que es un comportamiento seguro en otro país. Para los profesores esto puede parecer una intrusión, ya que han estado llevando a los grupos a un país u otro por más de quince o veinte años, pero algunas veces la familiaridad hace parecer que algunas cuestiones han sido asumidas sobre lo que otra persona en realidad no conoce.

Los administradores de Oficinas Internacionales de universidades en Estados Unidos continuaremos confiando en que las instituciones con quienes celebramos convenios de intercambio nos hagan saber cómo deberían ser nuestros programas de orientación para los estudiantes que van a sus instituciones. También estaremos confiando en que estas instituciones estarán atentas a nuestras necesidades y preocupaciones relacionadas con las seguridad personal de nuestros estudiantes, así como esperamos ser de ayuda para sus estudiantes.

En los programas de educación internacional anticipamos el comienzo muy estimulante para el inicio del próximo siglo XXI. Por ahora sólo podemos esperar que el próximo siglo vea la evolución de un entendimiento global entre las naciones y los individuos.

International student and faculty mobility - a provincial perspective

MARK HERRINGER
MANAGER
BRITISH COLUMBIA INTERNATIONAL
EDUCATION CENTER, CANADA.

Introduction

Education is in many ways a reflection of our society, and the changes it goes through. For the past 40 years the post-secondary systems in much of the world have been focussed inward – on providing for a domestic culture, and economy. In British Columbia, as our society changes due to economic, social, and technological pressures into a more 'globalized' environment, our institutions have changed to meet society's shifting needs and expectations.

Never before has internationalization played such a key role in BC post secondary education. One area that has kept this process of internationalization healthy in BC has been balancing the recruitment of students to BC with the strengthening of institutional links and student and faculty exchange programs. Student and faculty mobility is one of our focus areas at BCCIE. One component of the exchange process that we have worked to improve is supporting BC students who want to participate in international study and exchange programs. We have done this by continuing to finance faculty and student awards and grants for international study, and provided impetus and support for institutions developing pre-departure support for students, and orientation programs and support services for incoming students.

Effective Exchange Agreements

The International Credential and Evaluation Service located at BC's Open Learning Agency is at the forefront of defining what constitutes a successful exchange program.

How BC Institutions Create Successful Exchange Programs:

- ❖ Make a strong commitment
- ❖ Share detailed information with partners using a standardized format
- ❖ Plan the articulation of programs in advance
- ❖ Include articulation details in the exchange agreements
- ❖ Look for areas of significant comparability – not exact equivalent

The international exchange office at the University of British Columbia recently reported on the components that make their extensive exchange program work:

Why do Exchange Programs Work for UBC Students?

- ❖ Financial support
- ❖ Active on-campus promotion
- ❖ Guaranteed transfer credit
- ❖ Guaranteed on-campus housing for visiting students (not available on all campuses)
- ❖ Social events and activities for exchange and other international students
- ❖ Easy access to exchange office in student services section
- ❖ Trained and knowledgeable exchange office staff
- ❖ Semi-public feedback reports from students about experiences while on exchange
- ❖ Sharing administration fee revenues between faculties and exchange office
- ❖ Faculty participation in advisory board for exchange programs
- ❖ (Adapted From – UBC Student exchange Programs Report November 01, 1998)

Student financial support for exchange with Mexico and the US:

It has been cited in various National reports that the main deterrent for Canadian students to participate in an international exchange program is

financial. Even though tuition agreements are in place for most exchange agreements, the issue of travel, accommodation and living costs add up to make student participation in international exchanges low.

In BC, since 1990 we have provided international exchange grants and scholarships for both students and faculty, for academic exchange in the Asia Pacific. In 1995, Mexico and Chile were added to our list of countries eligible for faculty and student grants.

Since 1995 –18 students- 3 scholars most participating in language/culture programs and faculty working on collaborative projects have gone to Mexico using a BC International grant to do so. By contrast, the numbers of these grant students participating in exchange and study programs in Asia was over 200 students and 50 scholars. We do not offer grants to students to study in the US as a major component of our application process is dedicated to understanding the student or scholar's commitment to the cross-cultural aspects of their experience.

With consortial (ex. RAMP) funding agreements winding down, financing exchange programs is becoming a major issue for institutions in BC.

Exchange trends – UBC's Experience

Statistics outlining UBC's student exchange program enrollment over a ten year period indicate that there has been a shift over the past 5 years from a net outflow of students from UBC to their partners – to a net inflow of visiting students. This trend has been explained as a result of less financial support for BC students to study internationally, greater awareness of UBC internationally due to PR and marketing, improved quality of international student services, recent weakening of the Asian economies – leading to students looking for exchanges in other parts of the world, shift from Asian exchange to Latin America/South America means new immigrants from Asia may not have the linguistic capability or confidence to participate in another environment.

The British Columbia System numbers

In 1996-97, Mexican students made up approximately 2.09% of BC's short-term student numbers (ESL/Study Tour – less than 3 Months). This made Mexico, BC's 4th largest source for short-term students behind Taiwan, South Korea, and Japan. Long-term students in BC – those enrolled for longer than 3 months (certificate, diploma, undergraduate, graduate), had Mexico at 1.4% or 14th largest incoming group and the US at 7.04% or the 5th largest incoming group.

Maintaining the Momentum

The following is detailed in the BCCIE publication "Maintaining the Momentum Internationalization at British Columbia's Public Post-Secondary institutions" (Karen McKellin, 1998). Chapter 2 (pp. 23 – 36) outlines the results of a survey of institutions in regards to international education activities, programs, and projects.

Below, I have outlined some of the findings in regards to the exchange and linkage activity of BC institutions in 1996.

International Education Programs and Activities

- ❖ Majority of BC institutions involved in developing institutional linkages, mobility and exchange agreements, international student recruitment.
- ❖ All 26 institutions offered international student programs.
- ❖ Majority had established mobility programs for faculty and students.
- ❖ 21 had established international linkage agreements.
- ❖ Mobility/Exchange Programs.
- ❖ Most mobility programs included tuition agreements.
- ❖ Amount of staff and faculty exchanges tended to mirror the student exchange activity.

- ❖ Community colleges tended to be the most active in short-term programs.
- ❖ Increased international participation in general can be attributed to the number of active linkage agreements and level of international marketing.
- ❖ International Student Programs.
- ❖ ESL programs were generally available either at the institution or through local agreement.
- ❖ All institution sectors were involved in university transfer.
- ❖ Universities exclusively active in graduate programming, university colleges active in all areas, institutes and universities were the most active in distance learning programming.
- ❖ International Contract Activity.
- ❖ Significant increase in activity from 1993-1996.
- ❖ Six institutions out of 26 (including 3 universities) had high activity in international co-op programs.
- ❖ In technology training and transfer, 2 institutes, 2 universities, and 1 university college had high activity.
- ❖ Ten of 26 institutions had high activity in international development projects – 4 community colleges, and 4 universities.
- ❖ International Institution Linkages.
- ❖ A key prerequisite to developing exchange agreements.
- ❖ High degree of joint research at the university level.
- ❖ International Activity in the Next 5 Years.
- ❖ Majority of institutions expect high activity in mobility and exchange programs in the next 5 years.

Future Geographic Growth

Mexico and Latin America had the largest expected increase in all activity areas.

Institutions expected a decline in their focus on the Asia Pacific. This may be more a reflection that there are already well established links with institutions in Asia, and there will be fewer new links established than in the past.

BC Experience and Expectations

Three institutions and one BC provincial government official share their experience and expectations for present programs and future possibilities:

- ❖ Recent BC Institutional Experience:
- ❖ University College of the Fraser Valley.
- ❖ Update on North American Student Mobility Trilateral Project.

In early Fall 98, through the Centre for Co-operative Education and Employment Services and in collaboration with International Education, Business Administration and Computer Information Systems, University College of the Fraser Valley was successful in receiving a grant to participate in the above project. The five partner institutions include: University of Auburn (Alabama), Daytona Beach Community College (Florida), Universidad Veracruzana (Xalapa, Mexico), and Universidad del Carmen (Carmen, Mexico) and UCFV.

The project duration is three years with a main objective of securing international study and work experience for eight students from each of the six partner institutions without those students missing any of their program time and credit.

Students will, at their home institution, enroll in and pay for two or three credit courses from the institution they will be visiting; travel to the selected international institution; study selected articulated courses and work in an approved co-op education work experience; receive notification of course and work experience credit or successful completion; and return to their home institution where their credit will apply towards their designation.

The first year of the project involved the articulation and preparation for student exchanges. The second and third years will see the student exchanges (four each year) occurring and the maintenance of the project.

Faculty representatives from UCFV have been working closely with faculty from the US and

Mexican institutions to articulate those courses that would be appropriate for international students to take at UCFV and for UCFV students to take at the above international institutions.

Interested students have been identified at the partner institutions and the first exchanges took place in September 1998. UCFV received two Mexican students one from Carmen and one from Veracruz with two US students coming in January 1999. UCFV students begin exchanges in January 1999, in order to provide selected students with the opportunity to improve their Spanish speaking skills. One student will be attending each of the US and Mexican institutions.

The Business Administration and Computer Information Systems Department Heads will confirm that students from Mexico or the US are eligible for the courses they wish to take. As per the original agreements and agreements with admissions and records, students would require a waiver of fees at UCFV (students pay fees at their own institution). This similar action will be experienced by UCFV students attending institutions in Mexico and the US.

The funding for the project, covers the cost of student travel to and from their International institution, a living stipend while there, articulation and planning meetings and pre/post student orientation and debriefing.

What are some of the program strengths?

- ❖ International course articulation.
- ❖ Students do not lose any time in their program completion.
- ❖ International career-related work experience for participating students.

What are some of the program weaknesses?

- ❖ Institutional contact changes over a three year project can effect communications.
- ❖ Under-funding for in-depth faculty course articulation.
- ❖ Barriers to student visas for study and co-op education in the US and Mexico.

What opportunities may the program create for the partners?

- ❖ Ongoing student exchanges for parallel cooperative education and study activities beyond the life of this program.
- ❖ Expansion to other educational disciplines.
- ❖ Increased articulation within similar programs between the partner institutions.

Dexter MacRae, Manager
Centre for Co-op Ed and Employment Services
University College of the Fraser Valley

Simon Fraser University

Consortial Exchange Agreements: Are they sustainable?

SFU is currently involved in three North American / trilateral consortia and additionally three bilateral exchanges. Funding for two of the three consortia is about to run out in 1999 and will the following year for the third.

The consortia have been a great opportunity to introduce Mexico to Canada and vice versa, and interest in new bilateral connections between Canada and Mexico has exploded over the last few years. There has been an increase in student traffic both ways (with the US seemingly less involved in or less able to generate student interest in Canada and, to some degree, to Mexico). Our population of both fee-paying full degree and exchange students from Mexico has increased dramatically in the past 3 years while those populations from the United States have remained constant.

A major concern with the consortia program – at least for SFU – is that the network/consortia relationships are meant to be sustainable and there is little evidence that they can be – given the structure of using over 50% of funding being towards student mobility; participating institutions cannot replace that award funding for students with anything from their own budgets and when the student mobility dries up, so may the consortia.

It is likely that most of the current consortia will, within one or two years without funding, devolve into a smaller number of bilateral connections based upon those within the respective consortium who want to maintain a relationship with their consortial partners.

The successful consortia are those with a strong academic home/champion and those that are merely administrative have a much smaller chance of success, and this will colour all new consortium relationships we pursue or consider.

SFU has used other mechanisms to become engaged in the United States — 8 or 9 bilateral ties and now our entry into the National Student Exchange consortium, comprising about 160 public institutions in 50 states, Guam and Puerto Rico. Using our new relationships there, and our strong bilateral ties in Mexico, we can say that the consortia programs have achieved some of their goals but, again, the whole issue of sustainable networks does not seem to be workable without ongoing funding support from the three governments.

Randall Martin, Director
International & Exchange Student Services
Simon Fraser University

UBC/ITESM FACULTY PROGRAM A Detailed Account of a Unique Bi-lateral Program

BACKGROUND

ITESM stands for Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, also commonly referred to as Monterrey Tech. It is considered one of the most prestigious post-secondary institutions in Mexico, especially in the fields of business and Engineering. It has a main campus in Monterrey and 25 campuses throughout Mexico.

Fifteen participants were recruited for this four-week intensive program, through the International Programs Department at Monterrey Tech main campus. They were administrators or fac-

ulty members from a variety of departments such as Humanities and Mathematics, with a large number from Computer Services. Their ages ranged from 23 to 49 and their work experience from one to 20 years. Although the program was initially aimed at participants with intermediate language proficiency skills

(TOEFL scores 450-590), two people were accepted with TOEFL scores of 413 and one with a score over 600.

FOCUS of the PROGRAM

As part of ITESM's mandate to internationalize their campus, the overall goal of the program was to help participants implement their new roles as international educators through international experience in an English-speaking university.

This involved:

- ❖ Improving their communication in English.
- ❖ Learning new teaching techniques.
- ❖ Building skills, knowledge and practice to improve their effectiveness on international campuses and in classrooms.
- ❖ Developing an awareness of Canadian life and culture, especially as it pertains to the university.

The program consisted of two complementary parts, delivered by two divisions of UBC's Continuing Studies working cooperatively, the English Language Institute (ELI) and the Centre for Intercultural Communication (CIC).

The ELI was responsible for delivering morning class instruction and a special academic activity one afternoon per week, for a total of 18 hours per week. The CIC provided International Teaching and Academic Growth (ITAG) Seminars three afternoons per week plus two special evening events. In addition, participants were placed in Homestay for the duration of the program. A very full socio-cultural program was also organised for them.

The morning class objectives were to:

- ❖ Improve basic English language skills: speaking/listening, pronunciation, grammar, reading & writing.
- ❖ Become critically aware of the teaching techniques being used and reflect on how to adapt them to participants' own situations.
- ❖ Develop an understanding of Canadian life and culture.
- ❖ Initiate an awareness of and contact with UBC culture and academic life.

Themes in the morning class included an overview of Canadian history, multiculturalism, First Nations' issues, the Canadian identity and the Canadian education system. Activities included:

- ❖ A multicultural forum of Canadians from a variety of cultural and educational backgrounds.
- ❖ A forum of UBC students from various disciplines.
- ❖ Guest speakers.
- ❖ Field trips.
- ❖ Classroom observations and debriefings at the English Language Institute.
- ❖ Faculty observations and debriefings on campus.
- ❖ Campus projects which necessitated participants researching, interviewing and visiting campus offices such as:
 - * The Disability Resource Centre
 - * Women Student's Office
 - * The Equity Office
 - * The Counselling Office
 - * The Graduate Student Office
 - * Participants made presentations on their projects.
- ❖ Informal social functions were also held to facilitate and maximise interaction with Canadians.

ITAG Objectives:

- 1 Identifying the impact of culture on international teaching and international campuses (communication patterns, non-verbals, expectations on best ways to teach/learn: e.g. differences in participation, student-centered approaches, attendance).
- 2 Building teaching and communication skills to enhance faculty performance and enrich student experience in international classrooms (lots of hand-on practice of teaching presentations, observation strategies, impromptu presentations, modification of teaching to capitalize on multi-national nature of classes and enable access to material by multi-national students, identifying and repairing cross-cultural miscommunication).
- 3 Identify ways that ITESM can further internationalize (assessment of current process and participants role, expansion of participant roles, presentation of UBC international activity in internationalizing curriculum, international exchanges, international partnerships, building relationships at a distance, one-on-one meetings with UBC counterparts).

Additional objectives were to:

- ❖ Consider the impact of cultural differences on international campuses and classrooms.
- ❖ Build on cultural differences in order to enrich the international learning & teaching experience.
- ❖ Develop tools and strategies for planning, implementing and evaluating teaching and learning activities in the international class.
- ❖ Practice and adapt a range of international teaching techniques.
- ❖ Increase intercultural understanding and communication effectiveness.

In order to achieve these objectives, ITAG seminar facilitators worked very closely and intensively with small groups of participants. Other activities included guest speakers from the uni-

versity and individual interviews with the participants' UBC counterparts in faculty and administration. In addition a couple of evening socials were held, one at an ITAG facilitator's home.

There are three key aspects to the ITAG delivery:

- 1 CIC-ELI worked with a Mexican team member (part of CIC group) to help us understand the educational system and culture that faculty and administrators work in and to provide us with ongoing feedback throughout the program. This helped us adapt our own training strategies and techniques and build relationships with the participants.
- 2 As in all the training that CIC did, ITAG instructors were a team of people with regional and professional expertise that matched the participants'. In this case, that meant having intercultural facilitators with recent experience in Mexico and fluent in Spanish as well as intercultural facilitators with recent university teaching experience. We also scheduled long sessions (three hours) with two to four facilitators for each session. This helped us deal with the range of university experience and the range of English language ability within the group.
- 3 As our client was also active at several points within the UBC, ELI-CIC team made sure we were aware of the other UBC-ITESM links and players and invited their participation in the program whenever possible.

Socio-cultural activities included:

- ❖ A weekend trip to Victoria.
- ❖ Bike riding in Stanley Park.
- ❖ A day trip to Harrison Hot Springs and Fort Langley.
- ❖ A dinner cruise in Vancouver Harbour and English Bay.
- ❖ A weekend trip to Whistler.

CHALLENGES

- 1 As it was a pilot program, there was no guidance from past practice.
- 2 Apart from a fairly extensive Needs Assessment Form which participants filled out prior to arrival, we had no accurate information of what our clients would be like, what their expectations would be or if our content and program design would meet their goals and expectations.
- 3 The partnership between the ELI and CIC was experimental and there were no guarantees that the morning class component and afternoon seminars would complement, rather than overlap, each other.
- 4 The range of proficiency levels, age of participants, work experience, intercultural knowledge and expectations were very diverse and provided the ELI instructor and seminar facilitators with an enormous challenge.

HIGHLIGHTS

The program was an overwhelming success and received very high evaluations from the participants. They noted in particular that they had:

- ❖ Improved their language skills, particularly their confidence in speaking English.
- ❖ Met their personal goals in the course.
- ❖ Increased their knowledge of Canada and its people.
- ❖ Been exposed to new teaching techniques.
- ❖ Found the content and topics of the morning class and ITAG seminars very useful.
- ❖ Improved their understanding of the impact of culture on international teaching.
- ❖ Developed confidence in teaching and managing international classrooms.

One of the most endearing comments was emailed to us from Mexico by one of the participants, two months after the end of the program. «When I went to UBC in Vancouver, Canada, I had one level in the TOEFL test, and when I combat to Mexico City my level test increment 54

points, then I am very happy and I am very grateful with you all».

RECOMMENDATIONS

- 1 We are hoping this is the first of many cooperative projects between the English Language Institute and the Centre for Intercultural Communication since each division's expertise complements the other perfectly.
- 2 We are hoping that the success of this first program will lead to an increase in participants for next year so that we can run at least two classes. This will enable us to tailor the program more specifically to the diverse needs and in particular to the different language proficiency levels.
- 3 We intend to send a brief follow-up survey to the participants now that they are back in their fields. The purpose of this will be to find out what was most useful about the program, what they have been able to apply, what has not been appropriate for their situations. This information will help us build an ever better program next year as well as maintain a communication network between ourselves and the ITESM participants.

Wendy Royal,
English Language Institute
University of British Columbia

Katherine Beaumont,
Associate Director,
Centre for Intercultural Communication
University of British Columbia

Provincial System Considerations Review of the «Diploma Supplement» concept:

A model for a diploma supplement has been developed by the European Commission, Council of Europe and UNESCO. I think the concept could be an extremely useful tool to many of us in BC — for example:

a) For our prospective students: it would describe the potential value of the credential — a prospective student could take it to employers, who could then make a very informed judgment about the use of the credential in their organizations. On this basis, the student can make a more informed decision about pursuing the specific credential.

b) This model may present a very useful way for BC institutions to give their graduates more mobility — essentially it provides the kind of detailed information which an institution or an employer can use to gauge the person's credential against its own requirements. It is the kind of information which the graduate, receiving institution, or prospective employer would have to undertake — and often do not undertake — to understand with real accuracy the true currency of the credential.

c) In the designation of programs for student loan purposes, the information will be very useful for any of the provincial agencies who have this responsibility; similarly, regulatory bodies such as our Private Post-Secondary Education Commission, professional and trade associations, might well find it useful in the accreditation process of private institutions or programs.

Here is the official description of the diploma supplement model:

«The purpose of the supplement is to provide sufficient independent data to improve the international [and we should add national] 'transparency' and fair academic and professional recognition of qualifications (diplomas, degrees, certificates, etc.). It is designed to provide a description of the nature, level, context, content and status of the studies that were pursued and successfully completed by the individual named on the original qualification to which this supplement is appended. It should be free from any value judgments, equivalence statements or suggestions about recognition».

Here are the eight sections under which the information is organized in this diploma supplement model:

- 1 Identification of the holder.
- 2 Identification of the qualification.
- 3 Description of the level of the qualification (such as the access requirements and program length).
- 4 Information on contents and results (such as modules studied and grade distributions).
- 5 Function of the qualification (such as professional or trade status).
- 6 Related further information and information sources.
- 7 Certification of the supplement (with official stamp and signatures).
- 8 General information about the county's education system, to provide a context to the program.

The supplement provides a snapshot of the credential's currency at the point in time when it was earned — thus it will be particularly valuable to have if the program it represents undergoes changes, as of course most programs do — and it will illustrate the value of the credential much more clearly than could be determined by studying what may be a very changed curriculum, calendar or program in later years. In this usage it may be particularly valuable for Prior Learning Assessment.

David Colussi, Manager,
Student Access and Transitions, SSB.
BC, Ministry of Advanced Education and Training

If you would like further information on any of the above or any general information about BCCIE, please don't hesitate to contact me:

Mark Herring
Manager
BCCIE
6th Floor, 1483 Douglas St.
Victoria, BC
Canada, V8W 3K4

ALAN ADELMAN
DIRECTOR PARA AMÉRICA LATINA
INSTITUTO DE EDUCACIÓN INTERNACIONAL,
ESTADOS UNIDOS

Academic and Student Mobility in North America



NAFTA is now in the fifth year of a 15-year phase-in and there has been much speculation in the media of the three NAFTA countries about the agreement. As opinion polls indicate, the public in all the three countries is still very confused about the employment impacts of NAFTA and about which country has benefited more from the agreement. The confusion also extends to the impact of NAFTA on higher education and higher education collaboration. In the past two years, perhaps the most conspicuous feature of North American academic cooperation has been the lack of "top- down" North American government-sponsored conferences on higher education collaboration such as the 1992 Wingspread (Wisconsin) conference under the theme North American Higher Education Cooperation: Identifying the Agenda, the 1993 Vancouver (British Columbia) conference on Higher Education and Strategic Partnerships: The Challenge of Global Competitiveness from a North American Perspective, and the 1996 Guadalajara (Jalisco) Third General Meeting on Higher Education, Research and Training Collaboration in North America. And while the foreign ministers of the three countries have agreed to meet sometime early in 1999 to discuss such issues as educational integration and exchange, there do not seem to be any current plans in progress for a fourth government-sponsored conference.

However, despite the absence of another major top-down tri-governmental forum, many signs indicate that the search for ways to enhance North American collaboration in higher education has moved out of a start-up phase and is heading into a new, fluid, and more diverse period. As IIE's own inventories of U.S.-

Canada and U.S.-Mexico academic linkages have suggested, many educational institutions in the three countries are successfully defining their own interests. In Mexico, higher education has developed a greater sense of purpose in competing internationally, particularly in training faculty and trying to provide researchers with the most modern laboratories and up-to-date equipment. While these intentions have been difficult to carry out in the wake of an economic crisis, a peso devaluation, and a drop in the price of oil, there are now enough important stakeholders in Mexico (national government agencies, institutions of higher education, professional associations) to ensure support for the foreseeable future.

From the perspective of cross-border academic mobility, while the numbers are not as high as some have hoped or as much perhaps as the region needs, the trends reflect dynamic and evolving situations that in many ways are encouraging about the reciprocal flow of students in North America. Since 1991-92, the number of Mexicans studying in the U.S. has risen from 6650 to 8975, an increase of 30 percent. During the same period the number of U.S. students in Mexico (on exchange programs) has increased 35 percent from 4600 to 6220. And in proportionately, the greatest jump, since 1992, the number of Mexican students in Canada has risen from 232 to 543, an increase of 134 percent.

In terms of the academic emphases of Mexican students in the U.S., business and engineering continue to be most popular at the both undergraduate and graduate level. Fully 26 percent of all Mexican studying for undergraduate degrees in the U.S. major in business; engineering is a distant second at 14 percent. Among Mexican graduate students in the U.S., nearly 20 percent study engineering; again business ranks second at 15 percent. The academic emphases of Canadian students in the U.S. are somewhat different. At the undergraduate level about 14 percent major in the social sciences, 14 percent major in business, and 12 percent major in health. At the graduate level, 26 percent major in health,

13 percent emphasize social science, and 12 percent study education.

While I have no comparable data on the major fields of U.S. students enrolled in study abroad programs in Mexico, informal surveying suggests that the influence of NAFTA can be seen not only in the numerical increase, but also in the movement beyond intensive Spanish, social science and the humanities to include such fields study as business & management, engineering and law.

NAFTA can also be credited with spawning two academic cooperation agreements which put student mobility programs for the first time in a North American context.

The first of these is the North American Regional Academic Mobility Program: RAMP. Patterned after the European Credit Transfer Scheme (ECTS) program in Europe, RAMP was established in 1992 and currently involves 48 universities of which 18 are Canadian, 16 are Mexican, and 14 are U.S. institutions. Two key features of RAMP are: tuition barter and credit equivalency. Each participating school is expected to accept incoming students without additional tuition payment in return for similar treatment of their outgoing students. The two criteria for student participation are ability to function in the host country language and a major in the field of engineering, business, or environmental studies.

IIE is no longer adding members to RAMP, given that there is no longer any money for staff to orient new members and that there is a very limited number of slots available to receive Mexican students at U.S. host schools, so all slots are reserved for Mexican institutions already in the program.

The program continues to be overwhelmingly an exchange of Mexican and Canadians since the US schools can't receive unless they have sent (given the tuition swap nature) and not enough students are taking advantage of the opportunity on the US side. According to information provided by project representatives, a total of 69 students participated in the RAMP exchange in academic year 1997/98. Of these, 28 were from Canada, 39 from Mexico and 2 from the United

States. Canada hosted 32 participants, Mexico 16 and the United States 21. Since the first student exchanges in Fall 1993, a total of 347 individuals have participated in RAMP. Of this grand total, 131 were from Canada, 188 from Mexico and 28 from the United States; 173 were in Engineering, 145 in Business and 29 in Environmental Studies.

To improve information dissemination, RAMP has moved to an electronic communication system, including both a RAMP-Net list serve and a RAMP site on IIE's WWW home page (<http://www.iiie.org/pgm/ramp/home.htm>). Important functions of the list serve include posting by host institutions of the number of spaces still available for incoming RAMP students and the posting by IIE of announcements of general interest to members. The RAMP site on the IIE home page is linked to participating institutions' home pages, so prospective students can explore their course listings and resources by Internet before applying.

One of the most significant contributions of RAMP (in addition to the several hundred students it did move through the process) are the many links it established between institutions, many of which went on to establish successful consortia proposals in a second, more generously-funded regional academic mobility program: the Program for North American Mobility in Higher Education. This program is a cooperative partnership among the governments of Canada, Mexico and the United States.

Established in 1995, with initial financing for a period of three years, the program was designed to support the development of international joint projects between universities and colleges in the three countries as well as increase student mobility. In three years, 30 projects were approved, covering a wide range of educational fields, including architecture, business, engineering, health, law and technology. All of the projects are being carried out through multilateral groupings of educational institutions spanning the three countries. In 1997, it was decided not to renew funding for a fourth year of new projects under

this program. This decision was in line with the policy of the FIPSE to only seed new projects and to encourage them to secure other sources of funding beyond the first three years. As in the case of the FIPSE funding of RAMP's first three years, the decision to end funding was apparently unrelated to evaluation of the program's outcomes.

In closing, I would say that thanks to the successful advancement of a commercial framework for North America, academic mobility in North America is a growth industry. While NAFTA has already stimulated greater academic mobility within the region, there is tremendous potential for far greater participation in education across borders as students respond to the incentives of NAFTA-generated joint degree programs and the tri-lateral harmonization of professional certification and licensing requirements. But this expansion will not come overnight. As NAFTA proceeds, high among our challenges as international educators should be to address the funding concerns of the increasing numbers of Mexican students who wish to go North, the security concerns of the increasing numbers of U.S. and Canadian students who wish to go South, and to continue to tailor programs that address the academic and professional needs of all of North America's students.

ETHEL VILLANUEVA
SUBDIRECTORA DE BECAS DE LA DIRECCIÓN
GENERAL DE INTERCAMBIO ACADÉMICO
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO

Movilidad académica internacional en la UNAM



Historia del programa

La apertura de la Universidad Nacional Autónoma de México es intrínseca a su propia naturaleza; es una condición indispensable para el diálogo constante con su entorno. Así, podemos afirmar que las relaciones y Convenios de Colaboración han sido parte de su quehacer académico desde su creación.

Sin embargo, como consecuencia de la política nacional de apertura y de las negociaciones del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, la movilidad académica se ha intensificado. Para la región de América del Norte, los gobiernos de Canadá, Estados Unidos y México se han visto obligados a desarrollar mecanismos y patrones organizacionales adecuados al mundo en que vivimos, al vincular la movilidad académica y profesional a la nueva era de comercio trilateral. Grupos de educadores canadienses, mexicanos y estadounidenses se han reunido para explorar las oportunidades que existen y fomentar una mayor cooperación e intercambio, haciendo énfasis en la necesidad de aumentar la cooperación en

las áreas de excelencia académica, certificación profesional y evaluación institucional.

En mayo de 1993, la Fundación UNAM aprobó un amplio conjunto de programas; entre ellos se incluyó el Programa Fundación UNAM Becas Reconocimiento a Estudiantes Distinguidos, destinado a establecer un reconocimiento a los mejores alumnos de licenciatura y posgrado de la UNAM, apoyándolos para la realización de estancias de estudio en el extranjero. Con ello se buscó incidir en el fortalecimiento de la formación integral de los estudiantes y en los procesos de internacionalización de la educación superior al permitirles ampliar su visión del mundo, adquirir experiencia académica en una institución extranjera prestigiada, así como aumentar su capacidad y habilidad en el manejo de un segundo idioma.

El Programa Fundación UNAM de Becas Reconocimiento a Estudiantes Distinguidos de la UNAM para Estancias de Estudios en el Extranjero tiene como objetivos:

- ◆ Establecer un reconocimiento al alto desempeño académico

- ♦ mico de los mejores alumnos de la UNAM.
- ♦ Apoyar el fortalecimiento de la formación integral de los estudiantes.
- ♦ Fomentar la sana competencia académica en los estudiantes de la UNAM.
- ♦ Favorecer los procesos de internacionalización de la educación superior.

En este Programa, las Facultades y Escuelas de la UNAM son las encargadas de seleccionar a los estudiantes para participar. La Dirección General de Intercambio Académico se ocupa de realizar todos los trámites administrativos pertinentes, tanto con la institución extranjera escogida por el estudiante como con Fundación UNAM.

De acuerdo con lo establecido, los estudiantes se inscriben en el semestre correspondiente. La DGIA presenta a los estudiantes dentro de los Convenios suscritos o bien dentro de las Redes en las que la UNAM se encuentra afiliada, gestionando la exención de colegiatura.

La beca otorgada por Fundación UNAM considera el pasaje, la manutención y el seguro médico. A partir de 1998, la beca de manutención se asigna con base en un estudio socioeconómico que se practica a cada uno de los estudiantes.

El Programa de Movilidad de Estudiantes de la UNAM se inició en el verano de 1994, aprovechando desde luego los Convenios Generales de Colabora-

ción y los de Intercambio de Estudiantes suscritos por la UNAM.

Los resultados y logros obtenidos en ese primer año, así como las dificultades y problemas que hubo que resolver, nos permitieron corregir, afinar y hacer más eficiente el Programa.

Como primer paso, la DGIA realizó la difusión dirigida a los directores de las diferentes escuelas y facultades invitándolos a conocer el programa y a presentar a los mejores alumnos, con el fin de que pudiesen asistir a cursos intensivos en distintas universidades de Estados Unidos y Canadá.

Asimismo, se establecieron los lineamientos para participar en él.

Para ser estudiante internacional de intercambio, el estudiante de la UNAM debe cubrir los siguientes requisitos:

- ♦ Ser mexicano por nacimiento o naturalización.
- ♦ Tener 25 años máximo para licenciatura, 30 para maestría y 35 para doctorado.
- ♦ Ser estudiante regular de tiempo completo (tener cubierto un número de créditos equivalentes al previsto en el programa de estudios, de acuerdo al número de semestres cursados).
- ♦ Tener 9.0 de promedio en las asignaturas cursadas.
- ♦ En el nivel de licenciatura, tener cubierto el 50% de los créditos del programa correspondiente.

♦ En el nivel posgrado, haber trabajado por lo menos durante un semestre en su proyecto de investigación y haber completado los créditos correspondientes a materias si las hubiera.

♦ Presentar su solicitud en la que se indique la actividad académica que desea realizar (cursos aprobados por su Facultad o Escuela o proyecto de investigación aprobado por su asesor y la División de Estudios de Posgrado).

♦ Dos cartas de recomendación de profesores de su carrera.

♦ Comprobante de TOEFL institucional con 550 puntos o 600 si así lo pide la institución receptora. Constancia de suficiencia de idioma, aprobado en el CELE (francés).

♦ Cumplir con los requisitos académicos específicos establecidos por la universidad a la que pretende asistir.

Mecanismos de inscripción

- ♦ Los Directores de Facultades y Escuelas y los coordinadores de los programas de posgrado, según sea el caso, son los encargados de presentar a la DGIA las candidaturas de los estudiantes para participar en el programa.
- ♦ Tener 9.0 de promedio en las asignaturas cursadas.
- ♦ En el nivel de licenciatura, tener cubierto el 50% de los créditos del programa correspondiente.

- ♦ La DGIA presenta las candidaturas a las universidades extranjeras y gestiona su aceptación.
- ♦ La aceptación definitiva en el Programa de Movilidad de Estudiantes y la inscripción en los cursos solicitados es prerrogativa de la universidad receptora.

El estudiante internacional de intercambio recibe:

- ♦ Orientación necesaria en la DGIA.
- ♦ Boleto de avión y seguro médico por parte de Fundación UNAM, dentro del Programa de Becas Reconocimiento a Estudiantes Distinguidos.
- ♦ Recepción y orientación en la universidad receptora, en lo que se refiere a ambientación y alojamiento.
- ♦ Constancia oficial de las calificaciones obtenidas en los estudios realizados.
- ♦ Posibilidad de obtener apoyo financiero por parte de Fundación UNAM para su manutención únicamente por un semestre, como alumno seleccionado para participar en el Programa.

Las Obligaciones del estudiante son:

- ♦ Tramitar toda la documentación requerida para viajar al extranjero en la embajada del país correspondiente.
- ♦ Ser estudiante de tiempo

completo en la universidad receptora.

- ♦ Mantener informada a la DGIA y a su facultad sobre la realización de sus estudios.
- ♦ No ausentarse del país ni de la universidad en la que se encuentra, sin permiso de la DGIA.

1994

Hasta 1994, la UNAM no había establecido Convenios de Intercambio de estudiantes a nivel de licenciatura.

La Dirección General de Intercambio Académico empezó las negociaciones pertinentes en esta modalidad aprovechando las relaciones establecidas con universidades del extranjero, así como aceptando la invitación para participar en las Redes tanto de RAMP (Ingeniería y más tarde

En mayo de 1993, la Fundación UNAM aprobó un amplio conjunto de programas; entre ellos se incluyó el Programa

Fundación UNAM Becas Reconocimiento a Estudiantes Distinguidos, destinado a establecer un reconocimiento a

los mejores alumnos de licenciatura y posgrado de la UNAM, apoyándolos para la realización de estancias de estudio en el extranjero

Medio Ambiente) como de CREPUQ.

En 1994 se inició el Programa enviando a un grupo de 64 estudiantes de licenciatura a Cursos de Verano en Estados Unidos y Canadá.

Para los estudiantes de Posgrado se aprovecharon los vínculos ya existentes entre investigadores de Institutos y Facultades con universidades del extranjero, política que ha mantenido hasta la fecha.

Las Facultades y Escuelas que participaron fueron: Arquitectura, Ciencias Sociales, Ciencias Exactas y Naturales, Filosofía y Letras, Psicología, Derecho, Química, Economía, Ingeniería, Medicina y Música.

Por su parte, la UNAM recibió en ese año 58 estudiantes extranjeros para cursar materias en sus diversas Escuelas y

Facultades. Recibimos un estudiante de Canadá y 57 estudiantes de Estados Unidos.

1995

En 1995, de acuerdo a las políticas establecidas, se inició la segunda etapa del Programa, consolidándose con un valor fundamental como programa para el intercambio de estudiantes de licenciatura y posgrado, para el que cada Facultad estableció los mecanismos de transferencia o reconocimiento de crédito.

Aunque la UNAM ya se había incorporado al Progra-

ma RAMP (Movilidad Académica Regional en América del Norte) en las áreas de Ingeniería y Medio Ambiente y al Programa Anuies-CREPUQ (Conferencia de Rectores y Presidentes de universidades en Quebec) en 1994, no fue sino hasta 1995 cuando participó activamente en ellos. Estos programas, sumados a los acuerdos bilaterales existentes, ampliaron la cartera de oportunidades a 38 universidades de 9 países diferentes.

Los estudiantes beneficiados fueron 113, lográndose prácticamente un 50% más sobre los enviados el año anterior.

Las estancias de estudio fueron de tres tipos: Cursos intensivos de verano, cursos semestrales a nivel licenciatura y las estancias de investigación para tesis de posgrado.

Los resultados fueron excelentes, ya que 94% de los estudiantes presentados a las universidades extranjeras fueron aceptados.

Considero que la oportunidad de cursar un semestre regular en una universidad extranjera despertó un gran interés en los estudiantes y profesores, por lo que la demanda para este tipo de cursos se incrementó considerablemente. En cuanto a los cursos de verano, la política de la UNAM fue disminuirlos con miras a su desaparición.

Los programas se distribuyeron como sigue:

Cursos de posgrado (investigación) 18

Cursos semestrales (licenciatura)	60
Cursos de Verano	35
Total	113

Las Facultades que participaron con mayor número de becarios fueron, en orden decreciente: Química, Ciencias, Ingeniería, Ciencias Políticas y Sociales, Filosofía y Letras y Psicología.

En este año se incrementó en la UNAM la demanda de los extranjeros para estudiar un semestre; recibimos 88 estudiantes, 11 provenientes de Canadá y 76 de Estados Unidos.

La DGIA sistematizó la difusión del programa, no solamente utilizando la difusión de convocatorias en Gaceta UNAM, en la Semana Universitaria y en el boletín de Intercambio Académico, sino organizando pláticas en diferentes Facultades, a las que acudieron alumnos y profesores también. Se organizaron sesiones de trabajo con las personas encargadas del intercambio, se elaboró un manual de procedimientos con información de todos los programas, para facilitar la orientación en las Facultades y Escuelas.

1996

Para 1996, la Dirección General de Intercambio Académico suprimió definitivamente los cursos de verano. Las estancias de investigación en el posgrado se mantuvieron, y se aceptaron alumnos de licenciatura únicamente para cursos semestrales.

1997

La Movilidad alcanzó la curva más alta en cuanto a número de estudiantes nacionales y extranjeros, en 1997.

En ese año salieron 127 estudiantes de la UNAM con beca completa otorgada por Fundación UNAM, 106 de licenciatura y 21 de posgrado.

Cabe hacer notar que la experiencia obtenida por los es-

Durante ese año salieron al extranjero 96 estudiantes dentro del Programa de Movilidad; 76 de licenciatura y 20 de posgrado.

La Facultad de Ciencias fue la que más estudiantes presentó, seguida por Medicina, Química, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Arquitectura, Contaduría y Administración, Filosofía y Letras y Ciencias Políticas y Sociales.

En reciprocidad, la UNAM recibió 88 extranjeros provenientes de América del Norte para cursos semestrales y de investigación. Al incrementarse el número de becarios, la DGIA se vio en la necesidad de organizar un curso formal de orientación a fin de facilitar su adaptación tanto al país como a la universidad.

A partir de este año, temas tales como "El choque cultural", seguridad personal, la ciudad de México y trámites académicos y administrativos en la UNAM han sido presentados y discutidos por expertos con los estudiantes visitantes.

tudiantes que realizaron estudios en las universidades canadienses, durante 1995 y 1996, incrementó notablemente la demanda de los estudiantes de Ciencias, Química y Filosofía y Letras a estas universidades. De los 114 estudiantes que realizaron estudios en América del Norte, 53 de ellos estudiaron en universidades canadienses y 61 en universidades de Estados Unidos.

Como siempre, en reciprocidad, la UNAM recibió 106 estudiantes extranjeros, 18 de Canadá y 88 de Estados Unidos.

1998

Debido a las condiciones financieras por las que atraviesa el país, en este año se consideró conveniente que los estudiantes contribuyeran de acuerdo con sus posibilidades al pago de sus gastos de estancia en el extranjero. Para ello, la DGIA, con apoyo de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, inició la práctica de un estudio socioeconómico a cada uno de los estudiantes seleccionados, a fin de determinar el monto de la beca. Ésta se otorga de acuerdo al resultado del estudio y el estudiante puede recibir el 100%, el 75% o el 50% correspondiente a sus gastos de estancia únicamente por un semestre.

Por su parte, Fundación UNAM consideró conveniente, a fin de garantizar la lle-

gada a tiempo de los estudiantes a sus respectivas universidades, así como la protección y seguridad de los mismos, otorgar sin distinción a todos ellos el pasaje de avión (boleto redondo) y el seguro médico.

Como siempre, la DGIA tra-

mita la exención de colegiatu-

ra e inscripción.

La expectativa y meta de la DGIA para este año era enviar 150 estudiantes con el mismo presupuesto del año anterior;

sin embargo, los problemas financieros en agosto y septiembre, meses en los que precisamente inician los cursos semestrales en Estados Unidos y Canadá, nos orillaron a detener el Programa con los estudiantes aceptados hasta el momento por las universidades extranjeras.

En 1998, la UNAM envió 126 alumnos al extranjero, 108 de

Considero que la oportunidad de cursar un semestre regular en una universidad extranjera despertó un gran interés en los estudiantes y profesores, por lo que la demanda para este tipo de cursos se incrementó

considerablemente. En cuanto a los cursos de verano la política de la UNAM, fue disminuirlos con miras a su desaparición

licenciatura a cursos semestrales y 18 de posgrado a estancias de investigación.

Es importante hacer notar que ahora tanto la demanda como la aceptación de los estudiantes de la UNAM se ha invertido con respecto a los países de América del Norte.

En 1998, tenemos 63 estudiantes en Canadá y 49 en universidades de Estados Unidos, mientras que en años anteriores Estados Unidos recibió el mayor número de estudiantes.

Este año recibimos únicamente 81 extranjeros, 16 de Canadá y 65 de Estados Unidos.

Lamentablemente, creemos que la baja en la demanda de los estudiantes extranjeros puede deberse a las noticias que se difunden sobre nuestro país y la preocupación que existe por la inseguridad que se vive en la ciudad de México.

Confiamos seguir contando con el apoyo de Fundación UNAM, además de que esperamos que año con año un grupo mayor de estudiantes pueda contribuir a solventar sus gastos de manutención a fin de que los beneficios del Programa puedan ser recibidos por un mayor número de alumnos.

Por último, quisiera expresar que el conocer y compartir las experiencias de todas las universidades nacionales y extranjeras enriquece la labor de los encargados de los programas de intercambio estudiantil.

SILVIA HERNÁNDEZ
ESPECIALISTA PARA LA
COOPERACIÓN INTERNACIONAL
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SUPERIOR DE CUBA

Caracterización del intercambio universitario entre Cuba y México

Introducción

En la proyección estratégica de la educación superior cubana concebimos que la colaboración y cooperación internacional desempeñan una función creativa y de amplia apertura. Para nosotros, el objetivo de la cooperación internacional es que sus acciones apoyen el cumplimiento de la misión de la educación superior y la vitalidad en el desarrollo de sus actividades sustantivas.

Las instituciones adscritas al Ministerio de Educación Superior tienen intercambio con 57 países, donde México ocupa el primer lugar seguido de España, Colombia, Brasil y Canadá. La cooperación internacional se desarrolla principalmente con Iberoamérica y también con Europa y Canadá.

El intercambio con México es en la esfera de la educación superior y se ha caracterizado por la ejecución de proyectos de investigación conjunta, programas de superación de profesionales, becas de posgrado, cursos cortos, participación en eventos y en programas de cooperación multilateral, tales como Redes ALFA.

Antecedentes de la colaboración entre Cuba y México

La colaboración con México, en la esfera educativa, fue formalizada en 1974 mediante un convenio intergubernamental firmado por los titulares de la Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos Mexicanos y el Ministerio de Educación de la República de Cuba.

En la VIII Reunión Intergubernamental General efectuada en La Habana en junio de 1998, las partes se pronunciaron por

vigorizar los lazos de cooperación entre universidades, centros de investigación e instituciones tecnológicas de ambos países, por medio de la suscripción de nuevos acuerdos de colaboración y el cabal cumplimiento de los ya existentes. Cabe hacer mención de la profusa colaboración científica y académica en la ejecución del programa 1995-1997, la cual superó los niveles precedentes, destacando la colaboración que la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional han venido

desarrollando con la Universidad de La Habana, el Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría y otras instituciones cubanas.

La colaboración académica se desarrolla de manera fructífera a través del Convenio Científico Técnico (MINVEC-CONACYT) y el Programa Educativo y Cultural (MINREXSRE).

Convenio intergubernamental científico y técnico

En virtud de este convenio, suscrito entre el Ministerio para la Inversión Extranjera y la Colaboración Económica (MINVEC) de Cuba y el CONACYT, se han desarrollado veinte comisiones mixtas. En las cinco últimas se aprobaron los proyectos siguientes:

Año	Proyectos aprobados	Proyectos del mes
1994	171	67
1995	152	58
1996	122	32
1997	38	9
1998	24	11

En la XX Reunión de la Comisión Mixta efectuada en abril de 1998, la parte cubana presentó 36 proyectos de mayor alcance, llamados integrales, de los cuales 39% correspondieron a instituciones adscritas al Ministerio de Educación Superior (MES), para ser evaluados por comités de evaluación del CONACYT y elegir 4 que finalmente fueron aprobados, más

una cantidad de proyectos de movilidad, de los cuales 7 corresponden a la Universidad de La Habana, al Centro Nacional de Sanidad Agropecuaria, al Instituto Nacional de Ciencias Agrícolas y a la Universidad de Matanzas.

La parte cubana reconoce el nivel de los académicos mexicanos, así como la seriedad con que llevan adelante investigaciones de punta en diferentes áreas de la ciencia y la técnica.

Programa intergubernamental educativo y cultural

La colaboración académica se valora positivamente en cuanto al nivel del intercambio y los resultados de todo el Programa de Cooperación Educativa y Cultural entre Cuba y

Méjico para el período 1995-97. En la XI Reunión de la Comisión Mixta Educativa y Cultural, efectuada en México en marzo de 1998, se aprobó un nuevo Programa para el período 1998-2000 que considera el apoyo a actividades y proyectos que se llevan a cabo sobre la base de los convenios y cartas de intención suscritos entre instituciones académicas de ambos países que, en los últimos 5 años, se han duplicado.

Convenio interministerial

La DGIT de la Secretaría de Educación Pública de México y el Ministerio de Educación Superior de Cuba suscribieron en noviembre de 1994 un convenio que ampara el desarrollo de programas académicos y proyectos de investigación conjuntos, en aquellas áreas de interés común y beneficio recíproco. Este convenio será renovado y ampliado para incluir la educación tecnológica agropecuaria y en ciencias del mar.

En la proyección estratégica de la educación superior cubana concebimos que la colaboración y cooperación internacional desempeñan una función creativa y de amplia apertura. Para nosotros, el objetivo de la cooperación internacional es que sus acciones apoyen el cumplimiento de la misión de la educación superior y la vitalidad en el desarrollo de sus actividades sustantivas

Intercambio académico entre instituciones de educación superior

Del total de 195 acuerdos suscritos, existentes al finalizar el curso 1997-98, el 36.4% corresponde a las instituciones de La Habana.

ACUERDOS BILATERALES SUSCRITOS HASTA LA FECHA

	1994	1995	1996	1997	1998
Convenios Directos	66	135	132	128	159
Cartas de Intención	30	39	33	35	36

EL INTERCAMBIO DE ESPECIALISTAS SE HA COMPORTADO DE LA FORMA SIGUIENTE:

Año	Especialistas mexicanos a Cuba		Especialistas cubanos a México
	Colaboración	Cursos y Eventos	
1994	326	3,649	666
1995	186	475	491
1996	326	509	484
1997	218	516	570
1998	81	441	344 (30/10)

Es de destacar que el 18% del total de los especialistas cubanos que han participado en eventos en el extranjero corresponde a México.

Reuniones de rectores y directores de universidades e instituciones de educación superior

En 1988 se efectuó la Primera Reunión entre Cuba y México, que fue la primera experiencia de este tipo de reuniones organizada en Cuba por el

MES con la ayuda de la Embajada de Cuba en México, de la Embajada de México en La Habana y de la ANUIES. El éxito de esta primera edición sentó las bases para que se hayan promovido encuentros similares con otros países de América Latina y Europa.

Estas reuniones se efectúan cada dos años en sedes alternas, correspondiendo la sexta a México.

En el marco de la V Reunión entre Cuba y México, celebrada en La Habana en junio de 1996, se firmó un Convenio de Cooperación entre la ANUIES y el MES con el propósito de establecer las bases para ampliar y fortalecer un mecanismo que facilite la formación en el nivel de maestría y doctorado de los académicos mexicanos de las instituciones de educación superior afiliadas a las ANUIES, en programas ofrecidos por instituciones de educación superior cubanas, bajo la modalidad tutorial, recomendados por su alta calidad por el MES.

