

6

2002

globe Educación

Asociación Mexicana para la Educación Internacional

6

Asociación Mexicana para la Educación Internacional

Educación Global

6

2002

globe Educación

Asociación Mexicana para la Educación Internacional



Educación internacional:
Retos administrativos y académicos

Internacionalización de las Instituciones de Educación Superior. Intercambio de Experiencias

- Los estudios de área en la 3
internacionalización del
currículo:
El Programa de Estudios
sobre los Estados Unidos de
la Universidad Veracruzana BERTHA MURRIETA
- La internacionalización de 11
la educación superior:
el reto de integrar el
aprendizaje transcultural en
el currículo de licenciatura VINCENT KHOLER
- El desarrollo de 15
competencias
interculturales. Un cambio
de dentro hacia afuera ADRIANA ARZAC
- La calidad y la 23
internacionalización de la
educación superior HANS DE WIT

Entendiendo las diferencias

- La educación superior en la 49
frontera México-Estados
Unidos: la necesidad de una FRANCISCO MARMOLEJO Y
visión de conjunto FERNANDO LEÓN

globe
Educación

EDITOR

Joselyne Gacel
Universidad de Guadalajara

CONSEJO EDITORIAL

Universidad Veracruzana
Víctor Arredondo

Secretaría de Educación Pública
Eugenia Cetina

Asociación Mexicana para la
Educación Internacional
Ofelia Cervantes Villagómez

American Council on Education
Madeleine Green

International Association of
Universities
Guy Neave

University of Amsterdam
Hans de Wit

University of Arizona
Francisco Marmolejo

Universidad Central de Venezuela
Carmen García Guadilla

Universidad de Guadalajara
Ricardo Ávila Palafox
Juan Manuel Durán Juárez

University of Twente
Marijk C. Van Der Wende

University of Tübingen
Axel Markert

2002

Universidad/Integración

- Privatization and Higher Education Policy in the United States and Puerto Rico: Private Gain, Entrepreneurship and the Public Good 69
EDUARDO APONTE
- Enseñar a pensar enseñando a leer: reflexiones sobre un seminario de metodología 81
FERNANDO LEAL CARRETERO
- La dimensión internacional de las universidades mexicanas. Un diagnóstico cuantitativo y cualitativo 101
JOCELYNE GACEL
- Estudiantes internacionales de posgrado. Sus experiencias y necesidades académicas 137
ROSARIO HERNÁNDEZ
- Engaging US faculty in internationalization 145
CHRISTA OLSON



PORTADA:
POSTOF

PRODUCCIÓN

Coordinación editorial
Pastora Rodríguez Aviñoá

Impresión
Editorial Gráfica Nueva
Avenida Hidalgo No. 1282
CP. 44600 Guadalajara, Jalisco, México

Los estudios de área en la internacionalización del currículo: El Programa de Estudios sobre los Estados Unidos de la Universidad Veracruzana

BERTHA CECILIA MURRIETA*
DEBRA SABIA**

El amplio proceso de innovación emprendido por la administración actual de la Universidad Veracruzana propone integrar una dimensión internacional en sus funciones sustantivas; una de sus principales prioridades es internacionalizar el currículo.

Los estudios de los procesos de innovación (Levine, 1980) identifican cuatro etapas básicas en su conformación:

- 1) El reconocimiento de la necesidad para el cambio
- 2) La planeación y la formulación de una solución
- 3) La iniciación y la puesta en práctica de un plan
- 4) La institucionalización

Las instituciones educativas –como es el caso de la Universidad Veracruzana– suelen estar conscientes de la necesidad de promover los beneficios de la internacionalización mediante diferentes tipos de cooperación. En el presente trabajo se aborda el caso de un programa internacional para estudiantes –el Programa de Estudios sobre los Estados Unidos– como una de las estrategias institucionales que afecta la internacionalización del currículo.

Ésta es una de las innovaciones más ambiciosas emprendidas por cualquier institución: significa un “cambio holístico”, que involucra la adopción de una innovación institucional mayor con un propósito coherente y unificado (cf. van der Wende, 1999).

Se han identificado cinco tipos básicos de innovaciones (Levine, 1980), que según Marjik van der Wende (*Ibidem*) son fáciles de reconocer en el contexto de la internacionalización.

- 1) El establecimiento de nuevas organizaciones
- 2) Los enclaves innovadores en las organizaciones existentes
- 3) Los cambios holísticos dentro de las organizaciones existentes
- 4) Los cambios parciales en las organizaciones existentes
- 5) Los cambios periféricos fuera de las organizaciones existentes.

Estos investigadores, Levine (*ibidem*) y van der Wende (*ibidem*), señalan que las innovaciones holísticas no son comunes debido al hecho de que son altamente ambiciosas, difíciles de adoptar y de alto

* UNIVERSIDAD VERACRUZANA

** GEORGIA SOUTHERN UNIVERSITY

riesgo. Sin embargo, la estrategia para lograr la internacionalización del currículo puede involucrar "cambios parciales" con un efecto inmediato, como sucede con el Programa de Estudios sobre los Estados Unidos iniciado por la Universidad Veracruzana.

Los fundamentos del Programa de Estudios sobre los Estados Unidos

La integración social, económica y política del hemisferio occidental es un signo de un orden mundial apenas emergente. El nuevo orden mundial del siglo XXI es tal que diferentes tipos de vínculos están disolviendo las fronteras tradicionales del Estado-nación. La transformación del mundo está llena de esperanzas y de riesgos. Los recientes ataques terroristas contra los Estados Unidos, por ejemplo, han desencadenado la posibilidad de una seria dislocación económica, política y social en el mundo; un testimonio de su interrelación. Los líderes mundiales están empezando a reconocer que para hacer frente con éxito a los serios problemas políticos, como la proliferación del terrorismo internacional, se requiere de una estrategia global. Dada esta realidad, la educación de una nueva generación para la ciudadanía global no sólo es una extensión lógica, sino también una consecuencia sensata de esa interdependencia.

La integración económica de México, los Estados Unidos y Canadá es un planteamiento regional frente a la competitividad creciente de los mercados recientemente emergentes en el mundo. De hecho, el Tratado de Libre Comercio con Norteamérica (TLCN) fue iniciado por políticos de las Américas quienes comprendieron la conveniencia de un esfuerzo regional para competir efectivamente en una nueva economía mundial. Una consecuencia de su integración, ha sido el hecho de que en los años noventa el mercado de más rápido crecimiento para Estados Unidos y para Latinoamérica han sido ellos mismos. Actualmente, el ochenta por ciento de las exportaciones de México son consumidas por los colo-

so del norte. Los programas académicos que puedan preparar a una nueva generación de líderes regionales para entender y promover esta relación económica, serán cruciales en los años futuros.

El reconocimiento por parte de los líderes de la prudencia de un esfuerzo regional ha tenido otras consecuencias. Actualmente, por ejemplo, hay una conciencia creciente del manejo eficiente de problemas sociales graves como la propagación del SIDA, la destrucción ambiental, y el tráfico ilegal de drogas que reclaman la colaboración y cooperación entre las naciones. En el siglo XXI, el mundo también ha experimentado un nuevo tipo de integración social. Esta integración se debe a la facilidad para viajar, al incremento de la migración en el mundo, y, con el advenimiento de nuevas tecnologías, a la relativa facilidad para la comunicación masiva. Las fuerzas migratorias de latinoamericanos a las comunidades de los Estados Unidos y de Canadá también están influyendo para mezclar las culturas y facilitando que la gente se entienda y relacione una con otra. Actualmente, somos testigos de una convergencia de valores y objetivos culturales: la petición por un mayor respeto de los derechos humanos, el deseo de una más amplia liberalización política, el acuerdo acerca de la necesidad de cooperación en una economía basada en el mercado, los reclamos de la autonomía personal y mayor expresión individual.

Los reclamos políticos, las eficiencias del mercado internacional, las fuerzas de la geografía y de la integración social representan factores que actúan para atraer a los países más cerca unos de los otros. Esta misma dinámica de integración, económica, política y social es el argumento que sustenta al Programa de Estudios sobre los Estados Unidos. De hecho, a pesar de que el mundo empequeñece, las inseguridades políticas tradicionales continúan separando a las naciones. Entre otras cosas, el futuro de las Américas dependerá de la disposición de los países de continuar comprometidos globalmente. Este es el momento de preparar a una nueva generación de líderes que comprendan los beneficios del compromi-

so internacional en vez de caer víctimas de las inseguridades tradicionales.

A la luz de la creciente cooperación de los gobiernos de Canadá, México y los Estados Unidos, el ejemplo y el éxito de los programas de intercambio y de estudios de área de las universidades como el de la Universidad Veracruzana son más valiosos. Esta cooperación y programas pueden ser una luz en tiempos oscuros y desalentadores. Los recientes acontecimientos internacionales de violencia constituyen un argumento más en favor de la necesidad de más educación, educación que pueda construir el entendimiento mutuo y un mundo socialmente más justo. Los programas y las experiencias internacionales pueden contribuir a este propósito haciendo real nuestro sentido de camaradería. Cuando las naciones perciben los problemas en términos similares y cuando reconocen los intereses comunes, tales percepciones pueden facilitar la resolución colectiva de problemas y la cooperación futura. El propósito del Programa de Estudios sobre los Estados Unidos es promover esta conciencia y ayudar a fomentar ideas de obligación, responsabilidad y compromiso global colectivos. Parece no haber mejor lugar para empezar que en el hemisferio occidental donde todos nosotros somos "americanos" geográficamente.

¿Qué perspectiva de los Estados Unidos dará el programa a los estudiantes?

El Programa de los Estados Unidos es multidisciplinario: pretende capacitar a futuros líderes para este orden mundial emergente. Se parte de la idea de que los estudiantes deben formarse como pensadores globales con una apreciación de la manera en que los eventos internacionales se vinculan a su propia realidad inmediata. El programa tiene naturaleza de estudios comparados, y está diseñado para alentar a los estudiantes a convertirse en pensadores críticos, promotores de una conciencia internacional, y para funcionar como participantes activos en la reconstrucción de la realidad social del siglo XXI. Al inicio del siglo XXI, las Américas dis-

frutan de una oportunidad sin precedentes para construir una región única que integre la economía emergente e industrializada en un marco democrático y pacífico. Para continuar con este esfuerzo es necesario mejorar nuestro entendimiento y aprecio de nuestras tradiciones culturales, retos económicos, y realidades políticas. El Programa de Estudios sobre los Estados Unidos proporciona un enfoque comparativo que propone a los estudiantes retos para que sean críticos en la perspectiva y sigan abiertos intelectualmente a nuevos supuestos y conceptos.

Objetivos del Programa

Uno de los objetivos del Programa de Estudios sobre los Estados Unidos consiste en proporcionar a los estudiantes un entendimiento de la cultura democrática norteamericana, de sus valores cívicos y tradiciones religiosas. El programa también está diseñado para proporcionar a los estudiantes la comprensión y el aprecio de las contribuciones globales hechas por la literatura, las bellas artes y la música norteamericanas. Estos temas se juxtaponen a las tradiciones culturales y a los logros de otros estados y de la región.

El Programa de Estudios sobre los Estados Unidos también está encaminado a proporcionar a los estudiantes un análisis bien balanceado de la historia de Norteamérica, su sistema económico y la política contemporánea. Su intención es ayudar a que los estudiantes exploren períodos de conflicto y prosperidad nacional, aprecien tanto el potencial como las limitaciones del sistema económico norteamericano, y comparen y analicen la singularidad del sistema político del país en relación con los de sus vecinos regionales.

Finalmente, el Programa de Estudios sobre los Estados Unidos está diseñado para ayudar a que los estudiantes exploren las relaciones internacionales y regionales de Norteamérica, aprecien y entiendan las razones de las relaciones tanto productivas, como las no productivas entre los Estados Unidos y otras naciones. El currículo proporciona

un análisis del pasado para que puedan concebirse nuevas ideas y estrategias que conduzcan a caminos más efectivos de liderazgo global y colaboración. Los estudiantes se benefician de un programa que los ayuda a convertirse en personas mejor informadas acerca del poder y las limitaciones de la influencia de los Estados Unidos, así como del papel crítico desempeñado por otros Estados-nación. Se busca que los estudiantes entiendan las fuerzas económicas, políticas y sociales que influyen en los asuntos mundiales y regionales para que las lecciones recogidas del pasado puedan influenciar las elecciones en el futuro.

La estructura y las características del Programa sobre Estados Unidos

El programa cubre cuatro áreas académicas y los cursos se identifican con una u otra dependiendo de los temas tratados. El profesorado aporta al programa sus fortalezas e intereses, adaptando sus cursos a los propósitos generales y a las características de los estudiantes. No existe una lista fija de cursos, sino un flujo de nuevas posibilidades traídas por el nuevo profesorado visitante.