En la VI Reunión efectuada en Veracruz, en noviembre de 1998, se constató que la realización de las reuniones de rectores han contribuido al fortalecimiento de los lazos de amistad ya existentes, han permiti-

En el marco de la V Reunión entre Cuba y México, celebrada en La Habana en junio de 1996, se firmó un Convenio de Cooperación entre la ANUIES y el MES con el propósito de establecer las bases para ampliar y fortalecer un mecanismo que facilite la formación en el nivel de maestría y doctorado de los académicos mexicanos de las instituciones de educación superior afiliadas a las ANUIES, en programas ofrecidos por instituciones de educación superior cubanas, bajo la modalidad tutorial, recomendados por su alta calidad por el MES

do ampliar relaciones de intercambio, identificar nuevos acuerdos, conciliar intereses, perfeccionar mecanismos de cooperación y profundizar en el conocimiento de las potencialidades de ambos países, que favorecen el desarrollo de acciones de provecho mutuo en las esferas educativa e investigativa.

Formación de profesionales y superación posgraduada

Con el propósito de formar profesionales de alto nivel científico en áreas estratégicas, resultaría altamente provechosa la ejecución de programas compartidos de doctorados y maestrías con claustros de universidades de varios países.

En el caso de Cuba y México, la modalidad de profesores invitados ha contribuido a la formación de recursos humanos, apoyando de esta manera el fortalecimiento de programas de posgrado de universidades y otras instituciones mexicanas de educación superior.

En educación continua, 189 profesores cubanos en 1997 y 146 en 1998 han impartido cursos de posgrado en universidades mexicanas, como parte de 2 doctorados, 27 maestrías y 11 diplomados, así como cursos de pregrado.

Asimismo, 37 profesores cubanos están cursando entrenamientos, maestrías y doctorados en México, así como otros 23 terminaron sus estudios en 1997 y 1998.

En virtud de los dos convenios intergubernamentales, 6 especialistas mexicanos cursan maestrías y doctorados en Cuba como becarios y otros lo hacen por la vía de las relaciones interinstitucionales.

Participación en redes ALFA

Existen evidencias de que la cooperación tiende a intensificarse a través de mecanismos multilaterales. Las Redes ALFA han constituido un mecanismo ampliamente utilizado por instituciones de Cuba y México. Como ejemplo mostramos los datos siguientes:

Cantidad de Redes ALFA	Redes donde participa		Redes donde participan Cuba y México
	Cuba	Cuba y México	
5 ^a Convocatoria	170	26	11
6 ^a Convocatoria	103	16	6
7 ^a Convocatoria	67	8	5

En la séptima convocatoria, las universidades cubanas participan en 8 redes y, de éstas, en más de la mitad se encuentran también universidades mexicanas.

Conclusiones

La cooperación entre Cuba y México es un buen ejemplo de cooperación bilateral horizontal a pesar de las dificultades financieras de ambos países.

El éxito de la movilidad académica está sujeto a que los

Las instituciones adscritas al Ministerio de Educación Superior tienen intercambio con 57 países, donde México ocupa el primer lugar seguido de España, Colombia, Brasil y Canadá. La cooperación internacional se desarrolla principalmente con Iberoamérica y también con Europa y Canadá

programas de intercambio garanticen el reconocimiento de los estudios y la transferencia de los créditos a través de mecanismos legales que amparen dichos estudios. En este sentido, resultaría provechosa la firma de un convenio de reconocimiento mutuo de estudios y títulos entre Cuba y México.

La parte cubana continuará solicitando becas de maestrías y doctorados para profesores e investigadores cubanos en México, en temáticas priorizadas.

En virtud del interés de instituciones mexicanas de aprovechar las oportunidades que brinda el posgrado cubano en la formación de personal académico, se recomienda divulgar la oferta de maestrías y doctorados que Cuba ofrece a profesionales mexicanos a través del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

Ambas partes han mostrado su interés en promover el incremento de las relaciones entre pares académicos en la concreción de proyectos de investigación orientados a la solución de problemas específicos que tengan el propósito de obtener resultados de beneficio mutuo.

Existe el compromiso de ambas partes en hacer mayores esfuerzos para incrementar la cooperación académica entre las instituciones cubanas y los institutos tecnológicos públicos de México, incluyendo educación tecnológica industrial, agropecuaria y de ciencias del mar.

Se considera oportuno estimular la cooperación multilateral y se reconoce la importancia de hacer un mayor uso de los programas de cooperación internacional, de la Unión Europea, tales como Redes ALFA y Proyectos INCO, así como de los programas derivados de los acuerdos de las Cumbres Iberoamericanas.

El éxito de la movilidad académica está sujeto a que los programas de intercambio garanticen el reconocimiento de los estudios y la transferencia de los créditos a través de mecanismos legales que amparen dichos estudios. En este sentido, resultaría provechosa la firma de un convenio de reconocimiento mutuo de estudios y títulos entre Cuba y México

Bibliografía

- Actas de la I a la VI Reuniones de Rectores.
- Discurso del Ministro Fernando Vecino Alegret en el Primer Encuentro de Autoridades Universitarias de países miembros de la Asociación de Estados del Caribe (AEC), La Habana, 2-2-98.
- Discurso del Ministro Fernando Vecino Alegret en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, UNESCO, París, 5-9 octubre, 1998.
- Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. UNESCO, París, 5-9 octubre, 1998.
- Revista Educación Global. AMPEI'96, No. 1
- Revista Educación Global. AMPEI'97, No. 2

JOEL BRAVO SÁNCHEZ
SUBDIRECTOR DE INTERCAMBIO NACIONAL
DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE
INTERCAMBIO ACADÉMICO
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

La movilidad académica y estudiantil en México: el caso de la UNAM

Introducción

La sociedad mexicana vive complejos procesos históricos que habrán de definir el perfil con el que ingresaremos al nuevo siglo. Por una parte, hay un vigoroso proceso de democratización que plantea cambios en la estructura del Estado. Por la otra, nos encontramos inmersos en una crisis económica que parece no tener fin frente a la que se prueban y experimentan políticas económicas, educativas, científicas y tecnológicas para afrontarla.

Por su parte, las instituciones que conforman al sistema nacional de educación superior, responsable de formar los cuadros académicos, científicos y técnicos y de humanistas que afrontarán los problemas y retos del proceso de desarrollo que nos toca vivir, también se encuentran inmersas en un proceso profundo de cambio y adecuación a las nuevas exigencias del entorno social.

Nuestro sistema nacional de educación superior en su estructura es diverso, complejo y heterogéneo, por la dotación de recursos académicos, infraestructura, historia, áreas académicas de trabajo y necesidades locales y regionales a las que responden. En esta diversidad encontramos su problemática, pero también su mayor fortaleza, porque podemos compartir esta última mediante una vinculación más estrecha y dinámica.

Existen instituciones con infraestructuras físicas y humanas muy amplias y diversas que constituyen su mayor fortaleza frente a otras que realizan su mayor esfuerzo por desarrollarse. Fortalecer mediante la cooperación a las instituciones que lo requieren para mejorar su capacidad en la tarea de formar los recursos humanos calificados que el país demanda es una condición para propiciar un desarrollo equilibrado del sistema de educación superior.

Por la complejidad de la problemática que enfrentan las instituciones de educación superior, se hace necesario conjuntar esfuerzos y compartir recursos. La cooperación académica interinstitucional se revela así como una oportunidad para nuestras casas de estudio para compartir experiencias, recursos académicos e información y los avances del conocimiento, para generar un

efecto sinérgico que estimule el desarrollo de todo el sistema de educación superior. Foros como éste nos brindan la oportunidad de conocer e intercambiar información relevante de las instituciones aquí representadas para identificar y promover los proyectos de cooperación académica.

La UNAM, en su ya larga tradición de mantener y fomentar estrechos vínculos con las instituciones homólogas del país, siempre ha explorado y desarrollado diversas modalidades de cooperación, lo cual le permite contar con un sólido programa de colaboración académica nacional, cuyos objetivos y estrategias se orientan a enriquecer y hacer más productivos los proyectos de cooperación.

La colaboración académica y el intercambio de ideas y conocimientos resultan indispensables para las instituciones de educación superior y deben aprovecharla para cumplir con sus tareas docentes, de investigación y de difusión de la cultura. Las actividades de intercambio académico se justifican en la medida que facilitan y apoyan las funciones sustantivas de las universidades.

Movilidad académica

Ahora bien, ¿qué entendemos por movilidad académica?

Entendemos por movilidad académica interinstitucional a los procesos de intercambio y

cooperación académica mediante los cuales profesores, investigadores y estudiantes de diversas instituciones participan en proyectos y actividades interinstitucionales de docencia, investigación y difusión del conocimiento. Estos procesos de movilidad son cada vez más necesarios en la vida académica y se tornan en indicadores del desarrollo de una institución.

Impulsar la movilidad académica permitirá, en el mediano y largo plazos, elevar la calidad de los egresados de las instituciones de educación superior, ya que la diversidad de ambientes académicos, científicos y culturales de cada entorno institucional enriquecerán la formación de los profesores, investigadores y estudiantes. Por ello

resulta de vital importancia que las instituciones aprecien las ventajas que tiene el vincularse académicamente con otras universidades, así como propiciar que el personal académico establezca contacto con sus colegas para desarrollar proyectos y acciones conjuntas, contando para ello con los recursos y apoyos necesarios.

Los propósitos de la cooperación son los de contribuir a la consolidación y desarrollo de la infraestructura académica de las instituciones participantes, mediante la realización de proyectos conjuntos de formación docente y de intercambio de estudiantes.

El establecimiento de una red de comunicación eficiente

entre instituciones universitarias, tanto del país como del extranjero, resulta indispensable y vital para nuestros centros de educación superior, ya que facilita un intercambio de información relevante para concertar proyectos de cooperación.

En los últimos años se ha consolidado la convicción en nuestras instituciones de que, para que los intercambios sean más productivos, deberán basarse en el estudio de problemas comunes y definidos también de manera conjunta. El soporte para llevar a cabo esta labor lo constituyen los convenios de colaboración que permiten organizar las actividades con base en objetivos establecidos de común acuerdo.

La UNAM, consciente de la trascendencia que tiene la cooperación académica, ha establecido y promovido la consolidación de los mecanismos institucionales con universidades del país para hacer del intercambio un instrumento que propicie el desarrollo de las capacidades académicas de las instituciones con las que tiene vínculos de colaboración académica.

Actualmente, la UNAM tiene convenios de colaboración académica con más de 60 instituciones de educación superior del país que representan más de dos terceras partes de la matrícula de todo el Sistema de Educación Superior; en ellos se establece el compromiso de formular programas anuales de trabajo como instrumento me-

dular para realizar los proyectos académicos, con la consecuente previsión de los recursos humanos y los apoyos necesarios para su desarrollo.

En los últimos años, la cooperación con las universidades del país ha desempeñado un papel importante. El apoyo que se brinda coadyuva al fortalecimiento de las instituciones y deja las necesarias experiencias para enriquecerla año con año, haciendo posible una creciente colaboración que estimula el proceso de descentralización de los servicios de educación e investigación.

El Programa de Colaboración Académica Nacional de la UNAM, que se desarrolla a través de la DGIA, cuenta con una amplia experiencia y constituye un modelo que es conveniente mencionar en beneficio de los aquí presentes; por su amplitud sólo nos referiremos a sus objetivos y líneas de acción.

Objetivos

El programa de colaboración académica nacional tiene los siguientes objetivos:

- ♦ Favorecer y promover el intercambio de personal académico.
- ♦ Promover la realización de proyectos académicos conjuntos.
- ♦ Fortalecer el intercambio de estudiantes para realizar estudios de posgrado.
- ♦ Promover la actualización del personal académico me-

diante la organización de cursos, seminarios y talleres.

- ♦ Intercambiar material bibliográfico, audiovisual e información relacionada con los proyectos académicos conjuntos.
- ♦ Contribuir al fortalecimiento académico de las instituciones interesadas.

Las líneas de acción cuyo énfasis se centra en la formación y actualización del personal académico son las siguientes:

Formulación y gestión de convenios: El marco de referencia para desarrollar y fortalecer la cooperación académica lo constituyen los convenios generales de colaboración académica, científica y cultural suscritos, así como los convenios específicos que establecen los compromisos para realizar los proyectos académicos.

Colaboración en Programas de Posgrado: La cooperación en el posgrado de las universidades es actualmente intensa y rica en modalidades y se realiza de acuerdo con las necesidades de cada universidad, así como de los posgrados en particular. Así, personal académico de la UNAM imparte cursos de posgrado, asesora y dirige tesis, proporciona el servicio de tutoría a estudiantes, participa en exámenes de grado y, en ocasiones, se apoya el diseño de nuevos programas de posgrado.

Colaboración en el desarrollo de proyectos de investigación conjunta: Apoyar la consolidación de los grupos de investigación de las universidades estatales es el propósito de esta línea de acción; con ella se promueve la participación del personal académico de la UNAM en proyectos conjuntos de interés regional o nacional.

A través de estos proyectos se procura y apoya al personal académico de las universidades para que realice diversas estadias en los institutos y centros de investigación de la UNAM y se promueve la incorporación de estudiantes de posgrado para que realicen su tesis de grado en proyectos de investigación institucional.

Colaboración en la actualización del personal académico: Apoyar a las universidades en la tarea de actualizar a su personal académico es el propósito de esta línea de acción. Para llevarla a cabo, personal académico de la UNAM imparte una gran diversidad de cursos para profesores en la sede de las universidades.

También incluye la realización de estadias de capacitación de profesores de las universidades en las facultades, escuelas, institutos y centros de la UNAM. Estas actividades se complementan con la asistencia de dichos profesores a los cursos interseminariales de actualización que la UNAM organiza para su propio personal académico, así como entrenamientos específicos para

el personal de los servicios bibliotecarios, de cómputo, planeación del currículum y manejo de información académica.

Programa de Profesores Visitantes: Este programa tiene como propósito fortalecer la formación de recursos humanos de la UNAM, a través del contacto con profesores visitantes de reconocido prestigio del país y del extranjero, que participen en actividades docentes para profesores y alumnos.

Becas de intercambio para profesores y estudiantes de posgrado: El programa de becas de intercambio de la UNAM contribuye directamente a la formación de los profesores de las universidades, ya que en el marco de los convenios suscritos se otorgan becas para que dicho personal realice estudios de posgrado. También la UNAM otorga becas a estudiantes de las universidades para que realicen estudios de posgrado.

Entre las actividades específicas que se apoyan en este marco, cabe mencionar algunas de ellas:

- ❖ Organización e impartición de cursos, talleres y seminarios de actualización académica, compartiendo la responsabilidad y los créditos de las universidades sede.
- ❖ Apoyo para establecer programas de posgrado en las universidades, compartiendo la responsabilidad desde su arranque hasta su consolidación.

❖ El otorgamiento de becas de intercambio a profesores y estudiantes para que realicen su posgrado en la UNAM.

❖ La participación de académicos de la UNAM en proyectos de investigación conjunta.

❖ Estadías de investigación o capacitación en la UNAM, de profesores-investigadores de las universidades.

❖ Tutorías a estudiantes de las universidades para que realicen sus tesis de grado.

❖ La participación del personal académico de la UNAM en estancias sabáticas, para fortalecer los grupos de investigación y de posgrado.

❖ La incorporación de las universidades estatales a la Red Universitaria de Cómputo y Telecomunicaciones de la UNAM, con el fin de darles acceso al correo electrónico y a los bancos de datos de esta casa de estudios.

❖ La capacitación del personal que proporciona servicios de cómputo, bibliotecas, entre otros.

❖ La asesoría de personal de la UNAM para actualizar planes y programas de estudio.

En el marco de este programa, en los últimos cuatro años, la UNAM ha movilizado a más de 1,400 académicos –en promedio de 350 anualmente– que han colaborado con las universidades de los estados, impartiendo cursos de posgrado, cursos de actualización para profesores, cursos avanzados y han

participado en proyectos de investigación conjunta. Y 74 estudiantes de posgrado de la UNAM tuvieron beca de intercambio para realizar algún tipo de estudios en las universidades (Cuadro y gráfica N° 1).

Así mismo, alrededor de 2,000 académicos de las universidades de los estados fueron recibidos en la UNAM para participar en actividades académicas, tales como estadías de investigación o capacitación, asistencia a cursos, talleres o seminarios de actualización, así como en cursos avanzados.

Adicionalmente se otorgaron alrededor de 900 becas de intercambio a profesores y estudiantes para realizar estudios de posgrado, que beneficiaron a más de 400 académicos (Cuadro y gráfica N° 2).

Como se podrá apreciar en los cuadros y gráficas respectivas, un poco más de 1,500 académicos y estudiantes de la UNAM fueron movilizados a las IES para participar en diversas actividades académicas. Sin embargo, la movilidad de estudiantes es aún incipiente. En contrapartida, alrededor de 2,400 académicos y estudiantes de los estados se movilizaron hacia la UNAM en los últimos cuatro años.

Estos datos sólo reflejan una parte de nuestro trabajo; cabe mencionar que en la UNAM siempre se han buscado nuevas fórmulas de cooperación académica en la tarea de coadyuvar en la formación del personal académico e incidir en una

mayor movilidad académica y de mejor calidad.

Al respecto podemos mencionar que la UNAM dedicará mayor atención a la colaboración en el posgrado, para lo cual se distinguen las siguientes modalidades de cooperación:

a) *Programas de posgrado de la UNAM en sedes externas:*

Son programas de maestría y doctorado que la UNAM ofrece a las universidades del país para formar a una o dos generaciones de profesores.

Éstos se desarrollan en las instalaciones de otra universidad y la UNAM es quien otorga el grado.

b) *Programas de posgrado en colaboración:*

Son posgrados que ofrecen las universidades estatales con apoyo complementario de personal académico de la UNAM, para impartir cursos y tutorías a los estudiantes. La universidad sede es la que otorga el grado.

c) *Programas de posgrado conjuntos:*

Son posgrados en donde la UNAM, con una o más universidades del país que cuentan con un posgrado de calidad, unen sus recursos académicos y sus líneas de investigación para ampliar las opciones de formación de los estudiantes de posgrado.

Estos posgrados respetarán la normatividad de cada institución y se establecerán los acuerdos para compatibilizar créditos y requisitos de

ingreso, permanencia y egreso.

Estos modelos de cooperación se encuentran en su fase de reglamentación, pero los estamos dando a conocer ante ustedes para que, de acuerdo con los objetivos, metas, circunstancias y necesidades de cada institución interesada, se analice la viabilidad y posible desarrollo de estos posgrados. Para cada caso se definirán los requisitos y condiciones de una sana y conveniente colaboración.

En complemento de estas ideas, queremos aprovechar la ocasión para presentar a ustedes el Programa de Movilidad Nacional de Estudiantes de Posgrado dado a conocer por la UNAM a principios de 1998, cuyos objetivos y líneas de acción son las siguientes:

Objetivos

❖ Acelerar el proceso de formación de personal académico de las universidades del país, incluyendo a la UNAM, mediante una mayor movilidad de profesores-estudiantes que realicen su proyecto de investigación en otra universidad de su elección.

❖ Promover y apoyar la movilidad de estudiantes de posgrado para que realicen estudios parciales en ambientes académicos diferentes, con la asesoría de cotutores con experiencia y conocimientos que enriquezcan su formación.

❖ *Incorporación de tesistas a proyectos de investigación conjunta:* Se procurará que estudiantes del posgrado se incorporen como tesistas en proyectos de investigación colaborativa interuniversitaria.

❖ *Becas:* Se podrán otorgar apoyos complementarios mediante becas de intercambio a los profesores-estudiantes que realicen sus estudios o tesis de grado en este programa de movilidad

❖ Fomentar el uso compartido de la infraestructura física disponible de laboratorios, talleres, acervos de información, bibliotecas y equipos de cómputo en la formación de estudiantes, y ensanchar el horizonte de la colaboración académica universitaria.

Líneas de acción

❖ *Inscripción en cursos formales:* Se aceptarán estudiantes de posgrado de otras instituciones para que realicen un semestre o más de su plan de estudios o tomen materias aisladas que complementen su formación y que sean acreditadas por la institución de origen.

❖ *Estancias de investigación:* Se aceptarán estudiantes de posgrado de otras instituciones para que realicen sus proyectos de tesis o una parte del mismo en las instalaciones de una universidad sede con la asesoría de un cotutor.

❖ *Incorporación de tesistas a proyectos de investigación conjunta:* Se procurará que estudiantes del posgrado se incorporen como tesistas en proyectos de investigación colaborativa interuniversitaria.

❖ *Becas:* Se podrán otorgar apoyos complementarios mediante becas de intercambio a los profesores-estudiantes que realicen sus estudios o tesis de grado en este programa de movilidad

académica, previo acuerdo entre las universidades participantes.

Perspectivas

En nuestra opinión, este foro constituye una magnífica oportunidad para identificar alternativas de acción y de viabilidad práctica para fomentar una mayor movilidad académica y de estudiantes, y aprovechar mejor los recursos con que se dispone para estos fines.

Sin embargo, consideramos que no es suficiente el proponer y discutir estrategias de acción, identificar fuentes alternativas de financiamiento, diseñar y estructurar mejores convenios de cooperación. Aspectos claves de decisión se encuentran en otros actores, a saber:

♦ *Los directivos de las instituciones educativas:* Corresponde a las autoridades académico-administrativas de las diversas instituciones y centros de educación superior e investigación el incorporar y definir, en sus programas de desarrollo institucional, el lugar que desempeñará la vinculación y la cooperación académica, los objetivos que se pretenden y señalar las ventajas de acrecentar y facilitar la movilidad del personal académico y de estudiantes.

El establecimiento y operación de ambiciosos programas de vinculación y cooperación aca-

démica requieren de recursos para su ejecución, de mecanismos académico-administrativos que faciliten la gestión y el apoyo de los proyectos. No basta la suscripción de los convenios que formalicen los compromisos que se adquieren. Los convenios deben ser la expresión formal de una cooperación real.

Es necesario un explícito compromiso institucional para conducir el desarrollo de la cooperación académica.

♦ *Desarrollo de programas anuales interinstitucionales de cooperación:* Uno de los mayores retos para esperar los mejores beneficios de una creciente cooperación interinstitucional radica en la necesidad de organizar y realizar los proyectos y actividades de cooperación académica con base en la formulación y concertación de programas anuales de trabajo. Sólo contando con estos instrumentos se pueden asegurar los recursos para hacer factible su realización. Lo anterior significa que las áreas responsables de formular y concertar los proyectos académicos deberán realizar una labor de planeación, para lo cual deberán estar acreditadas en sus funciones y contar con el respaldo y los recursos para cumplirlas.

Se trata de prever y planear la cooperación académica para que profesores y estudiantes tengan la certidumbre de que

sus proyectos se realizarán contando oportunamente con los apoyos previstos.

La operación de la cooperación académica, con base en programas anuales, asimismo permite reducir o atenuar los efectos adversos que se producen periódicamente con los cambios de las autoridades académico-administrativas. Hay que evitar que los proyectos académicos sufran los efectos de estos fenómenos.

♦ *Funcionarios de intercambio responsables y competentes:* La operación eficiente de los programas de cooperación académica requieren de la participación de personal competente y comprometido con su institución. Los funcionarios de intercambio deben ser catalizadores de las acciones de colaboración, con vocación de servicio para su comunidad académica; deberán motivar e inducir a profesores, investigadores y estudiantes para que generen y propongan proyectos académicos; presentarlos y promoverlos con su contraparte, gestionar los recursos y el apoyo de las autoridades institucionales para su realización.

No está por demás insistir que, a nivel institucional, las funciones de administrar la cooperación académica no puede ser una tarea secundaria o apéndice de otras, quizás también muy importantes.

Programa de colaboración académica nacional de la UNAM

PROYECTOS Y ACTIVIDADES DE COLABORACIÓN ACADÉMICA CON LAS UNIVERSIDADES ESTATALES

Actividades de colaboración	1995	1996	1997	1998*	Total
Programas de posgrado					
♦ Programa de posgrado	27	51	16	25	119
♦ Curso de posgrado	38	60	23	62	183
♦ Profesores y estudiantes participantes en los cursos de posgrado	506	598	299	375	1,778
Proyectos de investigación					
♦ Proyectos	55	62	44	62	223
♦ Asesorías de académicos de la UNAM a proyectos conjuntos	43	70	44	72	229
♦ Estadías de personal académico de las IES en la UNAM	92	105	91	161	449
Actualización del personal académico					
♦ Cursos de actualización realizados en las IES	193	298	229	215	935
♦ Profesores asistentes	3,532	250	4,163	3,762	15,707
♦ Cursos avanzados	10	9	10	12	41
♦ Profesores de las IES que asistieron a cursos avanzados	280	138	349	324	1,091
♦ Profesores de las IES que asistieron a cursos intersemestrales	14	23	349	72	458

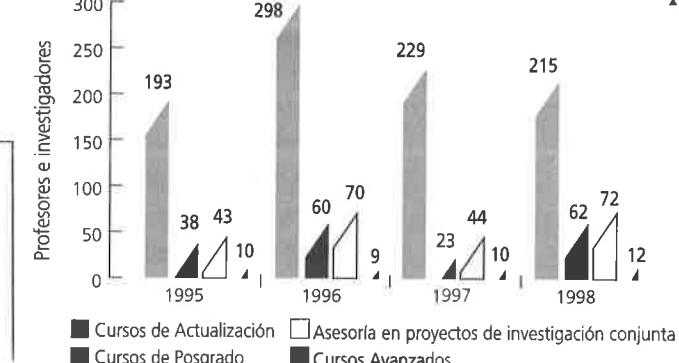
* Datos estimados

ACADÉMICOS DE LA UNAM EN ACTIVIDADES DE COLABORACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES ESTATALES

1995	1996	1997	1998	Subtotal
284	437	306	361	1,388

BECAS OTORGADAS A ESTUDIANTES DE POSGRADOS DE LA UNAM EN LAS UNIVERSIDADES ESTATALES

1995	1996	1997	1998	Subtotal
7	19	23	25	74
Total				1,562

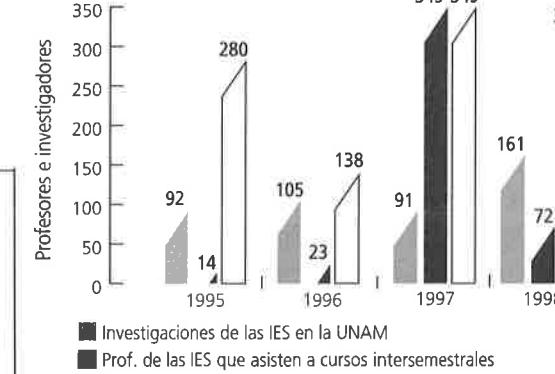


ACADÉMICOS DE LAS UNIVERSIDADES EN ACTIVIDADES DE COLABORACIÓN

1995	1996	1997	1998	Subtotal
386	266	789	557	1,998

BECAS OTORGADAS A ESTUDIANTES DE POSGRADOS DE LAS UNIVERSIDADES

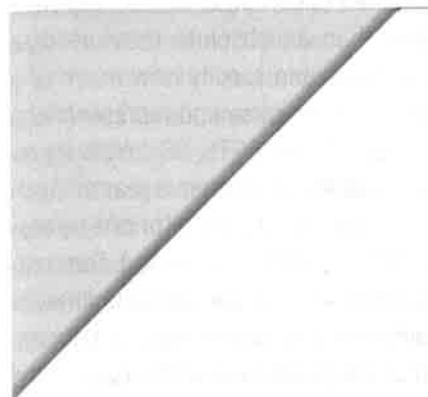
1995	1996	1997	1998	Subtotal
312	236	163	177	888
Total				2,886



The European Community Course Credit Transfer System ECTS

AXEL MARKERT

DIRECTOR, INTERNATIONAL RELATIONS,
UNIVERSITY OF TÜBINGEN



The European mobility scheme called ERASMUS (the European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) has brought intra-EU student mobility since 1987 to over 140,000 cases per year. Most of these student exchanges occur in what (until 1997) had been called ICPs - Interuniversity Cooperation Programs - which were typically multilateral. An ICP was an arrangement developed jointly by the partner departments of higher education institutions in the various countries. Meanwhile, ERASMUS exchanges under the umbrella of the new SOCRATES program are determined by what is called an IC (Institutional Contract) between two cooperating institutions, but the students' side of the mobility scheme follows the same mechanism. Presumably, every practical facet of the students' sojourn at a partner institution is prearranged, and typically the students receive a top-up grant during their stay abroad. In principle, all academic matters should also be sorted out before the students leave, including the academic recognition of courses and examinations taken abroad. But the creators of the ERASMUS scheme must not have trusted this part of their scheme, namely the guarantee of recognition before departure which supposedly was an integral part of an ICP anyway. They therefore felt that an additional pilot project was needed within which mechanisms of academic credit transfer would be developed, to make this kind of transfer quasi-automatic within every given student exchange. I have fond memories of the model student used in the first advertising brochure with which this idea was launched and its protagonist — Wim Muelders, a Dutch chap, a virtual student as we would probably call him today, who would pass

through five different countries on his way to a degree, diligently collecting credits in as many different academic systems and who would then, as I have always had the audacity to claim, have gone straight to the madhouse. This concept was somewhat idealistic, and, as I see it, utterly impractical, but it shows nicely what the Brussels officials had taken aim at — a European higher educational system that would have been homogenized to such a degree that moving around in it would be no problem for any student at all. Meanwhile "homogenization," is what my sons would call "mega-out" for many of us Europeans; even for some of the inveterate Eurocrats "harmonization" or even "coordination" will do fine today.

Since the University of Tübingen had a long history of experience with American study abroad programs and the transfer of credit involved in them, I was invited to join the expert group at the time which was put together to apply the final touches to the ECTS. I should explain that an expert group, in the Brussels lingo, is usually a number of persons who have some degree of expertise in some kind of area, and who are invited to listen to projects planned by the European Commission, to give their opinion and travel home again — with the tacit understanding that the Commission will then proceed to do what they had intended to do anyway. An expert, then, is something like an academic claqueur with an important alibi function. But let me explain what the ECTS program is all about, following the ECTS User's Guide (The Directory of ECTS Users and their direct partners) of 1995, giving you the "official" side, as it were:

Institutions which have chosen to use ECTS to facilitate academic recognition should know that the system can, supposedly, only succeed when there is "a commitment to transparency and flexibility which promotes a climate of mutual trust between users." Participating institutions are therefore required to appoint an ECTS institutional coordinator and ECTS departmental coordinators for all the subject areas which use the ECTS, to allocate ECTS credits to course units,

to produce (an) information package(s) for all subject areas which use the ECTS, and to use the "ECTS key documents" — student application forms, transcripts of record and learning agreements.

ECTS credits are defined as a numerical value allocated to course units to describe the student workload required to complete them. They are a relative rather than an absolute measure of a student's workload, and specify how much of a full year's workload a course unit represents at a given department. In the ECTS, 60 credits represent the workload for an academic year of study which normally means 30 credits for one semester or 20 credits for one term (trimester). The credits should be allocated to all the course units available, i.e. compulsory as well as elective courses. They should be allocated on what has been called a "top-down basis" which means that the starting point should be the full program structure and the normal course pattern, not the individual course. The home and the host institution have to prepare and exchange transcripts of record for each participating student before and after the period of study abroad. The home institutions recognizes the amount of credits received from partner institutions abroad "in respect of specific course units such that the credits for the course unit passed replace the credits which would otherwise have been obtained from the home institution. Thus full academic recognition is given.

Each participating institution has to produce information packages which serve as guides for students, staff and faculty at the partner institutions. The are designed to provide all the practical, pre-departure information students need and describe and explain administrative arrangements, as well as the relevant academic setup. These packages have to be updated each year and must be made readily accessible to all potential users. It is recommended that each institution produce its information in the native language and at least one other EU language (normally English).

After a student has chosen a host institution with the help of the information package, he or

she will have to fill in a students application form. The student is free to include a second or third choice of institution in the form, in case the first choice of destination cannot be accepted. In this case the student, with his coordinator's approval, will have to prepare a learning agreement for each intended destination. This document, the learning agreement, is signed by the three parties involved, namely student, home institution and host institution, once there has been reached consensus about the study program abroad. A copy of this agreement is given to all three parties. If changes to the agreement become necessary upon the student's arrival at the host institution (due to timetable clashes or other technical impediments), all parties have to agree to these changes in order to guarantee full academic recognition of all course unity followed abroad. The agreement form provides for such changes. The forms, models of which are provided in the ECTS User's Guide, are considered to be indeed just that, models: It may sometimes prove necessary for an institution to provide other types of (equivalent) documents in order to comply with local rules.

The credit transfer is based on an exchange of transcripts of record as technical facilitators. These transcripts describe the learning achievements of the participating students, prior to and after the period of study abroad. Every course taken by the student is recorded with not only the ECTS credits but also with the grade awarded according to the local grading scale and, possibly, the ECTS grading scale. The combination of grades and ECST credits represent the performance of the students in qualitative and quantitative terms respectively. As with the learning agreement, a copy of the transcript must be given to all parties involved, the home institution, the host institution and the participating student. Obviously, transcripts are to be produced by the home institution for outgoing students prior to their departure, and by the host institutions for returning students at the end of their period of study broad. The ECTS grading scale was introduced as a "common currency to measure the

quality of student achievement." Needless to say, there are many different grading systems which co-exist in Europe. Interpretation of grades varies considerably from one country to another, and indeed from one subject area to another. On the other hand, a failure to communicate proper grades might have rather serious consequences for some of the "mobile" students. The European Commission therefore decided to convene (yet) another "expert group" (see below) to refine a proposed grading scale. This scale is considered to be a tool which helps institutions translate the courses awarded to ECTS students. While it provides information on the student's performance in addition to that proposed by the institution's grades, it is not considered to replace the local grade. In other words, the "facilitating" scale is designed to increase transparency, but should not interfere with the normal process of awarding grades within each institution. It is based on "the combined use of appropriate keywords and numerical definitions intended to assist the transparency of the keywords." Thus, an ECTS grade of B, for example, designates results which are "very good, above the average standard but with some errors" and is meant to put the recipient in the 25 percentile of students normally achieving this grade.

So far the official description of the system. For the pilot phase of the ECTS, 80 institutions were originally selected to participate in five different subject areas, 15 per subject area. These areas were Business Administration, Chemistry, History, Mechanical Engineering and Medicine. Each area was supervised by a subject area coordinator from one of the academic institutions involved, the ERASMUS Bureau providing overall coordination on behalf of the European Commission. At each participating institution, an institutional coordinator (a paper pusher, like myself in Tübingen) as well as a departmental coordinator (an academic) jointly supervised the pilot; the subject area coordinators met on a regular basis. Tübingen had applied for participation in the pilot in two different fields, Chemistry and History. I had hoped we would get accepted for

Chemistry, knowing that it would have been easier to adjust their structured curriculum to other systems, but it was not to be — we landed in the History Group. In one respect the pilot was a wonderful experience. We met at least twice a year, once within the subject area group, in our case the historians, and once with all the other subject areas together, always in different countries, and although I did not manage to attend all the meetings, I have the fondest memories of our reunions, convening up to bureaucrats and academic teachers in exotic places all over Europe, trading history students between each other. The last meeting in which I had the pleasure of participating was in Iceland (by then a member of the ECST group, as were the other EFTA countries) a number of years ago.

History, as I had suspected, proved to be the most difficult group to work in, not because of the colleagues of the other countries involved, who were charming, but because (1) the curricula of the humanities tend to be less structured than in the other subject areas of the pilot and (2) the structures tend to be more different from country to country, (3) language is more of a problem than in the sciences, and (4) the German problem is more pronounced than in the other subject areas. Now what do I call the German problem? It turned out that the German system of higher education has one characteristic which makes it different from all the other systems originally involved. Traditionally, German university degrees are not conferred on the basis of credits earned and annual examinations, but on the basis of a final, end-of-the-course exam which is more important than all the individual courses taken together. This is not a major problem as long as students earn university degrees (such as the MA or a Diplom), but as soon as we are dealing with a state examination in one of the professional schools or for high school teachers (such as history teachers), recognition is the privilege of the state examiners who do not place as much trust in the value of courses taken abroad as a professor will who knows his colleague well. My problem in the history group therefore was, from

the start, that we could not be expected to change the German higher educational system within a period of five or six years just to make the ECTS scheme work. I have no doubt that the pressure on our system with its 13 years of primary and secondary schooling, its lack of a BA level degree and its general lack of structure, that this pressure will continue to grow and that, eventually, we will produce a structure which will come rather close to the dominant Anglo-American system. There are already a number of model projects under way which are designed to achieve exactly that. But German universities are not really famous for the speed with which they attack necessary changes, and therefore the world might have to wait a while yet.

The underlying principle of the ECTS pilot was, somewhat redundantly, the principle of "mutual trust and confidence." Fritz Dalichow, who was instrumental in the ERASMUS Bureau in bringing this scheme about and who, to my knowledge, also coined that phrase, has written an article together with the IIE's Alan Adelman in the NAFSA International Educator (2, 1995) in which much of this is explained. Fritz's instinct finally proved to be right: By bringing the teachers and administrators involved in the exchange together in an often informal setting, giving them time to get to know each other, allowing them in turn to be hosts to the others and having them discuss serious issues in attractive settings, a spirit of mutual trust was indeed created which made the whole process of credit transfer considerably easier. This, of course, is an experience throughout the European mobility schemes. Needless to say, it is usually the academics who are the main obstacles in the way of easy recognition of academic achievements earned abroad. However, we found that as soon as they know their colleagues in other institutions and other countries personally, they usually drop their reservations and become indeed very generous in accepting "credits" from abroad. In my opinion, this is the most important lesson to be drawn from the whole pilot project.

As ERASMUS in general, the ECTS pilot has

achieved a lot. What ever one might think of the political intentions behind the programs, and of the methods used to implement them, the outcome has been and continues to be impressive. This did not come by any means free of charge, of course: Hundreds of millions of Ecu flowed into these programs, and some might question whether it was money well spent, now that Euros, Marks and Francs are becoming rather scarce. I must admit was very skeptical myself in the beginning, but I have finally come to believe that it was excellent to spend that money when it was available. The expense has helped the European Union to move together in a crucial field which, as you know, had been a very late discovery of the Brussels technocrats. And who knows, maybe the lessons learned on academic credit might even come in handy when the EU gets into the financial side of credit with the completion of the European Currency Union in the very near future.

CHRISTOPHER MARTIN
DIRECTOR DE INFORMACIÓN
Y EDUCACIÓN
CONSEJO BRITÁNICO EN MÉXICO

El Programa para el Mejoramiento del Profesorado y el Consejo Británico

Introducción

Dada la especificidad y claridad de los objetivos de PROMEP, la colaboración para alcanzarlos presenta un gran reto. Éste es el caso especialmente cuando la agencia colaboradora es externa, porque hay mayores expectativas de ella que de una nacional, lo que trae consigo el peligro de malos entendidos sobre cómo fortalecer la educación superior. Las consideraciones más importantes al respecto son:

- ❖ Concertar la oferta (ofrecida por la agencia colaboradora) y la demanda educativa percibida por PROMEP como una necesidad a satisfacer para lograr el mejoramiento de "los cuerpos académicos"¹ que demanda la educación superior de México.
 - ❖ Ajustar la promoción de los servicios educativos de instituciones extranjeras como el Consejo Británico (CB) con las necesidades y demandas de las instituciones locales participantes.
 - ❖ Coordinar minuciosamente el proyecto piloto para el mutuo beneficio de la educación superior mexicana y las instituciones externas en colaboración, en este caso a discusión, las de educación superior del Reino Unido.
- Debido a los retos que impone la cooperación internacional, en PROMEP, la institución desempeña un papel crucial. En el caso del Reino Unido, este papel le corresponde al Consejo Británico. Sin embargo, las virtudes de este intermediario van acompañadas del peligro de la parcialidad –que sólo defiende la posición del país de origen. Para merecerse la credibilidad, el intermediario debe ser justo, cuidadoso y riguroso. También debe establecer una relación cercana y de confianza con SEP-PROMEP y con las instituciones superiores mexicanas. Para lograr esto, el proyecto piloto aquí descrito tiene mucho que recomendar.

¹ Frase utilizada en la descripción de PROMEP, "Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior", Revista de la Educación Superior, (ANUIES) 101, enero-marzo, p.110, 1997.

En los siguientes párrafos voy a describir las ventajas y problemas de la experiencia del proyecto piloto de colaboración mexicano-británica en la educación superior para el mejoramiento del profesorado como acontecieron en el año y medio pasado. En términos generales describiré las ventajas de nuestra perspectiva, pero también abordaré los puntos que se pueden mejorar.

Describiré las etapas claves de la colaboración y su metodología por medio de una discusión de los puntos medulares del proyecto. Estos puntos tocan temas más generales de la colaboración educativa internacional, que los resumo de la siguiente manera:

- ❖ Problemas prácticos; los términos de referencia deben ser lo más claro y precisos posible.
 - ❖ Dar prioridad a las necesidades de la educación superior en ambas partes; debe haber beneficios mutuos y una relación simétrica.
 - ❖ Apoyar la creatividad y flexibilidad en los programas de colaboración, por ejemplo: los programas de distancia.
 - ❖ La necesidad de institucionalizar los programas.
 - ❖ Proveer información precisa sobre las personas clave en las especialidades seleccionadas en las universidades británicas.
 - ❖ Promover una relación equitativa y de mutuo beneficio entre las instituciones parti-
- Acercamiento**
- Desde la parte mexicana, la deficiencia de oferta de cursos de educación superior en México y el limitado uso de universidades extranjeras demandaba una nueva forma de col-

cipantes, lo que es indispensable en un clima de internacionalización de la educación, ya que quien no lo haga se quedará fuera de la jugada.²

En la parte final de la ponencia retomaré estos temas con la perspectiva que nos dio la experiencia acumulada en este proyecto.

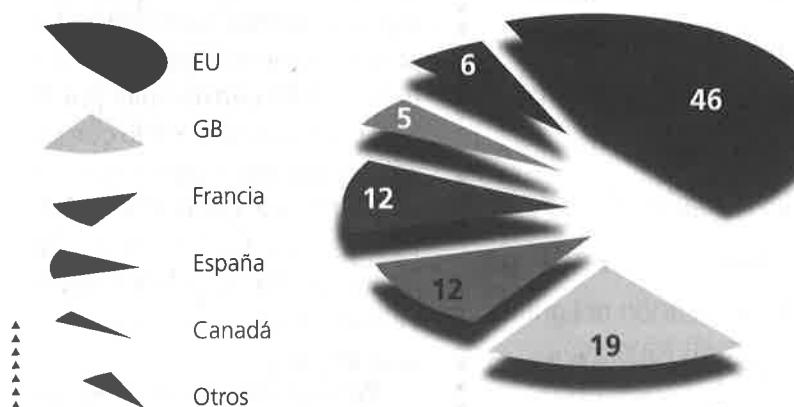
Una de las características del desarrollo y las necesidades de la educación superior en los países emergentes actuales es la necesidad de adaptar los conocimientos y las tecnologías avanzadas a las circunstancias particulares de estos países. Así caracterizó "el milagro" asiático una de sus estudiosas más destacadas, Amsden.³ Por lo tanto, la colaboración educativa debe tener como su reto facilitar este proceso de adaptación, no tanto la transferencia de conocimientos tal cual.

Elaboración. PROMEP fue precedido por programas como SUPERA, apoyado por ANUIES, junto con el Fondo para Modernizar la Educación Superior (FOMES) y otros programas auspiciados por la UNAM, todos ellos enfocados al profesorado y con fondos dirigidos a estas metas.

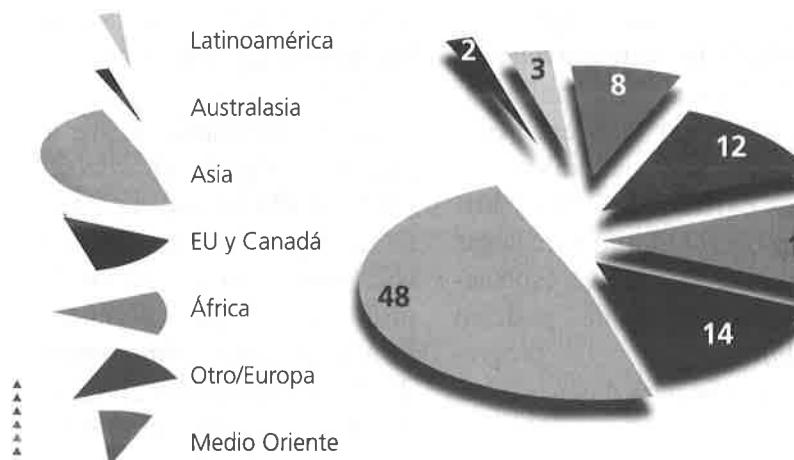
Aunque E.U. sigue siendo el destino principal en el extranjero para estudiantes mexicanos de posgrado, el Reino Unido se ha establecido en el segundo lugar para estos estudios (Véase Gráfica 1).⁴ A pesar de esto, el porcentaje de estudiantes mexicanos en el Reino Unido sigue siendo muy bajo, aunque la proporción de estudiantes extranjeros es alta (19%) y continúa creciendo (Véase Gráfica 2).⁵

Desde la parte británica, surgió el interés con la visita de algunos rectores y funcionarios de altos cargos en la Misión Henley en 1996, la cual fue correspondida por la visita del Secretario de Educación, el Lic. Limón, y culminó con un deseo de colaboración entre los rectores de siete universidades británicas y universidades de cuatro regiones ANUIES en México, como resultado de la

Gráfica 1
Becas CONACYT al extranjero



Gráfica 2
Estudiantes internacionales en Ed. Sup. en la GB



visita cofinanciada en la ANUIES, de los rectores británicos a México.

PROMEP no sólo era desconocido por los rectores británicos, sino también por los mexicanos. Por lo tanto, tuvimos que promover el programa en ambos lados del Atlántico. Sin embargo, el genuino deseo de colaborar en ambas partes con el programa impulsó la creación

del primer paquete PROMEP para vincular a las universidades mexicanas y británicas.

El paquete se llamó *Linking Arms Project* (LAP) y elaboró los principios de la colaboración entre las partes, y consistió en los siguientes elementos:

❖ Las siete universidades británicas fueron invitadas a participar con base en su

competencia en las tres áreas que PROMEP seleccionó, por ser las áreas prioritarias que demandaban mayor atención y contaban con un profesorado con carencias en su formación académica.

❖ Las universidades mexicanas y sus departamentos se seleccionaron con base en el contenido de sus Programas de Desarrollo Institucional que fueron revisados y aprobados por PROMEP en las tres áreas prioritarias: Ingeniería Electrónica, Mecánica y de Computación. Los futuros candidatos de PROMEP para estudiar en el Reino Unido se seleccionarían de los departamentos aprobados, según su desempeño y su contribución presente y futura en sus lugares de trabajo. El punto central de PROMEP son los profesores-investigadores en su contexto académico, en las propias palabras de PROMEP: "El cuerpo académico".

❖ La secuencia y la estructura del programa elaborado en la propuesta es crucial. Las primeras generaciones entrarían a los programas de posgrado británicos convencionales. En la segunda etapa, al reintegrarse a sus departamentos, estas primeras generaciones se dedicarían a desarrollar los cuerpos académicos en sus departamentos, difundiendo sus conocimientos a sus colegas, así como en los departamentos

2 Gacel, Jocelyne, "Las Razones de Educación Global", *Educación Global*, AMPEI: Mexico D.F. p.3, 1996, y Van der Wende, Marijk, "International Comparative Analysis and Synthesis", en Kalvemark, Torsten y Van der Wende, Marijk, *National Policies for the Internationalization of Higher Education in Europe*, Den Haag: Hokstoleverket, p. 238, 1997.

3 Amsden, A., *Asia's Next Giant: South Korea and late industrialisation*, New York: Oxford University Press, 1989.

4 CONACYT-Consejo Británico, "Mexican Graduate Students in Great Britain: A Key to a Better Understanding", Manuscrito, p. 6, 1998.

5 CVCP, "International Students in UK Higher Education", Higher Education Briefing Service, CVCP, London, p. 3, 1998.

de otras universidades en la región. También se desempeñarían como tutores para programas conjuntos con las universidades británicas (programas divididos y a distancia). La última etapa consistiría en programas conjuntos con las universidades británicas ya en forma cada vez más simétrica.

- ♦ Esta manera de ordenar y estructurar la colaboración satisface a ambos lados. Satisface a las instituciones mexicanas que buscan programas más efectivos. En términos de costo son más adecuados a las necesidades de los profesores, quienes encuentran problemas de movilidad (por razones personales y profesionales) y la colaboración cada vez más simétrica. También satisface a las universidades británicas, quienes están interesadas en arrancar programas divididos y de distancia, antes de establecer fuertes vínculos con sus contrapartes, para no arriesgar la calidad de sus cursos.

PROMEP no sólo era desconocido por los rectores británicos, sino también por los mexicanos. Tuvimos que promover el programa en ambos lados del Atlántico. Sin embargo, el deseo de colaborar con el programa impulsó la creación del primer paquete PROMEP para vincular a las universidades mexicanas y británicas

El documento *Linking Arms Project* sentó las bases para nuestra colaboración con PROMEP y las siete universidades británicas. Sin embargo, para funcionar bien era necesario que los académicos de ambas partes (mexicana y británica) se reunieran para llegar a un acuerdo sobre las especialidades en las cuales podrían colaborar y los tipos de programas idóneos para dicha colaboración.

Para realizar esta reunión se organizaron talleres en la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo. Las 14 universidades mexicanas seleccionadas para el encuentro fueron las que habían sido certificadas por la SEP por haber cumplido con los requisitos para participar en PROMEP. Sus contrapartes británicas eran las siete universidades cuyos rectores habían visitado México durante la misión anterior.

En esta etapa nos enfrentamos con algunos malentendidos entre ambas partes. Los británicos esperaban que sus contrapartes mexicanas hubieran hecho sus propuestas de forma y contenido para la colaboración, lo cual no fue así. Por su parte los mexicanos esperaban que los británicos les trajeran un menú de programas entre los cuales ellos pudieran seleccionar los más adecuados para sus necesidades. Uno de los objetivos principales del evento fue deshacerse de las suposiciones de ambas partes, como resultado de una discusión conjunta, y llegar a un acuerdo sobre las

especialidades y formas de colaboración.

Cuando un estudiante mexicano solicita una beca para una universidad británica, sólo necesita tener la admisión en la universidad seleccionada y la justificación bien argumentada para obtener el apoyo financiero. En el seminario fue necesario discutir en gran detalle todas las dudas, para satisfacer la demanda de PROMEP de enfocar sus recursos a sus especialidades seleccionadas. Los británicos querían satisfacer las demandas mexicanas, ofreciéndoles lo mejor que tenían en las áreas demandadas. También querían asegurarse de la competencia de los estudiantes en sus áreas, así como de su capacidad para desarrollarse en las universidades británicas.

Uno de los obstáculos por parte de los mexicanos era que no creían, ni sentían, que tenían la capacidad para tomar decisiones sobre esto. No creían que PROMEP los iba a apoyar, pero al final del evento se dieron cuenta que la SEP sí hablaba en serio y que a través de PROMEP se les iba brindar el apoyo necesario. Los británicos, después de un día de frustración por la falta de claridad que veían en sus colegas mexicanos, entraron en el espíritu de la discusión con entusiasmo.

Como consecuencia de la reunión de Hidalgo salieron las siguientes propuestas:

- ♦ Se deberá abrir una vía rápida para las instituciones

Aunque Estados Unidos sigue siendo el destino principal en el extranjero para estudiantes mexicanos de posgrado, el Reino Unido se ha establecido en el segundo lugar para estos estudios. A pesar de esto, el porcentaje de estudiantes mexicanos en el Reino Unido sigue siendo muy bajo, aunque la proporción de estudiantes extranjeros es alta (19%) y continúa creciendo

involucradas en el programa y los individuos seleccionados para estudiar en el Reino Unido en las tres áreas de especialidad.

♦ Se diseñaría una solicitud única que el CB administraría en México y concentraría en una oficina única para las siete universidades. De ahí se destinarián a la primera y segunda selección de los solicitantes mexicanos.

♦ Acordar con la SEP la manera para dar prioridad a la tramitación de la beca a los candidatos en la "vía rápida" (*Fast Track*).

♦ Junto con la "vía rápida", se instauraron procedimientos

para encauzar a los alumnos de PROMEP a cualquier universidad británica (lo que ya ocurrió como consecuencia del "*Linking Arms Programme*"), lo que se aunó a los resultados de los programas especiales, como a los de distancia.

La "vía rápida" despegó junto con los planes para la visita al Reino Unido que se llevó a cabo en marzo de 1998. Académicos en los campos seleccionados (Ingeniería Electrónica, Mecánica y de Computación) de las 14 universidades mexicanas visitaron las siete universidades en el Reino Unido para afinar los detalles de los proyectos de investigación e intercambio.

Para reducir el tiempo de llegada a su destino de las solicitudes, se decidió mandar las nuevas solicitudes con los estudiantes de la misión. El objetivo de estos visitantes fue representar en sus áreas de especialidad, entregar las solicitudes y discutirlas más detalladamente. Estos representantes fueron los pioneros que sentaron las bases para la primera generación de estudiantes de este programa.

La logística para esta visita fue complicada, ya que nos tuvimos que asegurar que 14 universidades mexicanas visitaran siete universidades británicas en las tres áreas escogidas en solo una semana. Surgieron tres problemas de la visita, que vale la pena mencionar:

PADRÓN DE EXCELENCIA BRITÁNICA (RAE)

Área	Cómputo	Ing. Electrónica	Ing. Manuf.	Ing. Min.	Materiales
Universidad					
Essex	4	4			
Liverpool	3a	4	4&5		5*
UMIST	4	4&5		5	
Nottingham	4	3	4	4	
Southampton	5	5*	5		4
Sussex	5				

- ❖ En nuestro entusiasmo por llevar el mayor número posible de solicitudes de estudiantes mexicanos a las universidades británicas, hubo duplicación de ellas y en un momento dado ninguna de las siete universidades sabía a qué universidades habían solicitado, ni cuál era su primera y segunda elección.
- ❖ Algunos de los integrantes de la misión se quejaron de no haber podido visitar todas las universidades involucradas, o de la selección de las que sí visitaron. No hay una solución al respecto, dado que los académicos todavía no tienen el don de la ubicuidad y los recursos y el tiempo es limitado.
- ❖ A su regreso a México, debimos de haber organizado una reunión para recopilar sus experiencias y comentarios. Sin embargo, como resultado de la visita, un nutrido intercambio de *emails* se inició entre los académicos y la SEP, así como entre ellos y las universidades británicas y el CB. Después de la conferencia en Hidalgo y la misión en el Reino Unido, algo importante sucedió: los académicos mexicanos entablaron una comunicación asidua entre ellos, lo que ellos mismos consideran excepcional. Esperamos que ésta continúe y forme las bases para el fortalecimiento del intercambio institucional en México, el cual se deberá reflejar en un ma-

Cuando un estudiante mexicano solicita una beca para una universidad británica, sólo necesita tener la admisión en la universidad seleccionada y la justificación bien argumentada para obtener el apoyo financiero. En el seminario fue necesario discutir en gran detalle todas las dudas, para satisfacer la demanda de PROMEP de enfocar sus recursos a sus especialidades seleccionadas. Los británicos querían satisfacer las demandas mexicanas, ofreciéndoles lo mejor que tenían en las áreas demandadas. También querían asegurarse de la competencia de los estudiantes en sus áreas, así como de su capacidad para desarrollarse en las universidades británicas

yor apoyo para el mejoramiento de su profesorado.

Las universidades británicas cumplieron su labor y procesaron rápidamente las solicitudes y numerosas ofertas se hicieron. Sin embargo, nos dimos cuenta muy pronto en nuestra comunicación con los posibles candidatos que su manejo del idioma inglés no siempre tenía el nivel necesario para estudiar un posgrado en este idioma. El CB y la SEP inmediatamente acordaron que no se harían excepciones sobre el nivel del idioma demandado por las universidades británicas. Éstas, por su parte, acordaron apoyar con sus recursos un curso de un mes para mejorar el nivel de inglés de los candidatos por encima de 5.5 en el IELTS.

Otro obstáculo se refiere a la asignación y el otorgamiento de las becas PROMEP. Los representantes de PROMEP en las universidades no siempre estuvieron al tanto de los procedimientos para otorgar una beca asignada por PROMEP, aunque los recursos para esas becas ya eran parte del presupuesto de cada universidad. Esto implicó problemas administrativos para todas las partes involucradas. Y menos aún sabían de "la vía rápida" para el trámite de las solicitudes a las siete universidades británicas. Como consecuencia de esto, a finales de agosto teníamos candidatos aceptados en el RU, con su beca asignada, que no tenían su otorgamiento por su universidad.

Otros estudiantes esperaban los resultados de su examen de inglés, aunque reunían todos los demás requisitos. El menor de los problemas fue la visa, que sólo se obtiene cuando todos los otros requisitos se han cubierto.

Finalmente fue sólo a través del CB que el círculo se cerró satisfactoriamente: El resultado es que hemos logrado enviar a 30 estudiantes de esta red y otros 15 están por alcanzarlos antes del final de este año. Las ventajas de esta ardua metodología es patente en la proporción que seleccionaron las siete universidades británicas participantes.

Puntos a desarrollar en el futuro:

- ❖ Crear nuevos consorcios en otras áreas y especialidades para incrementar el alcance de PROMEP.
- ❖ Sistematizar los reglamentos para "la vía rápida" (reduciendo los recursos financieros y humanos utilizados).
- ❖ Monitorear el desempeño de los estudiantes y su reintegración a sus instituciones y cuerpos académicos, para poder desarrollar las siguientes etapas de LAP y PROMEP, esperando que se hayan convertido en los catalizadores e impulsores de las siguientes etapas.
- ❖ Promover activamente nuevos programas especializados a distancia con otras universidades en México y el Reino Unido (los convenios firmados recientemente con la SEP ayudarán a estos programas).
- ❖ Esto abre la posibilidad de nuevos y más flexibles programas de colaboración entre las universidades de ambos países, que puedan cubrir las necesidades diversas de los profesores-investigadores en diferentes etapas de sus carreras profesionales, desde los recientemente egresados hasta los de gran experiencia, pero con poca movilidad académica por falta de posgrados.

Aportaciones a la educación internacional: Aprendiendo a través de una adaptación guiada

En el estudio de Amsden ya mencionado sobre el desarrollo asiático, la autora compara la enseñanza en las etapas primarias de Europa, que los llevó al descubrimiento de técnicas fundamentales, con el de los países en vías de desarrollo en el mundo contemporáneo. La situación de los últimos requiere más la adaptación que el descubrimiento; el mismo punto sobre la educación lo hizo recientemente una progresista institución de educación superior mexicana cuando los rectores británicos la visitaron en la frontera con Estados Unidos. En el caso asiático, el aprendizaje a través de la adaptación de técnicas desarrolladas en su realidad se realizó sin ningún

apoyo externo. El ejemplo del RU y PROMEP busca facilitar ese proceso con la colaboración externa intensiva.

PROMEP reconoce que las debilidades de la educación superior han creado un cuello de botella para la educación y el avance económico.⁶ La implementación del programa ha revelado uno de los problemas más serios de la educación superior en México. Desafortunadamente, los académicos que deberían recibir el apoyo de PROMEP, los jóvenes con potencial futuro, no han sido seleccionados por el programa. Los que sí fueron seleccionados son los de mayor antigüedad, quienes predominan en la primera generación de PROMEP. La razón es que los académicos más jóvenes tienen cargas docentes más pesadas que las de los académicos con un mayor currículum, quienes concentran sus esfuerzos en cumplir las demandas del SNI: publicar o morir. Este sistema ata a los académicos jóvenes a su carga docente y les impide que puedan aspirar a un año de permiso para obtener un posgrado.

El propósito fundamental de PROMEP, en mi opinión, es que reconoce que el uso de universidades extranjeras como reforzos del endeble edificio de la educación superior, que ha sido la manera usual de vincularse con estas universidades, es financieramente insostenible. Además reproduce la dependencia y asimetría con los países de punta. Esto funciona

más como una solución de emergencia que como una práctica sustentable. Lo que buscamos son vínculos de cooperación que transfieran la capacidad de las instituciones extranjeras a las instituciones nacionales locales de una manera orgánica y que consolide las relaciones de largo plazo, cada vez más simétricas, con las instituciones extranjeras. Esta relaciones son sinérgicas y por lo tanto de beneficio mutuo. Éstos son los fundamentos del LAP.

Desde el punto de vista de PROMEP, la piedra angular es la figura del profesor, quien con su mejoramiento a través de estudios de posgrado, no sólo se convierte en un académico más calificado, sino que se vuelve el promotor del mejoramiento y la excelencia académica y de la investigación.

Desde el punto de vista británico, las instituciones del RU ofrecen:

- ❖ Su capacidad comprobada (*assessments*, etc.) en la educación superior.
- ❖ A través de esta iniciativa se crea el espacio para que las universidades británicas ofrezcan lo mejor que tienen, de acuerdo con los padrones evaluativos, en investigación y docencia. El otro punto son los servicios específicos que el CB ofrece para conectar a los candidatos mexicanos y sus instituciones con los mejores y más relevantes grupos de profesores e investigadores de las universidades británicas.
- ❖ Ofrece amplia experiencia práctica de la vinculación universidad-industria.

Lo que hemos descrito es la relación interpersonal que ha demostrado ser la base de la innovación cognoscitiva. Apenas hemos iniciado este proceso y es obvio que nosotros los predicadores (SEP y CB) necesitamos estandarizar el proceso para ahorrar tiempo y recursos y pasar la responsabilidad del proceso a los profesores e investigadores.

Además de echar raíces en el proceso, necesitamos expandirlo con más consorcios de universidades mexicanas y británicas en diferentes áreas. Al asegurar una relación de largo plazo con las universidades británicas, queremos comprometernos a reducir sus costos e incrementar su apoyo a los mexicanos. Una manera de lograrlo, entre otras, es la creación de programas a distancia y divididos, con el apoyo de los primeros egresados de estos programas pioneros. Así como en el RU queremos incluir más universidades, en México, esperamos, a través de ANUIES, que las 14 universidades trabajen coordinadamente para desarrollar una red de investigación y docencia que les permitirá sacar un mayor provecho a sus vínculos con el exterior.

VIVIAN ANTAKI
DECANA
ENDICOTT COLLEGE



Formación de recursos humanos por medio de la cooperación internacional

Endicott College/Beverly es un *liberal arts college* –una universidad de artes liberales– fundada en 1939, en el estado de Massachusetts. Está acreditada por NEASC (New England Association of Schools and Colleges) y ofrece grados de licenciatura en las áreas de administración de empresas, arte y diseño, psicología, educación, comunicación, hotelería y turismo y en ciencias del deporte, como también varias maestrías en el área de educación.

En 1996, con el afán de ampliar la diversidad de sus estudiantes, instala un campus en México. Hasta ese momento, Endicott College/Beverly tiene el 10% de estudiantes extranjeros, pero casi todos originarios de Europa o de Asia. Por lo tanto, Endicott College/Méjico se fundó para atraer estudiantes latinoamericanos.

Endicott College/Méjico ofrece una beca del 60% a estudiantes que se inscriben en su campus, por sus 4 años de estudio. Esto incluye el costo de los alimentos y dormitorio los dos últimos años en Beverly.

En México, el campus ofrece los “*core general education courses*” –los cursos del tronco común– que integran la carrera de licenciatura en un *liberal arts college*. Por lo tanto, los estudiantes en México estudian todo en inglés (se ofrecen cursos adicionales de EFL a estudiantes que así lo requieren),

La meta de Endicott College es seguir educando profesionistas bilingües que han estudiado y trabajado en México y Estados Unidos y que, al entender ambas culturas, sirvan de nexo de unión entre las dos culturas

los cursos de tronco común, como matemáticas, ciencias, composición, sociología, comunicación, psicología, contabilidad, literatura, etc.

Cuando se transfieren a Beverly, los estudiantes ya cumplieron con los cursos básicos y toman exclusivamente los cursos de su carrera, para graduarse con el *Bachelors* de su elección.

Puesto que el sistema es el mismo, todos los créditos adquiridos en México se transfieren a Beverly. En México, toman normalmente de 60 a 65 créditos.

Una parte primordial de los estudios de Endicott es la práctica de campo, los *internships* que hacen todos los estudiantes, específicos a sus áreas de interés.

El alumno que comienza en México cumple con una práctica de campo en México, el segundo año de su carrera. Ésta es de 140 horas, con un supervisor en su compañía que luego cumpla con una evaluación que tiene valor académico, puesto que las prácticas tienen valor de crédito universitario. En Endicott College estas prácticas ya son binacionales, puesto que un grupo de estudiantes de Beverly ha estado en el DIF de Pue-

bla los meses de enero de 1997 y 1998 haciendo una práctica de servicio social.

En Beverly, el alumno debe cumplir con dos prácticas más; la última de un semestre de duración, con un valor de 12 créditos académicos. Por lo tanto, el alumno que empieza en México tendrá al graduarse 3 prácticas de campo, en dos países; la primera en México y dos en el área de Boston.

De esta manera, Endicott College añade a la diversidad de su alumnado en Beverly, pero en México ofrece la oportunidad única de estudiar en una universidad privada en Estados Unidos por un precio comparable al costo de una universidad privada de prestigio en México.

En enero de 1999, Endicott College/Méjico ofrecerá una maestría en educación primaria, basada en la petición de escuelas bilingües en México que desean profesionalizar a sus maestros.

La meta de Endicott College es seguir educando profesionistas bilingües que han estudiado y trabajado en México y Estados Unidos y que, al entender ambas culturas, sirvan de nexo de unión entre las dos culturas.

FERNANDO LEÓN GARCÍA
VICERRECTOR ACADÉMICO
SISTEMA CETYS UNIVERSIDAD

La internacionalización en el marco de la planeación institucional

En la actualidad es bastante común encontrar que numerosas instituciones de educación superior en México se encuentren realizando algún esfuerzo en el plano internacional, principalmente en lo referente al intercambio de alumnado. Sin embargo, aún son pocos los casos en que se ha tomado a la internacionalización como un aspecto prioritario en la planeación del desarrollo de las universidades.

En este breve documento se presenta el caso de una institución de Baja California, el CETYS Universidad, que partiendo de un esquema de planeación estratégica ha logrado un despliegue de la internacionalización en el alumnado, en el profesorado y en los programas académicos.

Primeramente, es importante señalar que se entiende a la internacionalización como:

- ❖ Integral a la preparación de ciudadanos globales.
- ❖ En el seno de la actividad institucional.
- ❖ Elemento de la planeación institucional.
- ❖ Que involucra actores y niveles múltiples.
- ❖ Implica ganar/ganar.
- ❖ Humanismo y valores.
- ❖ Espíritu emprendedor.
- ❖ Cultura de la información.
- ❖ Tecnología moderna como modalidad de comunicación.
- ❖ Dominio del idioma inglés.
- ❖ Vinculación con el sector productivo y de servicios.

- ❖ Internacionalización.
- ❖ Mejora continua.

Para llevar a la internacionalización de una buena intención a la operativización, el CETYS se planteó varios objetivos, estrategias, metas y actividades concretas a realizar. Con relación a los objetivos, se planteó:

- ❖ Fomentar una mentalidad global.
- ❖ Lograr ser una institución mexicana de vanguardia, como la más distintiva en la frontera con EUA en materia de internacionalidad.
- ❖ Desarrollar programas y servicios educativos en conjunción con universidades del extranjero.

A su vez, para impulsar tales objetivos, se buscó estructurar actividades con el alumnado, profesorado y *staff* del CETYS, que fomentasen la adquisición de la mentalidad global deseada; asimismo, también se establecieron mecanismos para facilitar, apoyar y reconocer la involucración de los diferentes públicos del CETYS en actividades internacionales.

Si bien se establecieron numerosas metas a lograr para el año 2000, a manera de ilustración se presentan algunas de las más importantes:

- ❖ Que al menos 10% de los estudiantes que estén cursando los últimos dos años de profesional participen en programas de intercambio.

- ❖ Que al menos 25% del profesorado de planta equivalente participe en alguna actividad docente de intercambio.
- ❖ Que en cada escuela exista al menos un programa conjunto con instituciones del extranjero.
- ❖ Que en las escuelas de cada Campus se promueva el dominio del idioma inglés; además, que en el caso de las escuelas profesionales se impulse el conocimiento de una segunda cultura y los elementos básicos de un segundo idioma extranjero.
- ❖ Que el 10% del total de materias en cada plan de estudios de las escuelas y facultades incluya contenido internacional.
- ❖ Que se establezcan los convenios de colaboración y/o alianzas estratégicas que le permitan avanzar en las metas establecidas para alumnado, profesorado, programas conjuntos y cobertura geográfica.

En el proceso de atender tales metas, el CETYS desarrolló diversas actividades que ayudaron a definir, dimensionar y avanzar sustantivamente. Entre otros aspectos, se estimó el flujo anual de alumnos potenciales en intercambio; se establecieron normas y políticas generales para la selección de alumnos para intercambios; se obtuvieron algunos recursos para ayudar financieramente a algunos de los estudiantes potencia-

les en intercambio; se diagnosticó el estado actual entre el alumnado y las medidas a tomar en términos del inglés como el idioma extranjero predominante; se investigó el estado actual entre el profesorado y *staff* del CETYS y las medidas a tomar en términos del inglés como el idioma extranjero predominante; se determinó la segunda cultura extranjera y el segundo idioma extranjero predominante; se elaboró un inventario actual y futuro de los convenios necesarios para respaldar el proceso de internacionalización del CETYS; se identificaron los contenidos curriculares propensos para lograr un enfoque internacional y se identificaron representantes para cada escuela o facultad para facilitar el proceso de internacionalización.

De manera general, los resultados en este esfuerzo de internacionalización le han permitido al CETYS tener un despliegue amplio en cuanto a la estructura y soporte requerido, a los estudiantes y profesores involucrados, a ofrecer programas conjuntos y novedosos y a incrementar el número de alianzas con universidades del extranjero. Lo más importante es el valor agregado que le ha podido ofrecer al estudiantado en general y, por otra parte, el enorme interés que ha despertado entre el alumnado potencial.

Por lo que compete a alumnado, el número de intercambios ha incrementado de menos de 5 a más de 80 en menos de 5

años. En cuanto a convenios, ha expandido el número de alianzas también de menos de 5 a más de 20 en el mismo período. Lo anterior se puede ilustrar con la siguiente relación parcial de convenios y alianzas establecidas:

- ❖ En EUA: San Diego State University; California State University en Pomona, Domínguez Hills, San Marcos y San Bernardino; Arizona State University; Sonoma State University; University of Arizona; Southern Utah University; United States International University; diversas universidades integrantes del Regional Academic Mobility Program (RAMP).
 - ❖ En Canadá: Bishop's University; Concordia University (Montreal); McGill University; Huron College/University of Western Ontario; Ecole Polytechnique; University of British Columbia; University of Victoria; University of Toronto; diversas universidades integrantes del RAMP y del Council of Rector and Principals of Quebec (CREPUQ).
 - ❖ En Europa: Haarlem Business School (Holanda); Universidad Bergamo (Italia); EPSCI y ESSCA (Francia).
 - ❖ En Sudamérica: Universidad Diego Portales (Chile).
- En el proceso de tener tales avances, esta experiencia indica que en cuanto a la importancia del despliegue del mensaje

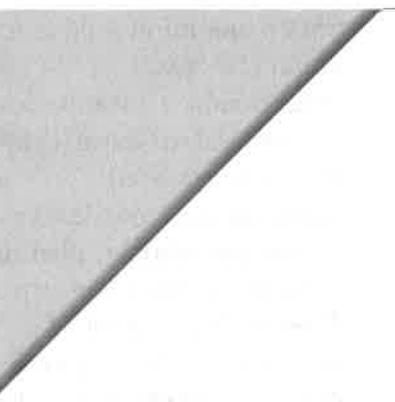
Por lo que compete a alumnado, el número de intercambios ha incrementado de menos de 5 a más de 80 en menos de 5 años

- ❖ instituciones que estén colaborando.
- ❖ En el marco del ganar/ganar, ser flexibles en cuanto a la reciprocidad, entendiendo que ésta puede lograrse a través de la complementariedad.
- ❖ Considerar el esfuerzo y los recursos destinados como una inversión.
- ❖ Armarse de paciencia y persistencia, sobre todo por las asimetrías que nos caracterizan.
- ❖ Crear cierta redundancia en los canales de comunicación con otras instituciones, ya que ni siempre bastará sólo con contar con profesores convencidos, ni tampoco será suficiente sólo con directivos comprometidos.

La reflexión final es que, para que las instituciones de educación superior logren una auténtica internacionalización, se requerirá mudarse de tan sólo el intercambio académico de alumnos a iniciativas que incluyan a profesores y otros públicos; de acciones aisladas y esporádicas a programas y proyectos específicos; y de unos cuantos consorcios y proyectos bilaterales a redes multinacionales alrededor de prioridades con sistemas de apoyo e incentivos perfectamente articulados. Para tal efecto, la planeación institucional se constituye en un marco racional y sistemático a través del cual la internacionalización puede convertirse en una realidad.

Formación y fortalecimiento académico en la Universidad Autónoma del Estado de México a través de la movilidad

MARÍA LUISA GONZÁLEZ GONZÁLEZ
DIRECTORA DE INTERCAMBIO ACADÉMICO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MÉXICO



La Universidad Autónoma del Estado de México es una Universidad pública desde 1956, con una tradición de institución literaria y científica desde hace 170 años. Como institución educativa estatal y de mayor renombre y prestigio, cuenta con una población de 38,000 estudiantes, 2,970 profesores y 4,800 administrativos. Ofrece estudios de bachillerato, licenciatura y posgrado, así como diplomados y especializaciones. Con la gran responsabilidad de cumplir con sus fines académicos, la UAEM se esfuerza día con día en formar sus propios recursos docentes mediante la actualización permanente de su personal académico. La formación y el fortalecimiento de los mismos se llevan a cabo, tanto en centros de la propia universidad como en centros ajenos a la misma, pero con reconocimiento nacional e internacional.

Actualmente, los centros de la UAEM que apoyan dicho esfuerzo son:

- I Centro Universitario de Desarrollo de Personal Académico*, que ofrece un mayor impulso a la calidad del personal universitario mediante la apertura de programas específicos con alternativas y apoyos para la formación y desarrollo, tanto en la esfera de la academia y las competencias profesionales, como en el ámbito de las aspiraciones profesionales.
- II Centro Internacional de Lengua y Cultura*, que ofrece programas de desarrollo humano, así como cursos de inglés que responden a las necesidades particulares de profesores e investigadores.
- III Coordinación General de Investigación y Estudios de Posgrado* que, como su nombre lo indica, canaliza todas las inquietudes de los profesores que desean realizar estudios de posgrado becados, tanto en el interior del país como en el exterior.
- IV Centro de Capacitación del Personal Administrativo*, que ofrece cursos de liderazgo, relaciones interpersonales y capacitación de servicios a funcionarios, directivos, mandos medios, etc.
- V Dirección de Intercambio Académico*, la cual, dentro de sus objetivos, tiene el de impulsar la movilidad académica en cual-

quiera de sus modalidades (cursos cortos, estancias, posgrado, etc.).

A través de los convenios signados, tanto nacionales como internacionales con instituciones educativas, así como con los programas de intercambio académico en los que participa la UAEM, se ha logrado fortalecer el desempeño y profesionalización de los académicos universitarios. Sin embargo, es necesario incrementar la CREDIBILIDAD en las acciones y resultados que las dependencias encargadas de la cooperación e intercambio académico llevan a cabo y **REALIZAR** la importancia que éstos tienen, como estrategia para apoyar las funciones sustanciales de las instituciones de nivel superior.

Como sabemos, la palabra **INTERCAMBIO ACADÉMICO** involucra a muchas áreas que forman parte de nuestra comunidad: la investigación, la extensión, la vinculación, la movilidad académica y estudiantil, etc., que pueden enriquecerse a través de la implementación de estas acciones.

Las actividades que nosotros realizamos "son muy importantes" no sólo para nosotros los responsables de estas dependencias, sino para toda la comunidad universitaria para la que trabajamos. Es por esto que quiero comentar el esfuerzo que la UAEM realiza en este punto y que la actual administración comparte y apoya.

Es necesaria una infraes-

tructura organizacional para la realización de los programas de movilidad académica; también es necesaria una gestión eficiente y profesional para implementarla pero, sobre todo, **LO MÁS IMPORTANTE** es el **DESEO DE PARTICIPACIÓN Y SUPERACIÓN DEL DOCENTE**, es decir, el querer **INVOLUCRARSE EN EL PROCESO**.

Es necesaria una infraestructura organizacional para la realización de los programas de movilidad académica; también es necesaria una gestión eficiente y profesional para implementarla pero, sobre todo, **LO MÁS IMPORTANTE** es el **DESEO DE PARTICIPACIÓN Y SUPERACIÓN DEL DOCENTE**, es decir, el querer **INVOLUCRARSE EN EL PROCESO**.

en los organismos académicos de la UAEM, donde se informa sobre los existentes (programas, becas y programas de intercambio académico) (INFORMAR).

2 Seguimiento de los compromisos en las mismas, a través de una minuta de la reunión (INFORMAR).

3 Orientación a interesados: Personalizada o Grupal (ORIENTACIÓN Y MOTIVACIÓN).

4 Apoyo para el logro de las aspiraciones: idioma, plan de trabajo, propuestas y expedientes (MOTIVACIÓN).

5 Seguimiento de los participantes en Programas de Intercambio (CONVENCIMIENTO).

6 Retroalimentación a través de presentaciones de los participantes en foros al interior de la UAEM (CONVENCIMIENTO).

Cabe mencionar que este programa se aplica por igual a profesores y a estudiantes, tanto del Nivel Medio Superior como Superior.

La UAEM ofrece un apoyo (beca) para profesores, sobre todo para el idioma, para los casos realmente excepcionales.

Este programa ha motivado la participación de los docentes, la cual se ha incrementado como lo muestra la gráfica correspondiente y representa una estrategia para la formación y fortalecimiento del personal académico. El próximo año se incorporará un proyecto más denominado: "RED AUDIOVISUAL DE INTERCAMBIO ACADÉMICO".

1 Presentación de la Dirección de Intercambio Académico

JESÚS XAVIER VENEGAS HOLGUÍN
SECRETARIO GENERAL
MARINA BAÑUELOS DELGADO
JEFE DEL DEPARTAMENTO DE
GESTORÍA Y CONVENIOS
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

Creación del Fondo para el Fortalecimiento al Intercambio Académico

Introducción

La Universidad Autónoma de Chihuahua, como institución formadora de profesionales, investigadores y técnicos que contribuyen al desarrollo social, económico y cultural del estado y de la nación, reconoce que las tendencias principales identificadas por la UNESCO, que definen el estado actual de la educación superior, son la expansión cuantitativa, la diversificación de las estructuras y formas institucionales, las restricciones financieras y la internacionalización (Yarzabal, Luis, 1995); es por ello que la cooperación interinstitucional adquiere mayor relevancia.

A pesar del reconocimiento del papel crucial de la educación en el desarrollo de las naciones, los presupuestos restringidos en la mayoría de las Instituciones de Educación Superior (IES) de los países en desarrollo están mermando la calidad de la educación (UNESCO, 1998).

Se reconoce la relevancia del intercambio académico como estrategia viable para elevar la calidad de los servicios de las instituciones de educación superior (Pallán F., Carlos, 1998); sin embargo, dados los problemas de financiamiento de las IES en nuestro país, se requiere encontrar otras opciones de financiamiento para los estudiantes de alto desempeño y de escasos recursos económicos, bajo condiciones que respondan a sus expectativas y aspiraciones.

Antecedentes

La Universidad Autónoma de Chihuahua, consciente de esta problemática, concedió, durante el período enero-junio 1998, becas académicas a un 12% de la población estudiantil, de un total de 13,400 estudiantes; éstos son jóvenes con un promedio de 8.5 en escala de cero a diez, siendo la calificación mínima aprobatoria de 6.0 y que, de acuerdo a su estudio socioeconómico, requieren de la beca para continuar estudios. Consideramos que estos futuros profesionales difícilmente accederían a participar en programas de intercambio internacional, ya que si bien es cierto que se benefician con la exención de la cuota de inscripción y colegiatura en las universidades

sidades destino, sus padres no podrían cubrir todos los gastos inherentes, como su hospedaje, alimentación, traslado, seguro médico, gastos de trámites de visas y, en algunos casos, certificados de aceptación, libros, así como otros gastos misceláneos, por lo que este segmento requiere de acciones concertadas por parte de organismos nacionales e internacionales que le proporcionen el apoyo para participar en los programas de intercambio internacional.

Actualmente existen instituciones de educación del sector privado, con esquemas de financiamiento para realizar sus estudios, en los que se conceden de 3 a 6 meses de gracia después de que el estudiante termina su carrera y a partir de entonces empieza a pagar. En lo que respecta al plazo de recuperación, se les concede un período igual o doble al que gozó de la beca. El pago se hace sobre la base de las cuotas de colegiatura actualizadas en la fecha de pago y en otros casos se establece el contrato de UDIS más 2% anual. Este proceso se formaliza mediante convenio firmado por el estudiante, el tutor y un aval. Dependiendo del crédito que se otorga, en ciertos casos es suficiente con la firma y en otros se requiere que el aval posea un bien inmueble.

En diciembre de 1996, la SEP, a través de la DGES y la SESIC, apoyó con recursos financieros el programa para la movilidad en la educación su-

Actualmente existen instituciones de educación del sector privado, con esquemas de financiamiento para realizar sus estudios, en los que se conceden de 3 a 6 meses de gracia después de que el estudiante termina su carrera y a partir de entonces empieza a pagar. En lo que respecta al plazo de recuperación, se les concede un período igual o doble al que gozó de la beca. El pago se hace sobre la base de las cuotas de colegiatura actualizadas en la fecha de pago y en otros casos se establece el contrato de UDIS más 2% anual. Este proceso se formaliza mediante convenio firmado por el estudiante, el tutor y un aval. Dependiendo del crédito que se otorga, en ciertos casos es suficiente con la firma y en otros se requiere que el aval posea un bien inmueble

perior de América del Norte, considerando las prioridades nacionales, regionales y estatales, mediante el convenio APEX (Consorcio Trilateral para la movilidad estudiantil en América del Norte en Ingeniería geológica, minería y ambiental), en el cual participan las Universidades Laval y Waterloo por Canadá; Tecnológica de Michigan e Instituto de Minas y Tecnología de Nuevo México, por EUA; la Universidad de Sonora y nuestra Universidad por México. Como resultado de este convenio se otorgaron becas a seis de nuestros estudiantes que están estudiando o han estudiado un semestre en alguna de las instituciones participantes. Nuestra Universidad ha recibido un estudiante proveniente de la Universidad Laval, por un período de un semestre.

Uno de los principales problemas encontrados en el desarrollo de los proyectos y/o actividades de cooperación en nuestra Universidad es el de financiamiento (Encuesta, 1997). Este problema tiene la tendencia a incrementarse debido a la situación económica actual que vive nuestro país. Consideramos que la insuficiencia de recursos económicos es una de las principales razones por las que las instituciones públicas hacen un uso menos intensivo de los convenios de intercambio.

Acorde a lo que señala Jocelyne Gacel, la movilidad se ha dado principalmente de sur a norte debido al poco interés de los estadounidenses por

en México (Gacel, J., 1977). En la UACH actualmente observamos que son más los estudiantes de licenciatura que participan en programas de intercambio que los estudiantes extranjeros que vienen a esta Universidad, quienes en algunos casos proceden de universidades de Europa y se encuentran en EUA y de ahí continúan su intercambio en universidades de México, lo que constituye una marcada diferencia en el flujo, pues en la mayoría de ellos ha sido el aprendizaje del idioma español lo que incentiva su estancia.

Justificación

“Los propósitos fundamentales que animan al Programa de Desarrollo Educativo son la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación. Apunta hacia la formación integral del individuo conforme a una visión de desarrollo sostenible; se dirige a alentar la responsabilidad de los principales agentes que intervienen en los procesos educativos y a formar seres humanos más responsablemente en todos los ámbitos de la vida social” (Boletín de prensa de la Presidencia de la República, 0000). “La equidad en la educación consiste en dar mayor atención a quienes parten de condiciones desventajosas que limitan sus posibilidades de acceso, aprovechamiento y permanencia en la escuela (...) Todas las desigualdades se reflejan en la educación, desde las diferencias en las condiciones

en México (Gacel, J., 1977). Acorde a lo que señala Jocelyne Gacel, la movilidad se ha dado principalmente de sur a norte debido al poco interés de los estadounidenses por estudiar en México (Gacel, J., 1977). En la UACH actualmente observamos que son más los estudiantes de licenciatura que

participan en programas de intercambio que los estudiantes extranjeros que vienen a esta Universidad, quienes en algunos casos proceden de universidades de Europa y se encuentran en EUA y de ahí continúan su intercambio en universidades de México, lo que constituye una marcada diferencia en el flujo, pues en la mayoría de ellos ha sido el aprendizaje del idioma español lo que incentiva su estancia

socioeconómicas hasta la disparidad en las capacidades individuales (Discurso pronunciado por el Secretario de Educación Pública, 1998). Nos corresponde a todos hacer que las diferencias en las condiciones socioeconómicas no limiten a nuestros estudiantes de las enormes ventajas que aportan los programas de intercambio.

Reconocemos que la cooperación internacional coadyuva al fortalecimiento de las actividades sustantivas de preparar profesionales competitivos, capaces de trascender nuestras fronteras.

El intercambio académico permite al futuro profesional adquirir una visión más amplia, conocer nuevas tecnologías, el dominio de otros idiomas y la convivencia con otras culturas que fortalecen los lazos tanto entre individuos como entre naciones. Al proporcionar la oportunidad para la realización de intercambio académico en los futuros profesionales mejorará la calidad y el país se beneficiará mediante la formación de cuadros profesionales y especializados, en el proceso de globalización, a la cual no podemos sustraernos y con una formación intelectual que en el próximo milenio permitirá a la sociedad mexicana un mayor grado de competitividad en el contexto internacional, por lo que esta propuesta plantea otorgar becas crédito a estudiantes con alto desempeño y escasos recursos económicos y recuperar esa inversión, además de so-

cial, financieramente, cuando el estudiante se encuentre inmerso en el mercado laboral.

Objetivos

- 1 Crear el Fideicomiso "Fondo al Fortalecimiento del Intercambio Académico" que apoye mediante el otorgamiento de becas-crédito, a mediano plazo, al estudiante universitario de alto desempeño, del nivel licenciatura en la fase final, a la participación en programas de intercambio que permitan mejorar la calidad en su formación profesional y el logro de sus metas y aspiraciones.
- 2 Diseñar instrumentos que incrementen el interés entre la comunidad universitaria de Canadá, Estados Unidos, América Latina y Europa, de realizar estudios mediante programas de intercambio académico en México.

Estrategias

Para el logro de los objetivos se propone:

- ❖ Gestionar ante las diversas instancias como los Gobiernos federal, estatal, municipal, SRE, SEP, SAGAR, SEMARNAP, SS y SCT, el apoyo para la obtención de recursos financieros que constituyan el patrimonio del fideicomiso.
- ❖ Efectuar campañas de financiamiento como "Patrocina

Consideramos que uno de los problemas que limitan el intercambio académico es la falta de recursos económicos

que la mayoría de los estudiantes de licenciatura de las universidades públicas enfrenta. La creación de este fideicomiso daría la oportunidad a estudiantes de alto desempeño de participar en programas de intercambios académicos independientemente de su nivel socioeconómico y se generaría en el estudiante un valor agregado por los conocimientos adquiridos, con una visión global

un estudiante", "Dona un poco de tus millas de Club Premier" y "Los mejores estudiantes vuelan por aerolíneas...", en fin, cualquier tipo de donativos de personas físicas, instituciones públicas o privadas, nacionales y/o extranjeras.

❖ Gestionar ante diversas aerolíneas o agencias de viaje convenios para que concedan la tarifa económica en la adquisición de boletos a estudiantes que participen en programas de intercambio académico.

❖ Constituir el fideicomiso conforme lo establece la ley de Títulos de Operaciones de Crédito, mediante contrato con el fiduciario de la institución bancaria seleccionada.

❖ Constituir un comité técnico de acuerdo a la citada ley, a fin de que este órgano colegiado coadyuve con el fiduciario en el buen funcionamiento del fideicomiso.

Los integrantes de dicho comité serían designados por el órgano de autoridad máxima de las universidades o instituciones.

❖ Definir las facultades y obligaciones del comité técnico, las cuales podrían ser: Establecer los lineamientos para la selección de participantes.

Convocar, analizar y seleccionar a los estudiantes.

Instruir al fiduciario para que éste otorgue las becas-crédito a las personas que el comité indique.

Instrumentar los mecanismos para la recuperación de dichos recursos, en un mediano plazo.

En general coadyuvar con el fiduciario en todo lo necesario para el cumplimiento de los fines de este fideicomiso.

❖ Establecer una oficina central de atención a estudiantes internacionales, que proporcione la asesoría que requieran.

❖ Promover los programas académicos de las universidades a través de medios electrónicos.

- ❖ Realizar y/o participar en eventos como exposiciones o corredores universitarios en las que se den a conocer las actividades sustantivas que se desarrollan en las universidades.

Beneficios que aportará el proyecto

Uno de los mayores beneficios que derivaría de este proyecto es el de coadyuvar a mejorar la calidad de la formación de profesionales de las diversas áreas que requieren los países, con capacidad e iniciativa para resolver los problemas que plantea el próximo milenio, sirviendo a la sociedad que favoreció su formación.

Como resultado de la movilidad estudiantil a través del intercambio académico se promocionarán las diversas culturas, enfatizando las fortalezas de los países. Proporcionará a los participantes el conocimiento y entendimiento de otras culturas al estar inmersos en ellas (relativismo cultural),¹ evitará el etnocentrismo² (Thomas, J., 1998) y fortalecerá los lazos de cooperación tanto entre individuos como entre naciones.

Conclusiones

Consideramos que uno de los problemas que limitan el intercambio académico es la falta de recursos económicos que la mayoría de los estudiantes de licenciatura de las universidades públicas enfrenta.

La creación de este fideicomiso daría la oportunidad a estudiantes de alto desempeño de participar en programas de intercambios académicos independientemente de su nivel socioeconómico, además de que se generaría en el estudiante un valor agregado por los conocimientos adquiridos, con una visión global, el conocimiento y entendimiento de otras culturas, el compromiso, orgullo y gratitud hacia la institución que lo apoyó en su formación, a su estado y a su país. Aprovechamos esta oportunidad para expresar

nuestro agradecimiento a la ANUIES, particularmente a la Mtra. María Dolores Sánchez Soler, el apoyo que nos ha brindado con nuestros estudiantes que han participado en el marco del convenio ANUIES-CREPUQ; asimismo a la AMPEI, que bajo su orientación y liderazgo nos permite conjuntar propuestas y experiencias y le invitamos para que, en una reflexión colectiva, nos apoye en la búsqueda de los instrumentos que conlleven a la creación del Fondo al Fortalecimiento al Intercambio Académico propuesto.

1 Relativismo Cultural. Postula que las formas o estilos de vida de varias personas deben ser vistas en términos de su propia cultura, más que en las del observador. Básicamente, implica el suspender la actividad "enjuiciadora" y reconocer que cada cultura refleja la adaptación de una sociedad a su ambiente. Esta objetividad de ninguna manera implica que inquestionablemente se deban aceptar las creencias y prácticas sociales de otras culturas.

2 Etnocentrismo. Tendencia a ver la propia cultura como la mejor y juzgar a otras con base en la comparación con la propia.

Abreviaturas

- UNESCO. United Nations Education
ANUIES. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
SEP. Secretaría de Educación Pública
SRE. Secretaría de Relaciones Exteriores
DGES. Dirección General de Educación Superior
SESIC. Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica

- UACH. Universidad Autónoma de Chihuahua
SAGAR. Secretaría de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural
SS. Secretaría de Salud
SCT. Secretaría de Comunicaciones y Transportes
AMPEI. Asociación Mexicana para la Educación Internacional
IES. Instituciones de Educación Superior

Bibliografía

- Boletín de Prensa de la Presidencia de la República, Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.
Discurso pronunciado por el Secretario de Educación Pública durante la Glosa del IV Informe de Gobierno, en la H. Cámara de Diputados, 1998. www.sep.gob.mx/srio/presio.htm.
Encuesta sobre proyectos de Cooperación Internacional de las instituciones de Educación Superior Versión 1997. ANUIES.
Gacel Jocelyne, 49a. Reunión Anual de NAFSA, Vancouver. Las Redes de colaboración, No. 2. *Educación global*, AMPEI, México, 1977.
Pallán F. Carlos, Las redes de colaboración, No. 2, *Educación global*. AMPEI, México, 1998.
Thomas J. Sullivan, *Sociology. Concepts and applications in a diverse world* (4thed). USA. Allyn and Bacon, 1998.
UNESCO, World Education Report, www.education.unesco.org/eduprog/wer/wer.htm, 1998.
Yarzabal Luis, Seminario de Humanidades de la UNAM "La UNESCO frente al cambio de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. Revista de la Educación Superior, ANUIES, México, 1995.

BERTHA C. MURRIETA CERVANTES
DIRECTORA DE LA ESCUELA PARA
ESTUDIANTES EXTRANJEROS
UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Modelo de movilidad académica: el caso de la Universidad Veracruzana

En representación de la Universidad Veracruzana (UV) y como colaboradora de la AMPEI en el sureste del país, agradezco esta oportunidad de compartir con ustedes parte de la experiencia reciente de esa institución en lo relativo a la movilidad académica.

Aunque los enlaces internacionales de la UV van mucho más allá de lo que yo comentaré hoy, centraré mi participación en lo que se refiere a la movilidad estudiantil, fenómeno reciente en la educación superior en México, algo completamente nuevo para los estudiantes de la UV y que me ha tocado vivir de cerca en el cargo de la Dirección de la Escuela para Estudiantes Extranjeros.

Me referiré a algunos de los retos que plantea la movilidad estudiantil a las instituciones, a cómo se han resuelto en el caso de la UV y finalmente a las lecciones que, en mi opinión, hemos aprendido de este proceso quienes hemos participado en él.

La UV cuenta, desde hace cuarenta años, con la Escuela para Estudiantes Extranjeros (EEE), entidad académica cuyo objetivo había sido principalmente el de difundir la lengua y la cultura de México y América Latina a través de cursos para hablantes de otras lenguas.

El movimiento internacionalizador de la educación superior en el mundo, al que se sumaron las IES mexicanas, planteó la necesidad de definir una estrategia con la finalidad de responder de la mejor manera posible a las necesidades de este proceso y, en el caso de la UV, correspondió a la Escuela para Estudiantes Extranjeros encábezarla.

Se trataba de un proceso que implicaría necesidades distintas a las que había presentado el intercambio académico tradicional y había que retomar la experiencia acumulada por la Escuela para Estudiantes Extranjeros en su servicio a los estudiantes de otros países que hasta entonces se había limitado a su ingreso a cursos para extranjeros en la misma Escuela. Los estudiantes extranjeros requerían ahora de cursos universitarios en sus campos profesionales, además de los cursos de lengua y cultura, así como la participación en otras experiencias de aprendizaje a través de la práctica con carác-

ter acreditable a sus estudios de grado en su institución de origen.

Por otro lado, se abrió la oportunidad para que los estudiantes de la Universidad Veracruzana de diferentes áreas académicas participaran de igual manera en estos programas realizando un semestre de su licenciatura en el extranjero. Los programas que han abierto esta alternativa no son muchos y son muy recientes; entre ellos se cuenta al de la red de colaboración trilateral en América del Norte; sin embargo, han despertado un gran interés y han involucrado tanto a personal administrativo como a directivos y a docentes.

Los retos son de diversa índole, dado que se trata de presentar lo mejor de la universidad a las instituciones extranjeras de una manera realista y de recibir a sus estudiantes con el apoyo necesario para que su estancia sea exitosa. Por otro lado, hay que preparar a los estudiantes mexicanos que participarán en estos programas, utilizando todos los recursos posibles para que estas oportunidades de realizar parte de su carrera en el extranjero beneficien no sólo a ellos, sino que los beneficios se extiendan al interior de la institución.

Al encontrarme a cargo de esta parte de la actividad internacional de la UV, he identificado dos retos cruciales. El primero de ellos es el del involucramiento de la comunidad académica en general. Al respecto

Aunque el objetivo de los recientes programas de movilidad, como lo afirma Jocelyne Gacel (1998), por primera vez no es únicamente el que los estudiantes estadounidenses y canadienses vengan a los tradicionales cursos de cultura mexicana e idioma español, sino a realizar estudios profesionales, dichos programas de español y cultura mexicana, cuando ya se tienen estructurados en la institución, proporcionan un gran apoyo al programa académico de los estudiantes del extranjero debido a que nos hemos encontrado con que su dominio del español muchas veces no es el adecuado para acreditar el número de cursos universitarios generales que requieren en su área. Dada esta situación, los cursos para extranjeros proporcionan una alternativa de solución

• Josef A. Mestenhauser (Mestenhauser, J., 1998), en su excelente artículo "International Education on the Verge: In Search of a New Paradigm", reconoce que uno de los problemas de la educación internacional es que corta de manera lateral a través de la organización de las instituciones que generalmente están organizadas jerárquicamente, de modo que establecer y mantener conexiones horizontales, incluyendo a las estructuras administrativas, es muy difícil y tardado. La entidad designada institucionalmente para coordinar actividades internacionales, como es el caso de la movilidad estudiantil, asume al mismo tiempo la tarea de hacer que estas actividades se conviertan en una parte de la actividad académica de las otras entidades de la institución con las que se colabora para llevar a cabo un programa determinado. Ésta es la única manera de lograr que la actividad internacional penetre y beneficie a la vida académica de la institución abriendo nuevos horizontes a los profesores y a los estudiantes e influyendo en el currículum.

El segundo reto es el de las diferencias culturales con nuestros colegas de otros países, las cuales cobran realidad en nuestra interacción tanto en las negociaciones como en la relación cotidiana. En su análisis, Mestenhauser (Mestenhauser, J., 1998) también afirma que la comprensión de la cultura como una forma de pensar, de or-

ganizar el conocimiento, de razonar, de resolver problemas, de valorar el futuro, el pasado o el presente y de relacionarnos con los demás, es el aspecto más desvalorado y poco reconocido en la educación internacional.

A continuación describiré la estrategia institucional planteada a través de la Escuela para Estudiantes Extranjeros para proporcionar el soporte adecuado con el objeto de llevar a buen término los programas de movilidad estudiantil.

La EEE se constituyó en la entidad académica responsable de dar ingreso oficial a los estudiantes procedentes de instituciones del extranjero que solicitaran cursar estudios sin miras a la obtención de un grado en la UV en las diferentes áreas académicas, así como la entidad responsable de coordinar las estancias de estudios en el extranjero de los alumnos de la UV.

Las implicaciones operativas de estos programas incluyen las actividades que se enumeran a continuación:

- Elaborar la convocatoria en los términos correspondientes a la oportunidad de realizar estudios en el extranjero, definiendo los criterios en colaboración con las entidades involucradas.
 - Integrar el comité de selección de los estudiantes, incluyendo directivos y docentes de las entidades involucradas y de la EEE.
 - Mantener la comunicación con las instituciones y estudiantes del exterior y proporcionar la información y documentación requerida como planes de estudio, programas de cursos y cartas de aceptación, manteniendo el enlace con otras entidades académicas de la institución.
 - Coordinar el proceso de selección y emitir el dictamen correspondiente.
 - Proporcionar asesoría a los directivos, docentes y estudiantes de las entidades involucradas para la integración del programa académico de los alumnos de la UV en la institución del extranjero, propiciando su enlace directo.
 - Proporcionar oportunidades de contacto de los estudiantes de la UV con estudiantes extranjeros como parte de su preparación previa.
 - Coordinar con la administración central los apoyos financieros para el programa correspondiente.
- El personal de la EEE, incluyendo a la dirección y a las diferentes coordinaciones que la integran, amplió sus funciones para llevar a cabo estas actividades: la Dirección, encabezando las gestiones con los responsables en las instituciones extranjeras y coordinando acciones con otros directivos de las facultades de la UV; la Coordinación Académica, acordando los programas de los estudiantes extranjeros al interior de la UV con las secretarías académicas de cada facultad involucrada y proporcionando asesoría directamente a los estudiantes y a sus directores residentes en su caso; la Coordinación del Programa de Inmersión, proporcionando asesoría y preparando a los estudiantes de la UV para su estancia en el extranjero y propiciando encuentros entre estudiantes extranjeros y estudiantes de la UV; y finalmente la Coordinación de Servicios, proporcionando asesoría sobre asuntos de salud y de migración, así como operando el Programa de Estancia en Familia.
- En este lapso, la EEE fue seleccionada para el estableci-

miento de un Centro de Asesoría Educativa dependiente del Instituto de Educación Internacional (USIS), cuya puesta en marcha ha servido de apoyo para la asesoría de los estudiantes de la UV y de otras instituciones del estado de Veracruz que se interesan en realizar estudios en ese país.

Finalmente, me referiré a lo que considero que hemos aprendido de la experiencia de operar los programas de movilidad estudiantil a través de la EEE en la UV. Esta estrategia ha significado la ampliación del espectro de las actividades que la EEE había realizado en el pasado permitiendo el aprovechamiento de la experiencia, de la infraestructura y de los recursos humanos. Se trataba de responder ante un proceso que ya estaba frente a nosotros.