ÁREA I: Ciencias Políticas

Esta categoría incluye el estudio de los sistemas políticos, los partidos políticos y temas políticos en los Estados Unidos, además de las formas en las que estas realidades políticas han afectado la relación de ese país con sus vecinos del sur.

ÁREA II: Estudios Culturales

Esta categoría presenta a los estudiantes la oportunidad de estudiar las bellas artes norteamericanas, la arquitectura, el cine, las instituciones educativas y/o el panorama cultural contemporáneo de los Estados Unidos.

ÁREA III: Lengua y Literatura

El estudio de la literatura norteamericana, el discurso moderno norteamericano, y los autores contemporáneos contribuye a que los estudiantes pue-

dan entender a los Estados Unidos desde el punto de vista de los norteamericanos mismos.

ÁREA IV: Historia y Geografía

Como país extenso y culturalmente variado, los Estados Unidos han experimentado un número de transformaciones desde la Guerra Civil en 1860. Los estudiantes se enfocan en el estudio de los cambios económicos y la metamorfosis del país desde su industrialización en las décadas de 1880 y 1890. Un estudio de la geografía de los Estados Unidos examina la particularidad de sus regiones geográficas y su vasto panorama multicultural.

Opciones académicas

Tres opciones académicas están abiertas para quienes se interesen en el programa: un Certificado en Estudios sobre los Estados Unidos, Educación Continua o Crédito a nivel licenciatura. Se otorga crédito académico de Educación Continua y/o a nivel licenciatura y las clases deben cubrir tres horas semanales con tres CR por curso semestral. Si se cuenta con una asistencia regular y evaluación, las horas crédito se pueden utilizar para los requisitos de recertificación. Los cursos están abiertos a los programas en el nuevo currículo flexible establecido en la Universidad Veracruzana y como materia optativa en el plan académico de 1990.

● Certificado en Estudios sobre los Estados Unidos

El objetivo consiste en desarrollar un programa con certificado de estudios a nivel licenciatura utilizando los recursos académicos de la Universidad Veracruzana y de los profesores visitantes; un certificado que agregue valor a cualquier programa a nivel licenciatura en la institución. Los estudiantes que terminen cuatro cursos satisfactoriamente tendrán derecho a recibir un Certificado en Estudios sobre los Estados Unidos. Se requiere elegir un curso de cada una de las cuatro categorías y que uno de ellos tenga un enfoque contemporáneo.

Los estudiantes que deseen participar en el programa deben poseer un nivel de inglés elevado que

les permita asistir a clases impartidas en este idioma. Se aceptan certificaciones de la Universidad Veracruzana, TOEFL, certificaciones británicas y otras. Los cursos no tienen cargo adicional para los estudiantes de la UV matriculados en programas de licenciatura, una política que busca contribuir a ofrecer igualdad de oportunidades a todos.

Inicialmente, los cursos están ubicados en las instalaciones de la Escuela para Estudiantes Extranjeros que opera los programas internacionales para estudiantes incluyendo los programas de movilidad estudiantil internacional, lo cual fomenta la interacción entre los estudiantes mexicanos y extranjeros. El profesorado está integrado por profesores visitantes surgidos principalmente de los contactos de intercambio cooperativo entre la UV y las instituciones norteamericanas, además de profesores de la misma UV.

Los cursos impartidos en inglés constituyen un componente característico del programa que representa el reto más grande para los estudiantes y, por otro lado, un factor facilitador en el reclutamiento de los profesores visitantes de instituciones con sede en los Estados Unidos interesados en la experiencia de inmersión en México. Es importante el balance con los cursos impartidos en español, puesto que ellos abren una oportunidad a un mayor número de personas interesadas en el programa.

Cursos

Algunos de los cursos impartidos durante el primer año son: *Religion and Politics in the US* por el Dr. Allen Deeter de Manchester College, IN; *Social Foundations of Education in the US* por el Dr. David Alley de Georgia Southern University, y *Mexican Immigration in the US* por la Prof. Yvette Citizen de la Universidad de Arizona.

America in the 1960's y Major American Author: F. Scott Fitzgerald, The American Dream of Success y American Architecture impartidos por el Dr. Vincent Kohler, jubilado de the University of Pittsburgh y docente en Georgia Southern University; *Democracy: American Style, U.S.-Latin American Relations, American*

Politics, y US Relations with the Global Community impartidos por la Dra. Debra Sabia de Georgia Southern University, quien recibió una beca Fulbright para participar en este programa.

Beneficios y limitaciones del Programa

El Programa de Estudios sobre los Estados Unidos está diseñado para reducir la distancia psicológica y cultural que separa a los Estados Unidos y Latinoamérica. Entre los beneficios del programa para los estudiantes está la erosión de mitos, estereotipos y malentendidos culturales que con frecuencia han plagado las relaciones de los Estados Unidos y Latinoamérica. Al mismo tiempo, el programa celebrará los períodos de asociación y cooperación que también hayan formado parte de nuestra experiencia regional.

La educación es importante para eliminar el estrecho nacionalismo que acosa a los países, que contribuye a los conflictos fronterizos y la inestabilidad regional. La educación es crucial para promover un sentido cosmopolita de identidad, además de un mayor sentido de relación con el otro. El conocimiento de sí mismo puede aumentar el desarrollo profesional y personal de un estudiante, proporcionando individuos con herramientas para tomar decisiones basadas en información que los beneficiarán a ellos mismos, a sus familias, a sus comunidades, y a sus países.

El Programa de Estudios sobre los Estados Unidos está diseñado para traer profesores de los Estados Unidos a que enseñen en México. Este esfuerzo proporciona a los estudiantes una experiencia educativa comparativa e internacional sin pedirles que salgan de su país de origen. El programa también beneficia a los estudiantes proporcionándoles una oportunidad de usar sus habilidades de expresión oral y escrita, y comprensión auditiva y lectora en inglés. Al mismo tiempo, el Programa brinda a los profesores norteamericanos una oportunidad de enseñar en México como becarios Fulbright o simplemente como voluntarios. Esta experiencia internacional proporciona al profesore-

rado la posibilidad de aprender de sus homólogos mexicanos. Esta interacción ha facilitado nuevas relaciones, buenos resultados académicos para los estudiantes matriculados en el programa, además de nuevas perspectivas mientras el programa continúa desarrollándose. El aprendizaje que adquiere el profesorado norteamericano los ha beneficiado personal y profesionalmente, y la experiencia ha proporcionado a sus instituciones y a sus estudiantes norteamericanos de regreso a casa una perspectiva más informada acerca de México.

Las evaluaciones de los estudiantes del programa indican un alto nivel de satisfacción y entusiasmo. Tanto los estudiantes como los profesores han expresado un sentido de la comunidad donde maestros y estudiantes se preocupan uno por el otro y por aprender juntos. A veces, como una familia, hay desacuerdos y diferencias en opiniones y perspectivas culturales. Los estudiantes y profesores han sugerido que, como en una familia, estos conflictos se resolverían juntos creando al final un vínculo de gran entendimiento y crecimiento personal.

La oportunidad para algunos estudiantes de intercambio de los Estados Unidos de participar en clases junto con los estudiantes mexicanos, y el profesorado del programa, ha contribuido a discusiones de alta calidad y perspicacia cultural. Los puntos de vista personales y maneras de ver el mundo han sido puestos en tela de juicio por la mezcla profesional y cultural en el salón de clases. Esta mezcla ha brindado oportunidades para ampliar no sólo el conocimiento, sino la comprensión del estudiante.

Finalmente, el Programa de Estudios sobre los Estados Unidos beneficia a los jóvenes que serán formados para tomar ventaja de las oportunidades transnacionales. En los Estados Unidos y a lo largo de Latinoamérica hay una urgente necesidad de capacitar profesionales que dominen el inglés y el español, y que sean globales en sus perspectivas. El Programa de Estudios sobre los Estados Unidos está

en busca de oportunidades para los estudiantes que quieran continuar sus estudios en Estados Unidos.

El reto, por supuesto, para cualquier programa son los recursos. El Programa de Estudios sobre los Estados Unidos debe continuar buscando las fuentes de financiamiento adecuadas para contactar a los profesores y al personal que pueda ofrecer a los estudiantes una variedad de perspectivas. Asimismo es importante que los cursos ofrezcan un punto de vista imparcial y objetivo.

Se necesitarán recursos para proporcionar a los estudiantes una rotación consistente en la oferta de cursos, eventos educativos significativos, además de una biblioteca fiable de materiales de aprendizaje. Particularmente con los cambios económicos y políticos continuos en el mundo, existe un constante reto para actualizar los recursos: libros, revistas, videos y otros apoyos visuales. Otro problema potencial para el programa es la cuestión de cómo tratar los casos de estudiantes que desean participar, pero que carecen de las habilidades necesarias de lectura y escritura en inglés. Las expectativas realistas al evaluar las habilidades del estudiante pueden estar cargadas de riesgos y deben tomarse decisiones cuidadosas respecto a las soluciones remediales. ¡A pesar de estos retos, estamos entusiasmados por el potencial de una experiencia muy valiosa y fructífera!

Las consideraciones para el futuro del programa deben incluir la participación de otros directores y académicos de la institución en el pequeño comité fundador limitado al área de humanidades. Los profesores de la Universidad Veracruzana y los norteamericanos deben ser animados a comparar cuestiones cruciales y actividades cooperativas en México y los Estados Unidos, emprendidas por organizaciones privadas y públicas. Esto podría verse facilitado mediante una red entre los profesores en ambas direcciones a través de invitaciones para realizar presentaciones especiales en clase o abiertas a otras facultades.

Bibliografía

- PASTOR, Robert A. (2001) «Exiting the Whirlpool: US Foreign Policy Toward Latin America and the Caribbean», Westview Press, 2ª edición.
- WENDE, Marijk van der (1999) "An innovation perspective on internationalization of higher education institutionalisation: the critical phase", *Journal of Studies in International Education*, Vol. 3, Núm. 1. Primavera, pp. 3-14.

Agradecemos al Dr. Allen Deeter, al Dr. Vincen Kohler, y a la profesora Yvette Citizen sus contribuciones a este trabajo.

La internacionalización de la educación superior: el reto de integrar el aprendizaje transcultural en el currículo de licenciatura*

VINCENT KHOLER**

A partir de finales de los años setenta e inicios de los ochenta, las instituciones de educación superior y las universidades de los Estados Unidos han respondido, de una u otra forma, a los llamados en favor de "internacionalizar" la educación en el nivel de los estudios de licenciatura. Numerosas instituciones cuentan con programas de estudio en el extranjero que ofrecen a los estudiantes la posibilidad de estancias de uno o dos semestres en instituciones huéspedes de otros países. Los programas en el extranjero durante el penúltimo año de licenciatura constituyen un ejemplo clásico de este enfoque. Otras instituciones han fomentado una gama amplia de programas de viajes educativos de verano, que oscilan entre una semana y un trimestre completo.

Estos programas, que implican la estancia de estudiantes fuera de sus instituciones de adscripción, responden en parte a la creencia de que éstos van a regresar de su programa de estudio en el extranjero con un verdadero sentido de conciencia global, una acentuada sensibilidad hacia las culturas diferentes, nuevas habilidades lingüísticas, y una mayor complejidad intelectual. El supuesto —sin fundamento, desde luego— es que van a compartir una nueva visión del mundo con sus compañeros universitarios. Muchos de los regresados sin duda vuelven con ideas y actitudes afortunadamente más complejas, pero otros muchos pasan su último año con sobrecarga académica tratando de completar su licenciatura, con asistencia a seminarios, coloquios e internados. Por añadidura, muchos regresan a instituciones universitarias, que no conceden mayor importancia a sus nuevas habilidades y conocimientos. Por otra parte, resulta lamentable que los periódicos estudiantiles rara vez busquen la publicación de "cartas a casa" de los compañeros que se encuentran en el extranjero, y menos aún que las estaciones de radio universitarias los entrevisten a su regreso al campus tras un semestre o un año en el extranjero.

Aquí abordaremos un aspecto de la internacionalización educativa que adopta un enfoque muy diferente al simple envío de los estudiantes al extranjero, si bien el estudio en el extranjero continúa siendo parte del objetivo más amplio. Nos referimos a la

* TRADUCCIÓN DEL INGLÉS DE PASTORA RODRÍGUEZ AVIÑOÁ

** JUBILADO DE LA UNIVERSIDAD DE PITTSBURGH Y PROFESOR EN GEORGIA SOUTHERN UNIVERSITY

internacionalización del campus propio mediante la participación de los estudiantes, el personal académico y administrativo en el cambio del entorno intelectual y cultural en el que los estudiantes de licenciatura estadounidenses reciben su educación. Este esfuerzo por cambiar el propio campus ha sido bastante más difícil de poner en práctica, e implica la integración de la conciencia internacional y la enseñanza y aprendizaje transcultural en el carácter distintivo del campus así como en el currículo regular de licenciatura. Ha sido un reto en los planes de estudio de la educación general de los alumnos de licenciatura y cada vez más entre los estudiantes más especializados. Una internacionalización de esta naturaleza (tal vez debiéramos decir que "la globalización intelectual lleva tiempo para planear y echar a andar, pero ofrece la perspectiva de mejorar el mundo intelectual de todos los estudiantes de licenciatura (y, de hecho, también de los académicos) en una institución determinada. No anula los programas de estudio en el extranjero y sí podría realzar su eficiencia.