Además, el hecho de que la participación de EEE se conservara constante, aunque las otras facultades involucradas cambiaran, ha permitido la acumulación de nueva experiencia que puede ser transmitida y aprovechada en la operación de nuevas oportunidades de movilidad.

Aunque el objetivo de los recientes programas de movilidad, como lo afirma Jocelyne Gacel (Gacel, J., 1998), por primera vez no es únicamente el que los estudiantes estadounidenses y canadienses vengan a los tradicionales cursos de cultura mexicana e idioma español, sino a realizar estudios profesionales, dichos programas de

español y cultura mexicana, cuando ya se tienen estructurados en la institución, proporcionan un gran apoyo al programa académico de los estudiantes del extranjero debido a que nos hemos encontrado con que su dominio del español muchas veces no es el adecuado para acreditar el número de cursos universitarios generales que requieren en su área. Dada esta situación, los cursos para extranjeros proporcionan una alternativa de solución.

Para terminar me referiré a la reseña que hace Douglas M. Windham (OECD, 1996) del seminario sobre "La Internacionalización de la Educación Superior", auspiciado por NUFFIC (The Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education) con sede en La Haya, en la que menciona el ciclo de la internacionalización en una institución.

En esa reseña se concluye que el ciclo de internacionalización debe dar inicio con la *toma de conciencia* de la necesidad, el propósito y los beneficios de la internacionalización para todos los miembros de la institución. Debe desarrollarse un *compromiso* entre los administradores y funcionarios de alto nivel, el profesorado, el personal administrativo y los estu-

diantes. Debe realizarse la *planeación* para identificar las necesidades y los recursos, los objetivos y las metas, así como las prioridades y las estrategias. Posteriormente es necesario *operacionalizar* el internacionalismo en términos de actividades académicas y de servicios, de factores organizativos y de principios rectores. La institución debe entonces *revisar* sus actividades para evaluar y mejorar la calidad y para identificar el impacto de las iniciativas y las estrategias. Despues se necesitan medidas de *refuerzo* para desarrollar incentivos, reconocimiento y premios por la participación de los profesores, el personal y los estudiantes. Además se afirma que, para que este ciclo sea exitoso, debe darse en un ambiente institucional que lo apoye y debe ser recurrente para crear un compromiso más fuerte hacia la internacionalización con el paso del tiempo.

En mi opinión, las instituciones que tratan de impulsar su proceso de internacionalización tienen en los programas de movilidad estudiantil, por el entusiasmo y el interés que despiertan aunque no necesariamente por las cifras que representan, una oportunidad para lograr que este ciclo internacionalizador se mueva.

Bibliografía

- Gacel, Jocelyne, "Educación superior y cooperación internacional en el contexto del TLC: ¿Hacia una integración académica? *Educación Global AMPEI* 2:121-127, 1998.
Mestenhauser, Josef A., "International Education on the Verge: In Search of a New Paradigm". *International Educator NAFSA* 7,2-3:68-76, 1998.
OECD Documents, "Internationalization of Higher Education". Centre for Educational Research and Innovation, 1996.

ENTENDIENDO las diferencias

FRANCISCO MARMOLEJO
PRESIDENTE DEL CONSORCIO PARA LA
COLABORACIÓN DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR EN AMÉRICA DEL NORTE

Presentación

El concepto de una comunidad norteamericana ha ganado un considerable apoyo durante los últimos diez años. Esto se ha visto reflejado en un nuevo concepto de cooperación trilateral en materia de educación superior, el cual fue impulsado como producto de una conferencia inicial realizada en Wingspread en 1992, un programa de trabajo de gran envergadura propuesto en el Simposio de Vancouver realizado en 1993 y, finalmente, una tercera reunión trilateral celebrada en Guadalajara en 1996. Dicho concepto de cooperación trilateral se amplió rápidamente más allá de la mera colaboración entre instituciones de educación superior en los tres países, para incluir a las empresas, los gobiernos y otras organizaciones dedicadas a las relaciones transnacionales en América del Norte.

En septiembre de 1998, dos años después de la conferencia de Guadalajara y cinco años después de haberse emitido el Comunicado de Vancouver, el cual marcó un hito en la historia de las relaciones de colaboración académica en la región, el Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC, por sus siglas en inglés), en colaboración con la Asociación de Colegios y Universidades de Canadá (AUCC), el Consejo Estadounidense de la Educación Superior (ACE) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Edu-

cación Superior (ANUIES), llevó a cabo en Vancouver, teniendo por sede la Universidad de Columbia Británica, una conferencia a la que se denominó *"Integrando tendencias globales en la educación superior en América del Norte. Vancouver cinco años después: Los siguientes pasos"*, con el propósito de evaluar los avances alcanzados en materia de cooperación trilateral.

En esta reunión, como punto de partida para el análisis y discusión y con la intención de contar con una evaluación crucial del trilateralismo, CONAHEC invitó a tres distinguidos expertos en el campo de la educación internacional, Salvador Malo, John Mallea y Dell Pendergrast, para que hicieran una revisión de la situación actual de la cooperación trilateral en la educación superior en América del Norte. Con este documento, los autores pretenden ofrecer, antes que nada, una apreciación crítica del desarrollo logrado con las iniciativas trilaterales. Asimismo, se proponen analizar los obstáculos que dicha cooperación ha enfrentado, las fuerzas que facilitan la cooperación y las perspectivas que se vaticinan para el futuro con miras a llevar a buen fin las iniciativas de colaboración. Finalmente examinan la situación actual en que se encuentra la cooperación trilateral de la educación superior a la luz del Comunicado de Vancouver y concluyen haciendo una reflexión colectiva sobre las direcciones que pudieran tomar los proyectos futuros de cooperación.

Por considerarlo de importancia para la reflexión colectiva en torno al proceso de colaboración trilateral, en este número de la Revista *Educación Global* presentamos una versión resumida de este trabajo. La versión completa se publicó como parte de la Serie *"Entendiendo las diferencias"*, por la Comisión Interestatal de la Educación Superior del Occidente de Estados Unidos (WICHE) y el CONAHEC.

Acerca de los autores

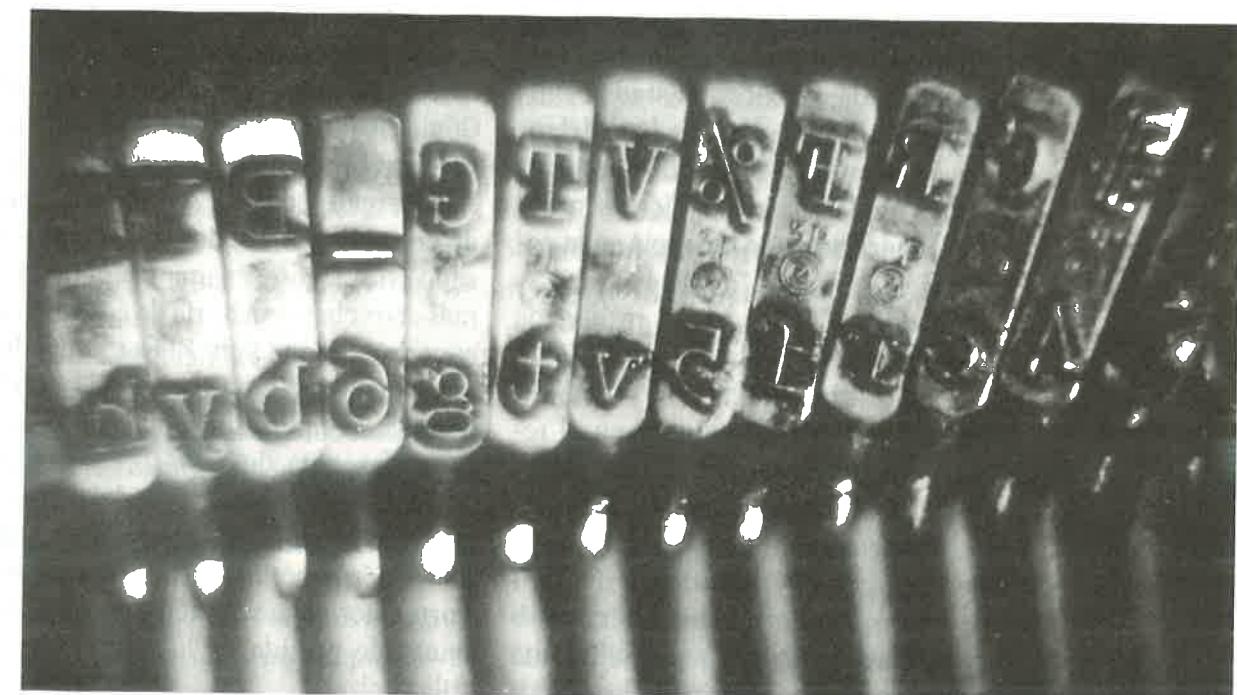
JOHN MALLEA es rector emérito de Brandon University y asesor ejecutivo para la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (Universidad Africana Virtual) y el Centro de Desarrollo e Investigación de Educación Superior de la Universidad de Manitoba. Se encuentra preparando, en colaboración con dos colegas estadounidense y mexicano, una monografía titulada *"Globalización, Libre Comercio y Educación Superior en América del Norte"*. Sus publicaciones más recientes versan sobre la internacionalización de la educación superior y las profesiones, así como el comercio internacional de servicios educativos y profesionales. En 1977 fue galardonado con el *"Premio al Docente Distinguido"* de la Universidad de Toronto y el premio al mérito concedido por la Oficina Canadiense de Educación Internacional en reconocimiento a su contribución a la educación internacional.

SALVADOR MALO funge actualmente como Secretario de Planeación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Cuenta con una larga trayectoria en las ciencias y educación superior y fue miembro integrante del grupo de trabajo para la colaboración de educación superior en América del Norte. Ostenta el título de licenciatura en física conferido por la UNAM y un doctorado en física del Imperial College de la Universidad de Londres, titulos que le permitieron trabajar durante tres años en la Agencia Internacional de Energía Atómica en Viena, Austria. El Dr. Malo se desempeñó como investigador durante varios años en el ramo de ciencias de exploración terrestre para el Instituto Mexicano del Petróleo (centro técnico y de investigación de la industria petrolera), donde ostentó varios cargos, entre los cuales destaca el puesto de Subdirector de Investigación. Posteriormente se incorporó a la Secretaría de Educación Pública e inició varios programas de fomento a las ciencias en las universidades estatales mexicanas, entre los cuales figura el Sistema Nacional de Investigadores. Sus cargos previos en la UNAM incluyen catedrático de la Facultad de Ciencias, Secretario General y Secretario de Administración y Finanzas.

DELL PENDERGRAST se desempeñó como funcionario del cuerpo diplomático durante 32 años y en la actualidad es asesor independiente en educación internacional y asuntos de gobierno. Entre 1994 y 1997 fungió como subdirector adjunto de la Agencia de Información de Estados Unidos (USIA), la cual tiene a su cargo los programas internacionales de intercambio educativo financiados por el gobierno federal de Estados Unidos. Mientras prestaba sus servicios como Ministro Consejero de Asuntos Culturales en la embajada de Estados Unidos en Ottawa, entre 1990 y 1994, el Sr. Pendergrast participó activamente en el lanzamiento de la iniciativa de educación superior en América del Norte. Entre las misiones del cuerpo diplomático que le han sido encomendadas figuran Zagreb y Belgrado, Yugoslavia; Saigón, Vietnam; Bruselas, Bélgica (Misión estadounidense ante la Comunidad Europea) y Varsovia, Polonia. Realizó sus estudios profesionales en Northwestern University y Boston University.

El Comunicado de Vancouver cinco años después: Una evaluación

SALVADOR MALO
JOHN MALLEA Y
DELL PENDERGRAST



Introducción

A lo largo de los últimos diez años, el concepto de cooperación trilateral de la educación superior entre los tres países de América del Norte ha ido cobrando, de forma ininterrumpida, una trascendencia que se hace patente en la actualidad.

1 En septiembre de 1992, un grupo de líderes de México, Canadá y Estados Unidos se reunieron durante tres días en el Centro de Convenciones Wingspread en Racine, Wisconsin, con el propósito de trazar un curso de acción para la colaboración de la educación superior en América del Norte. En esta reunión se emitió la Declaración de Wingspread. El contenido íntegro de las memorias de la reunión puede consultarse en Internet, en la Página ELNET <http://elnet.org>

2 Para dar seguimiento a las propuestas emanadas de la reunión inicial en Wingspread en 1992, en septiembre de 1993 alrededor de 300 líderes de Canadá, México y Estados Unidos se congregaron para elaborar un programa encaminado a mejorar la cooperación en materia de educación

permitió elaborar un ambicioso programa progresista de amplio alcance para la realización de iniciativas trilaterales.

En el presente documento se evalúa el progreso que se ha registrado desde la conferencia de Vancouver hasta la fecha, en materia de cooperación trilateral de la educación superior en América del Norte, tomando en cuenta la perspectiva de los tres países (Canadá, México y Estados Unidos). No sólo se analizan los adelantos, sino también se plantean interrogantes fundamentales: ¿Tiene sentido continuar haciendo hincapié en la cooperación trilateral? ¿Qué forma ha adquirido? ¿Cuáles son los resultados positivos y negativos obtenidos? ¿Qué lecciones se han aprendido? ¿Qué problemas deben ser incluidos en el temario de una futura agenda de trabajo?. El análisis de estas interrogantes permite comparar las expectativas generadas por el Comunicado de Vancouver con los programas ejecutados en respuesta al mismo, posibilita una reflexión sobre los principales obstáculos que han limitado la cooperación trilateral y, finalmente, facilita la discusión sobre el rumbo que la colaboración trilateral en materia de educación superior debe tomar en el futuro.

El Comunicado de Vancouver

Los participantes en la reunión de Vancouver de 1993 reafirmaron el espíritu de Wingspread. Sin embargo, resulta difícil cuantificar y describir los logros alcanzados como consecuencia de la iniciativa de Vancouver debido a que muchas de las actividades reali-

superior, investigación y capacitación en América del Norte. En esta reunión se emitió el Comunicado de Vancouver. El contenido íntegro de las Memorias de la reunión se encuentra disponible en Internet, en la Página ELNET <http://elnet.org>

zadas, incluida la reunión misma de Vancouver, se vieron influenciadas por fuerzas, agentes y circunstancias externas. Al pretender evaluar el impacto que han tenido las actividades de cooperación de educación superior anunciadas en Vancouver en 1993, se deben estudiar varias acciones y programas que no necesariamente estuvieron formalmente relacionados con el Comunicado de Vancouver. No obstante, la reunión de Vancouver y el Comunicado derivado de la misma, en conjunción con la conferencia de Wingspread, constituyen el principio de un movimiento trinacional organizado para favorecer una cooperación más estrecha en materia de educación superior en la región. El Comunicado de Vancouver se ha convertido en el símbolo que personifica el espíritu de la conferencia de Wingspread, pues constituye el recordatorio del esfuerzo activo y concertado para crear una educación superior con una dimensión norteamericana y marca el verdadero punto de partida de la colaboración trilateral.

Los participantes de la conferencia de Vancouver en 1993 intentaron plasmar en proyectos las principales directrices desarrolladas durante la conferencia con el fin de llevarlas a la práctica. Propusieron llevar a cabo las siguientes iniciativas:

♦ El establecimiento de una Red Norteamericana de Educación a Distancia e Investigación (NADERN, por sus siglas en inglés) que, a manera de consorcio, facilite el acceso a información y apoye la educación y la investigación entre las instituciones participantes.

- ♦ La creación de un mecanismo trilateral que cuente con la participación de empresas e instituciones educativas, encargado de examinar las cuestiones relativas a movilidad, aceptación de sus derechos y certificación de aptitudes y de estudiar los intereses y criterios en cuanto a la educación técnica, aplicada y profesional.
- ♦ La adopción de programas que permitan a los docentes y administradores de los tres países reunirse con colegas, a fin de explorar y promover actividades de cooperación trilateral en materia de educación superior en los sectores de interés prioritario.
- ♦ El establecimiento de una base de información electrónica en cada uno de los tres países, coordinando el intercambio de información sobre las iniciativas y los recursos pertinentes a la cooperación trilateral.
- ♦ El fortalecimiento y ampliación de los programas de estudios en América del Norte, a fin de promover enlaces trilaterales que fomenten la investigación y la elaboración de planes de estudios.
- ♦ El establecimiento de un programa que respalde el intercambio trilateral intensivo, la investigación y la capacitación de los estudiantes.

Esta agenda de colaboración parecía amplia y ambiciosa. Al igual que algunos escépticos dudan del TLC, otros se preguntan si la iniciativa de educación superior ideada en Vancouver sobreestimó los beneficios y subestimó los problemas. Inspirado en un idealismo noble, el plan de acción derivado minimizó importantes diferencias existentes entre los tres países y subestimó los obstáculos con que

se enfrentaría la cooperación académica en América del Norte.

Pese a lo anterior, en un mundo donde la comunicación humana se efectúa de manera instantánea y en el que las fronteras nacionales son cada vez más permeables, dar marcha atrás hacia el aislamiento de la educación en feudos separados no es una alternativa viable. Los países de América del Norte, debido a las condiciones impuestas por la tecnología, la historia y la geografía, están destinados a establecer una relación más íntima e intensa. Mediante la evaluación de los resultados arrojados por las seis iniciativas planteadas hace cinco años, es posible plantear su reformulación para hacerlas más realistas y, finalmente, es posible desarrollar nuevas iniciativas para el futuro.

Revisión de las iniciativas de Vancouver

La instrumentación del Comunicado de Vancouver no ha sido uniforme. Es obvio que algunas iniciativas han florecido mientras que otras se han quedado a la zaga.

- 1 El establecimiento de NADERN no ha seguido un buen curso debido antes que nada al crecimiento vertiginoso del uso de Internet como medio de comunicación e intercambio informativo interfronterizo. Aunque algunas instituciones (especialmente en el caso de México) no contaban, en su momento, con las condiciones tecnológicas para su integración al tipo de red planteado por NADERN, hoy en día gozan de capacidades ampliadas gracias a iniciativas tales como el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) en México.

- 2 La creación de un mecanismo para facilitar un tratamiento trilateral en lo relacionado con la concesión de certificados y formación profesional ha avanzado con lentitud, si acaso se puede hablar de avance. Las diferencias en las estructuras de certificación en los tres países han sido un obstáculo importante en este proceso. Otro hecho es que las instituciones de acreditación y evaluación en México son de reciente creación o apenas se encuentran en vías de desarrollo, lo que provoca el surgimiento de dudas acerca de su función y autoridad en relación con las propias instituciones postsecundarias. Los mecanismos de acreditación y evaluación en Canadá y Estados Unidos llevan años de existir y han tenido un buen desarrollo en comparación con la estructura mexicana. Pese a lo anterior, en México se ha tomado una serie de medidas importantes tales como la creación del Consejo de Certificación, Normalización y Competencia Laboral.
 - 3 La creación de programas para el intercambio trilateral de ideas entre profesores y administradores no se ha llevado a su máxima expresión. El programa para la movilidad en la educación superior en América del Norte (NAMHE) y el Programa de Afiliaciones Universitarias han permitido establecer importantes alianzas entre profesores y administradores. CONAHEC, redes institucionales y otros vínculos de carácter extraoficial han propiciado el surgimiento de contactos y cooperación entre académicos en América del Norte.
 - 4 La creación de una base electrónica de información en materia de cooperación trilateral se ha logrado mediante la instauración de EL NET, administrada por WICHE/CONAHEC. De las seis iniciativas, posiblemente ésta es la que más se aproxima a las expectativas iniciales.
 - 5 El desarrollo de planes de estudios sobre América del Norte aún no se ha logrado en su totalidad. Algunas instituciones han instrumentado por cuenta propia programas de estudio sobre América del Norte, como es el caso del Centro de Estudios sobre América del Norte de la Universidad Nacional Autónoma de México (CISAN), pero los vínculos trilaterales no han sido desarrollados totalmente.
 - 6 El establecimiento de un programa para apoyar el intercambio trilateral de estudiantes ha logrado avances importantes.
- Los tres países han dedicado una cantidad importante de recursos para el programa trilateral de movilidad estudiantil (conocido como NAMHE por sus siglas en inglés). Mediante dicho programa, una cantidad considerable de estudiantes canadienses, estadounidenses y mexicanos han cursado estudios en uno de los otros dos países vecinos de América del Norte. No obstante, el futuro del programa es incierto en este momento.

Logros alcanzados desde Vancouver

En abril de 1996 se celebró la tercera conferencia trilateral de educación superior en Guadalajara.³ La

³ Las memorias electrónicas de esta reunión se pueden consultar en ELNET en <http://elnet.org>

conferencia contó con una nutrida concurrencia de delegados provenientes de los sectores de educación superior de los tres países; los sectores empresarial y gubernamental fueron representados, aunque su participación fue limitada; las organizaciones de profesionales no tuvieron una presencia visible. Desde un principio, los participantes esperaban que el trilateralismo por fin despegaría de forma definitiva. Sin embargo, lo que ocurrió en Guadalajara, a escasos tres años de la firma del Comunicado de Vancouver, fue una clara indicación de que las condiciones regionales habían cambiado. En Guadalajara, las propuestas concretas encaminadas a dar seguimiento a las iniciativas no recibieron mayor apoyo, salvo contadas excepciones. El cambio de tónica en la dinámica de cooperación en el ámbito de educación superior en América del Norte se hizo evidente e hizo que entre muchos cundiera el pesimismo.

Esta tendencia de ver lo negativo opacó algunos hechos importantes y alentadores. En primer lugar, México logró organizar la reunión en cuestión de doce meses luego de sufrir la peor crisis financiera del siglo. En segundo lugar, se contó con la participación de más de 700 personas provenientes de los tres países. En tercer lugar, en la reunión se reiteró el deseo de promover la colaboración trilateral.

Tal vez el resultado más halagüeño de la conferencia fue la firma de varios convenios interinstitucionales. Durante la reunión se abordó el tema de cómo estructurar la colaboración futura en los mejores términos posibles, lo cual condujo a la inclusión de dicha problemática en una posterior encuesta comisionada por el Ministerio de Relaciones Exteriores y Comercio de Canadá. Dicha encuesta, desti-

nada a todas las partes interesadas, llegó en especial a las empresas y fundaciones. No obstante, las recomendaciones emanadas de dicha encuesta continuaron reflejando una incertidumbre en torno a: a) si las empresas y fundaciones eran de verdad componentes fundamentales de la actividad trilateral futura y, en caso de serlo, si era posible identificar y atraer el interés de líderes influyentes comprometidos con la tarea y b) de no ser así, cómo deben proceder la comunidad de educación superior y los tres gobiernos.

En el informe de los resultados de la encuesta se señalan tres posibles alternativas: 1) Establecer un Centro de Intercambio de Información para América del Norte basado en Internet; 2) crear un nuevo organismo que represente a las partes interesadas y que cuente con un Secretariado; 3) instituir la Comisión del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLC) en materia de educación superior (al igual que las comisiones trilaterales de asuntos laborales y ambientales) y 4) continuar funcionando como se ha hecho hasta ahora, es decir, promover cada proyecto por separado. Hasta la fecha todo sigue como antes y no se perfila la posibilidad de que en el futuro la cooperación de educación superior en América del Norte adopte un nuevo marco estructural.

Las actividades trilaterales han sido variadas y constantes desde Vancouver. Éstas se clasifican en tres categorías: actividades promovidas por las dependencias gubernamentales con uso de fondos públicos; actividades realizadas por las propias instituciones de educación superior u organizaciones que les representan y actividades organizadas o impulsadas por otro tipo de organizaciones y grupos.

Entre los programas importantes que han gozado de apoyo gubernamental figura el Programa Trilateral de Movilidad Estudiantil en América del Norte (NAMHE) financiado, en sus dos primeros años, por los gobiernos federales de los tres países, el programa de Afiliación Universitaria de USIA y el Programa Regional de Movilidad Académica (RAMP), organizado por el Instituto de Educación Internacional. Recientemente, el Comité Trilateral Intergubernamental de Educación Superior (TSC por sus siglas en inglés)⁴ aportó fondos destinados a actualizar EL NET, la red electrónica del Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC), así como con el fin de apoyar la creación de la Alianza Educación Superior-Empresas de América del Norte, organizada por el Instituto de América del Norte (NAMI). La Alianza ha sido diseñada con el propósito de promover la colaboración entre empresas e instituciones de educación superior y con el fin de establecer asociaciones clave entre dichos sectores.

El mismo Comité Trilateral de Educación Superior estudia actualmente la posibilidad de impulsar tres proyectos nuevos. El primero consiste en una propuesta de la Universidad de Texas, en El Paso, de reunir a los rectores de universidades de Canadá, México y Estados Unidos con el propósito de analizar la factibilidad de crear un organismo de acreditación, dirigido por los mismos integrantes, destinado a examinar los procedimientos de acre-

ditación institucional en América del Norte. El segundo consta de una propuesta para organizar una conferencia que aborde el tema de la elaboración de un plan de estudios de América del Norte. Una tercera propuesta es un proyecto encaminado a establecer vínculos institucionales entre el Consejo Estadounidense de la Educación Superior (ACE), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México y la Asociación de Universidades y Colegios de Canadá (AUCC).

Principales obstáculos

La puesta en marcha de los postulados de Vancouver no ha seguido una trayectoria consistente debido a una serie de obstáculos a los que se ha enfrentado la colaboración y los cuales, en varios casos, fueron pasados por alto o minimizados hace cinco años. Al llevar la iniciativa trilateral hacia el siglo XXI, nos mostraremos sensibles a estos problemas sistémicos que, si bien no necesariamente constituyen impedimentos, complican la formación de alianzas de educación superior en América del Norte. Las expectativas planteadas en Vancouver posiblemente eran demasiado elevadas. A continuación se analizan algunas de las numerosas trabas que obstaculizan los adelantos hacia el futuro.

Asociación con el TLC y su *impopularidad*:

Todo parece indicar que la aparente conexión entre la colaboración de edu-

4 Establecido en 1991, el Comité Trilateral Intergubernamental de Educación Superior (Trilateral Steering Committee, TSC) está integrado por representantes de alto nivel de los gobiernos federales de México (SEP: Secretaría de Educación Pública), Canadá (DFAIT: Ministerio de Relaciones Exteriores y Comercio Internacional) y Estados Unidos (USIA- Agencia de Información de Estados Unidos). La función del Comité es fomentar el proceso trilateral de colaboración en materia de educación superior y coordinar los esfuerzos gubernamentales de cooperación en esta área.

cación superior en América del Norte y el TLC ha provocado desencanto en la comunidad académica. El TLC ha sido y sigue siendo motivo de importantes debates. Críticos y partidarios por igual al menos coinciden en algo: aún está por verse cuáles serán los beneficios a largo plazo. Una situación similar es la que se presenta con respecto al proceso general de globalización económica. Para muchos, la colaboración trilateral académica es parte de tal proceso y, al igual que el TLC, es objeto de sospechas o dudas acerca de su viabilidad o pertinencia. Algunos detractores denuncian las malas influencias de la globalización económica; otros proclaman su inevitabilidad, mientras que otros piensan que redundará en una prosperidad para todos. En este sentido, las críticas en cualquiera de tales posturas se siguen dando, con lo cual el apoyo a la cooperación trilateral a menudo parece perder fuerza.

Competencia o cooperación:

Aunque las conferencias de Wingspread y Vancouver fueron concebidas bajo la visión de estimular la cooperación en la educación superior en América del Norte, el paradigma que ha prevalecido durante los pasados diez años en la región se ha basado en la competencia, no así en la cooperación. Este paradigma ha ejercido influencia en los gobiernos e instituciones de educación superior, así como en las empresas.

Competencia para la obtención de recursos:

La colaboración trilateral en el ámbito de la educación superior ha tenido que lidiar con interpretaciones más amplias de internacionalismo y, en

consecuencia, compite con programas en otras áreas para obtener financiamiento. Por ejemplo, para conseguir apoyo financiero, los programas canadienses de cooperación en América del Norte tuvieron que competir con proyectos tales como el programa de cooperación Canadá-Europa.

La disponibilidad de recursos para apoyar iniciativas internacionales de educación ha disminuido en los tres países. El financiamiento gubernamental en apoyo a la iniciativa de América del Norte ha sido considerablemente menor que el deseado o planeado hace cinco años. Independientemente del país, tal parece que el apoyo a la colaboración académica en América del Norte se concede sólo en la medida que responde a los objetivos de política nacional. Sin un compromiso sólido y concertado por parte de las autoridades a cargo de la política nacional, es difícil predecir perspectivas halagüeñas en materia de financiamiento.

Austeridad fiscal de los gobiernos: Compitiendo con diversas prioridades:

Las perspectivas de cooperación en materia de educación superior en América del Norte difieren en Canadá, México y Estados Unidos. Aunque pareciera evidente, es necesario enfatizar que esto se debe a que dichas expectativas se inscriben en un contexto más amplio de política nacional que el que, al final de cuentas, determina su forma. Asimismo, las crecientes presiones presupuestarias no previstas que aquejan a los tres gobiernos han restringido aún más la asignación de recursos gubernamentales a programas trilaterales.

A manera de ejemplo, en Canadá, las primeras discusiones sobre la co-

operación para la educación superior en América del Norte se realizaron al mismo tiempo que se efectuaba una importante reforma de la política exterior. Gracias a dicha reforma se determinó que la educación y la cultura constituirían uno de los pilares importantes de la nueva política exterior de Canadá. Debido a ello, con la instauración de la nueva política, el Ministerio de Relaciones Exteriores y Comercio Internacional (DFAIT) ha puesto más énfasis en el comercio internacional en materia de servicios educativos y se ha dado una serie de pasos concretos para allanar el camino que conduzca hacia la "exportación" de la educación. Derivado de lo anterior, se ha creado una serie de Centros Canadienses de Educación (CEC) que representan más de 250 instituciones. Asimismo, encabezadas por el Primer Ministro, se han organizado diversas misiones comerciales denominadas "Team Canada" en las que han participado representantes de los sectores empresarial y educativo. Estos grupos han efectuado visitas en Asia y Latinoamérica. Todo este nuevo enfoque ha llevado a los sistemas provinciales y a las propias instituciones de educación superior a buscar maneras de generar ingresos provenientes de estudiantes y proyectos internacionales.

En México y Estados Unidos, el enfoque ha sido diferente, debido precisamente a que existen diferentes prioridades nacionales y limitaciones al financiamiento. Entre las iniciativas clave en México destacan como puntos prioritarios en la agenda gubernamental actual el Programa de Mejoramiento del Profesorado de Instituciones de Educación Superior (PROMEP) y los esfuerzos denodados por crear un sistema de universidades tecnológicas

de importancia trascendental para el desarrollo económico del país. En Estados Unidos, la USIA, dependencia encargada de programas educativos en el extranjero, ha visto reducido su presupuesto para proyectos de intercambio en un 25% durante los últimos cuatro años, a la vez que ha tenido que asumir importantes responsabilidades adicionales impulsadas por políticas prioritarias con el Medio Oriente, África, Vietnam y China.

Niveles de centralización del liderazgo: Una comparación:

Existen diferentes percepciones sobre la manera en que se debe llevar a cabo la cooperación, quién debe asumir su dirección y quiénes deben ser los participantes responsables. En Canadá y Estados Unidos, países con sistemas educativos altamente descentralizados, se percibe que el liderazgo y la responsabilidad de velar por el progreso yace sobre todo en las instituciones mismas. Por otra parte, en un país como México, con un sistema educativo altamente centralizado y una larga tradición de centralización, es normal suponer que sea el gobierno federal el que dicte el curso de acción preferente y el que proporcione el apoyo para tal fin.

El otro sector de educación:

Los Colegios Comunitarios:

Desde los inicios de la iniciativa trilateral se hizo hincapié en las instituciones de cuatro años, pasando por alto la amplia red constituida por los colegios comunitarios. Esto se hizo patente en Wingspread y, a pesar de los esfuerzos realizados en Vancouver para corregir el desequilibrio, tales esfuerzos no fueron suficientes ni oportunos. Ello se debe en cierta me-

dida al hecho de que la institución mexicana homóloga al colegio comunitario no era tan visible hace cinco años, aun cuando las nuevas Universidades Tecnológicas que ofrecen carreras cortas constituyen una alta prioridad para el gobierno y se consideran una herramienta fundamental para fomentar el desarrollo en México. A pesar de tal falta de atención a la importancia de su papel, las instituciones de dos años de Canadá y Estados Unidos muchas veces se perciben a sí mismas como entidades altamente activas en proyectos internacionales, cuando menos al mismo nivel que las universidades.

Dificultades de organización:

Otro aspecto que ha limitado el progreso en la agenda de cooperación es el relacionado con las dificultades de organización del mismo proceso. La falta de una planeación más participativa y la ausencia de un organismo encargado de tomar decisiones y supervisar la cooperación trilateral han sido limitantes importantes. El proceso de trilateralismo no ha sido fácil de comprender y el aumento de participantes en proyectos trilaterales no ha sido fácil de lograr. El cambio de los miembros que integran el Comité Inter gubernamental Trilateral de Educación Superior (TSC) también ha supuesto problemas. Encontrar líderes de todos los sectores comprometidos a la causa no ha sido tarea fácil.

Integración o cooperación:

En términos generales, se está de acuerdo en que la cooperación trilateral es útil para lograr un mayor y mejor entendimiento, fomentar la tolerancia y desarrollar y unificar América del Norte. Sin embargo, no existe

un punto de vista único que presente una óptica común sobre el proceso más propicio para alcanzar dicha cooperación. En general, los canadienses ven a la cooperación en América del Norte como un proceso integrado, exhaustivo y bien ordenado, nada distinto al europeo, donde todos los diferentes modelos educativos tienen cabida y cumplen rigurosas pero sensatas normas de calidad. Para los estadounidenses, habida cuenta de la dimensión y diversidad de su propio sistema, la cooperación constituye un movimiento para fortalecer los contactos transfronterizos que propiciarán la comprensión mutua sin perjuicio de la calidad diversa y descentralizada del sistema educativo de América del Norte. Por otra parte, los mexicanos definen la cooperación como un proceso mediante el cual los modelos de las tres naciones se aproximarán unos a otros, de modo que los modelos y estructuras que prevalecen en México, una vez sometidos a una importante reforma, conservarán varios de sus rasgos distintivos.

Bilateralismo o trilateralismo:

Al igual que los gobiernos, las instituciones de educación superior suelen desempeñarse con más comodidad en relaciones convencionales entre una institución y otra. Las instituciones que entablan relaciones con una sola entidad extranjera pueden fijar con más facilidad objetivos y métodos comunes y pueden administrar programas bilaterales con menos complicaciones y más eficacia. Los partidarios de la cooperación que no favorecen la integración elevada a su máxima expresión creen que lo importante es que las instituciones cooperen entre sí. Puesto que no pretenden establecer

una identidad educativa transregional única, afirman que el trilateralismo tiende a afectar en lugar de fomentar la cooperación.

A diferencia de lo anterior, aquéllos que propugnan una visión integracionista de la cooperación aducen que no tiene sentido conformarse con proyectos bilaterales, ya que éstos no son más que "otro proyecto más" que repite lo que ha venido haciendo durante muchos años. Para ellos, los proyectos bilaterales no aportan nada en la creación de un sentido de identidad común para la educación superior de la región. Aunque algunos de los programas trilaterales que se han desarrollado han tenido resultados productivos, las instituciones de educación superior en América del Norte por lo general siguen favoreciendo los programas bilaterales.

Asimetrías:

Las diferencias que separan a los tres países de América del Norte en materia de cultura, educación, historia, recursos del sector público y gobierno, han sido subestimadas. Estas asimetrías que existen entre los tres países dan lugar a enfoques diferentes que definen los objetivos y formas de cooperación. Por sí solas, las asimetrías constituyen dificultades para la ejecución de programas de cooperación, pero a su vez derivan en diferencias conceptuales que ponen obstáculos adicionales a la cooperación. El sistema de educación superior y la cultura académica en cada país son *sui generis* y no se combinan fácilmente los unos con los otros. Tan sólo Estados Unidos dispone de un vasto, diverso y a menudo poco flexible universo de 3,000 instituciones de educación superior. Los diferentes estilos de lide-

razgo y sistemas jurídicos en cada país también vuelven más complicada la administración de programas trilaterales.

Inestabilidad y disminución del compromiso:

Desde Vancouver, la cooperación trilateral ha sido promovida en el marco de un periodo de inestabilidad. Las políticas, programas y medidas de cooperación han sido afectados por lo siguiente: la inestabilidad financiera que ha caracterizado este periodo; los cambios ocurridos de forma natural en las presidencias y rectorías, así como en las posiciones de alto mando de varias instituciones y organizaciones y las transformaciones políticas que han producido cambios en el gobierno y en la composición del Comité Intergubernamental Trilateral de Educación Superior (TSC).

Los tres países no siempre parecen haber demostrado un compromiso total de apoyo al proceso de cooperación trilateral. Más aún, existe la percepción de que el interés de los gobiernos nacionales en el proceso trilateral ha disminuido en los pasados cinco años. Paradójicamente, el comportamiento cauteloso por parte de los funcionarios públicos frente a asuntos específicos también se ha interpretado como falta de interés, a pesar de su importante respaldo a varias propuestas y su entusiasmo por iniciar el proceso trilateral desde las primeras etapas de éste.

Renuencia institucional por adoptar la visión de América del Norte:

Salvo contadas excepciones, los directivos de las instituciones de educación superior en los tres países no respondieron a la iniciativa de América del

Norte con suficiente entrega y entusiasmo. Parte del problema ha sido la inextricable dificultad de lanzar nuevos programas interdisciplinarios en una cultura académica fragmentada, aunada a la competencia por obtener recursos para nuevos programas en detrimento de los que ya se destinan a las áreas de estudio ya existentes. Los programas de estudio sobre América del Norte no cuentan con la visibilidad ni los recursos de los programas internacionales sobre estudios de Asia, África y otros programas prominentes. Por otra parte, los líderes institucionales se han visto abrumados por otros problemas financieros más amplios asociados con la disminución de fondos públicos y el aumento vertiginoso de los costos. Los directivos de educación superior se han mostrado renuentes en gastar su capital político o presupuestario en apoyo a programas sobre América del Norte. Por otra parte, las universidades mexicanas tienen un interés previsible más importante en el desarrollo institucional y del cuerpo docente que sus instituciones homólogas canadienses y estadounidenses, lo cual puede llevar a tener enfoques asimétricos respecto a la actividad del intercambio trilateral.

En las etapas tempranas de Wingspread se pretendía que las universidades norteamericanas fueran el contexto en el que se enmarcara la cooperación trilateral. Pero las instituciones postsecundarias en los tres países, especialmente en los niveles directivos de alto mando, todavía ahora siguen sin quedar totalmente convencidas de su importancia. En resumen, resta mucho por hacer si es que se desea alcanzar la visión de que exista una comunidad académica de América del Norte en los términos planteados en

Wingspread, Vancouver y Guadalajara.

Expectativas desmedidas respecto al apoyo y participación del sector empresarial:

Durante las etapas formativas de la iniciativa trilateral, la conexión entre el TLC y la educación superior permitió que cobrara fuerza seductora la suposición de que las empresas en América del Norte participarían activamente con las instituciones postsecundarias y los gobiernos. Esta expectativa no se ha satisfecho pues, en general, las empresas no han asumido un papel directivo en las iniciativas de educación trilateral. Confrontadas a sus propias presiones financieras y competitivas, las compañías en América del Norte han expresado su compromiso educativo de manera limitada y los acuerdos que han llevado adelante a menudo se concentran en proyectos específicos asociados directamente con sus objetivos corporativos. Es obvio que las empresas han financiado programas que responden a todas luces a sus intereses, pero no se ha visto hasta ahora la disposición empresarial de participar en una más amplia iniciativa de cooperación educación superior-empresas en América del Norte.

Por otra parte, el sector empresarial no ha traducido la retórica de la globalización en esfuerzos visibles para contratar egresados de las aulas universitarias que tengan experiencia internacional. A pesar de la creciente importancia de los mercados internacionales, no se tienen aún estudios concretos que demuestren que las principales compañías estén buscando de manera explícita individuos que hayan tenido una preparación acadé-

mica internacional. Esta falla o falta de evidencia crea obstáculos adicionales para ampliar la participación de estudiantes en intercambios en América del Norte.

Las lecciones aprendidas

Saltan a la vista los avances logrados en la colaboración de educación superior de América del Norte. Hoy en día existen muchas más instituciones que participan en programas de cooperación, muchos más proyectos de colaboración y muchos más vínculos que hace cinco años. Resulta evidente que necesitamos continuar avanzando a fin de aumentar las formas de cooperación, así como el número de participantes.

Las lecciones aprendidas del pasado pueden imprimir la tónica para el futuro. Las aleccionadoras experiencias que se han tenido, posteriores a la reunión de Vancouver en 1993, permiten definir la estrategia trilateral para el nuevo milenio. ¿Qué hemos aprendido desde la reunión de Vancouver? La respuesta detallada a esta interrogante probablemente precise de investigación adicional. Por lo pronto, surgen a la luz varios aspectos que posiblemente sirvan de pauta para definir, aunque con cautela, la cooperación en el futuro.

Sincronización de la agenda trilateral con las políticas nacionales:

Si deseamos que la cooperación trilateral rinda frutos, es necesario que ésta se finque sobre la base de un análisis firme de la evolución actual de la educación superior internacional dentro de los tres países y entre éstos (Este enfoque fue el que se adoptó en la re-

unión de Wingspread, no así en la de Vancouver). La planeación y ejecución de iniciativas trilaterales futuras también requiere tomar más en cuenta las actuales tendencias políticas, económicas y en materia de política exterior. Cada vez queda más claro que los tres países están dispuestos a participar en el proceso trilateral siempre que éste responda a las prioridades nacionales. Los proponentes de iniciativas trilaterales deben reconocer que sus esfuerzos se verán fuertemente influenciados por las tendencias de política institucional en los tres países. Y lo que es aún más importante, las tendencias en el comercio internacional de servicios profesionales repercuten de manera importante en las iniciativas trilaterales y los ámbitos de educación inicial, continua y profesional.

Liderazgo y sentido de pertenencia institucional:

A menudo, el éxito de los proyectos de colaboración depende del compromiso, entusiasmo y competencia de sus líderes. La excelencia de liderazgo es fundamental para las actividades trilaterales de educación superior. Debemos buscar los líderes más dedicados en todos los ámbitos de cooperación trilateral: Instituciones educativas, gobiernos y sector empresarial. Hace cinco años, el proceso de Wingspread y Vancouver se dirigió en especial hacia los gobiernos. En el futuro, necesitaremos líderes con mayor empuje y visibilidad en las comunidades de educación superior de los tres países. La capacidad de avance que se pueda tener en las iniciativas trilaterales dependerá mayormente de las propias universidades y otras instituciones postsecundarias. Algunas de las inicia-

tivas que requerirán mayor atención son: reforma curricular; eficacia administrativa y cooperación con socios extranjeros; convalidación de materias y reconocimiento de títulos; movilidad de profesores y alumnos y cooperación interdisciplinaria mayor. Los gobiernos pueden continuar facilitando su valioso apoyo y pueden reiterar las prioridades de la política exterior, pero el éxito de la iniciativa de América del Norte dependerá principalmente de las instituciones mismas, en especial de su preparación para asumir una función activa de liderazgo. Si deseamos llevar a buen fin la cooperación en educación superior, investigación y capacitación en América del Norte, es menester contar con líderes firmes y comprometidos.

Promoción del trilateralismo:

Aunque los beneficios de la cooperación de educación superior en América del Norte nos parezcan numerosos, debemos comprender que para muchos el propósito y las ventajas del trilateralismo aún no son claras. Hemos aprendido que necesitamos documentar los resultados que se obtienen de vínculos productivos, organizaciones eficaces y proyectos ejemplares para después darlos a conocer a fin de convencer a más gente, instituciones, organizaciones y empresas del valor de la cooperación. Toda estrategia de promoción debe ser diseñada por organizaciones representativas de la educación superior, incluidas aquéllas que participan en la educación internacional desde su país, con el propósito de cabilpear de forma más eficaz ante gobiernos y el sector privado. Debemos persuadir a las autoridades de gobiernos y a ejecutivos de fundaciones que el apoyo a programas de cooperación

en América del Norte es una labor importante.

Desigualdad entre participantes y diferencia en los beneficios:

Existen asimetrías considerables entre las tres naciones, sus sistemas de educación superior y sus instituciones. Esta realidad debe tomarse más en cuenta al momento de planear actividades futuras de cooperación. La diversidad entre los participantes y los intereses de cooperación en la educación superior dentro de la región crean por lo menos tres niveles de beneficios posibles: continental, nacional e institucional. Cada uno de estos niveles tiene dos vertientes: la modalidad general, es decir, el ámbito público, social o cultural, y la modalidad específica, es decir, el ámbito privado, económico o directo. Dentro de este contexto, los incentivos para alentar a las instituciones más fuertes a que colaboren con las más débiles normalmente se encuentran en el primer nivel y en la primera modalidad. Por otra parte, las instituciones menos desarrolladas a menudo suelen funcionar en el segundo y tercer niveles y dentro de la segunda y tercera modalidades. Hemos aprendido a reconocer estas diferencias y a ajustar los programas como corresponde.

Avance gradual:

Nos conviene favorecer una estrategia con varios escalones de incrementos planeados dirigidos a fortalecer las alianzas en América del Norte en materia de educación superior. Las presiones crecientes en gobiernos, instituciones, fundaciones y corporaciones probablemente impiden el fomento de iniciativas a gran escala. Los líderes y participantes del proceso de coopera-

ción en América del Norte deben adoptar expectativas más realistas. El desarrollo de alianzas en las que se incluyan a las diferentes partes interesadas en la cooperación precisa de tiempo, esfuerzo y sensibilidad considerables por parte de las instancias participantes y dichas alianzas tienen más probabilidades de salir adelante si se concentran en proyectos específicos. Basándose en los proyectos trilaterales existentes (por ejemplo, el Programa Regional de Movilidad Académica, NAMHE, y el Programa de Afiliación Universitaria) se podría propiciar un mayor contacto mediante EL NET, realizar ciclos de conferencias para resolver problemas específicos y crear un crecimiento constante de redes trilaterales de educación superior.

La parálisis financiera:

La alianza en América del Norte requiere más que palabras nobles y buenas intenciones. Es esencial contar con un método dinámico y creativo para impulsar programas de recaudación de fondos dirigidos a diferentes instituciones e individuos. De cara a limitaciones presupuestarias graves, los gobiernos nacionales no están en condiciones de ofrecer financiación fuerte y esta tendencia sólo podrá ser revertida mediante un compromiso político explícito de alto nivel. Los gobiernos provinciales o estatales deben ser incluidos cada vez más en la participación. Las fundaciones y organizaciones no lucrativas dedicadas a la atención de problemas específicos en América del Norte (por ejemplo, aquéllas que apoyan aspectos relacionados con el medio ambiente, clima, agricultura e inmigración) son fuentes que deben explorarse con más vehemencia. Las empresas pueden respaldar

proyectos diseñados de acuerdo con los objetivos específicos de éstas. Pero la incertidumbre no deja de acechar las interrogantes pendientes: ¿Acaso las instituciones de educación superior tomarán, por iniciativa propia, la difícil decisión de colocar a América del Norte en su lista de prioridades dentro de sus programas de educación internacional? ¿Están preparadas las instituciones de educación superior para movilizar sus infraestructuras internas y su influencia política en el seno de gobiernos y conexiones con el sector empresarial con el fin de apoyar la iniciativa de América del Norte?

Direcciones futuras

La agenda de colaboración promovida hace cinco años en Vancouver ha arrojado resultados encontrados. Sin embargo, esta iniciativa no debe considerarse como un componente más de cuantos conforman el portafolio de la educación internacional. La diferencia contundente es que Canadá, México y Estados Unidos están interrelacionados por insoslayables condiciones geográficas y económicas. Estos países no están tan íntimamente vinculados con ninguna otra región del mundo como lo están entre sí. La línea que distingue lo nacional de lo extranjero se vuelve cada vez más tenue en las relaciones que sostienen estos países y los problemas fundamentales de índole económica y social no pueden confinarse en su frontera. La ampliación de alianzas trilaterales en la educación superior se ha vuelto un factor prioritario y más apremiante que en 1993. Debemos vigorizar la agenda para América del Norte para el siglo XXI.

Es importante para futuros proyectos trilaterales tomar en cuenta las tendencias que se inscriben en el contexto internacional. Los nexos entre las economías de América del Norte se verán fortalecidos a raíz del crecimiento de los mercados regionales. La liberalización del comercio aumentará, así como la cantidad de tratados comerciales bilaterales y trilaterales suscritos con otros países latinoamericanos. El comercio internacional en los servicios educativos y profesionales seguirá creciendo rápidamente. Todo esto brindará numerosas oportunidades para que las instituciones de educación superior cooperen con las organizaciones de los sectores público y privado.

Todo parece indicar que a la larga surgirá un mercado de alcance más mundial para los recursos humanos y los productos de América del Norte en materia de educación, capacitación y re-entrenamiento. La creación de un mercado continental de educación y capacitación precisará de la creación y aplicación de normas internacionales de calidad. Un mercado de tal índole también necesitará una mayor modulación de los cursos que se ofrecen en la actualidad y la ampliación del sistema de reconocimiento o validación de materias. En el futuro se prestará más importancia a los resultados comprobables, aptitudes y capacidades, reconocimiento de títulos, cursos obligatorios de actualización y perfeccionamiento de las calificaciones profesionales y la creación de mecanismos internacionales de acreditación.

Todos éstos son campos donde la cooperación de educación superior en América del Norte tiene mucho que ofrecer. Son todos ellos campos don-

de se espera que las instituciones de educación superior asuman una función directa y práctica de liderazgo.

Desde la conferencia de Vancouver en 1993 se han realizado muchos proyectos trilaterales. A pesar de ello necesitamos reconocer que actualmente el objetivo principal de la cooperación es de ampliar dicha iniciativa. O sea, la prioridad en el futuro es multiplicar y extender las formas de colaboración. Para lograr lo anterior debemos:

- ❖ Aprovechar todo lo que ha redundado en buenos resultados, desde grupos y organizaciones, procedimientos y mecanismos hasta proyectos específicos. El Comunicado de Vancouver de 1993 ha sentado los cimientos firmes sobre los cuales podemos fincar.
- ❖ Revisar las iniciativas originales y modificar o añadir nuevas con base en la experiencia del pasado y la realidad del presente, todo ello con la ayuda y orientación de los participantes más activos.
- ❖ Reconocer que es imperativo lograr una mejor coordinación de estos esfuerzos por lo que es necesario explorar la posibilidad de crear una organización para tal fin.
- ❖ Asegurarse, finalmente, que sigan existiendo reuniones como ésta (Vancouver, 1998), en las que se puedan discutir de manera trilateral los problemas, objetivos y tareas requeridas, así como para identificar vías para lograr la cooperación de manera eficiente.

Reconocer la importancia de la cooperación en América del Norte es tan sólo el preámbulo del compromiso de llevar adelante acciones específicas que desarrolleen el proceso. Las pro-

puestas pendientes de Vancouver pueden ser reconsideradas si en los tres países contamos con un liderazgo dispuesto a promover estos proyectos. También debemos incursionar por nuevos caminos y buscar enfoques alternativos que inyecten vida a la iniciativa de educación superior en América del Norte. Entre las iniciativas prácticas que pueden ser apoyadas de inmediato destacan:

- ❖ Extender los derechos de reciprocidad en el pago de colegiatura entre estados y provincias con el fin de alentar la movilidad transfronteriza de estudiantes.
- ❖ Suscribir un convenio oficial para formalizar y enriquecer la relación entre las tres organizaciones nacionales coordinadoras de educación superior: ACE, AUCC y ANUIES.
- ❖ Obtener fondos para organizar una conferencia principal patrocinada por CONAHEC encaminada al análisis de estudios sobre América del Norte, al intercambio de experiencia sobre la amplia gama de planes de estudio y al mejoramiento de la comunicación por red entre dichos programas. Un posible resultado de esta conferencia sería la creación de la Asociación de Estudios de América del Norte.
- ❖ Crear dos amplias áreas superpuestas con potencial de crecimiento relacionado con el uso de la red NADERN: En primer lugar, la impartición a distancia de programas de carreras cortas y largas; en segundo lugar, ofrecer educación permanente para las diferentes profesiones.
- ❖ Patrocinar una reunión de rectores de universidades, directores de instituciones de educación superior y

de asociaciones educativas, así como de asociaciones de profesionales, con el objetivo de fortalecer el reconocimiento de títulos y materias entre las instituciones de educación superior en los tres países.

- ❖ Impulsar los esfuerzos de las universidades y asociaciones educativas encaminados a ejercer presión a las autoridades nacionales, estatales y locales, de modo que éstas brinden apoyo político a las alianzas en América del Norte. Esto es importante porque la iniciativa de América del Norte nunca ha recibido el aval explícito y reconocido de líderes prominentes de ninguno de los países norteamericanos. Ha llegado el momento en que los tres gobiernos deben renovar su compromiso de apoyar el proceso trilateral.
- ❖ Reponer los fondos aportados por México y Canadá para financiar el programa NAMHE, el cual ha sido un componente central con resultados nada despreciables en materia de cooperación trilateral universitaria.

El programa cuenta con objetivos que, de forma intencional, son modestos y limitados. Una estrategia deliberadamente pragmática con medidas a corto plazo es más adecuada que proyectos exhaustivos de amplio alcance que suenan rimbombantes pero carecen de realismo, liderazgo y recursos. Nuestro objetivo debe ser construir progresivamente a partir de los adelantos hasta ahora logrados. Las lecciones aprendidas desde el Comunicado de Vancouver en 1993 muestran sin duda que se deben adoptar medidas realistas y prácticas para abordar los delicados problemas de la movili-

dad de estudiantes y profesores en América del Norte. Al final de cuentas, es la comunidad de educación superior la que debe decidir poner esta iniciativa entre sus más altas prioridades, en lugar de esperar pasivamente la acción del gobierno. Es importante reiterar la importancia que los educadores comprometidos con esta causa pueden ejercer para renovar el apoyo dentro y fuera de las universidades a las alianzas en América del Norte.

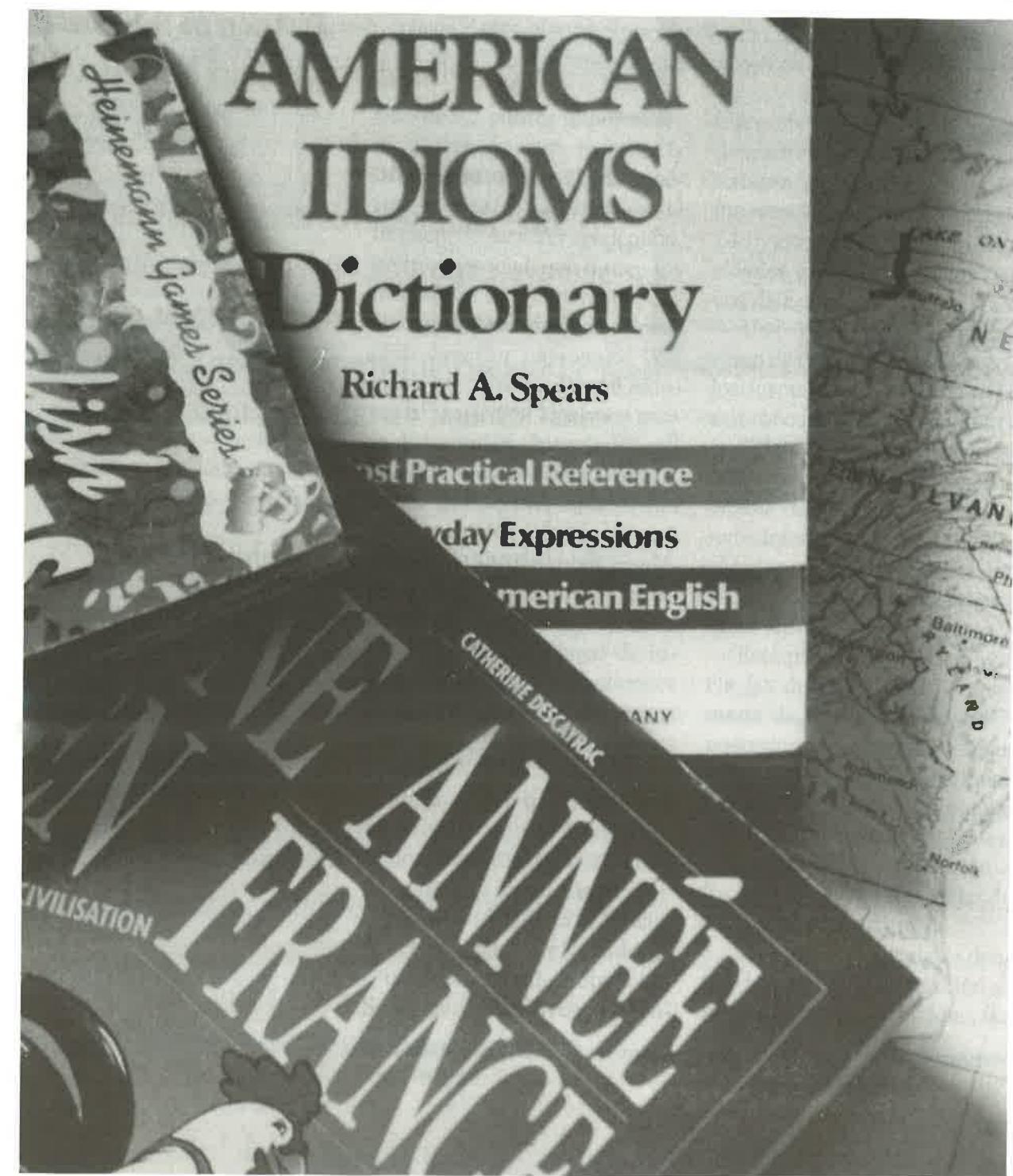
En el siglo XXI, el intercambio comercial en y desde América del Norte se realizará a una escala difícil de imaginar en la actualidad. En el ámbito de la educación internacional, ninguna otra prioridad se muestra tan imperante como la de hacer de Amé-

rica del Norte no sólo un mercado de bienes y servicios, sino también una región armónica donde reine la comprensión, respeto y apoyo mutuos para hacer frente a nuestro destino compartido. La experiencia acumulada desde el Comunicado de Vancouver ha agudizado nuestra sensibilidad ante los problemas, pero la amplia meta de forjar alianzas en América del Norte aún no ha sido alcanzada. Las generaciones futuras de canadienses, mexicanos y estadounidenses dependen de los cometidos y acciones que se realicen en las postrimerías del siglo XX. Hay demasiado en juego para América del Norte y para sus 390 millones de habitantes. No podemos darnos el lujo de tropezar ni vacilar.

Glosario de siglas

	Inglés	Español
ACE	<i>American Council on Education</i>	Consejo Estadounidense de la Educación Superior
ANUIES	<i>Mexican Association of Universities and Higher Education Institutions</i>	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
AUCC	<i>Association of Universities and Colleges of Canada</i>	Asociación Canadiense de Universidades y Colegios
CEC	<i>Canadian Education Centres</i>	Centros de Educación del Canadá
CISAN	<i>North American Research Center</i>	Centro de Investigación sobre América del Norte
CONAHEC	<i>Consortium for North American Higher Education Collaboration</i>	Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte
DFAIT	<i>Canadian Department of Foreign Affairs and International Trade</i>	Ministerio Canadiense de Asuntos Exteriores y Comercio Internacional
ELNET	<i>Educational Leadership Network</i>	Red de Liderazgo Educativo
FOMES	<i>Fund for Improvement of Higher Education</i>	Fondo para la Modernización de la Educación Superior
NADERN	<i>North American Distance Education and Research Network</i>	Red Norteamericana de Educación a Distancia e Investigación
NAMHE	<i>North American Student Mobility Program</i>	Programa de Movilidad Académica Estudiantil de América del Norte
NAMI	<i>North American Institute</i>	Instituto de América del Norte
OECD	<i>Organization for Economic Cooperation and Development</i>	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PROMEP	<i>Mexican Program for Higher Education Faculty Development</i>	Programa de Mejora del Profesorado de Instituciones de Educación Superior
RAMP	<i>Regional Academic Mobility Program</i>	Programa de Movilidad Académica Regional de América del Norte
SEP	<i>Mexican Ministry of Education</i>	Secretaría de Educación Pública
TLC	<i>North American Free Trade Agreement</i>	Tratado de Libre Comercio de América del Norte
TSC	<i>Trilateral Steering Committee</i>	Comité Intergubernamental Trilateral de Educación Superior
UNAM	<i>National Autonomous University of Mexico</i>	Universidad Nacional Autónoma de México
USIA	<i>United States Information Agency</i>	Oficina de Información de Estados Unidos
WICHE	<i>Western Interstate Commission for Higher Education</i>	Comisión Interestatal para la Educación Superior del Occidente de Estados Unidos

UNIVERSIDAD integración



Las oficinas de intercambio académico en las instituciones de educación superior en México

JOCELYNE GACEL-ÁVILA
DIRECTORA DEL PROYECTO
ROSA ROJAS
COORDINADORA DEL PROYECTO*

Resultados de la encuesta que se aplicó para conocer la visión y opinión de los jefes de dependencias con relación a este fenómeno.

Proyectos realizados gracias al apoyo de la Fundación Ford

Uno de los puntos importantes en el proceso para mejorar la calidad de la educación superior en México es, sin duda, el impacto de carácter académico, político y social que tienen los programas de colaboración entre las instituciones de educación superior nacionales con las de otros países. Por tal motivo, la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), dentro del período escolar 1997-1998, aplicó una encuesta a los jefes de dependencia de intercambio académico de diversas universidades e institutos tecnológicos, con el fin de iniciar un banco de información que permita conocer el comportamiento del intercambio académico dentro de las mismas.

Para poder determinar el universo de trabajo de las instituciones a entrevistar, se tomó en cuenta el directorio de universidades afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de la Repú-

blica Mexicana, así como un directorio de universidades que existen en nuestro país. La muestra consta de un total de 74 instituciones, entre universidades e Institutos Tecnológicos de Educación.

Una vez determinado el universo de trabajo y contando con los formatos de cuestionarios, se procedió a redactar una carta dirigida a los rectores de todas y cada una de las instituciones, misma que proporcionaba información general sobre el censo y la solicitud de colaboración con AMPEI para llevar a buen término dicho proyecto.

Esta primera carta se envió vía fax durante la primera semana de noviembre de 1997; posteriormente, a través de un sistema de mensajería nacional, se envió el documento original con varios formatos de los cuestionarios para su aplicación a los jefes de las dependencias de intercambio académico.

La recolección de datos dentro del plan de investigación se realizó mediante el teléfono, fax

* Participaron como Asistentes de Investigación: Ilya Lisbeth Ledesma García y Ma. de los Ángeles García Padilla

y correo electrónico debido a la ubicación geográfica de cada universidad y la dificultad de trasladarse para realizar entrevistas personalmente.

Dentro del cuestionario se plantean preguntas que permiten conocer la valiosa opinión de las personas encargadas de las dependencias de intercambio académico, así como también de los miembros de AMPEI y cuáles son los servicios que esperan recibir por parte de la Asociación para lograr un mejor desempeño de actividades dentro de este espacio.

El presente artículo da a conocer los resultados obtenidos en la aplicación de la encuesta a instancias que participan en el intercambio académico y la cooperación internacional. Con la información obtenida se podrá analizar, en primer lugar, la importancia que cada universidad otorga a las dependencias que se dedican al intercambio académico; en segundo lugar, caracterizar el tipo de unidades académicas universitarias que se dedican al intercambio académico y la cooperación internacional y, en tercer lugar, delinear el perfil del personal que labora en ellas y el tipo de actividades de colaboración académica internacional que realizan las instituciones de educación superior en nuestro país.

La encuesta fue dirigida a los directores o jefes de las áreas de intercambio académico y se estructuró con base en las necesidades de la información solicitada por AMPEI.

El presente artículo da a conocer los resultados obtenidos en la aplicación de la encuesta a instancias que participan en el

intercambio académico y la cooperación internacional.

Con la información obtenida se podrá analizar, en primer lugar, la importancia que cada universidad otorga a las dependencias que se

dedicen al intercambio académico; en segundo lugar, caracterizar el tipo de unidades académicas

universitarias que se dedican al intercambio

académico y la cooperación internacional y, en tercer lugar, delinear el perfil del personal que labora en ellas y el tipo de actividades de colaboración académica

internacional que realizan las instituciones de educación superior en nuestro país

•••••

aprecia que un 21% tiene especialidad en Informática, Educación y Salud, entre otros.

La encuesta fue aplicada a 35 universidades y consta de un total de 37 preguntas claves desglosadas en 139 códigos que arrojan los siguientes resultados:

Las perspectivas de género en relación con el personal que dirige las áreas de intercambio y la colaboración internacional nos indican que el porcentaje es equitativo en un 50%, tanto para hombres como para mujeres; los jefes tienen una edad entre los 31 y los 45 años, ya que tres de los rangos concentran un total de 74%.

En la formación académica de los jefes de dependencia hay una notable inclinación hacia las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades. En lo que a Licenciatura se refiere, un 30% tiene estudios en ese campo; mientras que un 25% está en el área de Ingenierías, al igual que en las áreas Médico Biológicas. En los estudios de Especialidad siguen predominando las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades con un 20%; le siguen las Económico Administrativas con un 12%. Encontramos aun en los niveles de Maestría el predominio de las Ciencias Sociales al tener un 30%, seguidos por las áreas Económico Administrativas e Ingenierías con 9% y 8% respectivamente. En Doctorado se encuentra que un 6% se especializó en el área de Ciencias Sociales y Humanidades y el 94% dice no tener este tipo de estudio; finalmente se

Sobre los años de estancia dentro de la dependencia, es importante señalar que el personal que ahí labora es de reciente ingreso, pues el 53% del total tiene entre 0 y 7 años, con un mayor grado de antigüedad un 23%, que oscila entre los 8 y 11 años.

En lo que se refiere al punto sobre el puesto anterior al actual, encontramos que un 27% anteriormente era Director y un 17% Coordinador del Departamento que actualmente representan. En el tiempo de experiencia en el trabajo internacional, se percibe que es relativamente nuevo el tema para los jefes de dependencias, ya que el 60% tiene entre los 0 a 5 años desempeñándose dentro de esta actividad. El 55% tiene experiencia de trabajo en el extranjero.

Es importante destacar que el 59% manifiesta ser miembro de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional y un 49% forma parte de alguna otra organización de índole educativa nacional y/o internacional, destacando la Organización Universitaria Interamericana (OUI) por ser la que cuenta con un mayor número de miembros, seguida de la Association of International Educators con 24% y 18% respectivamente.

En lo que respecta a si se recibió o no algún tipo de capacitación para el desempeño del puesto actual, se nota que la mayoría no fue capacitada, ya que solamente un 34% del total sí fue preparado para desempeñar el puesto, no así el 66%; siguiendo en la línea de capacitación, otro aspecto importante es si se tiene pensado seguir realizando actividades en el área internacional; aquí se destaca que el 59% pretende seguir desempeñándose dentro de este rubro.

Continuando en el ámbito de la capacitación, encontramos que es notable la falta de apoyo por parte de las instituciones, ya que el 97% demanda programas de educación y capacitación continua; dentro del tipo de capacitación que se considera indispensable, se señaló que lo más importante es la realización de cursos de actualización por áreas y talleres de trabajo, así como prácticas en otros países.

¹ En la categoría de Otro se considera la siguiente clasificación: 7 Secretarías Académicas, 1 Dirección de Investigación y Posgrado, 1 Facultad de Humanidades, 1 Dirección General de Extensión, 1 Coordinación General de Docencia, 1 Secretaría Técnica y 1 Dirección de Relaciones Externas.

Sobre cuáles son los obstáculos que considera son preponderantes para el desarrollo de su actividad, por orden de importancia encontramos que la falta de financiamiento es lo más relevante, seguido por la ausencia de reconocimiento del área, así como falta de recursos humanos capacitados y de planeación.

Un factor importante en una dependencia de intercambio académico es sin duda el dominio de algún idioma ajeno al español; por consiguiente, encontramos que entre los idiomas extranjeros utilizados para las actividades dentro de la dependencia, el inglés y el francés son los idiomas predominantes.

La ubicación que se le da a una oficina de intercambio académico es factor determinante para llevar con éxito sus planes y programas de trabajo; por ello es significativa la ubicación de las oficinas de intercambio y colaboración internacional. Sólo un 26% tiene categoría de Dirección, seguido de un 22% y 20%, Coordinación y Departamento respectivamente.

¿De quién dependen las oficinas de intercambio? Esta pregunta arroja los siguientes resultados: dependen de la Coordinación General Académica un 23% y de Rectoría un 14%; lo que es sorprendente es que, dentro de la categoría de Otro,¹ se agrupa una disparidad de áreas de las cuales se depende, teniendo así una concentración de 36%.

El número de personas que ahí laboran es entre 1 y 6 personas, ya que aquí se concentra un total de 73%.

El contar o no con presupuesto propio es determinante para que una oficina de intercambio académico realice las actividades que considere necesarias y propicias para una adecuada proyección tanto nacional como internacional; por tal razón se pretende conocer si cuenta la oficina con presupuesto propio. Un 47% sí lo tiene, mientras que un 50% no; los medios por los que se adquieren los recursos económicos, por orden de importancia, es como a continuación se

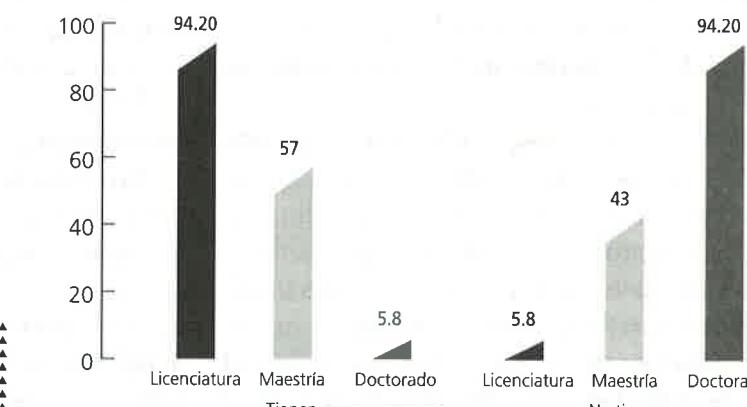
describe: en primer lugar por la asignación de presupuesto universitario, seguido del financiamiento por instituciones externas nacionales y financiamiento por instituciones externas internacionales. Del presupuesto asignado, la distribución por orden de importancia es la siguiente: Becas, apoyo para estancias en el extranjero y apoyo para visitantes extranjeros, en primer, segundo y tercer lugar respectivamente.

Sobre si se realiza algún tipo de publicación dentro de la dependencia, el 59% contestó afirmativamente.

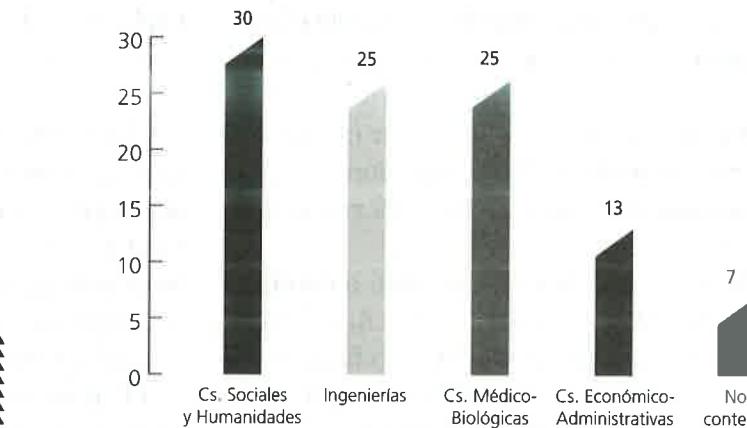
El tener convenios con diferentes instituciones es importante para una adecuada realización de las actividades de una dependencia, pues ello permite tener una proyección más amplia tanto en el ámbito nacional como internacional; así, se encuentra que del total de las instituciones participantes en esta encuesta, el 94% tiene convenios vigentes para intercambio nacional; de este porcentaje, el 73% tiene de 1 a 50, mientras que apenas un 9% tiene de 51 a 100 convenios. Una respuesta similar se obtuvo en los convenios internacionales: el 94% contestó tener convenios vigentes para intercambio internacional; de este porcentaje, el 70% tiene de 1 a 50 y un 12% tiene de 51 a 100.

Es importante la opinión de las personas encargadas de las áreas de intercambio académico en relación con su ubicación, presupuesto y recursos huma-

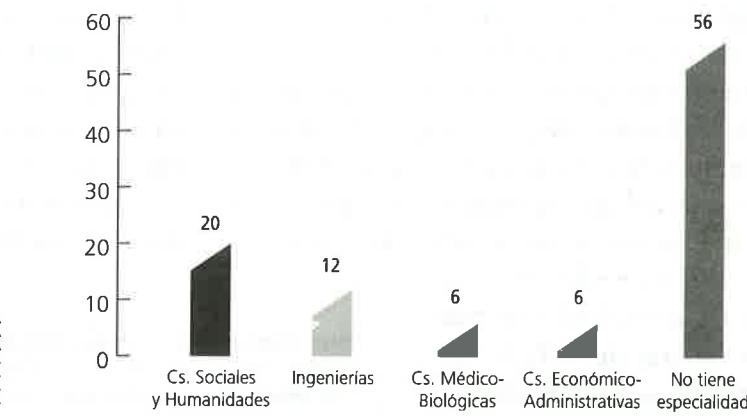
ESCOLARIDAD DE LOS JEFES DE DEPENDENCIA* (PORCENTAJES)



ESTUDIOS DE LICENCIATURA (PORCENTAJES)



ESPECIALIDAD (PORCENTAJES)



* Fuente de todos los datos: Resultados de la encuesta aplicada a instancias participantes.

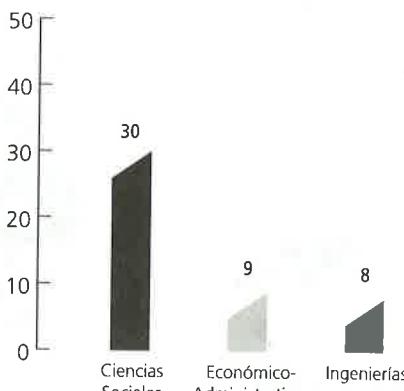
nos, con referencia a cómo considera la ubicación de la dependencia de intercambio dentro del organigrama de la institución. El 67% contestó que era adecuada, mientras que un 33% no lo considera de esa manera; en cuanto al presupuesto para apoyos académicos, un 19% lo considera suficiente y 81% insuficiente; sobre si el presupuesto para apoyos estudiantiles es suficiente o insuficiente, los resultados arrojan 8% y 92% respectivamente; y el presupuesto para actividades propias un 36% lo cree suficiente, mientras que para el 64% no lo es.

En lo que se refiere a la infraestructura para el desarrollo de actividades de intercambio, un 47% contestó que era adecuada, mientras que el 73% contestó que no lo era.

Enfocándonos a los recursos humanos, un 27% contestó que eran suficientes, no siendo así para el 73%. Por último, en una de las preguntas de más importancia: ¿Qué servicios esperan que AMPEI ofrezca a la dependencia para mejorar actividades?, por orden de importancia, los jefes contestaron lo siguiente:

- ❖ Fuentes de información sobre el área internacional
- ❖ Reunión regional
- ❖ Contactos internacionales
- ❖ Cursos de capacitación
- ❖ Reunión anual
- ❖ Contactos nacionales
- ❖ Directorio electrónico
- ❖ Pasantías en el extranjero

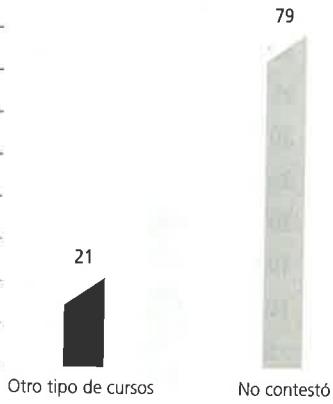
MAESTRÍA (PORCENTAJES)



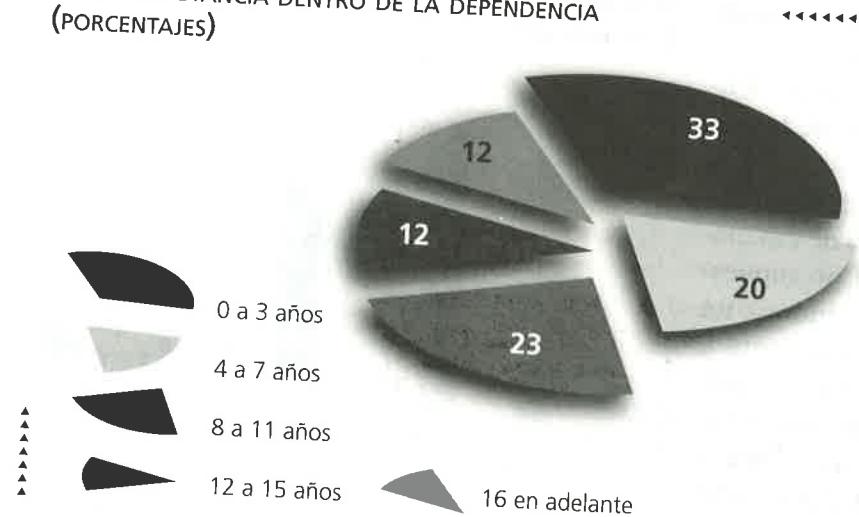
DOCTORADO (PORCENTAJES)



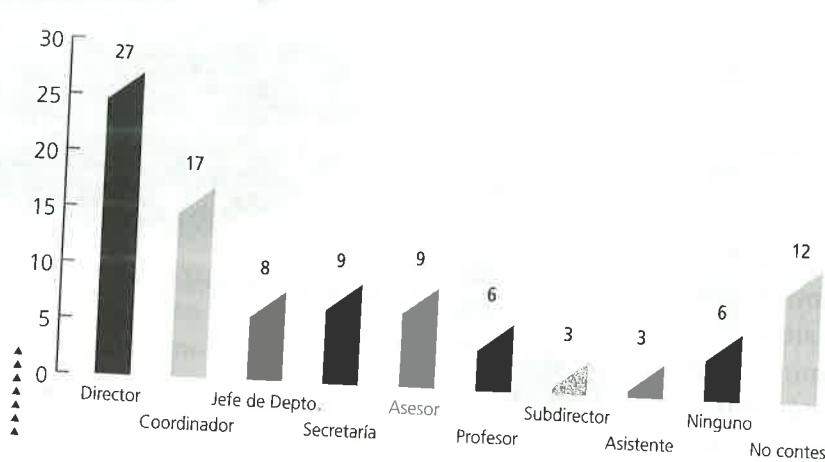
OTRO TIPO DE CURSOS (PORCENTAJES)



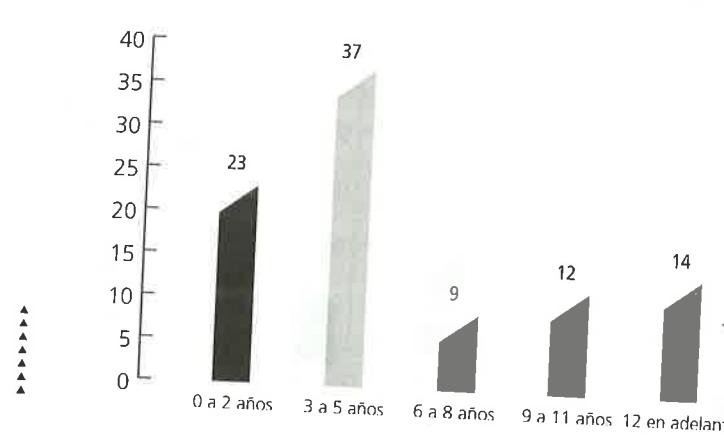
AÑOS DE ESTANCIA DENTRO DE LA DEPENDENCIA
(PORCENTAJES)



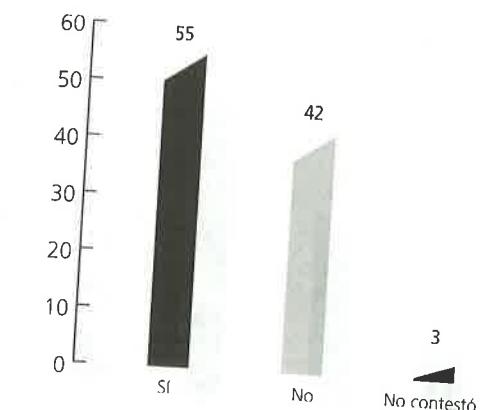
PUESTO ANTERIOR AL ACTUAL
(PORCENTAJES)



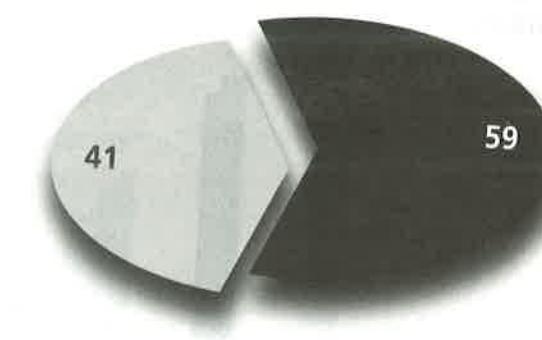
TIEMPO DE EXPERIENCIA EN EL TRABAJO INTERNACIONAL
(PORCENTAJES)



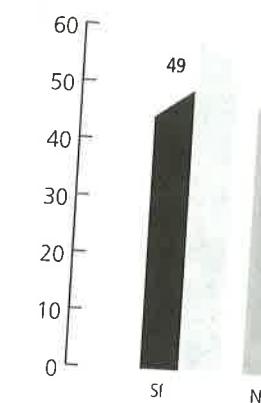
EXPERIENCIA DE TRABAJO EN EL EXTRANJERO
(PORCENTAJES)



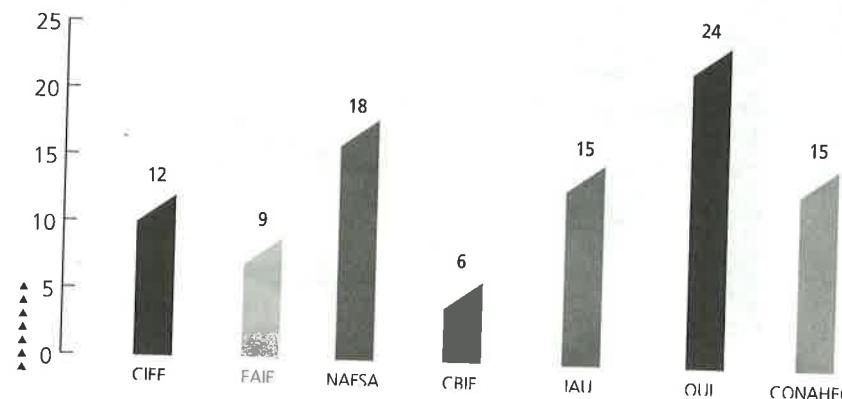
¿ES USTED MIEMBRO DE LA ASOCIACIÓN MEXICANA
PARA LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL?
(PORCENTAJES)



¿FORMA USTED PARTE DE ALGUNA OTRA
ORGANIZACIÓN DE INDOLE EDUCATIVA NACIONAL Y/O INTERNACIONAL?
(PORCENTAJES)



**MENTIONE LAS ORGANIZACIONES A LAS QUE PERTENECE
(EL PORCENTAJE DE CADA UNA DE ESTAS ORGANIZACIONES SE
TOMA CON BASE EN EL 100%)**

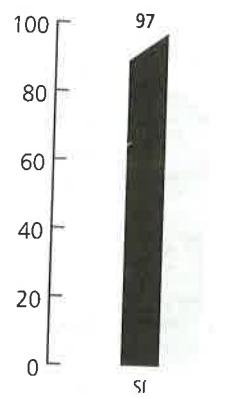


CIEE: Council on International Educational Exchange
EAIE: European Association on International Education
NAFSA: International Educators Association (Asociación de Educadores Internacionales)
CBIE: Canadian Bureau of International Education
IAU: International Association of Universities
OUI: Inter American Organization for Higher Education (Organización Universitaria Interamericana)
CONAHEC: Consortium for North American Higher Education Collaboration

**¿RECIBIÓ USTED ALGÚN TIPO DE CAPACITACIÓN
PARA DESEMPEÑAR SU PUESTO ACTUAL?
(PORCENTAJES)**

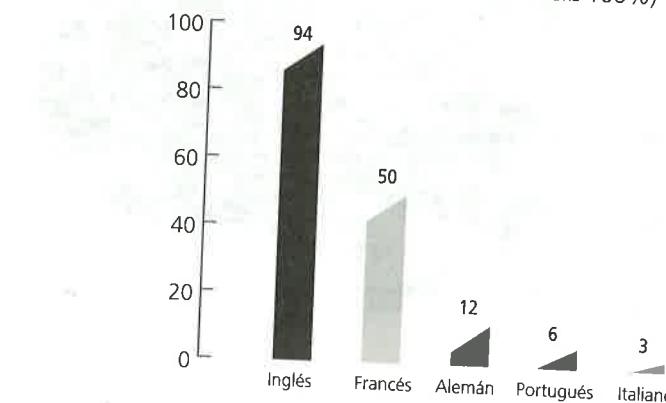


**PARA SU DESEMPEÑO DEL TRABAJO EN EL ÁREA
INTERNACIONAL, ¿CREE USTED QUE LE FALTA ALGÚN
TIPO DE CAPACITACIÓN EN ESPECIAL?
(PORCENTAJES)**

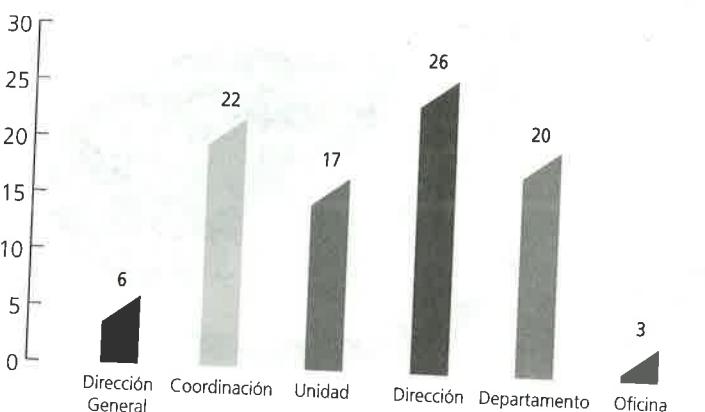


**IDIOMAS EXTRANJEROS UTILIZADOS PARA EL DESARROLLO
DE ACTIVIDADES DENTRO DE LA DEPENDENCIA**

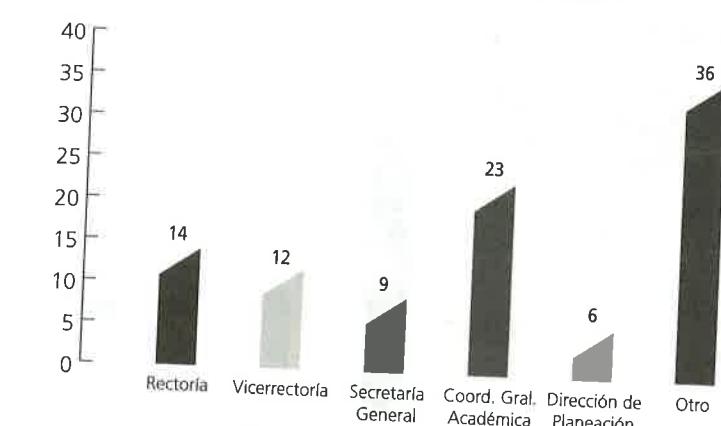
(DE ACUERDO A LAS RESPUESTAS DE ESTA PREGUNTA, SE HARÁ UN LISTADO QUE REFLEJE EL
ORDEN DE IMPORTANCIA DE LOS IDIOMAS Y CADA PORCENTAJE ES SOBRE 100%)



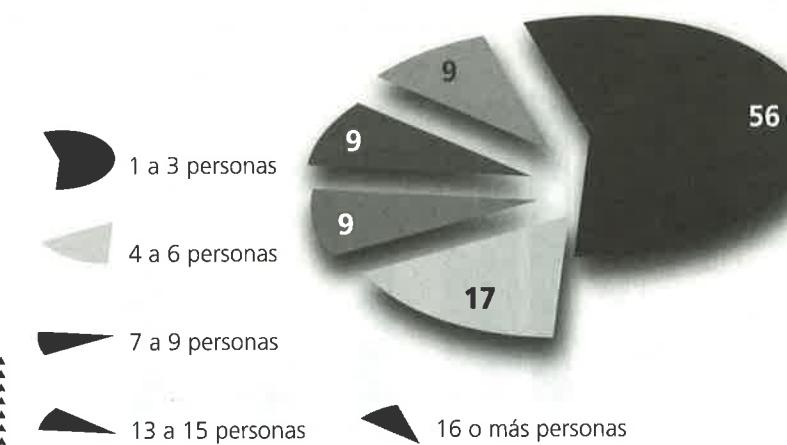
**¿CÓMO SE LE CONSIDERA A LA DEPENDENCIA DENTRO
DEL ORGANIGRAMA DE LA INSTITUCIÓN?
(PORCENTAJES)**



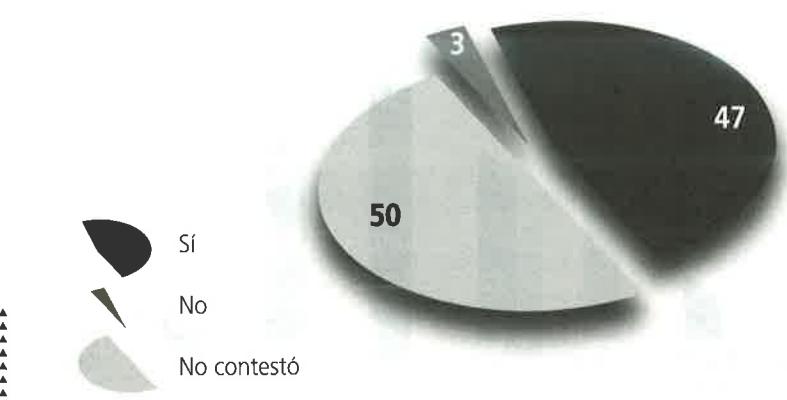
**¿DE QUIÉN DEPENDE LA OFICINA A SU CARGO?
(PORCENTAJES)**



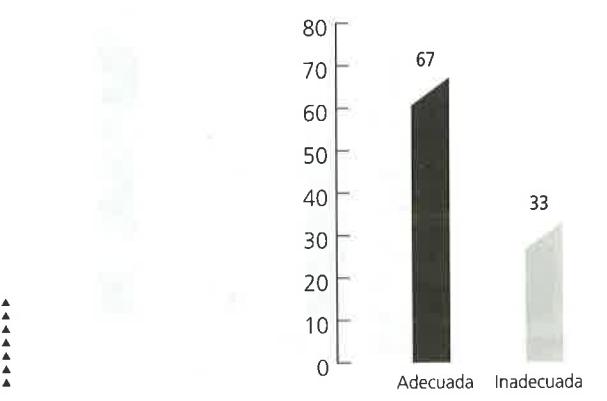
NÚMERO DE PERSONAS QUE LABORAN EN LA OFICINA
(PORCENTAJES)



¿CUENTA LA OFICINA CON PRESUPUESTO PROPIO?
(PORCENTAJES)



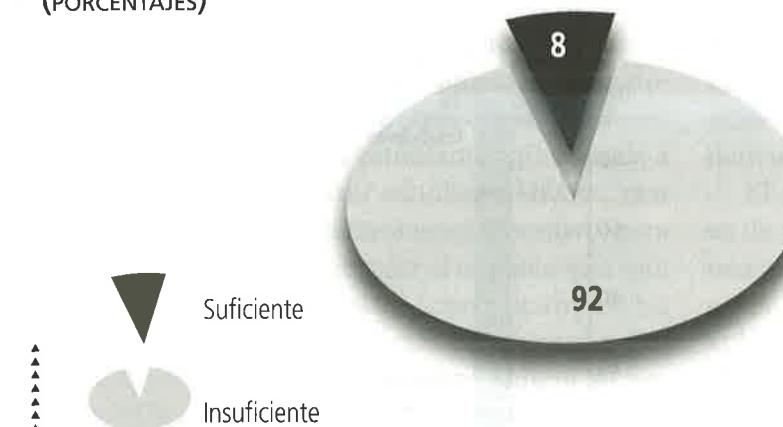
¿CÓMO CONSIDERA LA UBICACIÓN DE LA DEPENDENCIA
DE INTERCAMBIO DENTRO DEL ORGANIGRAMA DE LA INSTITUCIÓN?
(PORCENTAJES)



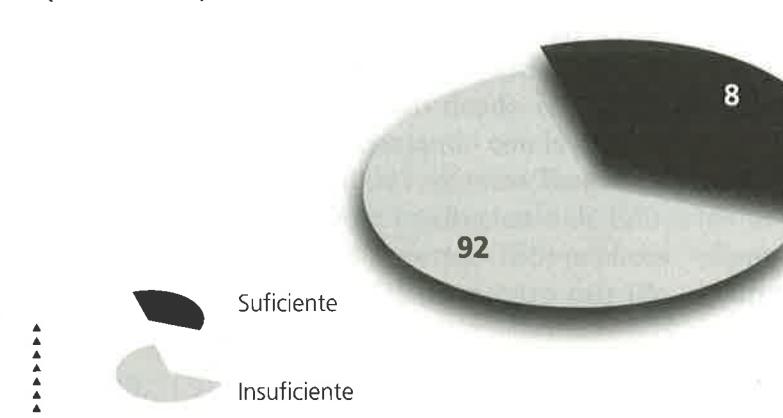
EL PRESUPUESTO PARA APOYOS ACADÉMICOS ES:
(PORCENTAJES)



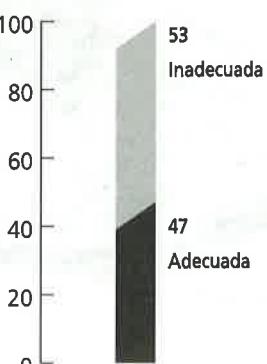
EL PRESUPUESTO PARA APOYOS ESTUDIANTILES ES:
(PORCENTAJES)



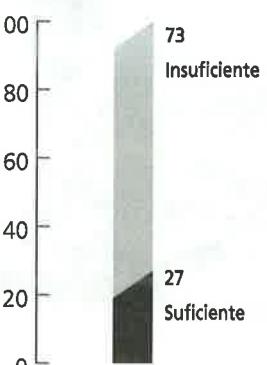
EL PRESUPUESTO PARA ACTIVIDADES PROPIAS ES:
(PORCENTAJES)



LA INFRAESTRUCTURA PARA EL DESARROLLO DE
ACTIVIDADES DE INTERCAMBIO ES:
(PORCENTAJES)



LOS RECURSOS HUMANOS SON:
(PORCENTAJES)



Características de los estudiantes extranjeros en México

Resultados de la encuesta aplicada en el ciclo escolar 1997-1998.

Proyectos realizados gracias al apoyo de la Fundación Ford

Para lograr tener una visión de la imagen que México proyecta hacia el exterior en torno a la Educación Superior, la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI) llevó a cabo un Censo de Estudiantes Extranjeros en nuestro país, con la finalidad de conocer, entre otras cosas, la opinión de los estudiantes que vienen a realizar estudios a México, con relación al nivel educativo, para así conocer el impacto que este fenómeno genera dentro de las Instituciones de Educación Superior. De esta manera se podrá tomar medidas para reforzar áreas que permitan ofrecer servicios educativos de mayor nivel y calidad.

El Censo de Estudiantes Extranjeros en México se aplicó durante el ciclo escolar 1997-1998. El proyecto se ha venido efectuando desde el año de 1993, contando con la colaboración de Institutos Tecnológicos y de Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y privadas de nuestro país (Se

JOCELYNE GACEL-AVILA
DIRECTORA DEL PROYECTO
ROSA ROJAS
COORDINADORA DEL PROYECTO*

consideró el Instituto Tecnológico más importante de cada entidad federativa, así como las universidades de mayor prestigio tanto públicas como privadas de cada estado). La muestra arrancó con la convocatoria a un total de 74 instituciones, quedando con la participación de solamente 35 dependencias educativas.

El proceso de investigación es de tipo descriptivo y cuenta con un instrumento básico que es el cuestionario, al cual se aplicó el método de análisis estadístico. Para el proceso de investigación que se está realizando, se utilizaron dos tipos de cuestionarios, uno en versión español y el otro en inglés. El cuestionario está dirigido a estudiantes extranjeros y tuvo parte de su creación en el formato del censo anterior. Dicho cuestionario se codificó nuevamente y abarca preguntas claves y precisas tales como el país de procedencia, sexo del estudiante, estado civil, edad, nivel y área de estudio, duración de

* Participaron como Asistentes de Investigación: Ilya Lisbeth Ledesma García y Ma. de los Ángeles García Padilla

la estancia, modalidad (por convenio, intercambio, por cuenta del estudiante), el tipo de financiamiento y/o beca, etc. Entre otras cosas, tiene la finalidad de conocer un número aproximado de estudiantes extranjeros que vienen a realizar estudios diversos, desde el nivel Licenciatura hasta Doctorado, pasando por cursos especiales y sobre todo el estudio del idioma español. El cuestionario consta de 14 preguntas, desglosadas en 47 códigos.

Los resultados arrojados por el cuestionario, fueron los siguientes:

En cuanto al país de procedencia de los estudiantes se encuentra un notable dominio de estudiantes de América, ya que en este continente se concentra el 79.40% del total, distribuidos el 61.70% en América del Norte y el 17.70% en Latinoamérica. En contraparte, en Europa se registra apenas un 10.25%; en Asia un 10.05% y en Oceanía un 0.30%. Encontramos un mayor número de estudiantes de sexo femenino con el 54%, mientras que un 46% pertenece al género masculino.

En cuanto al estado civil de los encuestados predominan los (as) solteros (as), ya que aquí se concentra el 85%, mientras que sólo un 9% son casados (as).

La edad de los encuestados es un factor importante; en este punto es notable la juventud de los estudiantes, ya que el mayor porcentaje está concentrado entre los 22 y 27 años, o sea un 49.5%, casi la mitad de los encuestados; mientras que un 35.8% manifestó tener entre los 16 y 21 años de edad. Con los resultados obtenidos, nos damos cuenta de los años que tienen los estudiantes residiendo en México, quienes realizan estudios temporales en nuestro país no tienen la intención de radicar en el mismo, al término de sus estudios regresan a sus países de origen. El 71% de los encuestados tiene radicando en nuestro país de 1997 a la fecha, mientras que un 18% llegó a México entre 1993 y 1996.

La importancia de obtener un grado de estudios reconocido en México es relevante para los estudiantes, pues un 46% pretende obtener-

lo, mientras que un 50% no tiene interés de un reconocimiento en nuestro país.

La duración de la estancia académica en las instituciones de educación superior tiene una mayor concentración en los estudiantes con más de cuatro semestres de estudio, siendo un 39%, mientras que un 34% cursa apenas el primer semestre de sus estudios. Siguiendo esa línea, el nivel de realización actual de estudios está concentrado en las Licenciaturas, ya que el 69% de los encuestados realiza este tipo de estudios, seguido por los estudios de Maestrías y Bachillerato, con un 10% y 7.5% respectivamente.

Dentro del apartado de otros cursos y/o actividades que realiza, se encuentra un dominio importante en el aprendizaje del idioma español; muestra de ello es que el 72% de un total de 143 personas que contestaron el cuestionario están realizando actividades de estudio del español, mientras que un 22% realiza estudios de otros cursos.¹ La duración de este tipo de cursos va desde las 6 semanas hasta las 10, ya que aquí se concentra un total de 76%.

En lo que respecta a Licenciaturas, existen divisiones de acuerdo a las diferentes áreas temáticas, quedando de la siguiente manera de un total de 415 alumnos registrados dentro de este tipo de estudios: predominan las áreas de Ciencias de la Salud, con un porcentaje de 29%, seguidas de las áreas de Ciencias Exactas e Ingenierías y Ciencias Económico Administrativas, con un 28% y 24% respectivamente. De los estudios de Maestrías realizados por los estudiantes extranjeros en las Instituciones de Educación Superior mexicanas sobresalen las áreas de ingenierías, con un 50%; mientras que las Áreas Administrativas concentran un 39% del total de los estudiantes de Maestría.

Se pretende también conocer la modalidad de la estancia: se aprecia que un 54% de los estudiantes está en nuestro país por su cuenta, mientras que un 36% se concentra en la modalidad de la realización de sus estudios gracias a

convenios institucionales. En lo referente al financiamiento para la realización de estudios en México, coincide dentro de lo que cabe con la anterior pregunta, ya que el financiamiento es de tipo personal y/o familiar para el 52%, seguido por un 20% y un 15%, perteneciente al financiamiento por el Gobierno, así como por las Instituciones de Educación Superior del país de origen, respectivamente.