La verdadera internacionalización implica un cambio profundo en la cultura del campus. Debería transformar la naturaleza y el propósito de la educación universitaria en licenciatura. Además, sirve a quienes disponen de los medios para participar en los programas de estudio de verano en el extranjero o a quienes cuentan con programas docentes flexibles que les permiten pasar un semestre o un año académico en el extranjero.

Lo primero que se debe admitir es que tal internacionalización va a enfrentar una oposición interna significativa y bien intencionada. Numerosos colegas administradores y académicos en programas sumamente estructurados en las áreas de ingeniería, derecho, medicina y administración tienen que ser convencidos de que los futuros abogados, médicos, científicos y otros profesionales estarán mejor preparados en sus campos respectivos si se introduce una dimensión internacional en su formación de licenciatura. Para muchos estudiantes de posgrado, la experiencia de licenciatura y el currículo de preparatoria posiblemente sea su única

oportunidad de contar con una educación internacionalizada, dado que las facultades de derecho, medicina, y ciencias "duras" ofrecen menos flexibilidad que los cursos de licenciatura de estudios de política internacional o que versan sobre la contribución del Islam al mundo moderno.

Existe un aspecto muy práctico en esto. Los comités de selección de graduados buscan y dan prioridad a estudiantes con una educación y experiencia amplias en licenciatura, dado que ese tipo de preparación ofrece a los estudiantes habilidades y actitudes adicionales para tener éxito en sus estudios graduados y profesionales. El profesorado de licenciatura interesado en que sus estudiantes lleven tres semestres de cálculo o crítica literaria pueden con frecuencia ser convencidos por directivos competentes que fomentan y animan a los académicos a que viajen y hagan investigación.

A medida que las instituciones contratan nuevos académicos y presupuestan nuevas plazas, el acento debería ponerse en contratar colegas con experiencia o educación en el extranjero. Las plazas de profesores visitantes pueden ser incorporadas en los presupuestos departamentales y a los académicos debería recompensárseles con plaza definitiva y promociones gracias a su trabajo en el proceso de internacionalización. Los sabáticos deberían incluir estudios de postdoctorado en el extranjero así como posibilidades de investigación. Esto se aplica más fácilmente al profesorado de áreas académicas que pueden proponer y desarrollar cursos que se imparten a toda la institución y enriquecen el componente internacional del currículo así como aquéllos que planean y desarrollan oportunidades de estudio en el extranjero y programas de viajes para estudiantes (y colegas). El proceso de revisión anual del cuerpo académico y administrativo debería reconocer las aportaciones de esa índole a la vida del campus. Además, debe haber una gran claridad en las políticas y los procedimientos para la participación de académicos y estudiantes en el proceso de internacionalización.

La mayoría de las instituciones de educación superior carecen de los recursos para incluir todas

las áreas importantes del mundo en sus planes de internacionalización. Sería más prudente que ciertos campus cubrieran algunas áreas del mundo o algunas culturas, y hacerlo bien. Ninguna institución puede realizar todo, pero la mayoría se puede concentrar en un área del mundo, como América Latina, Asia Meridional, o África y entrelazar cursos y programas especiales sobre estas áreas en el currículo regular y en la vida del campus. Los campus que disponen de programas de estudios afroamericanos importantes deben desarrollar una mayor oferta en cultura y literatura africanas, mientras que para los campus con programas y cuerpos académicos sólidos en español y portugués, es aconsejable integrar cursos tales como literatura latinoamericana, ibérica, y negocios y cultura en América Latina en sus planes de estudio de licenciatura.

A medida que se evalúan y revisan los programas de licenciatura (en numerosos campus esto se realiza cada cinco años), conviene modernizar el currículo e introducir nuevas oportunidades para proyectos de cursos especiales sobre temas internacionales. Tal vez sea aún más importante tomar en cuenta localizaciones extranjeras para hacer prácticas como interno y proyectos de investigación, y recompensar al personal y a los académicos que planean y administran esfuerzos de esta naturaleza. De nuevo, sería mejor que las instituciones hicieran hincapié en el estudio sobre el Lejano Oriente, América Latina o Europa en la institución propia y atrajeran académicos extranjeros como académicos visitantes. Una institución, que cuenta con un fuerte componente surasiático en su currículo, probablemente atraiga académicos interesados de esa área. Estos académicos visitantes, a su vez, suelen ofrecer clases a los estudiantes con cierto interés y contexto en los cursos que imparten.

La contratación del personal académico, claro está, constituye una parte de un compromiso institucional continuado con la planeación a largo plazo, la proyección académica de largo plazo, y la presupuestación para reforzar un compromiso institucional permanente con la promoción y desarrollo de una cultura internacional del campus.

Conviene recalcar que las experiencias académicas y extracurriculares son aspectos importantes del aprendizaje de licenciatura, y que la planeación del campus para la "internacionalización" debiera incluir a las dos. La preparación minuciosa de largo plazo debería introducir estrategias tan importantes como el mejoramiento de la asesoría académica, el escalonamiento de los ponentes huéspedes, y programas culturales por lo menos con un semestre de antelación, y la promoción de este tipo de actividades con bastante tiempo, con el fin de permitir a los académicos y a los administrativos integrar tales eventos en sus cursos, y series de eventos culturales para todo el campus. Los departamentos académicos, las oficinas de asuntos estudiantiles, las asociaciones de gobierno estudiantil, y los clubes académicos y sociales podrían de este modo ser incluidos para que contribuyan al fomento de los eventos y a su asistencia. Como me comentó un colega hace unos cuantos años durante una presentación abarrotada de público del polémico psiquiatra Thomas Szasz: "Es imposible saber quiénes fueron requeridos para que asistieran y quiénes vinieron porque están interesados en el tema". Planeada con un año de antelación, la conferencia de Szasz era parte de las exigencias académicas que debían cumplir todos los estudiantes registrados en composición de primer año, y todos redactaron un análisis de su presentación sobre "El mito de la enfermedad mental".

Los colegas en la academia plantean una pregunta legítima cuando inquieren: "¿Qué tiene que ver una conferencia sobre 'La sociedad mexicana actual' con mi clase de cálculo integral?" En algunos casos, la relevancia de las conferencias y los eventos especiales puede ser mínima, pero en muchos otros hay que animar a los académicos a que construyan una vitrina de comparación en cursos como educación, literatura norteamericana, sociología, economía y antropología. Por ejemplo, en un curso de Historia de la educación americana, podría incluirse una comparación con los sistemas educativos de México, India o Sudáfrica. Los especialistas de la administración de justicia (un programa

que goza de gran popularidad en muchos campus) deberían ser animados a encontrar un experto en el sistema penal de un país musulmán para que ofrezca conferencias y contribuir a difundir el acto.

Por último, conviene añadir unas cuantas palabras acerca de cómo aumentar la eficiencia de las cosas que se están haciendo en la actualidad en numerosos campus para internacionalizar el carácter distintivo del aprendizaje en el campus. Las noches internacionales, cuando los clubes y las organizaciones destacan los platillos, la vestimenta y las costumbres regionales siempre resultan experiencias exitosas. Si participan los platillos que se sirven normalmente en el campus, y se sirve un buen plato tailandés o chilaquiles durante el horario ordinario, la exposición del estudiante a otras culturas es mucho más universal. Si se establece un comité estudiantil para seleccionar libros de cocina y solicitar sugerencias de diferentes menús para el servicio de la cena, la vida en el campus se vuelve más rica. Un enfoque de esta naturaleza amplía el paladar intelectual así como el apetito.

Con el creciente interés en la "música mundial" (muchas de las tiendas de discos más grandes cuentan ahora con toda una sección dedicada a ella), las estaciones de radio universitarias se pueden convertir en faros de nuevas actitudes y nuevos estilos musicales transmitiendo música de otras latitudes a sus auditorios. Las compañías discográficas si-

guen dispuestas a enviar discos compactos promocionales a las estaciones, y podrían construirse interesantes colecciones de música de esta forma. Por supuesto, los comités de programación de asuntos y de gobierno estudiantil se hallan en permanente búsqueda de sugerencias de conciertos y eventos especiales. Las estaciones de radio universitarias gozan de la oportunidad de crear auditorios para conciertos mediante la popularización de grupos de música interesantes de todo el mundo, que se encuentren de gira por Estados Unidos.

En resumen, la internacionalización de una institución de educación superior es una empresa plena de retos. Ha de involucrar a administrativos, académicos, grupos estudiantiles, el servicio de cafeterías del campus, el periódico y la estación de radio de los estudiantes. Debe mantener un equilibrio entre los diferentes eventos bien planeados de antemano. Conferencias adecuadas y eventos culturales podrían ser programados semanas o días antes de la presentación. Tienen que ser amplios, pero no enteramente incluyentes. Es más, tal internacionalización tiene que formar parte de la vida curricular y extracurricular del campus. En ese tipo de escenario, conforme al discurso de los actuales planificadores académicos, la comunidad de eruditos en los campus realmente daría la bienvenida a quienes regresan de los programas de estudio en el extranjero.

El desarrollo de competencias interculturales. Un cambio de dentro hacia afuera

ADRIANA ARZAC PALUMBO*

A modo de introducción, permítanme citar de la descripción general más reciente de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), varios puntos relevantes: "La misión de AMPEI es coadyudar al fortalecimiento de la calidad académica de las IES por medio de la cooperación internacional, y tiene entre sus actividades prioritarias:

- la recomendación de políticas y prácticas que propicien el desarrollo de programas y proyectos en los que participen académicos, estudiantes y funcionarios universitarios mexicanos y de otros países.
- representar los intereses de sus miembros ante organismos nacionales e internacionales".

Estos dos puntos declaratorios de su propia misión, la convierte de aquí en adelante en la AMPEI del siglo XXI y, a semejanza de los equipos internacionales de sus IES, en co-creadores de dicha internacionalización.

Cito un punto más, incluido en las actividades prioritarias:

- la capacitación de los profesionales del intercambio académico por medio de talleres especializados y la promoción del mejoramiento profesional de sus miembros.

Con el propósito de continuar su capacitación en un área de habilidades profesionales que rápidamente se están volviendo esenciales para todos aquellos dedicados a crear la comunidad global, voy a presentar las bases fundamentales de las competencias interculturales (CIC) y mostrar dos modelos: uno de desarrollo de éstas y otro de evaluación.

* PRESIDENTE DE LA SOCIEDAD INTERNACIONAL PARA LA INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL (SIETAR) 1998-2000.
MIEMBRO DE GLOBAL MIND

Bases de la perspectiva intercultural

Para entender qué es la competencia intercultural, conviene definir cada uno de sus componentes: qué es competencia, qué es competencia cultural y qué es competencia intercultural.

a) Competencia

En su definición más amplia es un término empleado para describir una capacidad o aprendizaje en términos de un logro, resultado, producto o eficiencia.

En el sector educativo, la Secretaría de Educación Pública la llama eficiencia terminal y el CENEVAL la define como 'lo aprendido por el alumno, no lo enseñado por el maestro.'

En el ámbito laboral, CONOCER la entiende como 'la certificación de competencias en varias áreas de preparación laboral' y la Organización Internacional Laboral (ILO) como 'lo que el trabajador logra, no lo que dice que puede lograr'.

En otras disciplinas como la antropología, la lingüística, la educación intercultural, etcétera, se elabora más a profundidad sobre el término como competencia consciente (explícita) o inconsciente (implícita), competencia adquirida o aprendida y competencia profesada o demostrada.

b) Competencia cultural

La competencia cultural consta de las habilidades lingüístico-culturales que las personas desarrollan para utilizar en su sociedad nativa, original. Como entramos en nuestra lengua-cultura tan temprano en nuestras vidas, generalmente no pensamos en estas habilidades como "competencias"; sin embargo, todos somos culturalmente competentes, es decir, capaces de comportarnos de maneras aceptables y entendibles, usualmente, dentro de nuestra propia sociocultura.

Esta habilidad compuesta de nuestro lenguaje y cultura se refleja en nuestra percepción del mundo. Esta es llamada, se-

gún la fuente: cosmovisión, *worldview* o *vision globale du monde* (Delors 1996).