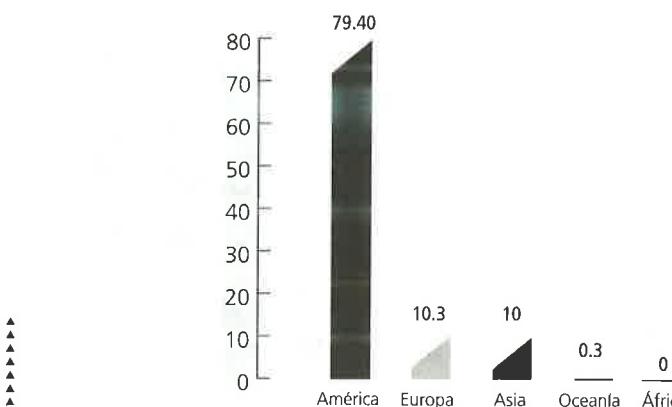
Con el tipo de beca con la que se cuenta es posible reivindicar que los estudiantes extranjeros que están en nuestro país solventan ellos mismos sus estudios, ya que el 63% indica no tener beca para la realización de éstos, mientras que un 18% los realiza con beca parcial. El tiempo de dedicación que emplean los estudiantes a sus actividades es tiempo completo, con el 80%, mientras que un 11% de los estudiantes dedican medio tiempo a sus estudios.

Las razones por las que se eligió a México para estudiar quedaron divididas en siete principales, esto debido a la diversidad de respuestas que se encontraron; entre aquéllas, un 27% estudia en México por el alto nivel de estudios, seguido de un 21%, tanto por aprender el idioma español como por intereses culturales y académicos, entre otros.

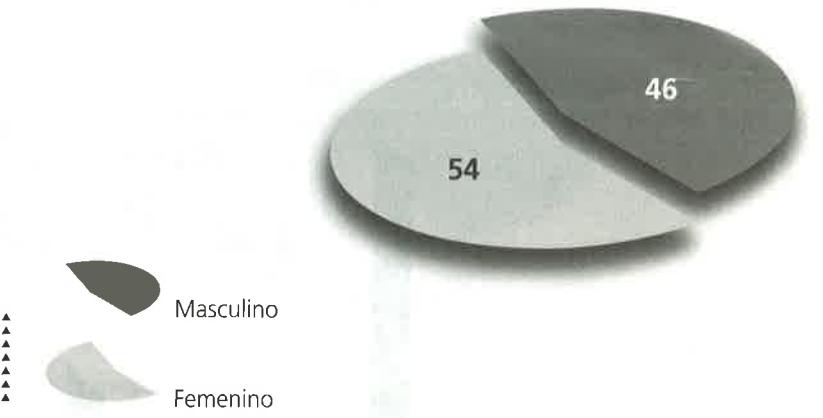
UNIVERSO DE INSTITUCIONES PARTICIPANTES*
(PORCENTAJES)



PROCEDENCIA DE LOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS
(PORCENTAJES)

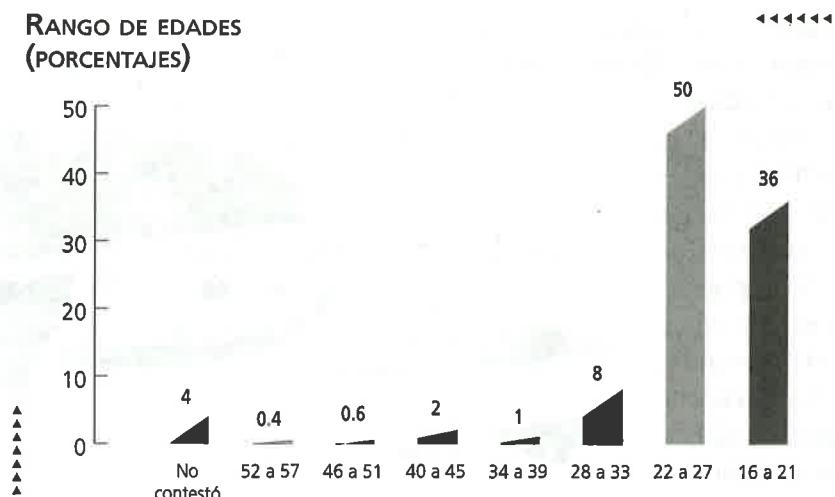


SEXO DE LOS ENCUESTADOS
(PORCENTAJES)

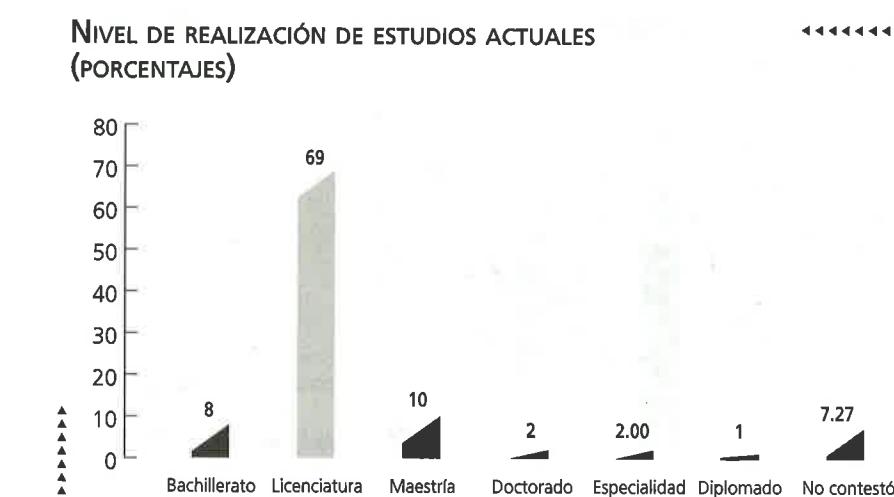


¹ Al hacer referencia a otros cursos, éstos se deducen en Historia, Arte, Fotografía, Literatura, Cultura Mexicana, Literatura Hispanoamericana y Pintura, entre otros.

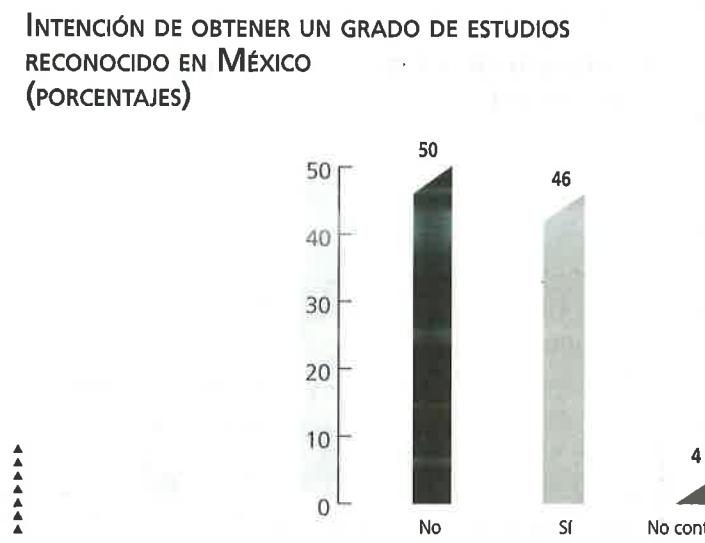
RANGO DE EDADES
(PORCENTAJES)



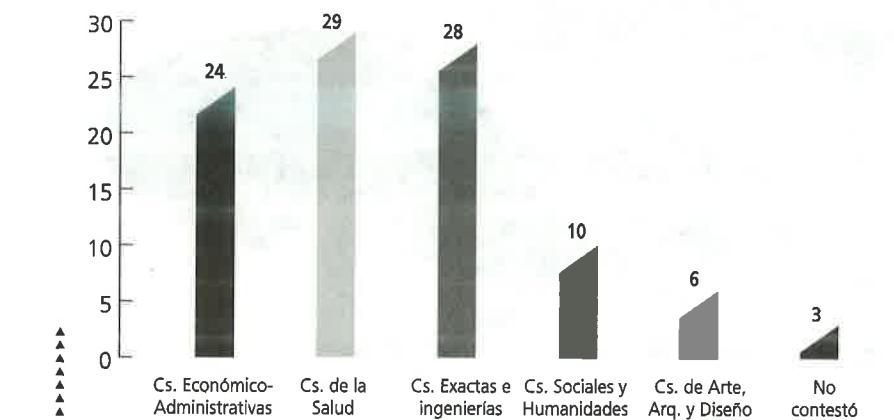
NIVEL DE REALIZACIÓN DE ESTUDIOS ACTUALES
(PORCENTAJES)



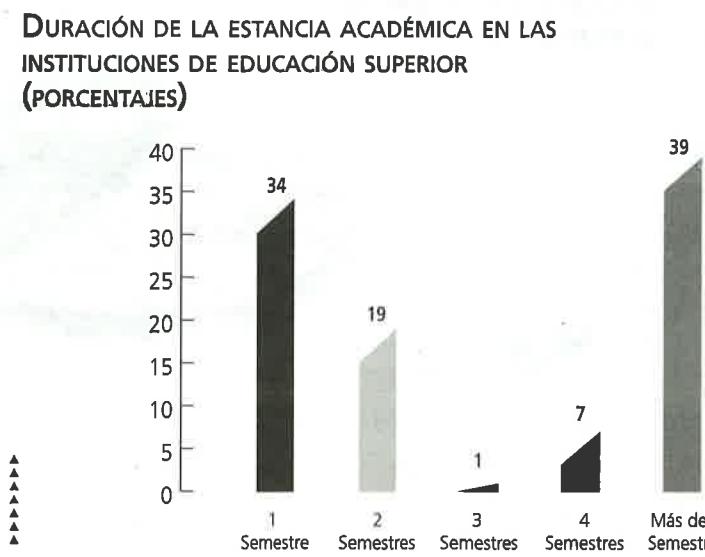
INTENCIÓN DE OBTENER UN GRADO DE ESTUDIOS RECONOCIDO EN MÉXICO
(PORCENTAJES)



ÁREAS TEMÁTICAS EN LICENCIATURA
(PORCENTAJES)



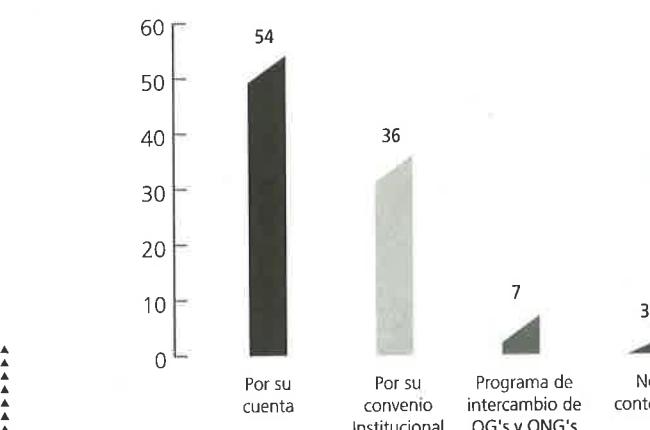
DURACIÓN DE LA ESTANCIA ACADÉMICA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
(PORCENTAJES)



ÁREAS TEMÁTICAS EN MAESTRÍAS
(PORCENTAJES)



MODALIDAD DE LA ESTANCIA
(PORCENTAJES)



FINANCIAMIENTO
(PORCENTAJES)



TIPO DE BECA
(PORCENTAJES)



TIEMPO DE DEDICACIÓN
(PORCENTAJES)



RAZONES POR LAS QUE ESCOGIÓ A MÉXICO PARA ESTUDIAR
(PORCENTAJES)



La política de internacionalización: estrategia de cambio institucional

JOCELYNE GACEL-ÁVILA
PRESIDENTA DE LA ASOCIACIÓN MEXICANA
PARA LA EDUCACIÓN
INTERNACIONAL (AMPEI)
INVESTIGADORA DE LA
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Introducción

La profundización y la complejidad del fenómeno económico y sociocultural contemporáneo que ha dado en llamarse globalización han provocado que el debate sobre la modernización de la educación superior se haya incrementado y extendido en todos los países del mundo. Este debate ha permitido que, durante los años noventa, instituciones de educación superior, gobiernos y organismos supranacionales hayan hecho diversos esfuerzos por tender lazos de cooperación entre países y regiones del planeta. Ejemplos relevantes de ello se encuentran en Europa, Asia del Pacífico y América del Norte y del Sur.

En el caso de México, la modernización económica implica pasar de un modelo altamente protegido a otro dominado por el intercambio creciente de bienes y servicios con elevado valor agregado y cada vez más vinculado al mercado mundial. Por primera vez y debido a este contexto, se plantea en México la necesidad de diseñar una política educativa pertinente, rígurosa y de excelencia, cuyo objetivo fundamental consiste en estimular los esfuerzos de las instituciones de educación superior para que se adecúen a un entorno en sumo grado competitivo.

El contexto nacional e internacional

En México, este cambio de perspectiva contrasta con la visión tradicional que concebía la educación superior como parte de la política social de un Estado-Providencia. Dicho de otra manera, las demandas que históricamente se plantearon diversos grupos sociales del país, sobre el papel de las universidades públicas, estaba vinculado a promover la movilidad

social mediante la formación de profesionales que atendieran las necesidades del desarrollo económico interno, en un marco político-ideológico que pretendía reforzar la soberanía e identidad nacionales. De esta suerte, se forjó un sistema educativo que no fomentaba los contactos internacionales e interinstitucionales, hecho que propició un casi aislamiento,

puesto que la legitimidad social de las instituciones de educación superior descansaba en su capacidad para atender la problemática social interna.

La nueva política nacional de educación superior coloca en el centro de sus prioridades los temas de calidad y pertinencia del quehacer universitario e impulsa las estrategias de evaluación y asignación de presupuestos en función de resultados altamente competitivos. Asimismo, promueve los estudios comparativos y estimula la colaboración interinstitucional para atender las necesidades de calidad que requieren las universidades contemporáneas. atractivo de esta política es que tura y colaboración internacion tivos estratégicos de la educaci

El nuevo reto de la universidad mexicana, y de todas las universidades del mundo en general, es enfrentar el desafío que presenta la globalización, para formar profesionales que deberán actuar en diferentes ambientes culturales, en extrema interdependencia y donde habrá que promover el entendimiento y el respeto a la diversidad. En el siglo XXI, el desarrollo socioeconómico de todos los países dependerá, en alto grado, de la existencia de recursos humanos preparados para detectar oportunidades, riesgos y ventajas competitivas que permitan un mejoramiento de la calidad de vida. En este contexto, una universidad de excelencia que quiera mantener presencia y liderazgo en el campo de la educación superior y el desarrollo científico y tecnológico tiene como imperativo, hoy en día incrementar sus relaciones interinstitucionales y perfilar su propio aporte al desarrollo de la comunidad internacional y aprovechar plenamente las posibilidades tanto de perfeccionamiento, becas,

El nuevo reto de la universidad mexicana, y de todas las universidades del mundo en general, es enfrentar el desafío que presenta la globalización, para formar profesionales que deberán actuar en diferentes ambientes culturales, en extrema interdependencia y donde habrá que promover el entendimiento y el respeto a la diversidad

como recursos que se generan en este ámbito.¹

Perspectiva histórica de la colaboración interinstitucional en México

Hasta los años sesenta, en México había apenas un reducido número de acuerdos de colaboración con otros países, en los que se aludía principalmente al intercambio cultural. En la década de los setenta, los esquemas de ayuda internacional y “cooperación para el desarrollo” propiciaron la intensificación del intercambio bilateral en algunas áreas científicas.

cas y tecnológicas. Sin embargo, los establecimientos universitarios y sus comunidades no tuvieron un papel activo en la definición del contenido de las acciones de cooperación, como tampoco en su ejecución. Por otra parte, apenas en esos años se inició la identificación de actividades internacionales e interinstitucionales en materia de formación de recursos humanos, intercambio de información científica y tecnológica y, en menor medida, en el terreno de la investigación conjunta. En cualquier caso, el fenómeno de la internacionalización de la educación superior empieza a ser evidente hasta el final de los años ochenta y cobra interés inusitado en esta década.²

La modernización del sistema de educación superior implica dar a la colaboración interinstitucional un lugar estratégico dentro de la política institucional de las instituciones de educación superior. Sin embargo, en la realidad, la puesta en práctica de las diversas acciones tendientes a la internacionalización no ha interesa-

en el proceso de internacionalización de las universidades de Santiago de Chile, 1997, p. 19.

1 Raúl Allard Neumann, *Tendencias y políticas en el proceso de internacionalización de las universidades chilenas*, Santiago de Chile, Universidad de Santiago de Chile, 1997, p. 19.

2 Sylvia Ortega, "El sistema de educación superior en México y la nueva dimensión internacional: una visión sobre el intercambio y la cooperación académica", revista *Universidad Futura*, Vol. 7, Núm. 10, México, D.F., Universidad Autónoma Metropolitana, invierno de 1995, p. 27.

do de manera homogénea a todas las instituciones de educación superior mexicanas. En sus primeros momentos, la internacionalización de las instituciones educativas no fue resultado de una política consciente, adoptada tras una sólida reflexión y debate, con participación de los agentes interesados, sino consecuencia del surgimiento inesperado de una serie de factores exógenos que propiciaron la generación de diversos tipos de actividades orientadas hacia ese fin.³

Si bien en la actualidad, las acciones de intercambio y cooperación se han multiplicado y tienden a integrar a un número mayor de miembros de las comunidades académicas, el proceso de internacionalización de las instituciones de educación superior en México aún no es parte integral de los diseños institucionales, ni de su vida académica, como tampoco concierne a una proporción importante de profesores y estudiantes.

El proceso de internacionalización de las universidades mexicanas

Sin embargo, para adaptarse a la nueva realidad mundial, cumplir con su papel de la manera más eficiente posible y mantener niveles de excelencia, la universidad mexicana necesita ser mucho más internacional. Debe redefinir su misión de acuerdo con esta nueva exigencia y reestructurar en este sentido sus formas de organización administrativa y académica. La universidad debe ir más allá del ámbito regional o nacional, integrando una dimensión internacional e intercultural en sus funciones sustantivas.

La internacionalización de la educación superior, más que ser una opción, es una responsabilidad para todas las instituciones y sus programas. Se hace un grave perjuicio a los estudiantes si no se les da la oportunidad de prepararse adecuadamente para vivir y trabajar en un mundo complejo, interdependiente y multicultural.

El análisis del grado de avance de la internacionalización de las instituciones de educación

superior mexicanas muestra que, hoy en día, la mayoría de ellas adolecen en este rubro de una política institucional, integrada a su planeación estratégica. Esta carencia de política se da tanto en el ámbito académico mismo, como en el administrativo. Es decir, no existen estrategias organizacionales ni programáticas para llevar a cabo con éxito ese proceso. Es más, aún están por crearse los recursos humanos adecuados y disponer de los recursos financieros suficientes para emprender esa tarea. Persiste la confusión entre el hecho de tener actividades internacionales y lo que representa una verdadera política de internacionalización. Esa última representa un cambio de cultura institucional. En fin, la mejor manera de imprimir mayor eficacia a las actividades internacionales es relacionándolas con la misión de la educación superior y con cada uno de los objetivos institucionales específicos.

Los esfuerzos de modernización del sistema educativo nacional se deben ir consolidando con el apoyo de la cooperación internacional. Se deben ir intensificando los intercambios de estudiantes, profesores e investigadores, así como los flujos de ideas e información provenientes de todo el mundo. Es importante destacar que la experiencia muestra que sólo cuando la dimensión internacional se integra a los propósitos de desarrollo estratégico de las instituciones y sus comunidades, se convierte en catalizador de los procesos de mejoramiento interno. En contraste, estar en la órbita del intercambio internacional, sin un claro propósito institucional de largo plazo, significa utilizar recursos y esfuerzos humanos y materiales que impactarán únicamente de manera marginal las funciones sustantivas.⁴

En el caso mexicano es vital que los actores del sistema educativo tengan una visión hacia la colaboración sustentada en una actitud activa en lugar de reactiva, la cual suelen adoptar en la mayoría de los casos. Es necesario que las instituciones mexicanas promuevan e implementen

1 Raúl Allard Neumann, *Tendencias y políticas en el proceso de internacionalización de las universidades chilenas*. Santiago de Chile, Universidad de Santiago de Chile, 1997, p. 19.

2 Sylvia Ortega, "El sistema de educación superior en México y la nueva dimensión internacional: una visión sobre el intercambio y la cooperación académica", revista *Universidad Futura*, Vol. 7, Núm. 10, México, D.F., Universidad Autónoma Metropolitana, invierno de 1995, p. 27.

3 María Zúñiga C. y Álvaro Poblete L., "Internacionalización de la Educación Superior: Alcances Culturales para la Cooperación", en CINDA, *Gestión de la Docencia e Internacionalización en Universidades Chilenas*, Santiago de Chile, CINDA, 1998, p. 225.

4 *Sylvia Ortega, Op. Cit.*

políticas de internacionalización coherentes, amplias y comprometidas, claramente ligadas a proyectos que respondan a necesidades internas. Esta voluntad debe ser expresada en un plan de internacionalización que explique los objetivos, metas y programas que la sustentan. Este plan deberá ser conducido por el liderazgo de las autoridades universitarias, debidamente consensado y difundido a la comunidad académica, es decir, académicos, estudiantes y administrativos, y por fin instrumentando por estrategias organizacionales y programáticas consecuentes y adecuadas. Así, la dimensión internacional dejaría de ser una labor adicional y de alto costo, para convertirse en parte estratégica del diseño de la política institucional con la finalidad de integrar la dimensión internacional en la misión y funciones sustantivas de las universidades.

Por lo dicho, en México es indispensable trabajar en la elaboración y conceptualización de las políticas de internacionalización y sus estrategias de implementación de naturaleza organizacional y programática de largo plazo. Por estrategias organizacionales se entiende lo referente a las iniciativas que aseguren la integración de la dimensión internacional en la cultura y misión de la institución, por medio de políticas y sistemas administrativos apropiados. Por estrategias programáticas, se refiere a las actividades académicas y de servicio, enfocadas hacia la integración de la dimensión internacio-

Los esfuerzos de modernización del sistema educativo nacional se deben ir consolidando con el apoyo de la cooperación internacional. Se deben ir intensificando los intercambios de estudiantes, profesores e investigadores, así como los flujos de ideas e información provenientes de todo el mundo. Es importante destacar que la experiencia muestra que sólo cuando la dimensión internacional se integra a los propósitos de desarrollo estratégico de las instituciones y sus comunidades, se convierte en catalizador de los procesos de mejoramiento interno. En contraste, estar en la órbita del intercambio internacional, sin un claro propósito institucional de largo plazo, significa utilizar recursos y esfuerzos humanos y materiales que impactarán únicamente de manera marginal las funciones sustantivas

de la cooperación, lo cual ha retrasado y ha hecho menos eficaces los esfuerzos de internacionalización. Esta situación, como se sabe, es diferente en otras regiones del planeta donde se ha avanzado más en la internacionalización.

nal en las funciones sustantivas.

La integración de la dimensión internacional en la educación superior requiere en esencia dos aspectos fundamentales: primero, la respuesta académica en estricto sentido, para lograr la inter y multidisciplinariidad; segundo, la implementación administrativa y burocrática necesarias de cualquier iniciativa de esta naturaleza. El primer aspecto no puede resistir sin una sólida fundamentación del segundo. El segundo aspecto puede crear problemas si el primer acercamiento no tiene conceptos científicos claros o si no es viable dentro de una institución específica. Igualmente, es de vital importancia que la administración de la universidad proporcione asesoría y lineamientos a la comunidad académica sobre cómo establecer, trabajar y reforzar contactos interinstitucionales por medio de oficinas de cooperación e intercambio académico, que además cuenten con los recursos materiales y humanos adecuados. En este último punto, cabe mencionar que la rotación de los equipos administrativos en la mayoría de las universidades mexicanas ha dificultado la formación de especialistas con perfil adecuado, capacitados y con experiencia en la gestión

Organizaciones de profesionales, como la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), tienen un papel que desempeñar en el proceso de internacionalización de las universidades mexicanas, concientizando a los administradores de la educación de la importancia de los programas e iniciativas internacionales, pues de ellos depende una mayor integración de la perspectiva internacional en la misión misma de las instituciones. Esas asociaciones, además, promueven la formación profesional y la actualización del personal dedicado a la gestión de la actividad internacional en las universidades. De la formación de recursos humanos debidamente capacitados y talentosos depende en gran parte el éxito de la implementación administrativa de la política de internacionalización.

En este mismo sentido, es menester destacar que esta clase de asociaciones de profesionales internacionales ha permitido la realización de investigaciones clave sobre los modelos institucionales de gestión de la política internacional. Las recientes investigaciones en este tema coinciden en el hecho de que son tres los elementos básicos que las instituciones deben conjugar en sus esfuerzos institucionales de internacionalización: compromiso, centralización y cooperación. Compromiso con la importancia del rol institucional en la construcción de una comunidad global. Centralización de un esfuerzo unido al interior de la institución para evitar que la dispersión debilite las iniciativas. Cooperación entre gobierno, asociaciones profesionales, sector empresarial y público en general hacia un objetivo común.

⁵ Charles B. Klasek (Ed.), *Bridges to the Future: Strategies For Internationalizing Higher Education*, Carbondale, Association of International Education Administrators (AIEA), 1997.

Compromiso con la importancia del rol institucional en la construcción de una comunidad global. Centralización de un esfuerzo unido al interior de la institución para evitar que la dispersión debilite las iniciativas. Cooperación entre gobierno, asociaciones profesionales, sector empresarial y público en general hacia un objetivo común. Estos tres elementos

Estos tres elementos pueden ser puestos en práctica de diferente manera según el carácter, filosofía, antecedentes, recursos y actores de cada institución. Sin embargo, el éxito de las iniciativas de internacionalización de una institución sería difícil de imaginar si no se integraran estos tres elementos.⁵

En resumen, una verdadera política de internacionalización amplia y comprometida debe ser uno de los elementos estratégicos en la construcción de una política de renovación educativa, la cual implica redefinir la misión de la educación superior en general y específicamente en las instituciones. El elemento internacional ha de ser tomado en cuenta en todas las políticas educativas para la ampliación y consolidación de los cuerpos académicos, la transformación de las relaciones entre gobierno, universidades y sociedad civil, así como la vinculación entre la produc-

ción científica, formación de científicos y diversos profesionales. Por ello, la cooperación y la actividad internacionales en las instituciones de educación superior deben ser consideradas como inversión a futuro y no como un gasto.

En fin, al internacionalizarse, la universidad vuelve a su vocación primera, la de la universalidad del conocimiento. De hecho, la historia nos indica que la educación superior pasó de un periodo global –recuérdese a los académicos “peregrinos” como Erasmo– a otro más aislacionista y nacionalista. Hoy día, la globalización impone a las universidades a renovar justamente su viejo papel universal.

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO y la Cooperación Internacional

AXEL DIDRIKSSON
COORDINADOR DE LA CÁTEDRA UNESCO
UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

En una de las reuniones sobre las políticas y el futuro de la educación superior más importantes, masivas y trascendentales que han ocurrido, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, celebrada durante la primera semana de octubre de 1998 en la sede de este organismo ubicado en la ciudad de París, con una participación de unas cuatro mil personas provenientes de todos los confines de la tierra, se presentaron propuestas, análisis, recomendaciones y definiciones que fueron aprobadas por unanimidad por parte de las numerosas delegaciones oficiales allí presentes, y suscritas para ser parte de las políticas públicas de los Estados, así como de los participantes responsables individuales y colectivos de un sinnúmero de organismos, instituciones, centros de estudio e investigación, sindicatos y universidades presentes.

Por supuesto que participó y aprobó lo respectivo la delegación oficial mexicana, compuesta por el Subsecretario de Educación Superior de la SEP, el Secretario Ejecutivo de la ANUIES, un grupo destacado de rectores, el presidente de la

Comisión de Educación de la Cámara de Diputados y de dirigentes sindicales. No hubo, desafortunadamente, representación estudiantil mexicana, con todo y que México es el único país que mantiene en su conciencia colectiva el Movimiento de 1968. Muy a su pesar, puesto que otras representaciones estudiantiles tuvieron un papel destacado y muy activo durante la Conferencia. Tampoco hubo representación del sector académico, ni de investigadores educativos.

Esta conferencia tuvo lugar con la conciencia de que el mundo se encuentra en un periodo de tránsito hacia una sociedad del conocimiento, en donde la educación superior ha de desempeñar un papel fundamental en su desarrollo, pero que ello ocurre en un contexto de tremendas contradicciones y paradojas. En tales condiciones, la Conferencia recogió sendas declaraciones y recomendaciones continentales y regionales, de otras tantas declaraciones y conferencias provenientes de todo el mundo, para proponer que si la próxima sociedad estará fundada en el conocimiento, la educación superior debe de emprender la transfor-

mación y el cambio más radicales que jamás haya tenido.

Retos y Paradojas de la Educación Superior en una Sociedad en Transición

Para la UNESCO (Cfr. La Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción. UNESCO, París, octubre, 1998), el fin de siglo está situado en una fase de transición estructural de la sociedad mundial, que tiende a producir una mutación profunda de la estructura capitalista y que puede expresarse tanto bajo la forma de un "capitalismo salvaje", como de un "capitalismo civilizado", en donde la educación superior puede desempeñar un papel progresivo para establecer las condiciones necesarias para un desarrollo armónico, equitativo y sustentable.

Si la sociedad está en un proceso de mutación, también lo están los sistemas de educación superior con las inevitables paradojas que ello conlleva. Las paradojas que se presentan, de manera sintética, son las siguientes:

1 Pese a las inseguridades relacionadas con el empleo, asistimos a una masificación progresiva de la educación superior y, al mismo tiempo, a una reducción relativa de los recursos económicos, materiales y humanos que se le asignan.

2 Mientras que la educación superior debería de permitir un acceso más equitativo, asistimos en muchos casos a una intensificación de los mecanismos de exclusión.

La mundialización, la regionalización y la constitución

de bloques y sub-bloques de integración económica han sido

considerados por muchos organismos y países,

fundamentalmente, desde una óptica economicista, como si estos procesos sólo tuvieran que ver con el desarrollo de políticas

de libre intercambio o de mercado. Lo que ocurre más

bien es que en ellos se presentan fenómenos articulados económicos, sociales, educativos y culturales que dan cuenta de grandes contradicciones en su establecimiento, como la polarización entre regiones y grandes zonas del planeta; la marginalización de muchos países que están quedando fuera de toda posibilidad de desarrollo

usando los conocimientos, la ciencia y la tecnología; o la fragmentación interna de grupos sociales

•••••

rior y de los desafíos que enfrenta en el periodo actual. Éstos son los siguientes:

1 La universalidad de la educación superior supone el acceso para todos los que tienen

3 Mientras existe una gran necesidad de elevar el nivel de educación para aumentar el nivel de desarrollo, por el otro, ocurre un aumento de los índices de desempleo de los titulados de la educación superior.

4 Demasiado Estado en unos casos, muy poco Estado en otros.

5 Necesidad de internacionalización por una parte, pero también necesidad de contextualización por otra.

6 La mayor parte de las nuevas tecnologías de información tienen su origen en la investigación científica fundamental, llevada a cabo en las universidades, pero su uso no ha podido generalizarse ni impactar favorablemente en el cambio de las estructuras curriculares y académicas.

7 La mayoría de los profesores ostentan también la condición de investigadores pero, curiosamente, existen muchas menos investigaciones efectivas y todavía menos investigaciones "contextualizadas" allí en donde son más necesarias.

Frente a estas paradojas, la UNESCO postula diez grandes principios axiológicos, dependientes unos de otros, sustentados en el carácter de universalidad de la educación superior y de los desafíos que enfrenta en el periodo actual. Éstos son los siguientes:

las capacidades, la motivación (acceso y mérito) y la preparación adecuada en cualquier etapa de la vida.

- 2 La universalidad de la educación superior supone la utilización de formas variadas de intervención para atender las necesidades de educación para todos y a lo largo de toda la vida.
- 3 La universalidad de la educación superior supone una vocación no sólo de enseñar, sino también de educar.
- 4 La universalidad de la educación superior supone tener una visión de vigilancia y estímulo.
- 5 La universalidad de la educación superior supone tener una función ética de orientación en periodo de crisis de valores.
- 6 La universalidad de la educación superior supone que ésta desarrolle, a través de todas sus actividades, una cultura de paz.
- 7 La universalidad de la educación superior supone desarrollar redes de solidaridad universal con otras instituciones de educación superior y con otras instituciones de la sociedad.
- 8 La universalidad de la educación superior supone desarrollar un modo de gestión basado en el doble principio de la autonomía responsable y la transparencia a la hora de rendir cuentas.
- 9 La universalidad de la educación superior supone la voluntad de explicitar los niveles de calidad y de pertinencia más allá de los niveles concretos en determinados contextos.
- 10 La universalidad de la educación superior supone tener como principio axiológico, vínculo y aglutinador de todos los demás, trabajar por la unidad de los hombres y mujeres en la diferencia y complementariedad solidarias.

La articulación de estos principios para alcanzar un nuevo pacto que induzca a la transformación de la educación superior, así como sus repercusiones más amplias, se expresa de manera fundamental en lo referido al tema de la cooperación internacional.

La Cooperación Internacional en la Educación Superior

El tema es clave para abordar el conjunto de los nuevos fenómenos que se han asociado a la internacionalización de las instituciones de educación superior, así como a los efectos perversos que la misma está generando hacia los países en desarrollo. Para la UNESCO, la educación superior no podrá hacer frente a los desafíos que se le presentan sin una nueva elaboración de las políticas de cooperación.

La mundialización, la regionalización y la constitución de bloques y sub-bloques de integración económica han sido considerados por muchos organismos y países, fundamentalmente, desde una óptica economicista, como si estos procesos sólo tuvieran que ver con el desarrollo de políticas de libre intercambio o de mercado. Lo que ocurre más bien es que en ellos se presentan fenómenos articulados económicos, sociales, educativos y culturales que dan cuenta de grandes contradicciones en su establecimiento, como la polarización entre regiones y grandes zonas del planeta; la marginalización de muchos países que están quedando fuera de toda posibilidad de desarrollo usando los conocimientos, la ciencia y la tecnología; o la fragmentación interna de grupos sociales. Frente a ello, la UNESCO señala que "tanto la mundialización en beneficio únicamente de los países más fuertes como los procesos de polarización, marginación y fragmentación son políticas que frenan el desarrollo humano, sostenible y la cultura de la paz. La cooperación no se puede poner al servicio de estas políticas. Si es verdad que necesitamos una sociedad cognoscitiva, también lo es que necesitamos una sociedad ciudadana y, por ello, solidaria: éste es el principio básico de una verdadera cooperación" (UNESCO. La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Octubre, 1998, p. 55).

En este sentido, el principio de una nueva política de cooperación internacional en el campo de la educación superior debe estar sustentada en lograr revertir la profundización de las diferencias y brechas entre los países desarrollados y los que

están en vías de desarrollo, para alcanzar un umbral de equilibrio que permita orientar esfuerzos hacia un nuevo desarrollo sustentable e integral. Esto puede hacerse posible en la medida que se trabaje en redes, aprovechando el uso y manejo de nuevas tecnologías y constituyendo estructuras horizontales a nivel internacional, y no fomentando la competitividad y la profundización de las asimetrías. Asimismo, implica incrementar los flujos de recursos hacia los países en desarrollo, posibilitar la movilidad de profesores, investigadores y estudiantes, y establecer mecanismos de compensación de los países ricos por la fuga de cerebros.

En el documento denominado "Proyecto de Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior", que fue resolutivo general de la Conferencia de la UNESCO, junto con el de la "Declaración Mundial", se propone un conjunto de acciones para que este organismo impulse una nueva concepción de cooperación internacional, entre otras las siguientes:

- 1 Concebir la cooperación como parte integrante de las misiones institucionales de las instituciones de educación superior, por la cual éstas deberán crear una estructura o un mecanismo apropiado para promoverla y organizarla, de tal manera que les sea posible ampliar su acción para desarrollar proyectos de manera conjunta con organizaciones intergubernamentales, organismos donantes y organismos no gubernamentales.
 - 2 Promover la movilidad universitaria internacional como medio para hacer progresar el saber y de compartirlo, a fin de instaurar y fomentar
- Para la UNESCO, el fin de siglo está situado en una fase de transición estructural de la sociedad mundial, que tiende a producir una mutación profunda de la estructura capitalista y que puede expresarse tanto bajo la forma de un "capitalismo salvaje", como de un "capitalismo civilizado", en donde la educación superior puede desempeñar un papel progresivo para establecer las condiciones necesarias para un desarrollo armónico, equitativo y sustentable

la solidaridad, principal elemento de la futura sociedad mundial del saber.

3 Tomar medidas para paliar los efectos negativos del éxodo de competencias y sustituirlo por un proceso dinámico de recuperación de las mismas. Deberá ponerse en marcha una vigorosa campaña, mediante el esfuerzo concertado de la comunidad internacional y basada en la solidaridad universitaria, que debería centrarse en el regreso al país de origen de universitarios expatriados y en la participación de voluntarios universitarios que deseen enseñar e investigar en establecimientos de educación superior de países en desarrollo.

4 Promover una mejor coordinación entre las organizaciones intergubernamentales, supranacionales y no gubernamentales, los organismos y las fundaciones que patrocinan los programas y proyectos existentes de cooperación internacional en materia de educación superior.

5 Tomar medidas concretas para apoyar a los establecimientos de educación superior en las universidades de las regiones menos adelantadas del mundo, y en regiones que sufren las consecuencias de conflictos o desastres naturales.

6 Intensificar los esfuerzos para crear o fortalecer centros de excelencia en los países en desarrollo.

7 Tomar la iniciativa de elaborar un instrumento internacional sobre la libertad académica, la autonomía y la responsabilidad social, en relación con la Recomendación de la Conferencia Mundial relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior.

Higher Education Policies and North America Free Trade Agreement: United States case

CLYDE BARROW
UNIVERSITY OF MASSACHUSETTS

*The North America Free Trade Agreement and academic mobility in the USA: Barriers to effective implementation**

The concept of academic mobility encompasses cross-border travel and student enrollment at foreign institutions, temporary faculty exchanges, cross-border employment opportunities among faculty, and opportunities to conduct research or present research findings in foreign countries. It also includes studying the history, economics, politics, and culture of other countries, since greater attention to these subjects is likely to stimulate and facilitate greater cross-border educational movement (Weintraub 1994, 75). This paper examines several indicators of academic mobility between Canada, Mexico, and the United States. The analysis documents that academic mobility between the United States and its NAFTA partners is quite restricted and concludes that its expansion is likely to lag cross-border economic activity. The main obstacles to the free movement of professional services in higher education do not involve tariff or non-tariff barriers and, consequently, NAFTA does not directly address the types of restrictions that obstruct greater academic mobility.

Nafta's future

The North American Free Trade Agreement (NAFTA) was passed by the legislative bodies of Canada, Mexico, and the United States in 1993 and it became effective on January 1, 1994. NAFTA is unquestionably the most comprehensive free trade pact, short of a common market,

* The author acknowledges the special contribution of Shawna E. Sweeney, Research Associate, University of Massachusetts Dartmouth Center for Policy Analysis, in the preparation of this manuscript.

ever negotiated between regional trading partners (Hufbauer and Schott 1993; Weintraub 1993). NAFTA is a historic free trade accord because it abolishes most tariffs and quantitative trade restrictions between Canada, Mexico, and the United States by the year 2004.¹ NAFTA strengthens the protection of intellectual property rights and it provides for "national treatment" of foreign direct investment among the three countries. NAFTA is also the first regional trade agreement between advanced industrial nations and a developing nation. As a result of subsequent side agreements, the treaty has stimulated the first efforts to establish cross-border policies on working conditions and environmental standards among the three countries.

It is important to emphasize that NAFTA is not a fixed body of rules and agreements, but a framework for making decisions and resolving disputes between the three countries. Thus, despite its enormous volume, the treaty does not guarantee that North America will become a fully liberalized economic area with a completely free movement of goods, services, and capital; it does not guarantee the emergence of an integrated regional economy. NAFTA's impact on the three countries will depend on what specific content is developed within the agreement's framework and much of this content is still being defined by committees and working groups established by the treaty. Thus, NAFTA's content will continue to develop and change over time as a result of decisions made by trilateral committees, working groups, and dispute resolution panels. For example, committees and working groups are setting standards or establishing dispute resolution procedures on sanitation, small business, financial services, customs, rules of origin, agricultural subsidies, trade and competition, temporary entry, and professional certification, to name a few (Weintraub 1994, XXI).

Depending on how these issues are addressed in the implementation process, NAFTA can provide the framework for a "weak integration" of North America – limited merely to

free trade and investment – or it can become a framework for "strong integration" that goes beyond simple trade and investment preferences (Weintraub 1994, 1).

At the same time, NAFTA clearly anticipates a widening of the North American free trade area, since it includes provisions for the accession of new partners to the Agreement. Many advocates of NAFTA's "widening" view the agreement as merely the first step in creating a Western Hemispheric Free Trade Area (WHFTA) (Hufbauer and Schott 1993b). Those who support NAFTA's widening usually point to Chile and the Caribbean Common Market (CARICOM) as the next logical accessions to the treaty. Over the short-term, however, the goal of widening NAFTA is not necessarily compatible with achieving a strong or "deep" integration of North America.² The greater the number of countries encompassed by the free trade area, the more difficult it will be to resolve differences and to reach agreement on the many intricate details that promote a deepening of NAFTA. Thus, the passage of NAFTA in 1993 immediately stimulated a new round of debate among supporters of NAFTA over whether the U.S. government should promote the "deepening" or "widening" of the Agreement.

Given this split between NAFTA's proponents, it is important to remember that the U.S. Congress approved NAFTA by a narrow margin. The treaty is still controversial among important segments of U.S. society, particularly among the left and right base constituencies of both political parties. For instance, there is strong and tenacious opposition to widening NAFTA among social forces that are traditionally regarded as "progressive," such as organized labor and environmental groups who provide a base constituency for progressive Democrats in the United States

1. NAFTA provides for the immediate elimination of tariffs on a number of goods and the elimination of tariffs and non-tariff barriers (NTBs) on substantially all trade over ten years. There are numerous exceptions and nuances to this general rule that are mostly phased out over the ten-year transition period. For a lucid and detailed analysis of NAFTA's provisions, see Hufbauer and Schott (1993).

2. These are partial and preliminary figures from an on-going analysis that will eventually include scholarly conferences in the physical sciences, life sciences, engineering, and humanities. Since most faculty mobility to the United States is in these fields, the final percentages may be somewhat higher.

(Cooper and Wallach 1995; Lee 1995). These groups argue that NAFTA is resulting in the loss of jobs to low-wage Mexican workers, a degradation of environmental standards on the border, and the exploitation of Mexican workers by U.S. multinational corporations (Cooper and Wallach 1995; Rothstein and Scott 1997; Scott 1994; Levinson 1993).

Paradoxically, the political left in the United States shares common ground with right-wing social forces, which also oppose any further widening of the North American Free Trade Agreement. These opponents include a variety of cultural conservatives and nationalists who view the widening of NAFTA as a threat to "American" cultural values and national sovereignty. These groups include the proponents of "English-only" in the United States, the Christian Coalition, the militia movement, and anti-immigration advocates. Such movements oppose NAFTA for reasons that extend from a fear of "Canadian socialism" (e.g., national health insurance or labor law reform), to anti-Catholicism, to a belief that NAFTA is the first step toward "world government."

It is important that opposition to NAFTA in the United States not be dismissed as left- or right wing extremism, because in many ways it represents the ambivalence and anxiety that most Americans have towards NAFTA. In this context, it should be noted that one of the significant differences between NAFTA and the Treaty of Rome, which laid the foundation for the European Economic Union (EEU), is that the latter treaty envisaged the free movement of both capital and labor across national boundaries. NAFTA's architects quite consciously excluded labor migration from the treaty, mainly at U.S. insistence, and with the exception of professional services confined the treaty to trade and investment. In fact, many of NAFTA's supporters in the U.S. Congress view the treaty as a long-term solution to the problem of undocumented Mexican immigration to the United States. In other words, many of NAFTA's proponents in the United States do not see the treaty as a vehicle for increasing mobility and in-

teraction between the three countries, but as a mechanism for limiting cross-border movement to goods and capital.

Consequently, NAFTA should be viewed as a range of options – as a work in progress – that does not have any foreordained consequences for Canada, Mexico, or the United States. It is entirely conceivable that NAFTA will never be more than it is right now: a narrow and shallow free trade agreement that promotes an increase in the regional concentration of trade and investment between Canada, Mexico, and the United States. This pattern of weak integration may eventually be widened to include the Western Hemisphere through the accession of individual countries or the accession of other hemispheric trading blocs. A third option is that NAFTA can be gradually deepened to promote a strongly integrated North American economy, society, and culture.

Rates of academic mobility in the USA

NAFTA's effect on trade and investment between Canada, Mexico, and the United States is an important aspect of the treaty, but for many of NAFTA's proponents its implicit objectives have always extended beyond free trade and investment (Weintraub 1994, XXI). For instance, the treaty's provisions on free trade in professional services has stimulated a great deal of discussion about creating an "educational common market" that would rationalize higher education on a regional basis. Under NAFTA, cross-border service providers from other NAFTA countries receive "national treatment." The three countries are prohibited from requiring a service provider from another NAFTA country to establish a residence or place of business in its territory as a condition for providing a service (Banco de Mexico 1993, 132-33). In addition, licensing and certification procedures for service providers must be based on clear standards, objective criteria, and administrative decisions that are open to public scrutiny. The Agreement provides a mechanism for the mutual recognition of licenses and certifications

of professional service providers, but it does not require the mutual recognition of credentials.

Education is viewed as an increasingly important professional service export, both in terms of exporting educational services directly to foreign countries and by attracting foreign students, scholars, and research grants to host country educational institutions. Thus, the provisions on free trade in professional services have raised issues about the "higher education industry" that are not substantially different from those being considered by working groups, implementation committees, and dispute resolution panels in other industries. In economic terms, these issues involve the free movement of inputs (students and faculty), the free movement of outputs (professional graduates), product content (curriculum), industry standards and product quality (accreditation, testing), and the role of government subsidies in sustaining inefficient producers (performance measurement and privatization). NAFTA does not directly address these issues in higher education, since the obstacles to the free movement of professional services do not involve tariff or non-tariff barriers. With the exception of immigration restrictions, which essentially establish occupational quotas and preferences for permanent and temporary visas, the real obstacles to academic mobility are physical, technical, fiscal, and cultural barriers, which are more difficult to remove than border barriers (Cecchini 1988).³ Thus, it is not surprising that there has been very little increase in the rates of academic mobility among the United States and its NAFTA partners.

Student Mobility to the United States

The United States began actively promoting academic mobility as part of its Cold War foreign policy strategy in the 1950s (Brubacher and Rudy 1997, 233-35). The passage of the National Defense Education Act in 1958 provided the first federal financial support for U.S. students to study in foreign countries, to learn foreign languages, and to

support the expansion of area studies programs. In the 1960s, Fulbright scholarships and U.S. Agency for International Development (USAID) grants greatly increased the funding available for faculty and students conducting research in foreign countries and for bringing foreign scholars and students to the United States (*Ibid.*, 440). These programs were designed to enhance U.S. capabilities for diplomacy, foreign policy-making, and intelligence gathering and to showcase American-style welfare capitalism to the future elites of less developed and non-aligned countries (Davis 1996, iii; Rudy 1991). These policies were reinforced by the initiatives of numerous private associations and non-government organizations that were committed to international educational exchange or the study of particular countries and languages.

These policies were quite successful in the sense that in 34,232 foreign students enrolled in U.S. higher institutions in 1954-55 and by 1996-97 these foreign student enrollments had increased by 1,200% to 457,984. Currently, more than 1.3 million students per year matriculate at higher institutions outside their own country on a worldwide basis and approximately one-third of these students matriculate at U.S. higher institutions (Davis 1995, 79). Yet, despite the increase in foreign student enrollments over the last four decades, the ratio of foreign students in the United States increased from only 1.4% to 3.2% of the nation's total higher education enrollments (Davis 1997, 2; see Table 1). This is a much lower percentage than one finds in many European countries where foreign students often account 6% (Denmark) to 28% (Switzerland) of total higher education enrollments (Davis 1995, 81).

Asian students, particularly those from the newly industrializing "tigers," constitute more than one-half (56.9%) of the U.S. international student population, while the NAFTA countries are a small percentage of foreign student enroll-

³ The term "deepening" comes from the European Economic Community debates of the 1980's which led eventually to the Europe 1992 Project.

TABLE 1
FOREIGN STUDENTS AND TOTAL U.S. STUDENT ENROLLMENT IN HIGHER EDUCATION, 1954/55 TO 1996/97

Year	Foreign students	Total enrollment	Percent foreign
1954/55	34,232	2'499,800	1.4
1959/60	48,486	3'402,300	1.4
1964/65	82,045	5'320,000	1.5
1969/70	134,959	7'978,400	1.7
1974/75	154,580	10'321,500	1.5
1979/80	286,343	11'707,000	2.4
1984/85	342,113	12'467,700	2.7
1985/86	343,777	12'387,700	2.8
1986/87	349,609	12'410,500	2.8
1987/88	356,187	12'808,487	2.8
1988/89	366,354	13'322,576	2.7
1989/90	386,581	13'824,592	2.8
1990/91	407,529	13'975,408	2.9
1991/92	419,585	14'360,965	2.9
1992/93	438,618	14'422,975	3.0
1993/94	449,749	14'476,106	3.1
1994/95	452,635	14'554,016	3.1
1995/96	465,787	14'419,252	3.1
1996/97	457,984	14'286,478	3.2

Source: Davis, *Open Doors*, 1996-1997, 2.

ments (Davis 1997, 7). In 1996-97, there were 22,984 Canadian students and 8,975 Mexican students enrolled in U.S. higher institutions. While

Canada and Mexico account for 30.6% of U.S. total world trade in goods and services (see Figure 1), Canadian and Mexican students account for only 7% of all foreign students enrolled in the United States (See Figure 2).

Moreover, since NAFTA was ratified in 1993, the number of Canadian students enrolled in U.S. higher institutions has increased by only 324 and the number of Mexican students attending U.S. higher institutions has increased by only 954 (see Table 2). The proportion of students originating in the NAFTA countries increased from 6.8% in 1993/94 to 7% in 1994/95 where it has remained up to the present time. Thus, there has not been any substantial NAFTA effect on student mobility from Canada and Mexico to the United States. In fact, the marginal enrollment increases from NAFTA countries that are occurring in the 1990s are much smaller than

in the 1970s and 1980s, whether measured as absolute numbers or percentage rates of increase.