Consta de tres elementos:

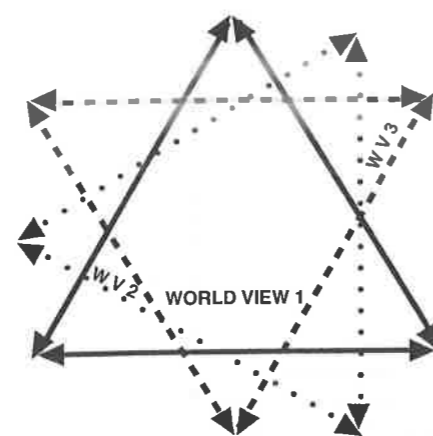
1. Nosotros, los miembros de un grupo cultural y nuestros valores, creencias, costumbres, etcétera.
2. Nuestro lenguaje y demás sistemas simbólicos que utilizamos.
3. Los significados compartidos que establecemos intercambiando símbolos.

Estos elementos están dinámicamente interrelacionados, un cambio en una área produce cambios en las demás. Los elementos son también sensibles al contexto, que incluye factores sociales como la edad, la relación, el género, el tema y la función del discurso. Todos estos elementos provocan cambios en cómo hablamos y cómo nos comportamos en cada situación.

La cosmovisión existe en todas las culturas pero sus valores, significados y lenguajes varían de una cultura a otra, lo que da las diferentes configuraciones de cosmovisión de cada sociedad.

Como resultado, individuos de sociedades distintas poseen maneras específicas y deterministas de ver y actuar en el mundo (cosmovisión monocultural).

Tres cosmovisiones Áreas de divergencia y convergencia



© A. Fantini, 1995

Estos triángulos entrelazados reflejan las áreas de convergencia y divergencia entre culturas.

En su aspecto particular (donde divergen) las distintas sociedades pueden ser comparadas o contrastadas: en el centro, están los elementos humanos universales que trascienden a todas las sociedades, a pesar de la inmensa variedad cultural.

Es en las áreas de divergencia cultural, donde la competencia intercultural es prioritaria en las labores de educación internacional.

c) Competencia intercultural

El concepto de competencia intercultural es relativamente nuevo. Una definición sencilla dice que son las múltiples capacidades que nos permiten interactuar de una manera efectiva y apropiada en diversas culturas. En realidad, el concepto comprende capacidades, cualidades y dimensiones interrelacionadas.

Múltiples autores coinciden en que las tres áreas de capacidad más significativas para que un encuentro intercultural resulte exitoso son:

- Establecer y mantener relaciones con otros
- Comunicarse con la mínima pérdida o distorsión
- Obtener cooperación de las partes involucradas para lograr algo juntos.

Podría observarse que estas capacidades son de igual importancia en las relaciones interpersonales y la pregunta obligada sería: ¿qué distingue la competencia intercultural de la interpersonal?

La respuesta es que son varios factores, en apariencia más sutiles pero de gran influencia en el proceso de comunicación y su resultado. Para empezar, estas capacidades dentro de un contexto monocultural (misma cultura) hace que los interlocutores compartan o tengan más variables en común (idioma, supuestos, etcétera) mientras que en un contexto intercultural (diferentes culturas) tienen menos, lo que afecta significativamente la interacción.

De hecho, lo interpersonal, lo intercultural y su relación resultan en una serie de procesos dinámi-

cos que se retroalimentan de modo incesante: el intrapersonal en cada interlocutor, el intercultural en el encuentro mismo, sea éste monocultural o intercultural y uno intracultural derivado de los dos anteriores. Al irse relacionando con otras culturas, el contacto estimula la reflexión sobre uno mismo y su propia cultura (intrapersonal). Al otro lado del espectro, al entrar en la otra cultura en profundidad, uno se percata de la variedad existente dentro de esa cultura (intracultural) (Martín 1989).

Cualidades

Entre las múltiples cualidades que una persona interculturalmente competente demuestra se encuentran: extensa paciencia, gran flexibilidad, alta tolerancia a la incertidumbre, el mantener perspectiva, un absoluto respeto frente a la diferencia y/o la ambigüedad, ser un comunicador eficaz, sencillo y claro, sentir empatía con 'lo otro' y en especial poder abstenerse de prejuzgar lo que aún no comprende del todo.

Dimensiones

Fantini (1999) ha propuesto un esquema llamado A+ASK= Conciencia (*awareness*), Actitud positiva (A+), Habilidades (*skills*) y Conocimiento (*knowledge*).

Este esquema propone las diversas dimensiones que se requieren para obtener competencia intercultural. En otras palabras, a más conciencia (*awareness*), o concientización en el sentido en que Freire usa el concepto, más se despierta una actitud positiva (elemento emocional) y viceversa. Esta actitud positiva se incrementa con reflexión e introspección y sumada a más conocimiento de uno con relación a otras cosas, personas, mundo, lleva al constante desarrollo de una habilidad que es ya la competencia o conducta observable. Es importante mencionar aquí que esta concientización una vez despierta no se olvida, abre la cosmovisión individual o del grupo de forma permanente.

A este esquema hay que agregar la enorme importancia de hablar un segundo idioma. Esto es un componente crítico en la competencia intercultural.

No olvidemos que la cultura es comunicación y viceversa y que, al no haber dominio del lenguaje del otro, no existe manera de establecer, de comprobar si el encuentro intercultural tuvo éxito, definido desde ambas cosmovisiones. Triandis (1989) ha insistido en que la definición de personas interculturalmente competentes es siempre relativa y debe tomar en cuenta las dos perspectivas: efectividad desde la perspectiva del extranjero (etic) y propiedad (en el sentido de comportarse de forma apropiada) desde la percepción del anfitrión (emic).

Si resumimos la primera, no es descabellado afirmar que tienen ya algo de información, definiciones, dimensiones (a+ask), ejemplos de cualidades, comprensión de la importancia del lenguaje. En fin, las bases principales de lo que es la perspectiva intercultural.

Al pensar en esto y en su experiencia previa: ¿qué tanto se sienten y se saben interculturalmente competentes o incompetentes? ¿Totalmente, lo suficiente, algo, qué tanto? ¿Son estas capacidades algo genético, un talento, pueden ser aprendidas? ¿Cómo podemos identificar quién las tiene? ¿Podemos capacitar, educar, para su desarrollo?

El desarrollo de la competencia intercultural es, desde luego, un proceso de toda la vida, por lo que dos preguntas fundamentales son:

1. ¿Sobre qué base se desarrollan aquellas competencias que quieren, necesitan y les hacen falta para la visionaria y maravillosa misión que han escogido?
2. ¿Cómo indagan si lo que piensan es acertado, en su propia percepción y la del otro?

En otras palabras, ¿cómo pueden estar y saber que están transformando y trascendiendo su cosmovisión original, que es inconscientemente etnocéntrica, a favor de una visión etnorrelativa, multicultural?

Respecto a la primera pregunta, conviene señalar que entre los modelos existentes diseñados como guía de aprendizaje para desarrollar competencia intercultural, existen los que se enfocan en:

- las fases críticas de una estancia en otra cultura
- la progresión cronológica de aprendizaje
- los ajustes psicológicos que se presentan
- una secuencia de etapas de sensibilidad intercultural.

Respecto a la segunda existe una área muy amplia dentro del campo intercultural abocada a la evaluación de competencias interculturales que consta de numerosos enfoques e instrumentos de medición. Valga decir que en ambos casos —desarrollo y evaluación— todos los modelos e instrumentos son valiosos, cada uno tiene su lugar, tiempo y circunstancias de uso óptimo.

Dos modelos: desarrollo y evaluación

Conviene en este punto mostrar un modelo de desarrollo y un modelo de evaluación que pueden resultar de gran utilidad.

El primero es el llamado Desarrollo de sensibilidad intercultural de Milton Bennett. Su utilidad estriba en que se basa en la experiencia de lo diferente.

El modelo de evaluación, diseñado por Alvino Fantini, llamado YOGA, lo abordaremos más adelante. Baste decir por ahora que, si uno está siempre en un proceso de 'llegar a ser', el medir en un momento dado dónde se está respecto a los niveles del YOGA, por ejemplo, o el conocer perfectamente las áreas de capacidad, las cualidades, las dimensiones, etcétera, de la competencia intercultural, aunque es muy importante, no resulta suficiente.

Cada experiencia o encuentro intercultural, especialmente en una nueva cultura, nos presenta nuevos retos y, muy probablemente los educandos adultos nunca llegamos a tener el nivel de competencia comparable al de los nativos de esas otras culturas. Por tanto, es imperativo enmarcar nuestros esfuerzos y valorar nuestros encuentros y nuestros desencuentros interculturales, reflexionando una y otra vez sobre cómo interpretamos cada diferencia cultural, cómo afecta nuestras propias sensibilida-

des y capacidad de respuesta, para volver al siguiente encuentro más desarrollados, mejor preparados.

El modelo de Desarrollo de Sensibilidad Intercultural de Bennett propone seis etapas o lugares de 'estar', a lo largo de un continuo en el proceso de sensibilización y reacción a las diferencias culturales.

La persona, iniciando en la negación total de la diferencia, va avanzando hasta sentir integración con la misma.

Bennett (1986) considera que las tres primeras etapas —negación, defensa y minimización— refle-

La fase de *negación de la diferencia* se caracteriza por una inhabilidad de explicar o interpretar las diferencias culturales.

En la etapa de *defensa contra la diferencia* hay reconocimiento de ésta acompañada de evaluaciones negativas de la mayoría de las variaciones respecto de la cultura nativa: cuanto más grande sea la diferencia, más negativa la evaluación

Durante la *minimización de la diferencia*, hay reconocimiento y aceptación de las diferencias culturales superficiales como la etiqueta al comer, etcétera, a la vez que se sostiene la postura de que todos los seres humanos son esencialmente iguales.

La fase de *aceptación de la diferencia* es en donde se da el giro de paradigma más crucial y puede percibirse como un punto de crisis ya que aparece un contexto de autorreflexión, hay reconocimiento y apreciación de las diferencias culturales en conductas y valores.

En la *adaptación a la diferencia*, inicia el desarrollo de habilidades comunicativas que hacen posible la comunicación intercultural.

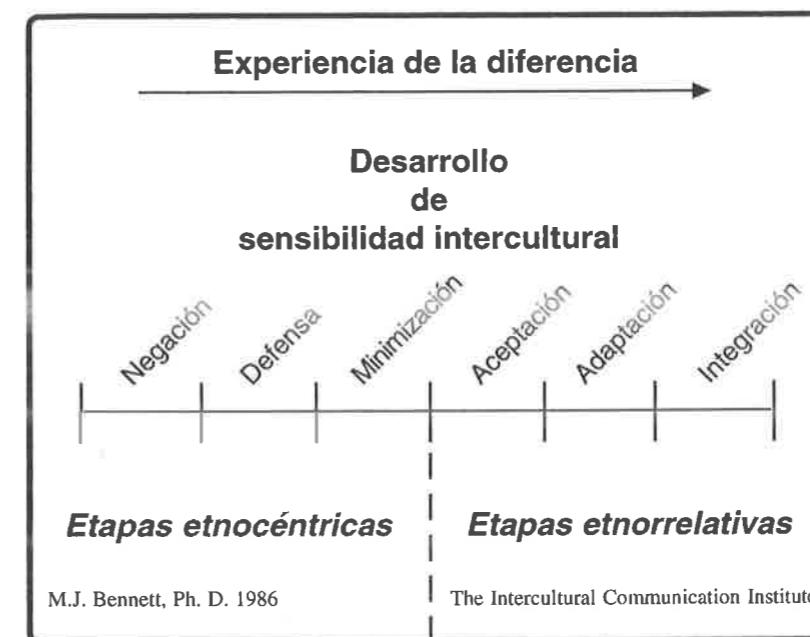
En la fase de integración de la diferencia, se produce una internalización de marcos de referencia biculturales o multiculturales que son conscientes, intencionales —no accidentales.

jan una orientación etnocéntrica y ve las siguientes tres —aceptación, adaptación e integración— como etnorrelativas.

Describe ampliamente cada fase, dando su definición, las opciones de conducta observables frente a la diferencia, un diagnóstico de las actitudes subyacentes, las implicaciones para cualquier organización, sin importar el sector, algunas de las frases más comunes que usa el educando en esa etapa, y lo más importante: propone varias competencias apropiadas a esa etapa para concientizar, practicar, analizar y modelar o demostrar y, así, facilitar el movimiento propio y de otros hacia la siguiente.

El modelo de desarrollo de sensibilidad cultural tiene varias versiones. Les he presentado la más breve ya que se presta para empezar a pensar, a observar, a aprender sobre sí mismos y sobre otros en este contexto.

El modelo YOGA (Your Objectives, Guidelines and Assessment) identifica objetivos en el desarrollo de la competencia intercultural. Tiene indicadores de capacidades en diversas fases de la experiencia ICC y evalúa las dimensiones del esquema A+ASK. Por sus características, el modelo de evaluación YOGA puede auto-administrarse y los resultados ser dialogados con una contraparte cultural de confianza (que nos va a decir su verdadera percepción).



ASSESSING INTERCULTURAL COMPETENCE: A YOGA Form

Alvino Fantini, Ph. D.

SAMPLE

ATTITUDE

Level II: Sojourner – I demonstrate a willingness to

- take on various roles as appropriate to different contexts in the host culture (e.g., in the family, at school, as an intern, etc.) 0 1 2 3 4 5
- demonstrate interest in particular aspects of the host culture (e.g. motivation o learn the host language, to understand the values, to learn the history and traditions, etc.) 0 1 2 3 4 5
- adapt my behavior in accordance to what I am learning about host culture communication (e.g. language non-verbal behaviors, and sensitivity to behavioral adjustments appropriate for different contexts) 0 1 2 3 4 5
- reflect the impact and consequences of my decisions, choices, and behaviors on my hosts 0 1 2 3 4 5

Conclusiones

Quisiera subrayar que he presentado solamente una muestra del enorme campo que abarca el interculturalismo. Para una implementación eficaz, a largo plazo, que genere el desarrollo continuo de CIC individuales e institucionales, se requiere de conocimiento teórico, técnicas y actividades que, ampliamente basadas en investigación aplicada, en general le son desconocidas a educadores, psicólogos, etcétera.

En la enseñanza y capacitación intercultural, por ejemplo, se utilizan técnicas vivenciales, se involucra a los educandos en actividades interactivas, dinámicas, de intensa introspección y reflexión. Es tam-

bién común ocupar a los participantes en ensayos constructivistas, como las simulaciones culturales, para demostrar tanto el potencial de conflicto como de colaboración en este inevitable y existente mundo globalizado y multicultural.

El desarrollo de la competencia intercultural requiere saber estar siempre en proceso, saberse siempre incompleto, lleno de posibilidades infinitas.

Este giro de paradigma, que en las palabras de Marilyn Ferguson (1989) representa la revolución más grande del mundo –una que ocurre en la mente y es transformación social como resultado de transformación personal– es un cambio que sólo puede darse de dentro hacia afuera.

Bibliografía

- AMPEI: Asociación Mexicana para la Educación Internacional. www.ampei.org.mx
 CENEVAL: Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, México. www.ceneval.educ.mx
 CONOCER: Consejo para la Normalización y Certificación de Competencias Laborales, México. www.conocer.org.mx
 DELORS, J. (1996) *Learning: The Treasure Within*. París: UNESCO.
 FREIRE, P. (1973) *Education for Critical Consciousness*. Nueva York: Continuum.
 MARTIN, Judith N. (ed.) (1989) "Special Issue: Intercultural Communication Competence" en *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 13, Núm. 3. Nueva York: Pergamon Press.
 TRIANDIS, H.C. (1989) The Self and social behavior in different cultural contexts, *Psychological Review*, 96, 506-520.
 FANTINI, A. E. (2000) "Our Central Concern; Developing Intercultural Competence" en *SIT Occasional Paper Series*. Brattleboro, Vermont: School for International Training.
 BENNETT, M. J. (1993) "Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity" en Michael Paige (Ed.) *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press.
 FANTINI, A. (1999) *Assessing Intercultural Competence; a YOGA Form*. Brattleboro, VT: School for International Training, Unpublished.
 FERGUSON, M. (1980) *The Aquarian Conspiracy*. Los Ángeles: J. P. Tarcher.

La calidad y la internacionalización de la educación superior**1

HANS DE WIT*

1. Introducción

Los temas de la calidad y la internacionalización se hallan estrechamente relacionados entre sí. Se trata, huelga decirlo, de temas estratégicos clave en el campo de la educación superior en este inicio de siglo. La calidad tiene que ver con la internacionalización, en cómo esta última contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación superior y cómo se evalúa y fomenta o mantiene la calidad de las actividades y estrategias de la internacionalización.

La creciente preocupación por la calidad en la educación superior se ha visto determinada por el reclamo de los gobiernos nacionales, del mundo corporativo y de los estudiantes para que haya rendición de cuentas. Los grupos mencionados no sólo representan las fuentes principales de financiamiento de la educación superior, sino que, además, tienen intereses creados en los resultados de dicha educación. En fechas recientes, esto se ha hecho más evidente gracias a la naturaleza cambiante de la relación entre las instituciones de educación superior y los gobiernos nacionales, el mundo de las corporaciones y el estudiantado. Las fuentes de ingresos para las instituciones se están volviendo más diversificadas (financiamiento público, financiamiento por contrato y colegiaturas) y, a medida que la relación entre las instituciones de educación superior y sus gobiernos se hace más distante (desregulación, financiamiento mediante partidas fijas, contratos de largo plazo), las aportaciones de las grandes corporaciones y del estudiantado se vuelven relativamente más elevadas y, por ende, arrecian sus exigencias en el aseguramiento de la calidad. Se han estado generalizando en el campo de la educación superior términos como verificaciones contables, evalua-

1. Este artículo apareció en el libro editado por Jane Knight y Hans de Wit (1999 a) *Quality and Internationalization in Higher Education*, en particular los capítulos conjuntos 3 (Knight y De Wit, 1999 b) y 10 (Knight y de Wit, 1999 c). Con el permiso de Jane Knight y del editor, en este caso la OECD, estos dos capítulos han sido incorporados en el texto del presente trabajo en una versión actualizada. Sin embargo, el autor es el único responsable del texto actual y las opiniones expresadas en él. Véase también De Wit (2002). La ponencia se presentó en la conferencia de la AMPEI en La Paz, Baja California, 2001.

* UNIVERSIDAD DE AMSTERDAM

** TRADUCCIÓN DEL INGLÉS DE PASTORA RODRÍGUEZ AVIÑOÁ

ción y acreditación, entre otras exigencias para asegurar la calidad.²

A medida que las instituciones de educación superior desarrollan estrategias de internacionalización, la evaluación y el aumento de estas estrategias también se vuelven más importantes. Esto ha conducido a hacer un llamado en favor de un instrumento de revisión de la calidad de la internacionalización. Con ese fin, se diseñó el "Proceso de revisión de la calidad de la internacionalización" (PRCI) como proyecto piloto del Programa de Manejo Institucional en la Educación Superior (PMIES) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en combinación con la Asociación de Cooperación Académica (ACA), puesto en práctica por estas dos organizaciones junto con la Asociación Europea de Universidades (AEU) en calidad de servicio, la "Reseña de Calidad de la Internacionalización" (RCI).

El desarrollo de nuevas formas de impartición educativa, en respuesta a la globalización de nuestras sociedades y de la educación superior, ha redundado en la evaluación de la calidad. Los instrumentos empleados para garantizar la calidad de la educación nacional no se pueden trasladar de manera integral a estas formas educativas transnacionales. Dado el origen y naturaleza diferente de la educación transnacional en comparación con la internacionalización, lo mismo se puede aplicar a los instrumentos de evaluación de la calidad de la internacionalización. Al mismo tiempo, existe un vínculo y ciertos traslapes entre internacionalización y educación transnacional y por lo mismo entre los instrumentos empleados para ofrecer garantías de calidad.

Un argumento importante para la internacionalización de la educación superior es la contribución que podría hacer para mejorar la calidad de ésta. En el contexto académico, este argumento se considera crucial, e incluso según Wachter *et al.* (1999) es el único argumento académico en favor de la internacionalización, lo que constituye un enfoque muy estrecho. La verdad de este aserto es difícil de medir, como ha observado Overbeek

(1997) a propósito de las políticas holandesas de internacionalización, y depende asimismo de su relevancia en comparación con otros motivos fundamentales utilizados. Por ejemplo, en los programas de estudio en el extranjero de las instituciones estadounidenses de educación superior, la razón fundamental aducida —la confrontación de los estudiantes con otras sociedades y su lengua y cultura respectivas— es que logren superar el parroquialismo (razón de ser institucional) y puedan contribuir a mantener una posición dominante como superpotencia en el mundo mediante la comprensión de otras sociedades (razón de ser nacional). Podría rebatirse que, en este caso, la contribución a la calidad del aprendizaje no es obvia, aunque en el concepto de las ciencias sociales y humanidades (*liberal arts*) y tomando en cuenta que estos programas se hallan dirigidos principalmente a los estudiantes de esas disciplinas, se podría argumentar lo contrario. No obstante, es importante incluir la dimensión internacional en los programas de evaluación del aprendizaje y la investigación con el fin de medir el impacto potencial de la internacionalización sobre su calidad, algo que rara vez se hace. Cuando la dimensión internacional se vuelve una parte integrada de la misión, el proceso de planeación y la estrategia general de la institución, esta dimensión tiene que convertirse en un elemento natural de los enfoques de la calidad respecto de la educación superior, a semejanza de los instrumentos usados para su evaluación.³

En la primera parte de este capítulo, el meollo del análisis se cifra en la evaluación de la calidad y el compromiso de internacionalización, sobre la base de las experiencias con el PRCI. Se ofrece una breve descripción del proyecto y su concepción y se reflexiona acerca de las lecciones aprendidas. En

2. Para un análisis de la tendencia a favor de la evaluación de una mayor calidad en la educación superior y sus significados, véase El-Khawas (1998), Woodhouse (1999), y Brennan y Shah (1999).
3. Sobre una relación entre calidad e internacionalización, véase también Van Damme (2001) y Smith (1994).

la segunda parte, el servicio de revisión de la calidad internacional se relaciona con otros instrumentos de garantía de calidad usados *vis-a-vis* la educación transnacional e internacional. El capítulo termina con unas reflexiones sobre la incorporación de la dimensión internacional en los enfoques de garantía de calidad en la educación superior.

2. El proyecto PRCI y el proceso

2.1. Una introducción al proyecto y al proceso del PRCI

El Proyecto de Revisión de la Calidad Internacional es una iniciativa emprendida por el Programa de Dirección Institucional en la Educación Superior (IMHE, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en colaboración con la Asociación de Cooperación Académica (ACA). Desde 1994, el IMHE ha emprendido un programa muy activo que centra su atención en un análisis nacional de estrategias institucionales para la internacionalización de la educación superior.⁴ Han surgido dos importantes temas e inquietudes a partir de este trabajo: i) la evaluación de la calidad y la confiabilidad de dichas estrategias; y ii) la contribución que ha hecho la internacionalización al fomento de la calidad de la educación superior. En un Seminario del IMHE sobre Estrategias de Internacionalización, celebrado en octubre de 1995, se optó por seguir con un proyecto piloto sobre garantía de calidad e internacionalización y cooperar con la ACA.

Durante la primera fase del proyecto, 1995-97, IMHE/OCDE/ACA desarrollaron conjuntamente el instrumento PRCI así como unos documentos y sometieron a pruebas al PRCI en tres instituciones diferentes: Universidad de Helsinki, Finlandia; Bentley College, en Boston, Estados Unidos; y Monash University, Melbourne, Australia. Miembros del equipo del proyecto PRCI participaron en las pruebas piloto en calidad de arbitraje externo de pares de manera que se pudieran observar modos de mejorar el proceso. Sobre la base de las experiencias y lecciones aprendidas de los proyectos

piloto y la retroalimentación de expertos, se animó al equipo a revisar los documentos del PRCI y guiar el proceso en un grupo más amplio de instituciones y países. De este modo, la fase dos del proyecto, 1997-98, se planeó y centró en dos objetivos básicos: i) revisión de los materiales originales y ii) someter a prueba los materiales del PRCI en diferentes tipos de instituciones educativas en una variedad más amplia de contextos nacionales/culturales. Durante la fase dos, el PRCI fue llevado a otras seis instituciones: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); la Escuela de Economía de Varsovia, Polonia; la Universidad de Tartu, Estonia; la Universidad de Mori, Kenia; la Universiti Sains, Malasia; y el Royal Melbourne Institute of Technology, Australia.

La razón de ser del proyecto piloto

El papel clave de la internacionalización y su contribución a la educación superior ha venido ganando reconocimiento en el mundo, tanto en los países desarrollados como en los países en vías de desarrollo. A medida que la internacionalización va madurando, como concepto y como proceso, es importante que las instituciones de educación superior aborden el tema de la evaluación de la calidad y el compromiso de su dimensión internacional. La mayoría de los procesos de evaluación de calidad se centra en las actividades, los proyectos y los programas. Overbeek (1997:57) observó esto en el caso holandés, donde el monitoreo y la evaluación se limitaban a la experiencia de estudios en el extranjero de los estudiantes holandeses, y se carecía de una política de fiscalización de la estrategia más amplia de la internacionalización.

Si se entiende que la internacionalización de la educación superior significa "el proceso de integrar una dimensión internacional a las funciones de la enseñanza, la investigación y los servicios de

4. Dos publicaciones han sido fruto de este programa: De Wit, 1995, y Knight y de Wit, 1997. Los autores han sido asesores del IMHE/OECD para este proyecto.

la institución", en ese caso es clave abordar el tema de la calidad desde tres perspectivas diferentes.