FIGURE 2

FOREIGN STUDENTS IN THE U. S., 1996-97

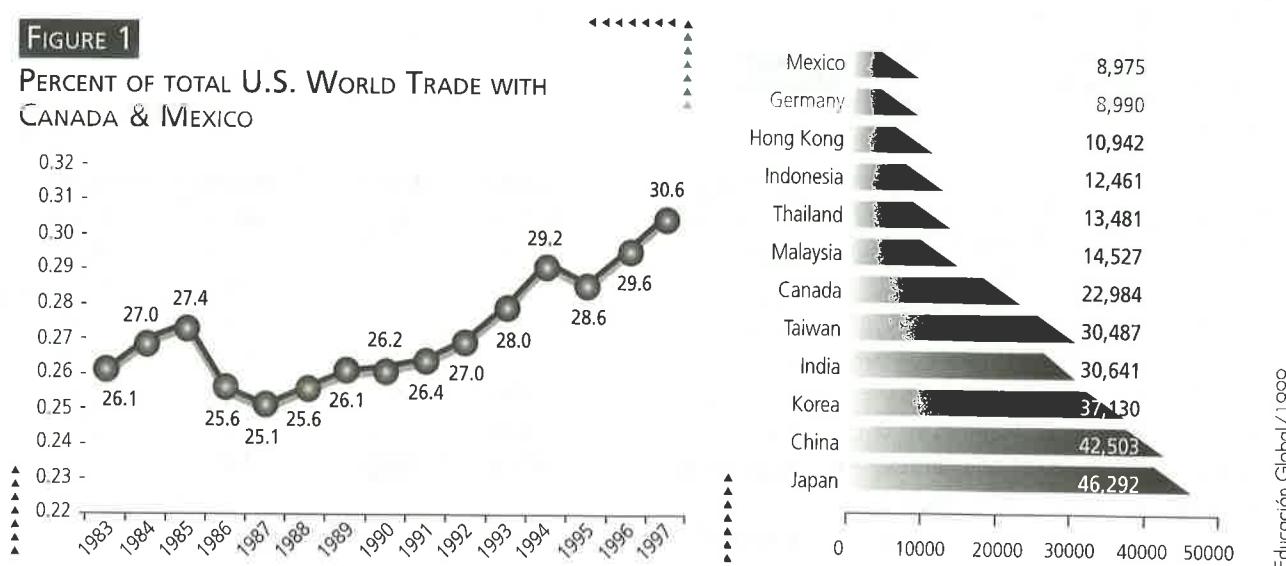


TABLE 2
LEADING PLACES OF ORIGIN FOR FOREIGN STUDENTS
IN THE UNITED STATES

Place of origin	1972/73	1982/83	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
Japan	4,653	13,610	43,770	45,276	45,531	46,292
China			44,380	39,403	39,613	42,503
Korea	3,730	11,360	31,080	33,599	36,231	37,130
India	10,656	12,890	34,800	33,537	31,743	30,641
Taiwan	9,633	20,770	37,580	36,407	32,702	30,487
Canada	9,679	14,020	22,660	22,747	23,005	22,984
Malaysia		14,070	13,720	13,617	14,015	14,527
Thailand	5,759	6,800	9,540	10,889	12,165	13,481
Indonesia			11,740	11,872	12,820	12,461
Hong Kong	10,298	8,610	13,750	12,935	12,018	10,942
Germany			8,510	8,592	9,017	8,990
Mexico	3,054	7,260	8,021	9,003	8,687	8,975

Source: Davis, ed., *Open Doors*, (1994-1995 through 1996-1997).

Student Mobility from the United States

The number of U.S. students receiving academic credit for study abroad has increased from 48,483 in 1985/86 to 89,242 in 1995/96 (Davis 1997, 135). Yet, this remains a very small percentage of the students enrolled in U.S. higher institutions. The percentage of all U.S. students studying abroad for any length of time has increased only from 0.4% to 0.6% over the last decade. Moreover, unlike foreign students who come to the United States to pursue full-time studies leading toward a baccalaureate or graduate degree, most U.S. students study in foreign countries for brief periods of time ranging on average from a single semester to one year. Thus, U.S. students study abroad mainly for purposes of "enriching" their education by completing limited coursework that will count toward a U.S. degree. For example, 53% of U.S. students who study abroad do so for one semester or less and only 12% studied in a foreign country for one year or

longer and the trend is toward ever shorter stays (Davis 1997, 135).

Among U.S. students studying abroad, Mexico is the fifth most popular destination after the United Kingdom, Spain, Italy, and France (Davis 1997, x). In 1995-96, there were 6,220 U.S. students in Mexico, which accounts for 7% of all U.S. students abroad. A less favorable way of looking at these numbers is that approximately 0.18% of all U.S. college and university students will spend some time studying in Mexico during the next four years. In 1995-96, there were only 653 U.S. students in Canada, which accounts for a mere 0.7% of all U.S. students abroad (Davis 1997, 139).

Again, this means that a mere 0.02% of all U.S. college and university students will spend some time studying in Canada during the next four years.

However, an interesting trend may be underway, since 31.1% of the increase from 1994/95 to 1995/96 in the total number of U.S. students studying abroad was the result of an increase in the number of students going to Mexico. Mexico is becoming one of fastest growing destinations for U.S. students and, in this case, there may be a noticeable NAFTA effect underway, albeit one

TABLE 3
HOST COUNTRIES OF U. S. STUDY ABROAD STUDENTS

Host countries	1991/92	1993/94	1994/95	1995/96
United Kingdom	16610	16812	19410	20062
Spain	7125	6937	7473	8135
Italy	5346	6410	7062	7890
France	8160	7919	7872	7749
Mexico	4600	4718	4715	6220
Germany	3458	3512	3504	3552
Canada	618	507	573	653
Total abroad	71154	76302	84403	89242

Source: Davis, ed., *Open Doors*, (1994-1995 through 1996-1997).

that is starting from a very small numerical base.

TABLE 4
ORIGINS OF FOREIGN VISITING SCHOLARS AT U.S. HIGHER INSTITUTIONS

Faculty Mobility to the United States	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
China	11156	9866	9228	9274
Japan	5458	5155	5127	5365
Korea	3299	3163	3493	4419
Germany	4139	4369	4251	4301
India	4139	3912	3623	3731
United Kingdom	2759	2690	2698	2794
Canada	2459	2498	2350	2613
Mexico	600	634	732	787
Total	59981	58074	59403	62354

Source: Davis, ed., *Open Doors*, (1994-1995 through 1996-1997).

the United States is also quite limited even though such participation requires a commitment of only a few days per year.⁴ An incomplete and narrowly limited survey of participation in social science scholarly conferences in 1998 and 1999 indicates that of the total participants in political science, sociology, economics, and psychology conferences, only 3.52% of the total participants were from Canada or Mexico (see Table 5).

Barriers to academic mobility

The development of the European Economic Community into the European Union provides an instructive lesson about this problem. By the 1980s, it became clear to EEC officials and economists that the elimination of tariff and non-tariff preferences did not constitute effective regional economic integration. Other forms of inefficiencies and protection persist once the most visible impediments to free trade and investment are removed (Weintraub 1994, 59). Similarly, in the United States, it has become increasingly com-

⁴ The Organization for Economic Cooperation and Development (1996a, 63) defines non-tariff barriers as "border measures other than tariffs that may be used by countries, usually on a selective basis, to restrict imports." The OECD separates the major non-tariff barriers (NTBs) into two broad groups of instruments. The first group encompasses NTBs that have a direct effect on importers' costs and prices. The second group, usually defined as "quantitative restrictions (QRs), covers measures that involve quantity controls, which tend to have an indirect effect on import prices. Core NTBs include measures such as price controls, automatic licensing measures, and quotas (Ibid., 59).

Cross-Border Participation in U.S. Scholarly Conferences

The rates of cross-border participation in scholarly conferences held in

TABLE 5

CROSS-BORDER PARTICIPATION IN U.S ACADEMIC CONFERENCES BY NAFTAPARTNERS, 1998

Scholarly association	Total Particip.	Canada Particip.	Percent	Mexico Particip.	Percent	NAFTA Particip.	Percent
American Political Science Association	4,498	75	1.67	18	0.40	93	207
American Sociological Association	5,414	86	1.59	6	0.11	92	1.70
American Economic Association	950	17	1.79	0	0.00	17	1.79
American Psychological Association	9,096	490	5.39	10	0.11	500	5.50
Total	19,958	668	3.35	34	0.17	702	3.52

Source: APSA 94th Annual Meeting Program; ASA 1998 Program Schedule; AEA Annual Meeting Preliminary Program, 1999; APA 106th Annual Convention Program, 1998.

mon to discuss higher education policy almost exclusively in economic terms, either in terms of human capital production (Becker 1993; Hornbeck and Salamon 1991; Bartel and Lichtenberg 1987) or as a service export industry. When viewed merely as a mobile factor production or as a service to be exported, it is not surprising that many persons would anticipate a NAFTA effect on higher education, i.e., a change in the level and composition of educational activity among the three countries. However, the existence of other types of barriers suggests that progress towards an educational common market, or even towards the more limited goal of increased academic mobility, will be difficult to achieve in the immediate future.

Physical Barriers

The physical barriers to free trade consist of incompatible and laborious customs rules such as immigration procedures, complex visa restrictions, and time-consuming border inspections. As noted, NAFTA does not change the United States' immigration restrictions, which is based on a system of national quotas and occupational preferences. Canadian immigration policies confer almost insurmountable preferences on Canadian citizens when it comes to hiring university faculty, while language differences make it very difficult for U.S. professors to migrate temporarily

Technical Barriers

The technical barriers to free trade derive mainly from divergent product standards and product specifications that evolve among different national economies where production is oriented primarily toward the domestic market. Higher education is not unlike other mass production industries in the sense that standardization is a necessary to a system of mass production in which the parts of final products are produced in different locations, by different and competing firms, for assembly in still other locations. For example, "the color of the wires in an electrical system, or the size and configuration of the engine for a particular car model, or the wiring on a semiconductor for a computer, must be consistent no matter where produced under a structure of world production" (Weintraub 1994, 60). Higher education confronts the same demands for standardization to the extent that its firms specialize in "assembling" students at different production locations (higher institutions) and ship that product (graduates) to different firms that utilize them in the production of still other products or services.

In most industries, including higher education, product and industry standards are usually reached by private trade associations. Thus, private associations can often use these standards as mechanism to impede free trade and factor mobility by freezing out foreign competitors who have standardized on a different and incompatible technical standard. Even where government trade policy encourages international standardization, it easier to reach agreement within an industry in a single country, but more elusive when standards have to be worked out across national borders among mature producers that have different or incompatible technical standards.

The accreditation process in the United States, which certifies the minimum quality standards of U.S. higher institutions, is an example of one technical barrier to academic mobility among students, faculty, and professionals in the United

States. The failure to attend an accredited higher institution can affect a student's or professor's ability to move from one campus or institution to another, particularly across national borders. There are many other technical barriers such as high school accreditation, the recognition of high school "Carnegie units," the Scholastic Admission Test, the Graduate Record Examination, and the of grade point averages or class standing as criteria for admission or transfer to U.S. higher institutions. These programs and standards are administered by non-government organizations, but they have been adopted voluntarily by higher institutions to the extent that they have become mandatory for students applying to a U.S. higher institutions. Likewise, the recognition of the doctorate as a terminal degree in most fields will pose a significant barrier to the movement of many Mexican faculty seeking employment at U.S. and Canadian institutions, by rendering them ineligible for employment.

Fiscal Barriers

The fiscal barriers to free trade consist of government procurement systems, the availability of direct subsidies, grants, and loans that confer an unfair competitive advantage on less efficient domestic producers. There are numerous fiscal barriers to academic mobility, particularly between Mexico and its two NAFTA partners. Students attending public higher institutions are highly subsidized since 30% to 60% of the cost of their education is defrayed by direct appropriations to individual institutions. Tuition and fees on average cover only about 33% of the actual cost of higher education. States are reluctant to subsidize foreign students and, therefore, they charge "out-of-state tuition" or "foreign student tuition" that is priced to cover the full cost of students' higher education.

The U.S. government provides support directly to only 1% of foreign students, although it may indirectly help subsidize many more through sponsored research grants and research assistantships. Higher institutions provide direct support

to 34% of foreign graduate students, although much of that money comes indirectly from research grants sponsored by the federal government, non-profit foundations, and private corporations (Davis 1996, 68). Likewise, a significant change over the last two decades is that foreign governments have reduced their financial support for students coming to the United States. Only 5.5% of foreign students in the United States receive support from a home government or university and another 3.5% receive support from a private foreign sponsor (Davis 1997, ix, 79). Not surprisingly, therefore, 67.2% of foreign students enrolled in U.S. higher institutions report personal income and family income as the primary source of funds for attending college. In fact, international students are required to demonstrate a defined level of financial well being in order to matriculate at a U.S. university and to obtain a student visa (Davis 1997, 93).

It is no coincidence that foreign students in the United States have high personal annual incomes that place their families well above the U.S. median household income of \$34,076. Over half of all foreign students in the United States report parental income in excess of US\$40,000 annually and approximately 38% report parental incomes above \$100,000 annually. Over half of all foreign students' parents have a college degree so that in general foreign students attending U.S. colleges and universities come from families that are wealthier and more educated than domestic students attending those same institutions (Davis 1996, 53-55).

It is this characteristic that makes them attractive recruits for the educational services export market. However, because of differences in tuition subsidies and personal income levels, most Mexican students cannot afford the cost of attending a Canadian or U.S. higher institution unless they are heavily subsidized by the higher institution, a government agency, or a private organization. In the reverse scenario, it is unlikely that most U.S. professors will seek permanent employment in Mexican universities because of the large differentials in annual compensation and benefits.

Cultural Barriers

The cultural barriers to free trade can include national customs, protocols, business law, religious traditions, language, and a general sense of how to get things done in a different country. The deepening of economic integration does not require cultural homogenization, but it does require some familiarity with the culture, language, history, and politics of other countries (Weintraub 1994, 74). The major host countries for international students do not uniformly attract students from the world's different regions. Regional and national preferences for particular host countries are apparent in the statistical profile of this market and these preferences suggest that a common language, interrelated history, and economic relationships are significant determinants of where international students choose to study. This pattern of international student mobility suggests that NAFTA's economic liberalization should increase the incentives to pursue higher education integration.

For example, the importance of a common language is illustrated by the fact that Central and South American students account for about one-quarter of Spain's foreign enrollments, while Francophone Africans constitute more than one-half of France's foreign student enrollments. The most popular foreign destination for U.S. students is the United Kingdom. The significance of economic relationships and geographic proximity is evident in the fact that Asians account for 76% of Australia's foreign student enrollments and 92% of Japan's foreign enrollments (Davis 1995, 82). These patterns of student mobility suggest that the economic relationships established by NAFTA should facilitate and induce greater student mobility among the three countries, but this mobility will be obstructed by the existence of a tri-lingual community in North America.

A second cultural barrier to increased academic mobility between the NAFTA countries is the academic culture of scholars in the United States who have grown accustomed to the pres-

tige and power of living in the world's only remaining superpower. There has been a great deal of dialogue on U.S. campuses about the importance of "multiculturalism" and "global awareness" in the higher education curriculum. Nevertheless, the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching surveyed more than 20,000 professors in 14 countries recently and found that higher education faculty in the United States remain less committed to internationalism than the faculties of other countries (CFAT 1997).⁵

Only a little more than half of U.S. professors think that connections to faculty in other countries are very important compared to more than 80% of the professors in most other countries. Approximately 62% of U.S. scholars believe that it is necessary to read books and journals published in foreign countries to stay current in their field compared to more than 90% of foreign scholars who hold this belief. Only 45% of U.S. scholars are convinced that the higher education curriculum should be more international in content, compared to more than 60% who believe this in many of the other countries surveyed. Also, 65% of U.S. scholars did not go abroad for study or research in the last three years, while in many other countries surveyed a majority of the faculty had gone abroad for study or research during this last three years. There has been little publication in another country, little publication in any language other than English, few who took a sabbatical abroad, few who had taught in another country, few who had collaborated with a foreign colleague on a research project.

The economic impact of academic mobility

During the Cold War, it was in the direct political interests of the United States Government to attract foreign students and scholars by funding international exchange programs. Since the early 1980s, however, the emphasis on international education in the United States has shifted from political to economic competition (Barrow

⁵ Faculty were surveyed in the United States, England, Germany, the Netherlands, Russia, Sweden, Hong Kong, Japan, Korea, Brazil, Chile, Mexico, Israel, and Australia.

1996). As the inducements for international exchange have shifted from political to economic considerations, it has become less appealing for the U.S. Government to open its treasury to foreign students and scholars, particularly those from areas who have demonstrated a remarkable capacity to appropriate and commercialize basic research funded by the U.S. Government and pioneered in U.S. universities.

As a result, federal programs that once supported international education exchange have been targeted for budget reduction during the 1990s as part of a larger deficit reduction policy. The transnational movement of students and scholars now occurs largely without financial support from the U.S. Government. More than 1.3 million students per year matriculate at higher institutions outside their own country and approximately 1/3 of these students attend U.S. higher institutions (Davis 1995, 79, 103-110). In 1997, the higher education services provided to these students (tuition, fees, and living expenses) generated approximately \$7.2 billion in total economic impacts on local and state economies (Davis 1997, 96). Based on U.S. Department of Commerce estimates, the service expenditures of foreign students in the United States generate approximately 80,000 to 100,000 jobs each year.

Academic mobility is also considered important because of its contribution to the competitive advantage of nations (Porter 1990). Students educated in the United States often become political and business leaders in their home countries, but they are likely to return to the United States for ideas and expertise and maintain professional contacts in the country (Davis 1997, 81). Individuals and transnational corporations also recognize the economic advantage of employees with multicultural competencies. Thus, U.S. employers are increasingly seeking professional employees who can operate in foreign environments (Davis 1997, 4).

It is my contention that these arguments have been oversold in the United States and they certainly do not provide compelling reasons for why the government should provide taxpayer subsidies for marginal macro-economic benefits that will be realized primarily by private actors; namely, individuals, transnational corporations, and higher institutions. The claim that foreign students generate \$7.2 billion in total economic impacts is an impressive number until one puts it in the context of a \$7.6 trillion U.S. Gross Domestic Product. This means that the educational services export industry accounts for only 0.1% of total GDP in the United States and this would still be a minuscule number even if the United States commanded a 100% market share of the world international student market.

Similarly, the estimate that foreign students service expenditures generate 80,000 to 100,000 jobs in the United States each year seems significant until one juxtaposes that number to total U.S. employment of 123.4 million persons. This means that the educational services industry accounts for only 0.06% to 0.08% of total U.S. employment. Moreover, these numbers are gross estimates, since neither of them subtracts the cost of imports represented by U.S. student expenditures in foreign countries.

The export of higher educational services to the NAFTA countries, measured in this way, generates a gross economic impact of \$504 million annually (1997). This figure falls to a net total economic impact of \$394.4 million when the import cost of U.S. students in Canada and Mexico is subtracted from the gross economic impacts figure. This figure is quite small in comparison to the \$223.2 billion in total exports to Canada and Mexico, since higher educational exports amount to only 0.22% of total U.S. exports to Canada and Mexico or 0.005% of U.S. gross domestic product (1997).

When viewed from a macro-economic perspective, neither a more liberal calculation of economic impacts, nor significant growth in higher education services is likely to make higher education services a significant U.S. export cluster in

comparison to other industries and services. For example, even though foreign students in the United States are concentrated in absolute numbers in a few metropolitan states, a recalculation of the total economic impacts generated by these students on a state by state basis does not alter the macro-economic picture (see Table 6). There are only two states – Massachusetts and Hawaii – where higher education exports account for more than 0.2% of total state employment so it is not likely that any state will regard higher education service exports as a significant industry cluster.

Consequently, the macro-economic impacts of academic mobility will not be a significant incentive for federal or state governments to become deeply involved in removing the barriers that obstruct the free movement of academic personnel. In other words, for both political and economic reasons, the U.S. Government is not likely to pursue a policy aimed at deepening North American integration beyond the more significant industries specified in the treaty: land transportation, investment, financial services, government procurement, automobiles, textiles and apparel, and agriculture. The economic impacts of foreign student exchange are marginal to the U.S. economy compared to other types of economic deepening initiatives that can be undertaken under NAFTA. Consequently, such initiatives are not likely to command the attention of federal and state policy-makers or to receive a great deal of government funding.

Macroeconomic Determinants of Academic Mobility

Despite declining U.S. federal support, academic mobility continues to increase worldwide, rising from 394,492 international students worldwide in 1970 to 1,354,539 in 1992 (Davis 1995, 79). These increases are occurring for several reasons. Many individuals recognize the competitive advantage of international and multicultural competencies in the new global economy (Davis 1995, iv). The governments of Japan, Australia,

TABLE 6
ESTIMATED ACADEMIC YEAR FOREIGN STUDENT EXPENDITURES AND JOB CREATION BY STATE, 1994.

State	Foreign students	Jobs created	Total employment	Percent of total employment
Masachusetts	24,327	6,350	2'981,814	0.21
Hawaii	5,625	1,074	544,996	0.20
Utah	5,708	1,565	938,050	0.17
Iowa	8,155	2,468	1'508,666	0.16
North Dakota	1,842	529	323,508	0.16
Kansas	7,668	1,785	1'259,484	0.14
Oregon	6,617	1,881	1'556,948	0.12
Rhode Island	2,275	561	465,399	0.12
Washington	10,164	2,838	2'542,821	0.11
District of Columbia	9,067	282	275,034	0.10
California	56,673	14,381	14'122,088	0.10
Oklahoma	7,600	1,466	1'454,355	0.10
Vermont	923	298	300,056	0.10
New York	47,278	8,419	8'605,102	0.10
Michigan	16,074	4,156	4'538,629	0.09
Pennsylvania	18,848	4,898	5'468,822	0.09
Arizona	7,741	1,608	1'885,059	0.09
South Dakota	1,066	308	365,194	0.08
Montana	1,290	349	417,225	0.08
Colorado	6,087	1,545	1'917,043	0.08
Missouri	8,576	2,059	2'566,903	0.08
Wisconsin	7,522	2,102	2'668,025	0.08
New Hampshire	1,793	449	595,102	0.08
West Virginia	2,012	528	717,410	0.07
Connecticut	5,839	1,187	1'640,558	0.07
Ohio	16,170	3,812	5'318,880	0.07
Florida	18,555	4,508	6'363,390	0.07
Illinois	19,368	3,997	5'651,393	0.07
Minnesota	6,517	1,717	2'473,515	0.07
Louisiana	6,246	1,237	1'785,013	0.07
Delaware	14,398	247	363,680	0.07
Idaho	1,598	378	558,589	0.07
Texas	27,619	5,787	8'802,656	0.07
Indiana	8,755	1,886	2'898,395	0.07
Virginia	8,308	2,009	3'250,202	0.06
New Jersey	10,005	2,289	3'742,505	0.06
Maine	1,360	321	5'690,287	0.06
Wyoming	646	124	238,309	0.05
Maryland	8,520	1,316	2'558,208	0.05
Arkansas	2,633	583	1'142,941	0.05
Nebraska	2,832	424	854,978	0.05
Alabama	5,212	926	1'906,756	0.05
New Mexico	1,800	345	729,322	0.05
South Carolina	3,228	808	1'709,446	0.05
Tennessee	4,726	1,154	2'537,123	0.05
Kentucky	3,535	767	1'725,887	0.04
Georgia	7,520	1,466	3'391,782	0.04
Nevada	1,674	310	733,469	0.04
Mississippi	2,153	493	1'169,750	0.04
North Carolina	6,444	1,426	3'439,864	0.04
Alaska	582	40	281,417	0.01

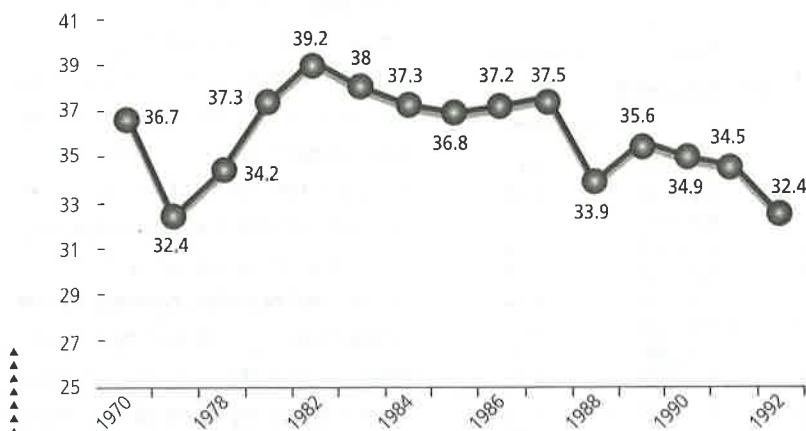
Source: Davis, *Open Doors*, 1995, p. 111 and Bureau of Labor Statistics.

Canada, and the European Union are pursuing foreign student recruitment strategies as part of an aggressive educational services export policy. In the United States, individual higher institutions have often absorbed the costs of international educational exchange or actively pursued foreign students to generate additional tuition revenues. Thus, the absolute number of students and scholars coming to the United States continues to increase even though these students constitute a declining share of the world market for international students (see Figure 3).

The composition and levels of student migration are unrelated to trade agreements, but determined far more by domestic economic and political developments in the sending countries than by the exchange policies of the host country. The United States has maintained a decisive competitive advantage in providing higher education services since the end of World War II, but this advantage is unrelated to trade and investment liberalization among the United States and the rest of the world. Thus, contrary to more optimistic predictions, there is no reason to anticipate any spontaneous increase in the rates of academic mobility among Canada, Mexico, and the USA purely as a consequence of NAFTA.

For example, there was a large influx of Middle Eastern students into the United States during the 1970s when the OPEC cartel was able to command high prices for crude oil. The number of students from the Middle East increased from 13,278 in 1969/70 to

FIGURE 3
PERCENT OF WORLD INTERNATIONAL STUDENT MARKET



83,700 in 1979/80. Middle Eastern students increased from 9.9% to 29.2% of the foreign students in the United States during this time, but that number and percentage has fallen dramatically since the end of the OPEC oil price boom (Davis 1997, 8). Similarly, in the early 1980s, the number of Asian students in the United States increased from 81,730 in 1979/80 to 143,680 in 1984/85. Asian students increased from 28.6% to 42% of the foreign students in the United States during this time. Asian student enrollments reached a peak of 264,690 or 58.9% of foreign student enrollments in 1993/94. This increase was stimulated largely by the success of the Asian "tigers" such as China, Korea, Taiwan, Malaysia, Thailand, Indonesia, and Hong Kong (Davis 1995, 67-69, 77-79; Davis 1997, 8; see Table 2). Despite improving economic conditions in Mexico, there is not yet any indication that equally dramatic events are about to stimulate a similar academic migration to the United States or Canada.

International Competition and Academic Mobility

The U.S. position in the world market for international students is already being affected by increased global competition and regional economic integration. The effect of increased competition is evident in the fact that the United

States share of the international student market has been decreasing since the mid-1980s (Davis 1995, 79; see Figure 3). The United States' declining share of the world market is partly related to the trend towards regional integration elsewhere in the world.

The European Union has adopted a policy to promote academic mobility among member countries with the explicit goal of improving the Union's economic competitiveness in comparison to the United States, Japan, and the emerging countries of the Far East

(Davis 1995, 29). Under the ERASMUS Program, European universities have established inter-university agreements for credit and credential equivalency, program articulation and tuition and fee payments that far exceed anything contemplated under NAFTA. The ERASMUS initiative is designed to insure that higher education integration keeps pace with economic integration given its central importance to the development of knowledge-based economies (OECD 1996b).

Within the Asia-Pacific Economic Cooperation (APEC) Forum, Japan has established the goal of enrolling 100,000 foreign students in its universities by the year 2000 and this is resulting in a significant flow of Asian students into Japan at a time when the numbers of Asian students coming to the United States is declining for the first time in two decades. Japan is drawing heavily from China, Korea, and Taiwan, which have been among the largest U.S. markets for foreign students and scholars. Similarly, Australia is actively recruiting Asian students into its universities (Davis 1995, 78, 182).

Thus, if the United States expects to retain its dominance in the higher education services export market, it will need to capitalize on the potential advantages of regional economic integration with North and South America. However, Mexico and the European Union ratified an interim agreement in 1998 to conclude the first

stage of negotiations on a Mexico-EU Free Trade Agreement (Banco de Mexico 1998, 223-27). Given the EU's aggressive policy of higher education integration and education services export, such an agreement may divert international students from Mexico to EU countries. Other free trade agreements between Mexico and Chile (1991), the G-3 (Columbia and Venezuela, 1995), Bolivia (1995), and Costa Rica (1995) may also divert students to countries where there are fewer cultural barriers because the native language is Spanish (Banco de Mexico 1998, 222).

Academic mobility as a transaction

From the U.S. perspective, NAFTA's impact on the overall levels of economic activity and foreign trade has been noticeable, but negligible. At best, the Agreement reinforces trends in trade and investment that were underway prior to its ratification. There has not been any dramatic increase in regionalization at a macro-economic level, although it is evident that the cross-border rationalization of certain industries (e.g., textiles and apparel, automobiles) has accelerated since NAFTA's ratification.

The evidence on North American academic mobility documents that levels of academic mobility are not directly related to the volume of cross-border economic activity. In some areas of academic mobility, there seems to have been a noticeable, but short-lived boost in North American mobility after the adoption of NAFTA, but this spike in activity has been followed by a rapid leveling off of academic mobility at only slightly higher rates than before the Agreement. Moreover, the direct economic impacts of North American academic mobility is marginal compared to other types of economic policy initiatives that government can pursue under NAFTA. Consequently, academic mobility issues are not likely to command the attention of federal and state policy-makers or receive a great deal of government funding in the foreseeable future.

The promotion of academic mobility is no longer a significant government policy in the

United States, nor has NAFTA created a "free market" in the provision of higher educational services. Although NAFTA is an inter-governmental agreement, its effectiveness in promoting the free movement of goods and services depends on the cooperation of private associations and non-governmental organizations. NAFTA's implementation and specific content will be determined in large part by the input of private business and industry, academicians, professionals, and many others. The results of policy implementation, rule formation, the setting of standards, and dispute resolution will determine whether NAFTA is merely a free-trade agreement that facilitates weak integration at the economic level or whether NAFTA provides a vehicle for promoting a deeper and stronger integration of North American society.

In this context, it must be observed that markets –whether free or regulated– do not come into existence spontaneously, but must be created by a variety of transactions undertaken within the general framework established by NAFTA. Institutional transactions between real firms, as opposed to abstract market exchanges, require firms to find suppliers and consumers and to negotiate and enforce exchange contracts. However, the volume and effectiveness of these transactions depends on building a physical, organizational, and information infrastructures that allows exchange to take place. In other words, once the legal foundations for exchange have been established, private actors must initiate real transactions among themselves (Commons 1924, Coase 1988; Furubotn and Richter 1991).

This type of activity shifts the initiative from government to non-governmental organizations, if academic mobility is to be anything other than a series of individual decisions. In the case of higher education, it is particularly appropriate that activity occur at the level of non-governmental organizations, since the chief obstacles to academic mobility are unrelated to tariff and non-tariff barriers, but its promotion involves far more than merely inducing individuals to participate in international exchange programs. The obstacles

to academic mobility are physical, fiscal, technical, and cultural barriers. There may also be serious questions and doubts among the three countries' general publics and political leadership about how deep an integration each nation is willing to accept at the present time.

Therefore, the promotion of academic mobility in the United States will (and should) continue to be a policy arena occupied by private associations and non-government organizations committed to international education exchange for a variety of different reasons. Academic mobility

can be facilitated and promoted by NGOs and professional associations, but increased mobility will be induced among individuals by a continuation of North American economic integration, particularly as firms increase their demand for individuals with cross-national and multi-cultural capabilities. Higher institutions seeking a competitive advantage for themselves and their graduates will respond to these demands with the appropriate exchange programs, while government agencies will probably be the last to act on this matter in any decisive way.

Sources consulted

1995. Almanac of Higher Education, 1995. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
 Altbach, Philip G. and Lionel S. Lewis. 1997. "Internationalism and Insularity: American Faculty and the World." In Todd M. Davis, ed., Open Doors, 1996-97: Report on International Educational Exchange. New York: Institute of International Education.

- Banco de Mexico. 1993. The Mexican Economy, 1993. Mexico City: Dirección de Organismos y Acuerdos Internacionales.
 Banco de Mexico. 1997. The Mexican Economy, 1997. Mexico City: Dirección de Organismos y Acuerdos Internacionales.
 Banco de Mexico. 1998. The Mexican Economy, 1998. Mexico City: Dirección de Organismos y Acuerdos Internacionales.
 Barrow, Clyde W. 1996. "The New Economy and the Restructuring of Higher Education." *Thought and Action: The NEA Higher Education Journal* 12 (Spring): 37-54.
 Bartel, A., and F. Lichtenberg. 1987. "The Comparative Advantage of Educated Workers in Implementing the New Technology." *Review of Economics and Statistics* 69 (1): 1-11.
 Becker, Gary S. 1993. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, 3rd Edition. Chicago: University of Chicago Press.
 Brubacher, James S. and Willis Rudy. 1997. *Higher Education in Transition: A History of American Colleges and Universities*, 4th Edition. New Brunswick: Transaction Publishers.
 Cecchini, Paolo. 1988. *The European Challenge 1992: The Benefits of a Single Market*. Hants, England: Wildwood Press.
 Coase, R.H. 1988. *The Firm, the Market, and the Law*. Chicago: University of Chicago Press.
 Commons, John R. 1924. *The Legal Foundations of Capitalism*. New York: Macmillan, 1924.
 CFAT. 1997. *The International Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries*. Menlo Park, Calif.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
 Davis, Todd M., ed. 1995. *Open Doors, 1994-95: Report on International Educational Exchange*. New York: Institute of International Education.
 Davis, Todd M., ed. 1996. *Open Doors, 1995-96: Report on International Educational Exchange*. New York: Institute of International Education.
 Davis, Todd M., ed. 1997. *Open Doors, 1996-97: Report on International Educational Exchange*. New York: Institute of International Education.
 Finn, Michael G. 1997. *Stay Rates of Foreign Doctorate Recipients from U.S. Universities, 1995*. Oak Ridge, Tenn.: Oak Ridge Institute for Science and Education.
 Furubotn, Eirik G. and Rudolf Richter, eds. 1991. *The New Institutional Economics*. College Station, Tx.: Texas A&M University Press, 1991.
 Gestrin, Michael and Alan M. Rugman. 1996. "The NAFTA Investment Provisions: Prototype for Multilateral Investment Rules?" Pp. 63-77 in OECD, *Market Access After the Uruguay Round: Investment, Competition and Technology Perspectives*. Paris.
 Hornbeck, D. and L. Salamon, eds. 1991. *Human Capital and America's Future*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
 Hufbauer, Gary Clyde and Jeffrey J. Schott. 1993a. *NAFTA: An Assessment, Revised Edition*. Washington, D.C.: Institute for International Economics.
 Hufbauer, Gary Clyde and Jeffrey J. Schott. 1993b. *Western Hemisphere Economic Integration*. Washington, D.C.: Institute for International Economics.
 Lee, Thea. 1995. *False Prophets: The Selling of NAFTA*. Washington, D.C.: Economic Policy Institute.
 Levinson, Jerome I. 1993. *The Labor Side Accords to the North American Free Trade Agreement: An Endorsement of Abuse of Worker Rights in Mexico*. Washington, D.C.: Economic Policy Institute.
 O'Connor, Kevin. 1995. "From the Back Bay to Bankrolls: What Massachusetts' Visionary Tradition is Doing for International Students." Pp. 113-114 in Todd M. Davis, Todd M., ed., *Open Doors, 1994-95: Report on International Educational Exchange*. New York: Institute of International Education.
 OECD. 1996a. *Indicators of Tariff and Non-tariff Trade Barriers*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
 OECD. 1996b. *Employment and Growth in the Knowledge-based Economy*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
 Porter, Michael E. 1990. *The Competitive Advantage of Nations*. New York: Free Press.
 Rothstein, Jesse and Robert E. Scott. 1997. *The Failed Experiment: NAFTA's at Three Years*. Washington, D.C.: Economic Policy Institute.
 Rudy, Willis. 1991. *Total War and Twentieth-Century Higher Learning*. Cranbury, N.J.: Associated University Presses.
 Schott, Jeffrey J. 1994. *The Uruguay Round: An Assessment*. Washington, D.C.: Institute for International Economics.
 Scott, Robert E. 1996. *North American Trade NAFTA: Rising Deficits, Disappearing Jobs*. Washington, D.C.: Economic Policy Institute.
 United States International Trade Commission. 1998. *The Year in Trade: Operation of the Trade Agreements Program During 1997*. Washington, D.C.: USITC Publication 3103.
 Weintraub, Sidney. 1993. "The North American Free Trade Agreement as Negotiated: A US Perspective." Pp. 1-31 in Steven G. Gobberman and Michael Walker, eds., *Assessing NAFTA: A Trinational Analysis*. Vancouver: The Fraser Institute.
 Weintraub, Sidney. 1994. *NAFTA: What Comes Next?* Westport, Conn.: Praeger.

Avances en las políticas de evaluación y acreditación de la educación superior en México

SYLVIE DIDOU
CINVESTAV
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

Introducción

La ponencia que voy a presentar a continuación es producto de un proyecto trilateral de investigación en curso relativo a “Globalización, Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) y sistemas de educación superior”. Lo estoy realizando en colaboración con John Mallea y con Clyde Barrow, gracias a un financiamiento otorgado por el Fideicomiso de Estudios sobre América del Norte, administrado por El Colegio de México, A.C. Nuestro objetivo común es rastrear las repercusiones de los acuerdos de integración económica y, más precisamente, del TLCAN en las políticas universitarias en Canadá, Estados Unidos y México. Para ello, mis colegas y yo seleccionamos rubros de diagnóstico que nos sirvieron para analizar de qué manera la integración trinacional ha incidido en la definición de los proyectos nacionales de enseñanza y de formación, en qué medida ha propiciado la consolidación de una cooperación macrorregional y en qué ámbitos ha sustentado estrategias de armonización.

Encontré que, en México, las políticas más evidentes de armonización estuvieron ligadas a: 1) la acreditación de carreras, 2) la transferencia de títulos y grados y 3) la certificación profesional. Todas, en sus aristas de aseguramiento de calidad o de homologación, fueron permanentemente referidas a dos escenarios: el nacional de evaluación y el macrorregional de integración económica. Tomando en cuenta lo anterior, centraré esta intervención en los avances recientes en las políticas de evaluación, acreditación, reconocimiento mutuo de grados y certificación profesional, haciendo énfasis tanto en sus relaciones mutuas como en sus repercusiones externas.

Del Estado evaluador al Estado acreditador

En los noventa, el gobierno mexicano consolidó un sistema complejo de aseguramiento de la calidad que le permitió

romper las inercias institucionales y significó el fin de su atonía en materia de política en educación superior (Varela Petito, 1998). Como primera etapa, instaló un sistema de evaluación articulado en torno

a nuevos organismos y a programas novedosos de financiamiento. Organismos *ad hoc* como la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA) y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) se encargaron de realizar evaluaciones diagnósticas, confidenciales y sin repercusiones económicas directas. En cambio, los programas como el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), el Programa de Apoyo a la Ciencia en México (PACIME), el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA) y el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) determinaron la distribución de financiamientos adicionales y competitivos en función de los resultados de procesos de control de factibilidad/pertinencia aplicados a proyectos específicos de desarrollo. Éstos versan sobre áreas consideradas, en la óptica gubernamental, como estratégicas para mejorar los desempeños institucionales y conciernen esencialmente la adquisición de infraestructura, la formación o la captación de recursos humanos altamente calificados, el fortalecimiento de la investigación y del posgrado.

Las diferencias entre los organismos y los programas revelan:

- ❖ En esta perspectiva, es un sistema orientado esencialmente a fomentar cambios en los establecimientos. Está esencialmente enfocado a la detección de fallas en el funcionamiento institucional y a su erradicación. Por tanto, no genera parámetros disciplinarios de desempeño, nacionalmente validados y aceptados.
 - ❖ De allí, la necesidad de consolidar mecanismos de acreditación que desempeñen funciones que no cubre el sistema de evaluación en su estado actual. En particular, se considera que la acreditación puede propiciar la generación y circulación de una información pública sobre la calidad de las carreras, sobre todo a nivel licenciatura; crea asimismo referentes disciplinarios susceptibles de ser compartidos horizontalmente por instituciones tan diferentes entre ellas como los institutos tecnológicos regionales, las universidades tecnológicas, las públicas autónomas y las privadas. A consecuencia, sin dejar de ser pensada en referencia a la movilidad trinacional de estudiantes y profesionistas o bien en términos de asimetría entre los sistemas de educación superior en México por una parte y, por la otra, en Estados Unidos y en Canadá, la acreditación es importante también en un escenario nacional en el cual los organismos y los programas de evaluación no han producido, por diversas razones, criterios comunes que permitan dar fe pública de la calidad ni de las carreras de licenciatura, ni de las instituciones, ni de los egresados.
- Avances en las políticas de acreditación
- La propuesta de instalar mecanismos de acreditación fue introducida en el debate nacional a través de los reportes de expertos extranjeros y de las recomendaciones de organismos multinacionales. A principios de los noventa, en su "Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior en México", Philip Coombs sugirió su instalación como medio para garantizar la calidad de las carreras, tanto a los usuarios direc-

tos (estudiantes) como indirectos (empleadores y consumidores de servicios). Por su parte, la Fuerza Trilateral de Discusión en Educación Superior, organismo macrorregional constituido por representantes de organismos e instituciones educativos de Canadá, Estados Unidos y México, discutió constantemente el tópico, refiriéndolo a la movilidad de estudiantes y profesionistas; lo hizo desde la Conferencia inaugural de Wingspread (septiembre de 1992) hasta las de Vancouver (septiembre de 1993), Guadalajara (abril de 1996) y, de nueva cuenta, Vancouver (septiembre de 1998).¹

Partiendo prácticamente de una situación de acreditación cero a principios de los noventa, México instaló rápidamente diversos mecanismos para acreditar carreras. En agosto de 1993, el Secretariado Conjunto de la CONAEVA recomendó a los CIEES integrar una instancia que acredite los programas de ingeniería, en la cual participen profesionistas reconocidos. Respondía así a la preocupación manifestada en mayo de 1993 por la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería (ANFEI) (CACEI, 1996:AG2). En respuesta, el 6 de julio de 1994, el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI) fue instalado como asociación civil. Con el respaldo del Comité de Ciencia Agropecuarias de los CIEES, en marzo de 1995 fue creado el Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia A. C. (CONEVET) y, en julio del siguiente año, el Consejo de Acreditación de la enseñanza de la Contaduría y la Administración (CACECA).

Como ejemplo, el CACEI opera un proceso de acredita-

ción² de carácter voluntario. Su financiamiento corre a cargo de las IES solicitantes en cuanto a visitas de los evaluadores y procesamiento de los datos requeridos. Los evaluadores, voluntarios, son elegidos entre los académicos, los profesionistas inscritos en los colegios y los representantes de las cámaras ligadas al ejercicio profesional. Toman colegialmente sus decisiones y el CIEES de ingeniería y tecnología emite los estándares generales de calidad. La acreditación se otorga por un periodo definido y puede ser plena o condicionada. Los requisitos mínimos para obtenerla conciernen el personal académico, el plan de estudios, el

proceso de enseñanza aprendizaje, la infraestructura, la investigación y la vinculación. Asimismo, el CACEI verifica que los planes y programas contengan los contenidos temáticos de Ciencias Básicas que deben compartir todos los ingenieros, así como los de especialización (CACEI, 1996).

Estos consejos de acreditación son importantes: no sólo califican los programas de licenciatura sino que, al hacerlo, contribuyen a cambiar el modelo de regulación del SES y, principalmente, del sector universitario público. Su puesta en marcha permite vincular orgánicamente el cam-

1 En el documento "El Comunicado de Vancouver cinco años después: una evaluación", John Mallea, Salvador Malo y Dell Pendergrast subrayan "La creación de un mecanismo para facilitar un tratamiento trilateral en lo relacionado con la concesión de certificados y formación profesional ha avanzado con lentitud, si se puede hablar de avance. Las diferencias en las estructuras de certificación en los tres países han sido un obstáculo importante en este proceso. Otro hecho es que las instituciones de acreditación y evaluación en México son de reciente creación o apenas se encuentran en vías de desarrollo, lo que provoca el surgimiento de dudas acerca de su función y autoridad en relación con las propias autoridades educativas" (Mallea, Malo y Pendergrast, 1998).

2 "El CACEI ha entregado dictámenes de acreditación a los programas de Ingeniería Industrial de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería, Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA) del Instituto Politécnico Nacional (15 de enero de 1996); Ingeniería civil de la Universidad Autónoma de Yucatán (7 de febrero de 1996); Ingeniería Electrónica y Comunicaciones del Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey (2 de mayo de 1996), e Ingeniería Civil de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (5 de junio de 1996). (SEP/SESIC/Dirección General de Profesiones, Op. Cit. bib:34).

po laboral con el universitario, sometiendo las elecciones curriculares a miradas externas, sea de pares o de expertos profesionales. Dichas miradas externas socavan, discreta e indirectamente, algunos principios básicos de funcionamiento y legitimidad de las universidades mexicanas modernas, como el derecho a decidir los planes y programas de las carreras, definido por el artículo 3ero constitucional como uno de los componentes de la autonomía.

Considerando esa situación, es probable que, en los próximos años, se discutan nacionalmente varios asuntos:

- ❖ Uno: Las atribuciones de los establecimientos de educación superior en lo que refiere a diseño curricular.
- ❖ Dos: La legitimidad de las agencias para medir la calidad de los planes y programas.
- ❖ Tres: A consecuencia de lo anterior, los procedimientos adecuados para acreditar los acreditadores.

Validación mutua de créditos y de períodos de estudios

La política de acreditación, en México, está estrechamente ligada al aseguramiento (validación y publicitación) de la calidad en una óptica nacional. En una perspectiva trilateral, está relacionada con un problema conexo, el del reconocimiento mutuo de los créditos y grados. Esto es cuanto más importante que se han multiplicado las oportunidades de intercambio estudiantil entre los socios del TICAN. Entre las bilaterales, el 29 de septiembre de 1994, la ANUIES firmó un Memorándum de entendimiento con la Conferencia de Rectores y Presidentes de las Universidades de Quebec (CREPUQ), cuyo objetivo era "permitir a estudiantes de tiempo completo registrados en una universidad de origen llevar cursos en otra universidad (de destino) con el fin de satisfacer parte de los requerimientos de créditos necesarios para calificar para la obtención del grado en la universidad de origen" (<http://www.anuies.mx>). Entre las trilatera-

les, en 1992, inició el Programa Regional de Movilidad Académica en América del Norte (RAMP, por sus siglas en inglés).

La diversificación de las opciones para estancias de estudios fuera de la institución de inscripción y del país implicó el diseño de mecanismos para el reconocimiento de los créditos adquiridos por los estudiantes beneficiados. Por lo general, México ha negociado criterios en cada programa y al caso por caso, sin que la multiplicación de esfuerzos haya sido respaldada por iniciativas generales en la materia, que sirvan para definir principios. Si bien procedimientos específicos han sido establecidos en el interior de cada programa, éstos operan todavía a escala individual y descansan, más que en una participación directa de los estudiantes y de los profesores como en ECTS, en un manejo burocrático y en una intervención de tipo administrativo. Además de cuestiones financieras, el que el reconocimiento de los créditos no sea del todo garantizado al iniciar la movilidad, ni sea objeto de acuerdos académicos globales explica por qué estos programas no han tenido los alcances previstos (Gacel, 1998).

En esta perspectiva, la constitución de un espacio educativo trinacional ha dado visibilidad a dos problemas: uno, en México, la opacidad de los contenidos reales a los cuales aluden las carreras, a pesar de designaciones similares, es un obstáculo serio para instaurar mecanismos ágiles de transferencia de créditos, nacional e internacionalmente; dos, en el marco trilateral, México no ha negociado procedimientos de reconocimiento mutuo de créditos fundamentados en el principio de la confianza mutua. Ha avanzado más bien en la definición de criterios enfocados a identificar similitudes de contenidos en currícula diferentes. Es decir, ha aceptado procedimientos de homologación más que de transferencia, a partir del convencimiento de que su propia situación no le permitía asegurar una calidad homogénea a escala nacional. La acreditación de carreras, en este sentido, representa un mecanismo susceptible de ayudar a resolver los problemas importantes a escala nacional y trilateral,

al identificar contenidos básicos y garantizar niveles mínimos de calidad.

Certificación profesional y reconocimiento mutuo de títulos y grados

Finalmente, en una circunstancia nacional en la cual se emprendieron políticas de evaluación y acreditación nuevas y en un contexto macrorregional integrado en el que es previsible un acrecentamiento de los flujos de recursos humanos altamente calificados, las políticas de certificación profesional han sido discutidas en repetidas ocasiones.

Nacionalmente lo han sido porque el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior A.C. (CENEVAL),

creado en febrero de 1994, aplicó, en colaboración con los Colegios de profesionistas, las Federaciones de Colegios, las Asociaciones de Facultades y Escuelas, los exámenes generales de calidad profesional (EGCP): su nombre cambió recientemente a Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL).

Los EGEL son exámenes, voluntarios, que verifican que los egresados de licenciatura dominan los conocimientos básicos y las habilidades esenciales para iniciar adecuadamente su ejercicio profesional. Operan actualmente en 11 profesiones: contaduría, administración, turismo y administración de empresas turísticas, medicina, odontología, enfermería a nivel licenciatura y técnico, ciencias farmacéuticas, medicina veterinaria y zootecnia, ingeniería civil, y por primera vez en noviembre de 1998, ingeniería eléctrica y electrónica. Diez EGEL adicionales se encuentran en proceso de elaboración en psicología, pedagogía, informática, de-

La diversificación de las opciones para estancias de estudios fuera de la institución de inscripción y del país implicó el diseño de mecanismos para el reconocimiento de los créditos adquiridos por los estudiantes beneficiados. Por lo general, México ha negociado criterios en cada programa y al caso por caso, sin que la multiplicación de esfuerzos haya sido respaldada por iniciativas generales en la materia, que sirvan para definir principios

recho, ingenierías mecánica, química, industrial, agronómica, arquitectura y actuaria (CENEVAL, 1998).