Instituciones piloto

El equipo del proyecto PRCI trabajó con un pequeño número de instituciones de diferentes países en la prueba del instrumento del PRCI. Con este grupo de instituciones piloto seleccionadas, los miembros del equipo del PRCI sirvieron en calidad de revisores de pares externos con el fin de monitorear la eficiencia del documento y las guías. Al elegir instituciones piloto para probar el PRCI, se tomó en consideración un cierto número de factores.

Un elemento fue la etapa del proceso de internacionalización en la institución. Era importante poner a prueba el PRCI en diferentes niveles del desarrollo de la dimensión internacional. Fue evidente que el PRCI podía asimismo funcionar bien como instrumento de planeación para aquellas instituciones en la fase inicial de desarrollo de una estrategia de internacionalización en toda la institución.

Era también importante que el PRCI se planteara como proyecto piloto en diversos países y contextos culturales en los que se garantizara que las lecciones fueran aprendidas con base en la experiencia donde existen diferentes enfoques y presupuestos acerca de la evaluación. Por ejemplo, el hecho de que el PRCI descansara en los conceptos de autoevaluación y revisión de pares tal vez no resulte apropiado o no se emplee con éxito en determinados contextos culturales.

Se pretendía que el PRCI se pusiera a prueba en instituciones con diferentes orientaciones o propósitos educativos, *i.e.* institutos tecnológicos, universidades especializadas, universidades generales, universidades que sólo ofrecen licenciatura, políticos, etcétera.

La puesta a prueba del PRCI en ocho países en cinco diferentes partes del mundo proporcionó valiosa información para el diseño de las guías finales. Tres instituciones de educación superior (Helsinki, Monash y Tartu) y dos instituciones especializadas (Bentley y Varsovia), con estrategias

bien desarrolladas para la internacionalización, usaron el PRCI para evaluar sus estrategias. Otras dos universidades (UNAM y Moi) lo emplearon con el fin de impulsar el cambio de una dimensión internacional marginal e implícita a una estrategia de internacionalización explícita. Una universidad (Sains, Malasia) utilizó el PRCI para crear conciencia de la importancia de una estrategia de internacionalización mediante la evaluación de una parte determinada de la institución. El Royal Melbourne Institute of Technology usa el PRCI con el fin de promover la generalización de la dimensión internacional en todas las funciones de la universidad, incluidos sus programas en el extranjero.

2.2. El marco del PRCI

El proyecto piloto PRCI siguió un marco para la autoevaluación y la revisión de pares que quedó documentado en el proyecto titulado "El desarrollo de un proceso de revisión de la calidad en las instituciones de educación superior" (IMHE/OCDE en consulta con la ACA, marzo de 1997) respecto a la fase dos del proyecto piloto. Durante las dos fases se hicieron cambios en el marco, sobre la base de experiencias en las instituciones piloto. Algunos de los cambios más importantes se describen más adelante. Esta sección describe los principios del PRCI, su marco operativo, el bosquejo para la autoevaluación y la revisión de pares.

El PRCI es un proceso mediante el cual las instituciones académicas individuales evalúan y hacen resaltar la calidad de sus esfuerzos de internacionalización de acuerdo a sus propias metas y objetivos preestablecidos.

La primera perspectiva se refiere a la inclusión de la dimensión internacional como componente clave en los sistemas operativos de revisión de la calidad académica general en el ámbito institucional o sistémico. Esto descansa en la premisa de que una dimensión internacional forma parte de la misión universitaria y sus funciones principales y, por tanto, se halla incluida como uno de los numerosos elementos planteados en los procedimientos de revisión de la calidad.

La segunda perspectiva examina la calidad de las políticas específicas, los procedimientos y los programas de internacionalización (*i.e.* estudiantes internacionales, trabajo/estudio en el extranjero, intercambio de estudiantes y académicos, investigación, enseñanza de lenguas, asistencia técnica, etcétera).

La tercera perspectiva incumbe a la internacionalización de los procedimientos mismos de garantía de calidad. Estos procedimientos suelen tener bases nacionales. Existe una conciencia creciente de que los procedimientos de aseguramiento de la calidad se benefician con un enfoque e insumo internacional. El propósito del proyecto PRCI consiste en llamar la atención sobre la importancia y la complementariedad de las distintas perspectivas y desarrollar un proceso que guíe a las instituciones a abordar una revisión de la evaluación de la calidad y el aseguramiento de sus iniciativas específicas de internacionalización.

Objetivos del proyecto piloto PRCI

Las actividades de las fases una y dos del proyecto han sido gobernadas por tres objetivos importantes:

- Aumentar la conciencia de la necesidad de evaluar y garantizar la calidad en la internacionalización de la educación superior.
- Desarrollar un proceso de revisión por el cual las instituciones individuales pueden adaptar y usar un conjunto de guías/marco para evaluar y fomentar la calidad de sus estrategias de internacionalización conforme a sus metas y objetivos.
- Reforzar la contribución que brinda la internacionalización a la calidad de la educación superior.

Hipótesis

Existe un cierto número de premisas, que han construido los cimientos del proyecto piloto. Se registran más adelante y complementan un conjunto de principios guía, que han dirigido y dado forma a la metodología y a los instrumentos del PRCI.

El PRCI descansa en principios de autoevaluación y revisión de pares y se halla guiado por la propia misión y metas institucionales. Si bien el proceso y marco de revisión se pretenden de carácter internacional en su aplicación, es esencial la admisión y reconocimiento de las diferencias entre instituciones y países.

Los informes de autoevaluación y de revisión de pares externa sobre las instituciones piloto son únicamente para su uso. No existe intención alguna de publicar los informes o hacer comparaciones entre instituciones. El desarrollo y mejoramiento del proceso y las guías de autoevaluación representan el objetivo principal y el resultado deliberado del proyecto.

Es importante reconocer que los sistemas de revisión de la calidad de la educación superior, incluso en un nivel institucional, se benefician de una perspectiva e insumo internacional. Esto sucedió en el caso del PRCI y, por ende, se dio especial importancia a asegurar que éste fuera desarrollado por un equipo internacional, se pusiera a prueba en diferentes países y fuera internacional en su aplicación. La revisión incluye procedimientos y guías que van a ser adaptados y usados tanto en un ejercicio de autoevaluación como en una revisión externa de pares.

Propósito del PRCI

El propósito del PRCI consiste en asistir a las instituciones de educación superior a evaluar y mejorar la calidad de su dimensión internacional centrándose en la identificación de los siguientes rubros:

- El logro de la política declarada de la institución (metas y objetivos) para la internacionalización y su estrategia de puesta en marcha
- La integración de una dimensión internacional en las funciones primarias y las prioridades de la institución
- La inclusión de la internacionalización como área clave en el sistema general de aseguramiento de la calidad institucional.

Los principios rectores del PRCI

El punto de partida para la revisión lo constituyen las propias metas y objetivos de la institución. El proceso de revisión evalúa el grado al que las instituciones de hecho logran sus metas y objetivos, que se fijan a sí mismas. El meollo del tema de la calidad estriba precisamente en la evaluación de la relación entre objetivos y logros reales.

El propósito de la autoevaluación consiste en proporcionar una valoración crítica de una gama amplia de aspectos relacionados con la calidad de la dimensión internacional de la institución. Cuanta mayor importancia se presta a la autoevaluación, mejor funcionará como un medio de preparar y ayudar a las instituciones a asumir la responsabilidad del mejoramiento de su calidad. La autoevaluación no debiera verse como un ejercicio para producir información para el equipo externo de evaluación de pares, sino como una oportunidad de conducir un análisis del grado y la calidad de las iniciativas de internacionalización.

El propósito de la revisión externa consiste en reflejar el proceso de autoevaluación y brindar retroalimentación y un análisis complementario a la autoevaluación de la institución, desde una perspectiva diferente, externa e internacional. No se pone el acento en el suministro de datos, en la inspección o en la evaluación.

Si bien se pretende que el proceso de revisión tenga aplicación internacional, resulta esencial la admisión y el reconocimiento de las diferencias entre instituciones y países.

Los informes de autoevaluación y de las revisiones externas de pares son para uso exclusivo de la institución evaluada. Los informes son propiedad de la institución y sólo pueden ser publicados por la institución evaluada o con su aprobación explícita.

No se pretende que el proceso de revisión ordene procedimientos o apoye la uniformidad de los enfoques y procedimientos de la internacionalización. No existe una aprobación explícita o implícita con otras instituciones involucradas, se trata de un ejercicio de automejoramiento.⁵

El proceso de revisión es considerado como parte de un ciclo vigente de promoción, planeación, puesta en marcha, recompensa, revisión y mejoría de la estrategia institucional de internacionalización.

¿Quién debería conducir un PRCI?

Las guías y el marco del PRCI están diseñadas de modo tal que son aplicables en una gran variedad de circunstancias. La experiencia del uso del PRCI ha apuntado que éste puede ser usado en:

- Sectores universitarios y no universitarios de educación superior
- Instituciones pequeñas y grandes, generales o con estudios especializados
- Instituciones privadas y públicas
- Instituciones en los países desarrollados y subdesarrollados.

Las circunstancias específicas de la institución y de los objetivos tienen que ser tomadas en consideración en la puesta en marcha del PRCI. Esto implica una utilización flexible de las guías. En tanto el PRCI se halle guiado por los objetivos y metas propios de la institución para fines de internacionalización, existen importantes áreas que comparan muchas instituciones y que abordan el proceso de revisión.

El marco operativo del PRCI

El acento y la orientación de un ejercicio de autoevaluación están en el análisis de la calidad de la dimensión internacional de la institución. No debiera ser una mera descripción de las distintas iniciativas de internacionalización. Al mismo tiempo, se reconoce que, en particular para aquellas instituciones que aspiran a usar el PRCI para iniciar una estrategia de internacionalización, un inventario cualitativo y cuantitativo de las actividades interna-

5. Como lo describiremos más adelante, esto no excluye la posibilidad de que una institución combine el PRCI con otros procedimientos de aseguramiento de la calidad, como la certificación de calidad total ofrecida por el ISO 9000 y la Alianza Global para la Educación Transnacional (AGET).

cionales constituirá una base importante para la evaluación.

Autoevaluación

a) El papel y la estructura del equipo de autoevaluación

Se forma un equipo de autoevaluación en el ámbito institucional y se le ofrece la autoridad de:

- Recopilar la información necesaria
- Emprender un análisis crítico de la provisión y la calidad de la internacionalización, así como de la contribución de la internacionalización a la educación superior
- Preparar el informe de autoevaluación
- Obtener el compromiso de las diferentes partes dentro y fuera de la institución
- Comprometer a las diferentes partes en todo el proceso dentro y fuera de la institución.

La institución selecciona a los miembros del equipo de modo que sean representativos de la organización interna y los objetivos de la institución. Desde un punto de vista ideal, el equipo de autoevaluación ha de estar formado por representantes (del nivel central y departamental) tanto del personal administrativo como del académico, así como de estudiantes internacionales y locales. Con el fin de que el equipo sea funcional y cumpla su tarea en un período relativamente corto, el grupo debe ser reducido y sus miembros han de contar con apoyo administrativo para llevar a cabo el trabajo.

Por otra parte, si se quiere que el equipo de autoevaluación tenga éxito, es esencial el respaldo total y el involucramiento activo de los directivos institucionales.

El equipo de autoevaluación cuenta con un presidente y secretario de la junta directiva. Es recomendable que la persona clave en la institución para la estrategia y la política de internacionalización presida el equipo de autoevaluación. El secretario es responsable de organizar el trabajo del equipo y coordinar la preparación de su informe.

El equipo de autoevaluación intercambia comentarios con el equipo de revisión de pares (ERP) so-

bre el informe de autoevaluación antes de la visita de éste, prepara el programa de las visitas junto con el ERP y discute el borrador del informe. El secretario del equipo de autoevaluación desempeña un papel importante en la vinculación con el secretario del ERP.

b) El diseño del proceso de autoevaluación

Es importante hacer hincapié en que la finalidad del proceso de autoevaluación consiste en analizar la dimensión internacional, no simplemente describirla. La recopilación de datos para elaborar un perfil de todas las actividades, programas, políticas y procedimientos diferentes relacionados con la dimensión internacional de la institución es simplemente un primer paso. Se trata, por supuesto, de un paso importante y que demanda mucho tiempo, sobre todo para aquellas instituciones que utilizan el PRCI como un instrumento para ayudar en la preparación de la descripción cuantitativa y cualitativa de estas actividades, programas, procedimientos y políticas. Ahora bien, el análisis del desempeño y los logros de una institución, conforme a sus metas y objetivos declarados para la internacionalización, constituyen un elemento crítico para evaluar y finalmente garantizar la calidad de la dimensión internacional y la contribución que hace la internacionalización a las funciones fundamentales de la institución. El proceso debe indicar direcciones para la mejoría y el cambio de la estrategia de internacionalización de la institución, que sigue del mismo diagnóstico.

El informe de autoevaluación tiene que aportar un perfil razonable de la institución, reflejando sus direcciones particulares, las prioridades y la eficacia de su operación, y estar destinado a ofrecer pautas para la mejoría y los cambios. La autoevaluación está obligada a reconocer y reflejar la diversidad potencial de las razones de ser y las estrategias entre los cuerpos docentes y las facultades o departamentos.

Esta autoevaluación dista de ser principalmente un ejercicio descriptivo, más bien se trata de un análisis crítico del desempeño y logros institucionales en el campo de la internacionalización.

Además de proporcionar la información necesaria, conviene hacer un análisis de los puntos fuertes y débiles, indicando cómo se están llevando a cabo los varios esfuerzos de internacionalización y formulando las rutas potenciales para la mejoría.

La terminología a menudo difiere de un país a otro y de una institución a otra. Las instituciones debieran usar la terminología que hallen apropiada para su situación particular. Cabe añadir una nota explicativa acerca de que el equipo de revisión de pares comprenda el uso de estos términos en su contexto institucional.

c) *Bosquejo general de la autoevaluación*

El bosquejo de autoevaluación está diseñado como un modelo para el proceso de analizar las metas y los objetivos, el desempeño y los logros, las fortalezas y las debilidades, y las oportunidades y amenazas respecto de la dimensión internacional de la institución. Conviene hacer hincapié en que se trata de la dimensión internacional lo que se halla bajo revisión y análisis. Por ejemplo, en el caso de las actividades curriculares y las iniciativas de investigación, es cómo se aborda e integra la dimensión internacional que se halla en proceso de revisión, y no el currículo o la investigación misma. El bosquejo es un punto de partida y una guía para que la institución emprenda los preparativos de su autoevaluación. No pretende ser una estructura coercitiva. Puede haber cuestiones y temas incluidos en el bosquejo que carecen de relevancia o adecuación al mandato de la institución específica. En otros ejemplos, puede haber asuntos importantes, que no se han incluido en el bosquejo general, que el equipo de autoevaluación desea abordar y, por tanto, deben ser añadidos.

Las principales categorías del bosquejo general para la autoevaluación son las siguientes: contexto; políticas y estrategias de internacionalización; estructuras organizativas y de apoyo; programas académicos y estudiantes; colaboración en investigación y asuntos académicos; manejo de recursos humanos; contratos y servicios; y conclusiones y recomendaciones.

d) *El informe de autoevaluación*

Una vez terminado el ejercicio de autoevaluación, la preparación del informe de autoevaluación es el siguiente paso en el PRCI. El informe ha de limitarse a un máximo de 20-30 páginas, además de posibles anexos. Es sumamente conveniente que siga hasta donde sea posible el patrón común de los principios generales de la autoevaluación, con la advertencia de que no todas las categorías y las cuestiones en los principios generales pueden resultar apropiadas o relevantes para cada institución. Es asimismo importante destacar que el equipo de autoevaluación puede añadir temas no cubiertos por el marco de referencia pero que se consideran relevantes. De este modo, los principios generales de la autoevaluación deben ser considerados simplemente como una guía, pensada para introducir muchas de las áreas y temas a ser considerados y a fomentar que los equipos adopten un enfoque analítico.

El informe de autoevaluación será mucho más que una descripción del tipo y alcance de los esfuerzos de internacionalización; tiene por finalidad evaluar de manera crítica y abordar modos de asegurar y mejorar la calidad de la internacionalización de las funciones docentes, de investigación y servicios de la institución a la luz de los problemas existentes y los retos futuros.

El lenguaje del informe de autoevaluación en parte está guiado por la estructura del ERP. En las etapas iniciales del PRCI, el secretario del equipo de autoevaluación decide en colaboración con el secretario del equipo de revisión de pares el lenguaje de trabajo del sitio así como el lenguaje del informe de autoevaluación. Si un lenguaje diferente al nativo se utiliza para el informe del equipo de autoevaluación y los informes del ERP, se asume que los documentos de apoyo, como los anexos de datos, pueden estar en la lengua nacional de la institución.

Los miembros del equipo de revisión de pares reciben el informe de autoevaluación al menos un mes antes de la visita. La institución envía al secretario del ERP una copia de dicho informe para cada uno de los miembros del ERP, más dos copias adicionales para el archivo del PRCI.

El proceso de revisión de pares

a) *Los miembros del equipo de revisión de pares*

El equipo de revisión de pares puede variar de tamaño pero requiere un mínimo de tres miembros y en general consiste de tres o cuatro miembros; todos deben ser externos e independientes de la institución que está pasando por el PRCI. Los expertos nombrados al ERP deben tener una comprensión general de la evaluación y garantía de la calidad, un conocimiento particular de la internacionalización de la educación superior, y estar familiarizados y tener experiencia en los temas de la educación superior.

El presidente de la junta del ERP preferiblemente debe ser un académico de alto nivel con conocimientos de gobierno de educación superior y también en el desarrollo y administración de las relaciones/programas internacionales de las instituciones de educación superior. Son asimismo esenciales los desarrollos recientes en la internacionalización de la educación superior en el ámbito global. El conocimiento y experiencia de los otros miembros han de relacionarse con las áreas prioritarias de las metas y objetivos de la institución para la internacionalización. Es importante que estén familiarizados con la cultura y el gobierno académicos. Se considera una ventaja adicional contar con un miembro del equipo con experiencia previa en ejercicios de revisión de la certidumbre de la calidad.

La composición del ERP es sobre todo internacional, pero puede incluir a un miembro del país sede de la institución o a un miembro con sólida experiencia y conocimiento acerca de la educación superior del país (pero no relacionado con la institución misma). La primera figura es probable que pueda proporcionar al ERP ideas acerca del contexto nacional, la segunda tal vez le ofrezca una perspectiva más allá del contexto regional.

Un miembro del ERP funge como secretario y tiene la responsabilidad de organizar el trabajo del ERP y coordinar la preparación del informe. El secretario del ERP asimismo desempeña el papel de enlace con el secretario del equipo de autoeva-

luación para la respuesta del ERP al informe de éste, y la preparación de los términos de referencia para la visita institucional.

El secretario del ERP prepara un acuerdo escrito con la institución sobre los términos en que serán colocados los informes de autoevaluación y revisión de pares en los archivos del PRCI e IMHE. Se dispone de las siguientes opciones:

- No se incluyen los documentos en los archivos.
- Se incluyen los documentos pero la institución garantiza el permiso en cada ocasión para que puedan utilizarlos otras partes.
- Se incluyen los documentos y la institución otorga permiso al IMHE para que proporcione una copia de los documentos previa solicitud.

En los dos últimos casos, el secretario del equipo de autoevaluación es responsable de proporcionar dos copias de los informes de éste así como de la elaborada en la revisión de pares al IMHE.

b) *Responsabilidades del equipo de revisión de pares*

La tarea del ERP ha de examinar:

- Las metas de la internacionalización de la institución y si están o no formuladas con claridad.
- Cómo estos objetivos se traducen al currículo, investigación y funciones de servicio público de la institución y si ésta proporciona el apoyo y la infraestructura suficiente para una internacionalización exitosa.
- Cómo revisa la institución sus esfuerzos de internacionalización.
- La capacidad de la institución de cambiar, y su autonomía con el fin de mejorar sus estrategias de internacionalización.
- La suficiencia de su diagnóstico y propuestas para introducir cambios y mejoras.

Los miembros del ERP deben recibir el informe de autoevaluación por lo menos un mes antes de la visita a la institución. Tras una revisión exhaustiva, el ERP puede hacer comentarios generales al equi-

po de autoevaluación previo a la visita. El ERP hace una visita de dos o tres días a la institución y produce un informe detallado (20-30 páginas) para la institución en un lapso no mayor a dos meses posteriores a la visita a la dependencia que se va a evaluar.

c) *Diseño del proceso de revisión de pares*

Idealmente el ERP se reúne una vez antes de la visita para discutir el informe de autoevaluación, finalizar los términos de referencia para la visita y convenir la división del trabajo entre los miembros del equipo. Es preferible que esta reunión tenga lugar en la institución donde se esté llevando a cabo el PRCI e incluya asimismo una reunión con el equipo de autoevaluación, con el fin de discutir los comentarios sobre el informe de autoevaluación y preparar el programa.

Es de todos conocido que, en numerosos casos, por razones de costo y tiempo, tal visita preparatoria no sea posible. En ese caso, el secretario del ERP establece una comunicación activa con los otros miembros del ERP para recibir sus comentarios sobre el informe de autoevaluación y sugerencias para los términos de referencia y el programa para la visita a la institución. Es entonces recomendable que el secretario realice una visita preparatoria a la institución para discutir los comentarios del informe de autoevaluación y ultimar los términos de referencia y el programa con el equipo de autoevaluación. El ERP tiene medio día o un día completo de planeación en el lugar de evaluación previo al inicio del programa oficial del ERP.

Sobre la base de la revisión inicial del informe de autoevaluación y las discusiones del ERP, se toma una decisión sobre si se necesita o no información adicional antes de la visita institucional. Con antelación a ésta, el ERP prepara una lista de temas específicos a abordar y de los individuos/grupos que se deben conocer y se le envía al equipo de autoevaluación.

La institución prepara una agenda detallada para la visita del ERP, que puede durar unos tres o cuatro días. El equipo debe conocer personas clave entre el personal administrativo y académico selec-

cionado, a estudiantes, y alumnos de posgrado y, de ser posible, representantes de otros cuerpos (dentro y fuera de la institución) responsables de las actividades internacionales o involucradas en éstas. En caso de que resulte adecuado, puede ser útil visitar las unidades donde los estudiantes o el personal reciban ayuda o servicio así como otras facilidades afines de la institución. En ciertos casos, puede estimarse apropiado que los miembros del ERP visiten las instalaciones y los programas de la institución en otras partes del mundo. La agenda incluye asimismo reuniones con el equipo de autoevaluación, el liderazgo de la institución, el principal personal administrativo y académico responsable de las actividades internacionales y los servicios de apoyo conexos.

Al término de la visita institucional, el ERP se reúne con el equipo de autoevaluación para comentar acerca de la visita y discutir los planes para la preparación del informe del ERP y su presentación a la institución. El ERP se reúne asimismo con los principales dirigentes de la institución para presentar un breve informe, oral y preliminar, acerca de la visita.

d) *El informe del equipo de revisión de pares*

Los principales temas que ha de abordar el informe del ERP son los siguientes:

- ¿Es el informe de autoevaluación de la institución suficientemente analítico y constructivamente crítico?
- ¿Se hallan claramente articuladas las fortalezas y las debilidades de la institución y los planes de mejoramiento presentados de manera clara y realista?
- ¿Está logrando la institución las metas y objetivos que se ha fijado?
- ¿Cómo se relacionan la visión y las metas de la institución con el desarrollo y sustentabilidad de sus actividades internacionales dentro de la totalidad?
- ¿Qué acción se requiere de la institución para dar seguimiento a los avances y ofrecer un impulso continuado?

El ERP prepara una versión preliminar y la envía al presidente del comité de autoevaluación en los dos meses siguientes a la visita institucional. Esta versión del informe del ERP está diseñada para ser revisada y corregida antes de presentar la versión final. Esto brinda a la institución la oportunidad de corregir cualquier error objetivo y errores de interpretación. La institución ofrece retroalimentación al ERP en las dos semanas siguientes de recibida la versión preliminar del informe. Compete al ERP decidir si incluye o no los cambios recomendados en el informe. Cualquier cambio es introducido por el ERP y se envía acto seguido el informe a la institución. Ésta recibe cinco copias del informe. Es responsabilidad de la institución decidir cuántas copias adicionales elabora para uso interno y externo. La institución es la propietaria absoluta del informe. Este es estrictamente confidencial si la institución desea considerarlo como tal.

Las actividades de seguimiento y otros usos del informe del ERP son responsabilidad de la institución. Se recomienda que tanto el informe de autoevaluación como el del ERP se hagan de dominio público interno. Dado que el proceso de autoevaluación ha tenido lugar con la participación activa de numerosos individuos y grupos institucionales, es importante que se hallen incluidos en una discusión abierta o sesión de planeación acerca de los comentarios y sugerencias planteados en los informes de autoevaluación y del equipo de revisión de pares. En otras palabras, el uso del seguimiento de los informes es una parte integral del proceso de evaluación, aseguramiento y mejoría de las estrategias de internacionalización.