Estos exámenes están definidos por el CENEVAL como "instrumentos de evaluación distintos y complementarios a los que utiliza cada institución de educación superior para efectuar la certificación oficial de estudios que le corresponde conforme a la legislación vigente en nuestro país" (CENEVAL, Op. Cit: 20). Aun cuando, por lo pronto, cada institución establece el uso que hace de los EGEL, su éxito disciplinario y numérico³ es susceptible a mediano plazo de modificar profundamente la relación entre la Dirección General de Profesiones y las IES, así como sus atribuciones respectivas: por ley, en efecto, la

Dirección General de Profesiones reconoce el título expedido por las IES y otorga una cédula profesional; pero es el establecimiento educativo quien, por el solo hecho de otorgar título, garantiza la calidad de la formación, con base en sus criterios propios. Los EGEL sacan del ámbito institucional propio a cada establecimiento los procesos para la formación de egresados. De incorporar la figura de los EGEL a los procedimientos para la habilitación profesional, se volvería necesaria una revisión de la Ley General de Profesiones; asimismo, la certificación pasaría de ser un proceso burocrático de validación de documentos a ser un proceso evaluativo de orden institucional, pero también general y comparativo.

A nivel trinacional, los capítulos XII (sobre Servicios Profesionales) y XVI (sobre Entrada

³ El número de exámenes aplicados para el CENEVAL fue de 2'542,125 en el periodo de 1994 a 1998, distribuyéndose el total en 2'517,809 para exámenes de ingreso y 24,316 para los EGEL (en CENEVAL, *Acerca del CENEVAL, y los exámenes generales para el egreso de licenciatura*. México, CENEVAL, 1998: 53).

temporal de personas de negocios) del TLCAN, así como la asimetría de situación entre México y sus socios en cuanto a mecanismos de certificación profesional, han despertado inquietudes (Didrikson, 1996). Y esto, cuanto más que, a diferencia de lo que ocurrió en Europa, el TLCAN no especificaba procedimientos de reconocimiento trilateral de diplomas, recomendando solamente que éstos se negociaran sin contradecir las normas legales vigentes en cada país.

A raíz de ello, los especialistas recomendaron:

- ❖ Revisar y homogeneizar las legislaciones. • • • • • • •
 - ❖ Fomentar acuerdos sobre puntos en discusión.
 - ❖ Revitalizar el papel de los colegios profesionales en México, tomando en cuenta que la colegiación no es obligatoria y que los colegios tienen poca autonomía financiera, con el fin de que puedan servir de interlocutores a los colegios profesionales en Estados Unidos y Canadá.
 - ❖ Avanzar en la resolución de las diferencias en materia de recapacitación profesional

En 1992, la Dirección General de Profesiones convocó a los colegios y las asociaciones profesionales a elaborar diagnósticos y propuestas orientados a facilitar el mutuo reconocimiento de licencias y certificados. Constituyó 12 grupos de trabajo, mismos que, en septiembre de 1994, dieron origen a los 12 Comités Mexicanos para la Práctica Internacional de la Profesión (COMPI's) en las áreas de actuaria, agronomía, arquitectura, contaduría, derecho, enfermería, farmacia, ingeniería, medicina, medicina veterinaria y zootecnia, odontología y psicología. Éstos coincidieron en advertir que las principales diferencias concernían los perfiles y los contenidos de formación, así como

Se ha avanzado en un proceso de clarificación conceptual que ha ido a la par de un proceso de construcción de mecanismos y organismos. En México, era evidente una confusión entre los términos de acreditación, certificación y transferencia de créditos. Actualmente, sus diferencias y su eventual complementariedad en un sistema general de aseguramiento de la calidad están más claramente

las condiciones para autorizar y recertificar el ejercicio profesional o para reconocer profesionalmente las actividades de actualización. Elaboraron códigos de ética y realizaron actividades de acreditación y certificación orientadas a asegurar la calidad, facilitar la movilidad profesional y resolver problemas ligados a las cuestiones de trato nacional y de práctica profesional.

Garantizar que sus profesionistas ejercerán en Estados Unidos y Canadá en condiciones de no discriminación implica para México modificar la estructura de sus sistemas de control de la calidad relativos a los perfiles de formación y a los requisitos de calidad profes-

sional, inicial y permanente. También supone atribuir funciones más relevantes a las asociaciones profesionales, que ya han desempeñado un papel líder en los avances logrados con relación a acreditación profesional. Ambos cambios son cambios transversales que cruzan tanto las políticas de evaluación como las de certificación y acreditación.

Conclusiones. Los avances y los pendientes

Ahora bien, ¿qué tanto se ha avanzado? Primero, se ha avanzado en un proceso de clarificación conceptual que ha ido a la par de un proceso de construcción de mecanismos y organismos. A principios de los noventa, en México, era evidente una confusión entre los términos de acreditación, certificación y transferencia de créditos. Actualmente, sus diferencias y su eventual complementariedad en un sistema general de aseguramiento de la calidad están más claramente establecidas.

Segundo, se ha avanzado en la construcción de mecanismos para operar las políticas en cada ámbito. Estos avances, sin embargo, han sido des-

iguales, siendo significativos esencialmente con respecto a acreditación de carreras y a certificación nacional de egresados y escasos en materia de reconocimiento internacional de grados o créditos académicos y títulos profesionales.

Lo anterior lleva finalmente a la pregunta final: ¿Dónde estamos?. Estamos todavía en un momento de **transición, en el cual ni** Bibliografía

Bibliografía

- ANUIES. "Evaluación y acreditación de la educación superior en México". México, ANUIES, *Revista de la Educación Superior*, No.101, enero-marzo 1997: 57-92.

ANUIES. Sistema Nacional de Evaluación y acreditación de la educación media superior y superior. Documento aprobado en la XXVIII Sesión Ordinaria de la Asamblea General de ANUIES, Oaxaca, 17 y 18 de noviembre de 1997.

ANUIES. "Aprobó la XXIX Asamblea General una estrategia para seguir impulsando la consolidación del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación". ANUIES, México, *Confluencia*, año 6, No.67, septiembre de 1998: 3-6.

CENEVAL. *Acerca del CENEVAL y los exámenes generales para el egreso de la licenciatura (EGEL)*. México, CENEVAL, 1998:132 p.

Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería A.C. (CACEI). *Manual*. México, CACEI, 1996.

Didrikson A. "The academic common market in North America: the Mexican perspective". Gran Bretaña, Pergamon Press, *Higher Education Policy*, Vol. 9, No. 3, 1996:191-199.

Mallea J. S. Malo y D. Pendergrast. *El comunicado de Vancouver cinco años después: una evaluación*. México, CONAHEC, Serie Entendiendo las diferencias, cuaderno No. 8, 1998:15 p.

Mateo F. de. "El comercio transfronterizo y los servicios profesionales". México, SEP/SESIC/Dirección General de Profesiones, *Regulación de las profesiones, situación actual y prospectiva*, Memoria, 1996: 25-28.

SESYC/ Dirección General de Profesiones/Dirección General de profesiones (mayo 1997). Reporte ejecutivo de avances en las negociaciones internacionales de los servicios profesionales en el marco de TLCAN. México, policopiado: 47 p.

Varela Petito G. "La política de la educación superior en la década de los 90: grandes esperanzas e ilusiones perdidas" en Valenti G. y A. Mungarray.

*The new performance evaluation culture in higher education**

EDUARDO APONTE**
PRESIDENT OF THE PUERTO RICAN
ASSOCIATION FOR HIGHER EDUCATION

The context of evaluation systems

Evaluation systems are part of the higher education policy change measures. They can be a very effective strategy or an obstacle in transforming higher education.

Evaluation systems are influenced and defined by the political and historical context in which they were created and developed. The creation and refinement of an evaluation culture in higher education is a relatively new activity and it is becoming an increasingly widespread enterprise. Although there is an international trend, national politics very much determines the evaluation culture, that is, what, why, when, and how evaluation systems work.

The existing evaluation culture in many countries is a decision making oriented process. Essentially is organized and structured for making judgments about a) the quality (desirable goodness) of the institutions performance, b) the relevance (pertinence and effectiveness) of the institutional efficiency (commitment, capacity and competency) to accomplish their mission. The evaluation system comprises: assessment processes for the collection and interpretation of information for decision-making purposes in which there is also formal and systematic testing and, measuring for gathering information; quantifying or selecting criteria to define quality and determine relevance of the courses of action (Cowen, 1996), i.e. policy making and strategy implementation.

Accountability evaluation of higher education systems has two interrelated components. The internal accountability of how institutions are carrying out their mission, how well are performing, what they are doing to assess their own effectiveness and what they are doing to improve performance; and the external accountability evaluations in many different forms of audits, giving grounds for confidence and continued public support. Both of these dimensions of accountability evaluation are desirable and necessary. Currently, these processes contradict rather than complement each other. Given the quality-relevance matrix, different approaches are

* Revised version of a paper presented in the United States-Canada Preparatory Meeting to the UNESCO World Conference in Higher Education held in Toronto, March 16-17, 1998.

** The author is Professor of Comparative Education at the University of Puerto Rico; has been a Consultant to the Puerto Rico Council on Higher Education since 1987, and currently is the President of the Puerto Rican Association for Higher Education (1998-2000).

needed to strengthen them and to make them reinforce each other in the new context of higher education.

As the next Century approaches, higher education institutions face a variety of challenges. As institutions have grown, they have become more complex, have taken different functions and use greater resources. In a recurrent fiscal crisis of the State, societies are questioning about the mission of the higher education institutions, their contributions to economic, social and cultural development goals. Moreover, their efficiency and effectiveness is being questioned in terms of funding and budgetary allocations both in the public and the private sector. The objective circumstances of higher education systems have changed and a sense that higher education institutions are of central importance to modern societies have all increased the attention given to higher education evaluation in many countries.

In the North American region, public debate about the accountability of all institutions has been escalating for the last two decades. During the last years, discontent with higher education institutions and their bureaucracies has reached unexpected levels. For many people, tuition increases and access to higher education and to a brighter future, has become a fading dream. Both, citizens and the State are expressing increasing concern about efficiency, productivity and quality in higher education and the effectiveness and relevance (pertinence) of its curriculum. Different sectors are seeking evidence and assurance about the quality and relevance of higher education, particularly in a transition period towards the knowledge society. A period in which there is a shift in the balance of employment from industrial manufacturing to the dynamic sectors of production of the knowledge institutions and services; from factory work to professional work; a shift towards a society organized around knowledge and the information economy with a growing demand for higher education.

Accountability is being pressed by the different existing forms of evaluation of the higher

education systems in the region, state, and local government regulations, the market forces, institutional self-regulation, accreditation including the evaluations made by peers and the multiple forms undertaken by the institutions of higher education themselves. Institutional efforts includes those carry out by the trustees, administrators, academic units, the president, chancellors, faculty, students, and some ad-hoc joint committees from other sectors like the legislature, and external funding sources.

Within this new evaluation context of «accountable for what and to whom», institutions nowadays are trying to use evidence to assure themselves and the public that they are accomplishing their mission in an efficient and effective way i.e. institutional performance. They are trying to make sure that they are meeting their own expectations and the public's quality standards. Many of the internal efforts are evidenced in the self-appraisal studies and the public support of these institutions expressed by continuous enrollments, funding, and the external accreditation evaluation process. The higher education evaluation system does not lack accountability, rather it lacks enough of the proper kind, and is burdened with too much of an unproductive kind. Therefore, questions about quality and relevance remains at the forefront of the accountability movement in terms of allocating resources to an increasing demand for access to higher education.

The quality-relevance matrix

For a political decision-maker it is embarrassing that higher education is constantly criticized, not only for educating new generations for the wrong fields, but also for providing education which is not relevant in terms of quality. What higher education institutions do have responsibility and are accountable for, is the quality and relevance of their educational provision. In this respect, it is the responsibility of higher education authorities and the institutions to find the necessary practical solutions to these problems.

In the aspiration to a knowledge-intensive society, higher education institutions are rapidly losing their earlier status as the only providers of higher education while at the same time the status of formal qualifications is changing. In this new context, competence and performance are increasingly based on knowledge and skill regardless of where and how they have been acquired. Continuous human resource qualification through training and nonformal education in a competitive global economy is changing the concept of higher education as an institution. Governments and policy makers expect higher education to react rapidly to the challenges of permanent lifelong learning.

The emerging knowledge intensive society requires a response to differential educational needs and to growing diverse demands for quality standards and relevance, and also entails differentiation between institutions and diversification within institutions. By and large, the response to society's educational needs has been that new institutions has been established alongside the traditional higher education offerings and new degree programs were created to supplement the existing ones. To the question of relevance, the response has generally been two-fold: a ***laissez faire*** policy in which institutions are allowed to grow according to market needs and more of the same policy, in which expansion does not equal diversification. Anticipating and responding rapidly to new educational needs is determining and defining both quality and relevance nowadays in higher education. Hence, higher education institutions must serve society's needs and development goals.

Under the recurrent situation of fiscal crisis of the State and, an ever increasing cost of higher education, access to a quality-relevant educational opportunity has become the greatest challenge to democratic countries. In an emerging knowledge-intensive world economy, and ever increasing credentialist society, equal opportunity to meritocratic institutions, and access to higher education remains at the center of the discussion of the ongoing transformation policy pro-

posals efforts. (E. Aponte, 1996) (M. A. Dias, 1997). Under the prevailing fiscal crisis of the State, limited access to a meritocratic societal structure will exacerbate social conflict and weaken liberal representative democracy.

The access-quality antinomy

In the North American region, the United States perhaps has the highest student participation rate in higher education. Yet the accountability movement has pushed the policy makers and the funding sources to reconsider the admission policies and the conditions for financing or investing in higher education opportunities. The debate between those who believe inclusive policies are promoting «academic welfare» to the lower income groups with limited social and cultural capital, and those who emphasize to be more selective in order to achieve quality. Current efforts to integrate quality and access rarely reach fruition because of the inherent contradictions the meritocratic policy approach to reach quality at the expense (lack of real commitment) of access according to measurable individual capacity for higher education academic work. Furthermore, access to unequal educational opportunities and to low quality institutional offerings should not be considered access.

The growth of sophisticated assessment techniques and the large testing institution documents the new trend towards greater selectivity in the international higher education community. As a result, many institutions have a high percentage of successful graduates not necessarily attributed to the quality of the programs, but rather to the talents and contacts the students bring to the institutions; they would be highly successful in any institution they choose to attend.

Besides the equity (political) issue, another question remains, are there economic, social or cultural reasons to continue and broaden access to higher education? Although, the positive social and cultural contributions of higher education to development are well known, the need

for a new workforce for the emerging knowledge-intensive society is being underestimated. The criticism notwithstanding, indicators of confidence in higher education remain impressive. Enrollments have grown, despite the shrinking pool of traditional meritorious higher education applicants and higher-than-inflation tuition increases as the income differential between general higher education continues to grow, which demonstrates the employment market's confidence in higher education. Opinion polls and focus groups continue to place higher education as a key goal. It is estimated that two thirds of a newly created jobs in the new dynamic sectors of the economy of the developed countries will require higher educational training in order to meet the demand for the next decade and beyond (OECD, 1997; Reich, 1991). Both, growth of higher education graduates to meet this need and access to higher learning from the different sectors of society (women, ethnic, and income groups) to this new techno-meritocracy, will be crucial for the distribution of economic (income wealth), and political power (knowledge as social and cultural capital) in democratic societies. In developing countries, a quality-relevant diversified expansion of the higher education system is a must priority; limiting access to reach higher quality levels will increase further social inequalities and the impact of the "braindrain", both at the national and regional levels. A meritocracy based on more rigorous selection and exclusion will weaken the social selection and legitimization functions of education in relation to the social structure; an uneven societal development in which different constituent groups are under represented. Therefore, the antinomy of access—quality and the new pertinence must be brought together, reconciliated.

The accountability-autonomy paradox

The accountability-autonomy conflict is so complex and redundant that an additive solution would produce even worse results. This evaluation system includes state and voluntary

accrediting entities, state agencies, legislature measures seeking surveillance over institutions, government regulations recognizing the accreditors and private groups attempting to «certify» the accreditors, financial audits, institutional ratings systems, bond ratings, and the multiple market forces, plus the monitoring of its own activities that institutions must assume themselves. The accreditation evaluations have both the potential to intrude on institutional autonomy or to induce real improvements in academic programs. Therefore, the pertinence of the evaluation system (program assessments, reviews, audits, etc) is very important as a strategic policy instrument in the higher education community. The loss of institutional autonomy is both cause and consequence of the abdication of responsibility by institutions for managing their own affairs, namely assuring high-quality, relevant effective learning and research i.e. responsible autonomy.

Towards a new performance evaluation culture

In the emerging knowledge society, where knowledge has acquired more economic, social, and cultural value, increasing numbers of the population will need access to higher learning, useful knowledge and new work force related skills. Higher education institutions are at the center of this process. Therefore, quality and relevance are being aggressively pursued inside the institutions and by the dual accountability movement.

This new context adds two new criteria in the evaluation of quality and relevance of higher education institutions. Besides resources and outcomes (input-output criteria) 'value added' and 'process' criteria are being incorporated to the evaluation systems in order to determine improved institutional efficiency and effectiveness in accomplishing its mission. While 'input' (nature and extent of available resources to the institution, students, faculty, financial resources), and 'output' criteria (nature and extent of insti-

tutional outcomes, alumni employment and success after graduating) were the primary criteria for evaluating quality and relevance, the accountability movement and the new context of higher education are bringing together the internal and external evaluations in a relationship where they can complement each other as an integrated system. The 'value-added' criteria (the transformation and difference that the institution makes in the growth of all members of the learning community-intellectual, moral, social, vocational, spiritual development) and the 'process'-oriented criteria (the levels and forms of participation by all the constituencies in the educational, administrative, and governance of the institution), including how they define and determine quality and relevance. (Aponte, 1996) (Berquist, 1995)

These new criteria and the demand for more access and higher graduation rates in higher education set a different possible alternative scenario for the future of higher education. A scenario that is being propelled by the shift from the teaching to the learning paradigm (Barr & Tagg, 1995)(Schon, 1995) where higher education institutions are becoming learning organizations and are being evaluated by their performance in facilitating student learning and, for producing general, specialized, and useful knowledge for the different sectors of society. The paradigm shift entails a turn from **what, why, and how to teach** to a student centered education in which the focus is on **learning to know, to do, to relate to others, and to be**. This transition is characterized by 'learning to learn' and becoming a 'self driven-motivated person' i.e. an autonomous self-educating person (Delors, 1997). Therefore, the 'value-added' criteria and the institutional 'participatory processes' can be considered a need and a condition for the development of the knowledge society, i.e. the new pertinence of higher education.

Hence, the new context sets a new stage for the access-quality antinomy, that is, under fiscal crisis and diminishing available resources to both students and institutions, how an educational system can increase access, assure quality, be

more relevant, efficient, and effective? How can institutions transform quantity into quality with higher graduation rates? The answer to these questions can be found in a much needed transformation of the higher education institutions where evaluation systems can play an important strategic role.

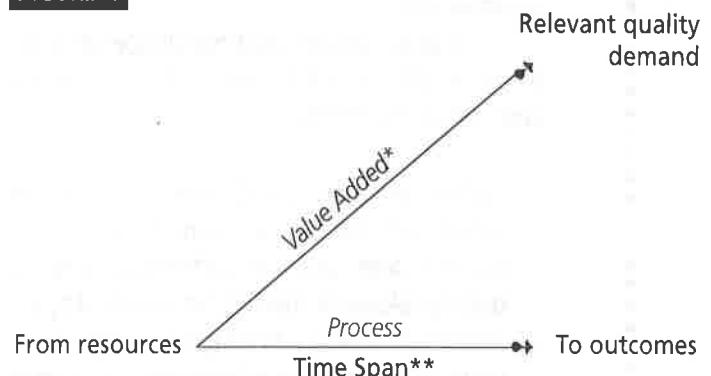
From all the above two possible scenarios for the future of higher education in terms of evaluation policy outcomes:

- 1 Evaluations systems only oriented to the 'input-output' criteria will promote a more selective higher education system pursuing the quality-relevance matrix being pressed by accountable policies oriented to accomplish more efficiency and effectiveness, but with limited graduation rates broadening the gap between the institutional quality growth and the demand for more relevant education in the emerging knowledge society.
- 2 Evaluation systems that incorporate the 'value-added' and the 'process' criteria can improve institutional performance increasing access and graduation rates while at the same time strengthening responsible autonomy and increasing institutional relevance.

Quality in higher education cannot longer be defined by measuring and evaluating institutional 'resources or by its outcomes'. There is a need for a notion of quality based on the achievement of learning outcomes regardless how those outcomes are within the context, the mission, the purpose and outcome of higher education which is essentially around learning and research, not teaching. For such a new context, an alternative concept of 'relevant quality' that incorporates the above mentioned criteria has been put forward: relevant quality exists when adequate and appropriate resources are being directed successfully toward the accomplishment of mission related institutional outcomes and the institutional programs make a significant mission related difference in the lives of people affiliated to it and are created, conducted, and changed in a par-

ticipatory process according with the values and mission of the institution (Aponte, 1996) (Berquist, 1995). The new evaluation culture of relevant quality and the four types of criteria can be expressed through the following set of relationships:

FIGURE 1



*New social, cultural, and economic value of knowledge, i.e. general, specialized, applied, and useful knowledge.

**Time span relates to the geometrical increase in general knowledge and the rapid increase of the diversity of specialized knowledge in relation to the decline rate of useful knowledge i.e. obsolescence of technological know-how and useful how-to knowledge).

Performance criteria associated with relevant quality, value added, efficiency, and effectiveness is not a problem-free evaluation approach. Much evaluation research and implementation assessment is needed to develop and refine the new culture in higher education in order to promote transformation and change.

Concluding remarks and recommendations

The development of new evaluation systems will be no small effort. The successful implementation of the new conceptual approach will depend on many factors, among them:

- 1 The transition of higher educational institutions towards student centered, intensive knowledge learning organizations.

- 2 A shift in accountability evaluation policy towards a dual system of institutional self evaluation and external audit systems to reinforce and support internal evaluation to strengthen institutional performance in terms of quality, relevance, and responsible autonomy.
- 3 Promote evaluation research to create useful knowledge in order to develop and refine the new evaluation culture in higher education institutions.
- 4 Enhance the conditions for international comparative research and cooperation sharing expertise and knowledge how to develop the new evaluation system as a strategy to transform the higher education system and to increase the institution performance.

The emerging knowledge society, the paradigm shift to learning organizations and the fiscal crisis of the state in a globalizing economy, is the new context of threats and opportunities for policy options to transform higher education institutions at the end of this century. Evaluation policy is perhaps one of the most important strategic options to transform the higher education system and promote the necessary institutional changes.

References

- Alberg-Graham, P., Lyman, R. W. & Trow, M. 1995. Accountability of Colleges and Universities An Essay. New York, Columbia Office of Publications. 30 p.
- Aponte, E. 1996 Regional Conference: Policies and Strategies for the Transformation of Higher Education in Latin America and the Caribbean, Havana, Cuba. Modelo de Acreditación de Acceso, Calidad y Pertinencia para la Transformación de la Educación Superior, UNESCO. 21 p.
- Barr, R., Tagg, J. 1995. From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. Change. Washington, D.C. November-December. p. 11-26.
- Berquist, W. 1995. Quality Through Access, Access with Quality: The New Imperative for Higher Education. San Francisco, California. Jossey-Bass. 308 p.
- Bowen, H.R. 1997. Investment in Learning. Baltimore. The John Hopkins University Press, 507 p.
- Cowen, R. 1996. World Yearbook of Education: The Evaluation of Higher Education Systems. London. Kogan. Page. 214 p.
- Delors, J. 1996. Learning: The Treasure Within. Paris. UNESCO, 302 p.
- Dias, M. A. Utopian realism in the reform of higher education in Towards a New Higher Education Proceedings of the Regional Conference Policies and Strategies for the Transformation of Higher Education in Latin America and the Caribbean. Havana, Cuba. p. 53-67. Caracas, Venezuela. CRESALC/UNESCO. 247 p.
- 1997 Organization for Economic Co-operation and Development. Towards a New Global Age: Challenges and Opportunities. Paris, OECD/CERI. 37 p.
- Reich, R. 1991 The Work of Nations: Preparing Ourselves for the 21st Century Capitalism. New York. Alfred Knopf Publishing, Co. 252 p.
- Schon, D. 1995. The New Scholarship of Knowledge Requires Another Epistemology. November-December. p. 27-42.

NOTICIAS

de la Organización Universitaria Interamericana

Colegio de las Américas

Programa en Administración Pública y Privada

- Curso para directivos del sector privado sobre el medio ambiente y los mercados internacionales

El Colegio de las Américas ofrecerá dos cursos especiales para el sector privado en 1999. Serán concebidos con el fin de responder a las preocupaciones de las empresas afectadas por las nuevas reglamentaciones ambientales y los nuevos modelos comerciales, que resultan de la apertura de los mercados en el marco de los acuerdos de libre comercio. Cada uno de los cursos ofrecerá a los participantes la oportunidad de visitar empresas canadienses que han enfrentado los mismos retos de hacer negocios en toda América, tener acceso a las nuevas tecnologías de la información y desarrollar sus habilidades durante sesiones simuladas de negociación.

Los cursos han sido concebidos a solicitud de la Red de Empresas para la Integración Continental, una asociación no gubernamental que hace la promoción del desarrollo económico generado por el sector privado gracias al comercio y la inversión.

El curso sobre la adaptación a los nuevos modelos en medio ambiente en la totalidad del continente americano será el primero que ofrece el Programa en Administración Pública del COLAM en Montréal, en junio próximo. Alrededor de 30 propietarios o administradores de pequeñas y medianas empresas serán aceptados.

Las reglamentaciones ambientales en las distintas regiones de las Américas, su impacto sobre la economía, las negociaciones multilaterales, el papel de las organizaciones no gubernamentales en el desarrollo y el fortalecimiento de las políticas ambientales y los

retos que deben enfrentar las pequeñas industrias para adaptarse a reglamentaciones más severas son algunos de los puntos que serán abordados dentro del marco del curso.

El programa ha sido elaborado por la Université du Québec à Montréal, en colaboración con la Universidad de Costa Rica y la Red Empresarial de Integración Hemisférica y es financiado por Desarrollo Económico Canadá.

El curso en *marketing* internacional, previsto para septiembre de 1999, fue desarrollado por la École des Hautes Études Comerciales (Montréal, Canadá) con la colaboración de la Universidad de Costa Rica y la Red Empresarial. Las preguntas que se abordarán comprenden las reglamentaciones referentes al *dumping*, los reglamentos del TLC, del MERCOSUR, y los nuevos modelos continentales para la salud y la seguridad en el marco de los acuerdos comerciales internacionales. Los futuros participantes deberán poseer un dominio de la lengua inglesa que les permita leer documentos y comprender las conferencias.

Cátedras de investigación sobre la integración continental

Una primera nominación en la Cátedra sobre los Enfoques Parlamentarios Comparados

■ Liliana de Riz, profesora de Ciencias Políticas de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, fue nombrada en la primera Cátedra de investigación sobre Integración Continental, sobre las Estrategias de los Parlamentos frente a los Procesos de Integración.

Redes Interamericanas

Proyectos piloto serán implementados

■ Varias Redes Interamericanas de Formación iniciarán proyectos piloto en el curso de los próximos meses. Estas redes están formadas por un mínimo de tres instituciones que cooperarán entre ellas con el fin de ofrecer programas conjuntos en los sectores de interés en toda América. El objetivo de las redes es introducir un contenido interamericano en programas ya existentes y crear oportunidades de intercambios para los estudiantes y los profesores. A continuación encontrará la lista de estas redes y el nombre de las personas a las cuales dirigirse para obtener mayor información.

La primera tarea de la señora de Riz será poner en marcha una red de investigadores que trabajen sobre el tema en los distintos países de las Américas y elaborar una agenda de investigación. La señora de Riz es autora de distintos libros sobre la política en Argentina y Chile y sobre la reforma institucional, entre los cuales están *Retorno y Derrumbe: el último gobierno peronista* (1981, 1987); *Sociedad y Política en Chile* (1979); *El Parlamento hoy* (1986) y *Reforma Institucional y Cambio Político* (1987).

Comercio Exterior
Alan Cahoon
Director, División de Comercio Exterior
Universidad de los Andes
Universidad de Calgary
2500 University Drive N.W.
Calgary (Alberta), T2N 1N4
Tel: (1 403) 220-7583
Fax: (1 403) 282-0095
Correo electrónico:
cahoon@mgmt.ucalgary.ca



Derecho y Resolución de Conflictos en el Continente Americano
Louis Perret, Decano
Universidad de Ottawa
Facultad de Derecho-Sección Derecho Civil
57 rue Louis-Pasteur
CP 450, Succ. A
Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canadá
Tel.: (1 613) 562-5902
Fax: (1 613) 562-5121
Correo electrónico: imperret@uottawa.ca



Salud Pública: Determinantes Sociales de la Salud y Gestión de los Servicios de Salud
Louis Maheu, Decano
Faculté des études supérieures
Université de Montréal
CP 6128, Succ. Centre-ville
Montréal (Québec) Canada H3C 3J7
Tel.: (1 514) 343-6537
Fax: (1 514) 343-2252
Correo electrónico:
maheul@ere.umontreal.ca



Gestión de la transferencia de tecnología
Marco Antonio França, Decano
Centro de Ciencias Matemáticas
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Av. Brigadeiro Trompowsky
Cidade Universitária - Ilha do Fundão
Caixa Postal 6853621941-590 Rio de Janeiro, RJ Brasil

Propiedad intelectual
Felipe Pachano Rivera, Rector
Universidad de los Andes
Avenida 3, Independencia
Edificio Central del Rectorado
Mérida 5101 Venezuela
Tel.: (58 74) 40-2319
Fax: (58 74) 52-7704
Correo electrónico: rector@rector.ula.ve



Educación y telemática
Jorge Fernández Varela
Coordinador de Universidad Abierta y Educación a Distancia
Universidad Autónoma de México
Círculo Exterior Ciudad Universitaria
México, D.F. Tel: (52 5) 622-8713
Fax: (52 5) 550-1801
Correo electrónico:
fvarela@servidor.unam.mx



Gestión ambiental y ecoturismo
Yamileth González García
Vicerrectora, Universidad de Costa Rica
Ciudad Universitaria Rodrigo Facio
San Pedro de Montes de Oca
San José, Costa Rica
Tel: (50 6) 207-4305
Fax: (50 6) 224-9367 int. 2060
Correo electrónico:
ggarcia@cariari.ucr.ac.cr



Desarrollo Urbano y Patrimonio Mundial
Prof. Héctor Bravo G.
Facultad de Arquitectura - Unidad Belén
Universidad de Guanajuato
Juárez 77 - Zona Centro
Guanajuato, Gto. CP 36000 México
Tel.: (52 473) 2 11 85; 2 19 90; 2 11 94
Fax: (52 473) 2 32 41
Correo electrónico:
bravogh@quijote.ugto.mx

INFO-OUI

Un nuevo premio rinde honor a Gilles Boulet

■ El Premio Gilles-Boulet se otorgará por primera vez durante el próximo Congreso Bienal de la OUI, en octubre de 1999. El Premio, nombrado en memoria del fundador de la OUI, distinguirá el mejor trabajo profesional realizado por un participante en el Programa IGLU. El texto será publicado en la Revista IGLU y la OUI buscará el apoyo de un patrocinador para que su autor pueda estar presente en Québec para la entrega del Premio.

El trabajo profesional, o proyecto de intervención sobre un problema de gestión que su institución ha debido enfrentar, es uno de los componentes del curso IGLU dirigido a los directivos superiores de las universidades latinoamericanas; los otros dos son una sesión teórica de cuatro semanas sobre la gestión y el liderazgo universitarios en uno de los cinco centros IGLU de América Latina, y una pasantía, que comprende seminarios y visitas a instituciones de educación superior de otro país.

Los trabajos profesionales realizados por los participantes de 1997 y 1998 serán elegibles para esta primera entrega del Premio Gilles-Boulet. Los coordinadores de los cinco centros IGLU regionales serán primeramente invitados a escoger los mejores proyectos llevados a cabo por participantes en el curso de su centro; un comité

internacional de expertos seleccionará posteriormente al recipiendario.

Noticias de la OUI

■ El Congreso de 1999 presentará los sistemas de educación superior. Una Feria de Información sobre los sistemas de educación superior en las Américas se efectuará dentro del marco del 11 Congreso Bienal de la OUI en Québec, del 10 al 14 de octubre de 1999. Las asociaciones de rectores de cada una de las ocho regiones de la OUI, por medio de los vicepresidentes regionales, serán invitadas a presentar su sistema de educación superior.

La Feria de Información está bajo la coordinación de la Secretaría General de la OUI y de las dos universidades anfitrionas del Congreso: la Université Laval y la Université du Québec. Se llevará a cabo en el hotel del Congreso, el Québec Hilton.

Para mayor información, comuníquese con Lyne Laflamme, en la Secretaría General de la OUI (e-mail: lyne_laflamme@ouioihe.qc.ca).

La OUI acoge a diez nuevos miembros

■ Los nuevos miembros regulares son: Universidad Mackenzie, São Paulo, Brasil (Rector: Cláudio Salvador Lembo); Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica, Tonantzintla, Puebla, México (Rectora: Elsa Recillas Pishmish); Universidad del

Zulia, Maracaibo, Zulia, Venezuela (Rector: Neuro Villalobos Rincón); Universidad Salvador, Salvador, Brasil (Rector: Manoel J.F. de Barros Sobrinho); Universidad Autónoma de Guerrero, México (Rector: José Hugo Vásquez Mendoza); Universidad Cristóbal Colón, Veracruz, México (Rector: Vicente Climent López); Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México (Rector: Salvador Galán Infante); Instituto Tecnológico Pascual Bravo, Medellín, Colombia (Rectora: María Consuelo Moreno Orrego); CETYS Universidad, Mexicali, México (Rector: Enrique Carrillo Barrios-Gómez). El Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC) se convierte en miembro asociado.

CALENDARIO

■ Las actividades siguientes, patrocinadas por la OUI, se efectuarán en el curso de los próximos meses. Para obtener mayor información, por favor diríjase a los responsables mencionados o bien a la Secretaría General de la OUI.

Enero

11-14 Taller sobre la gestión estratégica de la Universidad, en la Universidad José Santos Ossa, en Antofagasta, Chile.

Info OUI es una publicación de Organización Universitaria Interamericana

2954 boulevard Laurier, Oficina 090.

Sainte-Foy (Québec) Canadá G1V 472

Teléfono: (418) 650 1515
Fax: (418) 650 1519
Editora: Susan E. Wheeler

Febrero
9-20 Seminario Interamérica sobre Medio Ambiente y Ecoturismo, en San José, Costa Rica. Para información: Colegio de las Américas (aureanog@colam.umontreal.ca).

Marzo
12-13 Taller sobre la búsqueda de financiamiento, organizado por el Centro IGLU de México. Para información: Silvia Álvarez Bruneliere (alvas@quijote.ugto.mx).

¿Es usted un nuevo rector?
¡Envíe una fotografía!

■ La OUI desea publicar la fotografía de los nuevos rectores de las universidades miembros que han asumido su función en 1998. Las fotos recibidas serán publicadas en nuestro Informe anual 1998. Por favor envíenos una foto, tamaño pasaporte, en blanco y negro o en color. En una hoja aparte, indique el nombre de la persona, su título académico, el nombre de la Universidad y las fechas del período de su mandato.

Para poder ser publicadas, las fotos deberán llegar a la Secretaría General de la OUI antes del 28 de febrero de 1999.

Info OUI es una publicación de Organización Universitaria Interamericana

2954 boulevard Laurier, Oficina 090.

Sainte-Foy (Québec) Canadá G1V 472

Teléfono: (418) 650 1515
Fax: (418) 650 1519
Editora: Susan E. Wheeler

susan_wheeler@oui-iohe.qc.ca
OUI en Internet:
secretariat@oui-iohe.qc.ca
Visite el sitio WEB de la OUI:
wwwoui-iohe.qc.ca

Evento internacional

■ El Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, en representación de sus universidades y centros de investigación, está convocando para los días

29 y 30 de Abril de 1999, al evento

La Educación Superior Cubana: Oportunidades de Cooperación Internacional

como una actividad de promoción de las potencialidades que el sistema cubano de Educación Superior tiene para desarrollar acciones de cooperación e intercambio con otras instituciones del mundo, dentro del contexto de internacionalización de la enseñanza universitaria.

Al mismo tiempo, este encuentro se perfila como un mecanismo para identificar oportunidades de cooperación internacional en las diferentes esferas del quehacer universitario, aunque se prevé que el peso fundamental recaiga en el ámbito de los proyectos de cooperación internacional. A tales efectos se presentará una carpeta con perfiles de proyectos, los que por su objetivo podrán ser:

- ❖ Proyectos de Investigación Científico-Técnicos

- ❖ Proyectos de Formación de Recursos Humanos
- ❖ Proyectos Universidad Empresa
- ❖ Proyectos de Impacto Comunitario
- ❖ Proyectos de Extensión Universitaria
- ❖ Proyectos de Intercambio Deportivo y Cultural
- ❖ Proyectos de Asistencia Técnica
- ❖ Proyectos de Gestión Universitaria
- ❖ Proyectos de Información, Comunicación e Impresiones Conjuntas
- ❖ Proyectos para el desarrollo infraestructural de las Universidades

El evento se propone los siguientes objetivos:

1 Negociar proyectos de interés común con diferentes fuentes financieras en esferas en las que existe un reconocimiento del desarrollo alcanzado por las universidades y centros de investigación del país.

2 Potenciar los contactos con Organismos Internacionales, Organizaciones no Gubernamentales, Agencias Financiadoras de Proyectos de Cooperación, Sedes Diplomáticas, Universidades y otras Instituciones Internacionales de interés para la Gestión de Proyectos.

3 Propiciar el intercambio de experiencias entre líderes científicos, coordinadores de proyectos internacionales, gestores de cooperación internacional y autoridades académicas.

4 Divulgar las posibilidades de cooperación que existen en el ámbito académico para los países en desarrollo.

5 Dar a conocer la imagen real de las instituciones de Educación Superior Cubana y divulgar resultados importantes que sean atractivos para el financiamiento de proyectos.

6 Fomentar una cultura de cooperación y gestión de proyectos entre los participantes.

7 Facilitar contactos para el desarrollo de acciones futuras de cooperación e intercambio entre las universidades participantes.

Los proyectos podrán desarrollarse en las siguientes temáticas:

- ❖ Ciencias Técnicas
- ❖ Medio Ambiente
- ❖ Ciencias Económicas y Sociales
- ❖ Informática
- ❖ Ciencias Agropecuarias
- ❖ Biotecnología
- ❖ Ciencias Naturales y Exactas

Para más información contactar con:

Lic. Carlos Alberto Vigil Taquechel
Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba
Dirección de Relaciones Internacionales
Grupo de Proyectos Internacionales
Teléfono: (53 7) 552369.
Fax: (53 7) 334133
Email:
proy@reduniv.edu.cu

“Imperativos hemisféricos de la Educación Internacional”

■ Es el nombre de la conferencia anual de la oficina ca-

nadiense para la Educación Internacional, que tendrá lugar en Ottawa-Hull, Canadá, del 20 al 23 de noviembre de 1999.

La conferencia internacional de 1999 se propone considerar y generar vínculos educacionales en el hemisferio occidental. En la agenda de la conferencia se considera la movilidad de estudiantes y catedráticos, transferencia de créditos, patrocinio y becas, intercambios recíprocos, colaboración en la investigación, redes grupales para crear nuevos programas de movilidad y de intercambio.

Este año, la conferencia anual se realiza conjuntamente con la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI) y la Asociación de Universidades e Institutos Superiores de Educación Profesional (Colleges) de Canadá.

Principales características:

- ❖ Conferencistas de América Latina, el Caribe, Estados Unidos y Canadá.
- ❖ Perfil de cada país.
- ❖ Sesiones grupales (temáticas).
- ❖ Visitas institucionales.
- ❖ Oportunidades de hacer nuevos contactos con homólogos de todo el hemisferio.

Para mayor información (a fines de marzo de 1999) dirigirse a:
mlelievre@cbie.ca
http://www.cbie.ca

Protagonistas

Juan Carlos Romero Hicks

■ Rector de la Universidad de Guanajuato a partir de 1991, Juan Carlos Romero Hicks ha tomado parte y en varias ocasiones encabezado diversas gestiones de promoción de la educación

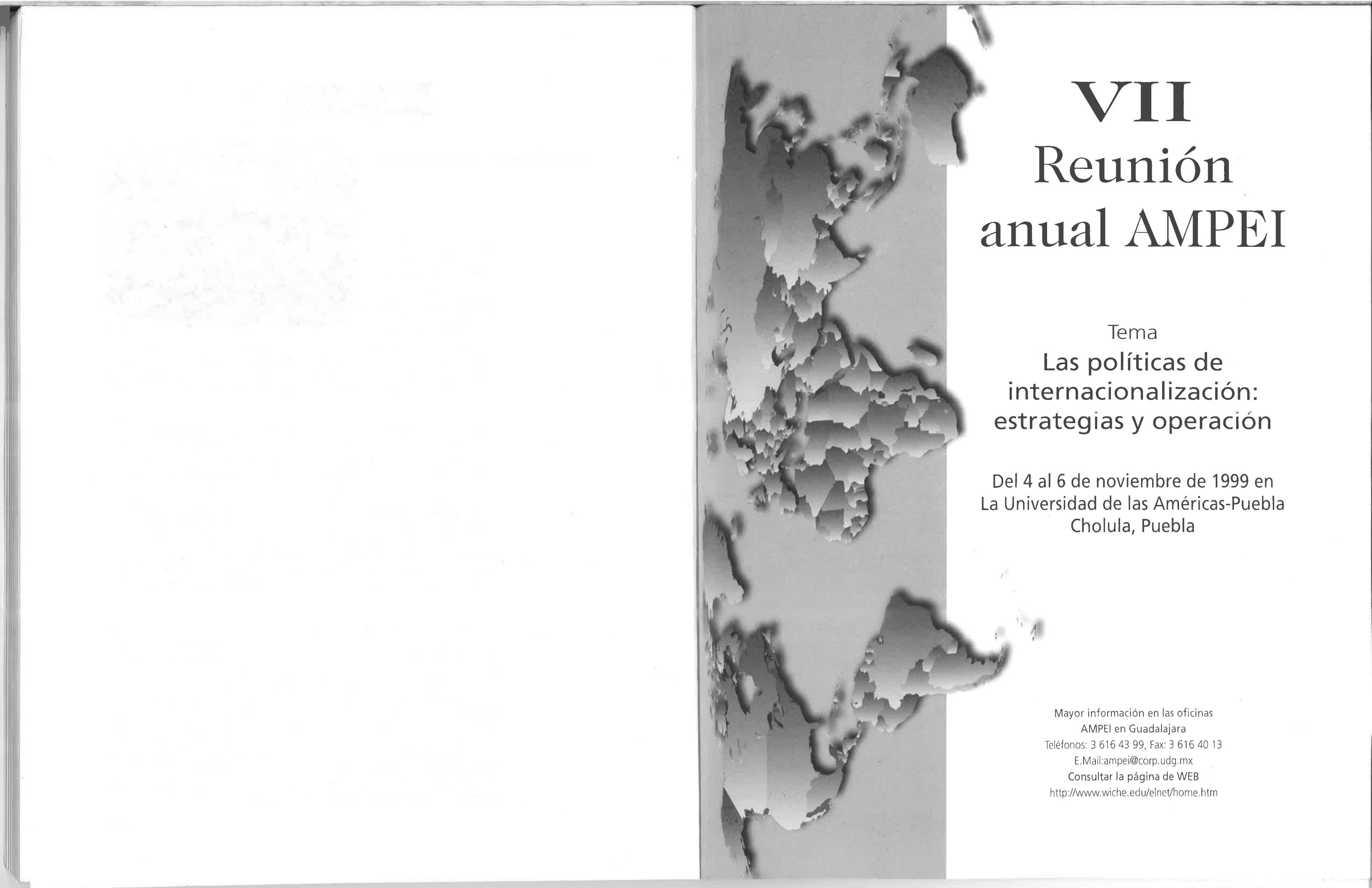
superior en el país, así como en el plano internacional. Como resultado de ese desempeño, ha asumido distintas responsabilidades de representación o titularidad en organismos estatales, como Presidente Fundador de Instituciones de Educación Superior e Investigación del Estado de Guanajuato (IESIEG), Presidente de la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) y representante ante el Consejo Directivo de la Coordinadora de Fomento al Comercio Exterior (COFOCE); nacionales, como miembro, de 1994 a 1996, de la Junta Directiva del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), así como del Consejo Nacional de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES); e internacionales, como miembro del Consejo Directivo de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) y Presidente del Instituto Amundsen de Estudios México - Estados Unidos.

Dentro de esa dinámica, ha asistido a un número considerable de reuniones internacionales de reflexión, análisis y definición de políticas sobre la Educación Superior, como los encuentros “Cooperación en Educación Superior en América del Norte”, celebrados en EU y Canadá; distintas ediciones de la Reunión de Rectores Mexicanos y Presidentes Hispanos de Co-



legios Estadounidenses; Reuniones de la Organización Universitaria Interamericana (OUI) en Brasil, Chile, Argentina, Puerto Rico, EU y Canadá; Seminarios sobre Liderazgo Educativo en Nueva York y California, entre otras. El mes de noviembre del año pasado, en el contexto de la celebración del X Congreso Bienal de la Organización Universitaria Interamericana (OUI), realizado en Salvador de Bahía, Brasil, fue electo Presidente del Organismo, el cual agrupa a más de 380 universidades e instituciones de educación superior repartidas en todo el continente americano.

Entre sus participaciones más recientes, dictó una ponencia en el marco de la Conferencia Mundial de la Educación Superior, la más importante reunión anual sobre el tema, convocada por la UNESCO y celebrada este año en París. Asimismo, ha presentado diversos trabajos académicos y conferencias ante foros nacionales e internacionales, abordando temáticas variadas que incluyen enfoques comparativos y colaboración en la educación superior de Norteamérica, vinculación con la sociedad, participación de la Universidad en la construcción de la democracia, soluciones para el avance tecnológico, la cooperación universitaria en Iberoamérica y el mundo, en el marco de la globalización y las perspectivas y retos para la educación superior en el siglo XXI.

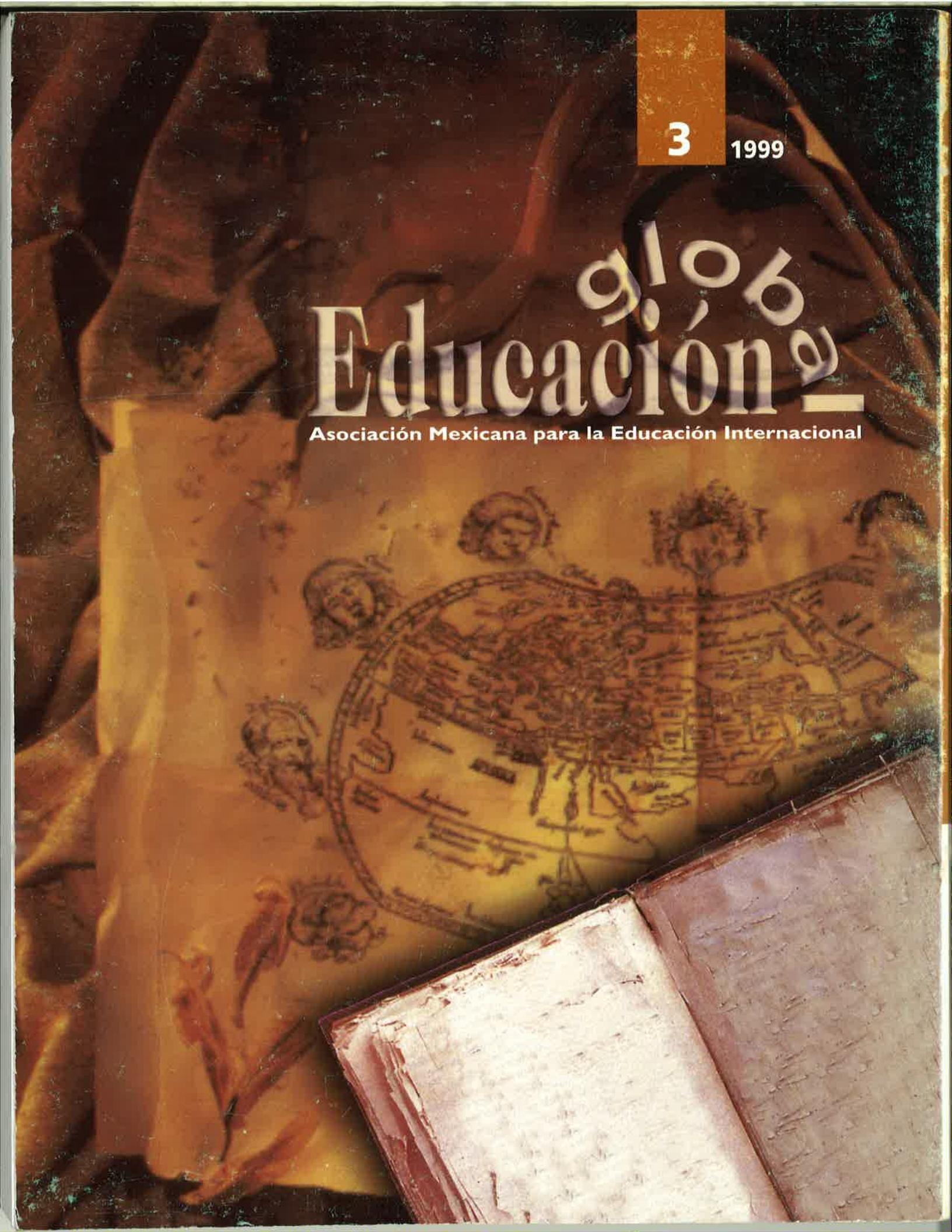


VII Reunión anual AMPEI

Tema
**Las políticas de
internacionalización:
estrategias y operación**

Del 4 al 6 de noviembre de 1999 en
La Universidad de las Américas-Puebla
Cholula, Puebla

Mayor información en las oficinas
AMPEI en Guadalajara
Teléfonos: 3 616 43 99, Fax: 3 616 40 13
E.Mail:ampei@corp.udg.mx
Consultar la página de WEB
<http://www.wiche.edu/elnet/home.htm>

A hand holding a quill pen over an open book. The book is open to two pages: the left page features a globe, and the right page features a detailed map of a city or region. The background is dark and textured.

3

1999

globo Educación

Asociación Mexicana para la Educación Internacional