La fase de seguimiento

La institución puede añadir una fase de seguimiento al PRCI, aproximadamente un año y medio o dos años después de la entrega del informe del ERP. Es muy importante en aquellos casos en que el PRCI se emplea para dar inicio a un proceso para el desarrollo de una estrategia de internacionalización dentro de una institución. Esta fase de seguimiento puede tener lugar con o sin participación de una

revisión de pares externa. Como parte de esta fase de seguimiento, el equipo de autoevaluación redacta un documento en el que analiza el progreso de poner en marcha las recomendaciones hechas por el equipo de autoevaluación y el equipo de revisión de pares y la estrategia de internacionalización. Este informe sienta las bases para una visita *in situ* de uno o dos días por parte del equipo de revisión de pares con el fin de ofrecer sus ideas acerca del progreso y las recomendaciones para adoptar medidas adicionales.

La decisión de incluir una fase de seguimiento en el PRCI debe tomarse en cuenta de preferencia al inicio de éste y, como última opción, al término de la visita del equipo de revisión de pares.

3. Del proyecto piloto PRCI al servicio del PRCI

En 1998, cuando llegó a su término el proyecto piloto del PRCI, comenzaron las discusiones sobre su puesta en marcha como instrumento para evaluar las estrategias de internacionalización de las universidades europeas. La Asociación de Universidades Europeas (AUE)⁶ mostraron interés. La AUE ya contaba con un instrumento para evaluar las instituciones de educación superior en Europa, el llamado "Programa de verificación de la calidad institucional". La AUE era asimismo responsable de un proyecto para evaluar las Declaraciones de Políticas Europeas que las instituciones de educación superior del Viejo Continente se habían visto obligadas a establecer como base de su aplicación bajo el programa SÓCRATES (Barblan *et al.*, 1998). La creciente importancia de las estrategias de internacionalización en Europa puesta de manifiesto, por ejemplo, en las verificaciones institucionales y la revisión de la Política Europea, animó a la AUE a optar por la internacionalización como la primera opción para una verificación centrada en las universidades

6. La CRE cambió su nombre primero de Conferencia de Rectores Europeos a Asociación de Universidades Europeas sin cambiar su acrónimo.

europeas. En lugar de diseñar un nuevo instrumento, se decidió trabajar juntos con IMHE/OECD y ACA mediante la adopción del PRCI como instrumento relevante en un contexto europeo. Se convino que la AUE administraría la "Revisión de la calidad de la internacionalización" (RCI) en tanto servicio conjunto del IMHE/OECD y ACA.⁷

La Universidad de Amsterdam mostró interés en pasar por una revisión de su estrategia de internacionalización, y se ofreció de forma voluntaria a usar los servicios del PRCI. Por limitaciones de tiempo, la universidad no pudo esperar a que se introdujeran las adaptaciones a las guías del PRCI y se ofreció a servir de proyecto piloto a los planes del PRCI, usando las guías de éste como base. En este sentido, la Universidad de Amsterdam puede ser considerada más como un caso piloto adicional para el PRCI que como la primera institución que está pasando por el proceso, aunque las experiencias de la Universidad de Amsterdam se consideran relevantes para un refinamiento adicional del servicio del PRCI.

4. Reflexiones acerca del uso del PRCI

Los casos piloto del PRCI han proporcionado ideas e información sobre el empleo de éste para evaluar y realzar la dimensión internacional de la educación superior. Sobre la base de las reflexiones y experiencias originales del PRCI y sobre la experiencia de la Universidad de Amsterdam, se ofrece una versión actualizada de las prácticas obtenidas y las lecciones aprendidas del uso del instrumento, y una reflexión sobre el uso futuro en otras instituciones.

4.1. La aplicación del PRCI en contextos educativos diferentes

Uno de los temas más complejos en el diseño de las guías para el PRCI consistió en tomar en cuenta la diversidad de culturas y sistemas en la educación superior. Como ya se señaló, un principio guía para el proyecto fue que "el proceso de revisión tenga aplicación internacional y que la admisión y el reconocimiento de las diferencias entre los países y

las instituciones es esencial". Por tanto, un factor clave en la selección de las instituciones piloto fue la diversidad. La selección final incluyó nueve instituciones de ocho países en cinco continentes diferentes. Durante la revisión de las lecciones aprendidas de los estudios de caso piloto, hubo un consenso de que el PRCI fue útil y efectivo en diferentes tipos de instituciones en diversas regiones del mundo. Los estudios de caso piloto han demostrado que el PRCI es relevante y adaptable a las siguientes diferencias en contextos educativos:

- Diferencias entre instituciones privadas y públicas
- Diferencias entre los sectores universitarios y no universitarios
- Diferencias entre universidades grandes e instituciones especializadas
- Diferencias entre universidades que ofrecen programas de licenciatura, universidades con fuertes áreas de investigación y facultades profesionales.

Durante la revisión de las guías del PRCI, se prestó particular importancia a garantizar que éstas fueran aplicables y sensibles a diferentes tipos de instituciones de educación superior. Por tanto, las guías revisadas del PRCI han sido elaboradas de modo que resulten lo bastante flexibles para reconocer y dar acogida a una gran variedad de instituciones de educación superior, que se hallen interesadas en evaluar y garantizar la calidad de sus esfuerzos de internacionalización.

El uso en contextos culturales diferentes

Un reto clave en el desarrollo de los marcos conceptuales y operativos para el PRCI fue su aplica-

7. Originalmente, se dejó abierta la posibilidad si el IMHE administraría el servicio del PRCI para el resto del mundo o buscaría alianzas similares en otras partes. Al final, se decidió que el CRE, ya usando la revisión institucional en América Latina bajo el programa Colón, administraría asimismo intereses potenciales en otras partes. Las guías del PRCI, como aparecieron publicadas en Knight y de Wit (1999 a) son, empero, del dominio público.

ción en diferentes contextos culturales. Dado que dicho proceso descansa en dos principios fundamentales —la autoevaluación y la revisión de pares— era muy importante ser sensibles a diferentes orientaciones culturales a estos principios. Resultaba de particular interés la noción de "fachada" o "reputación". ¿Terminaría por ser el proceso de autoevaluación un "informe de relaciones promocionales o públicas" que identificaría fortalezas y logros únicamente y encubriría las áreas que requieren mejorar? ¿Sería creíble el informe de revisión de pares y sería aceptado si se centraba en asuntos y actividades específicos, que requerían de mayor desarrollo y realce? ¿Las interpretaciones elaboradas sobre bases culturales de los conceptos de internacionalización o globalización influirían de modo negativo el proceso de revisión de la dimensión internacional? ¿Resultaría problemática la necesidad de motivaciones explícitas y metas y objetivos claramente establecidos para los fines de internacionalización en diferentes culturas y regiones del mundo? ¿Se trata de la clase de preguntas que se plantearon durante la elaboración y las etapas de revisión del Proceso de Revisión de la Calidad Internacional?

Las experiencias de los estudios de caso piloto han demostrado que la flexibilidad del PRCI la vuelve adaptable y útil en diferentes contextos culturales. Desde luego, el principio más importante es que el PRCI respete y se adapte a situaciones individuales y a valores y creencias culturales fundamentales. Por tanto, los marcos y pautas del PRCI se han desarrollado a propósito con el fin de respetar y adaptarse a diferentes contextos, en particular al contexto cultural.

La discusión sobre los enfoques adoptados para llevar a cabo la autoevaluación muestra la forma en que diversas instituciones en diferentes contextos han asumido ese tipo de proceso para ajustarlo a su situación.

El uso en las instituciones durante diferentes etapas de la internacionalización

El PRCI descansó originalmente en el supuesto de

que dicha evaluación sería sumamente útil para instituciones en las que una gran variedad de actividades y relaciones internacionales ya estaban en operación y donde ya existía una estrategia comprehensiva de internacionalización para garantizar que había un enfoque holístico e integrado a la dimensión internacional. De hecho, las experiencias del PRCI en varias instituciones demostraron que este supuesto era falso. Existían varias instituciones en las que no se había iniciado una estrategia de internacionalización explícita a pesar de numerosas iniciativas internacionales y en las que el PRCI era útil para desarrollar tal estrategia.

Es interesante aludir a las experiencias reales de las instituciones piloto para explayarse en el tema. La discusión acerca de las diferentes etapas del desarrollo de la internacionalización en las instituciones piloto se emplea con fines ilustrativos. No existe comparación implícita o deliberada entre éstas.

En instituciones como la Universidad de Helsinki, Bentley College, Monash University, Royal Melbourne Institute of Technology y la Universidad de Amsterdam, como era de esperarse, ya estaba desarrollada una estrategia de internacionalización comprehensiva y se hallaba más o menos en funcionamiento.

Los casos de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Moi University de Kenia mostraron que el PRCI podía utilizarse asimismo como un instrumento de planeación para contribuir a diseñar la estrategia general de la institución en el ámbito de la internacionalización. Esto se hizo examinando las estrategias y debilidades, oportunidades y amenazas para un plan de internacionalización estratégica y/o la formulación de la dimensión internacional en el plan estratégico general de la institución.

En el caso de Moi University, el proyecto de autoevaluación se utilizó como un instrumento para ayudar a crear conciencia de la dimensión internacional de su educación y su posible contribución al mandato general y a las metas de la institución. El PRCI fue un catalizador y una herramienta para elevar la conciencia sobre la importancia de la dimen-

sión internacional y reunir y analizar las actividades, contactos y proyectos internacionales existentes pero fragmentados. Por medio del PRCI, se analizaron las fortalezas y debilidades del estado actual de las actividades internacionales y se identificaron además las prioridades para echar a andar una estrategia de internacionalización. De este modo, los primeros pasos a favor del desarrollo e implantación de una estrategia de internacionalización se dieron por medio del PRCI.

En el caso de la UNAM, puede hablarse de un enfoque de la internacionalización *ad hoc* y marginal, pero se debe reconocer al mismo tiempo una gama impresionante de actividades, vínculos y proyectos internacionales. La institución necesitaba el PRCI para ubicar la selección de las actividades internacionales en una perspectiva más explícita y coherente y explorar las posibilidades de introducir cambios organizativos y programáticos para el desarrollo de una estrategia de internacionalización y para la incorporación de la dimensión internacional en el plan estratégico general de la institución.

El caso de la Universidad de Amsterdam ha puesto en tela de juicio el supuesto inicial de que el PRCI sería más útil allí donde estuviera implantada una estrategia de internacionalización comprehensiva. El instrumento podría ser más relevante para las instituciones que se encuentran en proceso de desarrollar tal estrategia y quieren utilizar la revisión para ampliar y profundizar el proceso que para aquellas instituciones que quieren moverse de una política de internacionalización sistemática, desconectada de las actividades fundamentales de la institución, a una internacionalización integrada (Teichler 1999: 9-10), como sucedió en el caso de la Universidad de Amsterdam. Para esa clase de internacionalización integrada, la inclusión de la dimensión internacional en otros sistemas y procedimientos de garantía de calidad de la institución puede ser más apropiada. En tal caso, una institución todavía puede considerar una revisión de la calidad internacional centrada en el programa y las estrategias organizativas para la internacionalización en su lugar apropiado, pero no debiera esperar más

que referencias generales al impacto sobre la reforma general de la institución.

En resumen, las experiencias con diez estudios de caso han mostrado que el PRCI puede ser utilizado por las instituciones educativas en diferentes etapas en el desarrollo y la evolución de una estrategia de internacionalización comprehensiva. Empero, el caso de la Universidad de Amsterdam ha probado que es importante analizar con sumo cuidado la razón de ser del contexto en el que la institución desea usar el PRCI.

El contexto educativo, el entorno externo de la institución y la etapa de desarrollo de la estrategia de internacionalización y la relación entre las tres áreas son todas ellas sumamente relevantes. La razón de ser y el contexto en que la institución coloca su revisión debiera hacerse explícita y despejar de antemano el camino del equipo de autoevaluación y de revisión de pares. Sólo de este modo puede existir una comprensión mutua de las expectativas.

4.2. Temas prácticos al utilizar el PRCI

El compromiso para emprender un proceso de revisión de la calidad internacional

La implantación de una revisión de calidad de la estrategia de internacionalización sólo tiene sentido en ciertas condiciones. La institución debe estar muy clara acerca de la razón de ser para emprender una revisión de la calidad de la dimensión internacional. Los diferentes grupos, incluidos los directivos y el personal académico y administrativo así como los estudiantes de la institución, deben estar comprometidos en todas las etapas del proceso de revisión. Esto incluye la decisión de ser sometido a la revisión, la autoevaluación, la revisión de pares, y la puesta en marcha de las conclusiones y recomendaciones. Debe existir una clara recomendación de los procedimientos de seguimiento a la revisión y cómo echar a andar las recomendaciones. Por último, debe haber conciencia acerca de las implicaciones de contar con los recursos necesarios para la revisión misma y las

implicaciones potenciales en cuanto a recursos emanadas de las recomendaciones de la revisión.

Descripción versus análisis en la autoevaluación

Uno de los mayores retos —y tal vez de los aspectos más llamativos del ejercicio de autoevaluación— fue la tendencia a que el informe del equipo tuviera un carácter más descriptivo que analítico. Esto es fácilmente entendible por una gran variedad de razones. En algunos casos, la preparación del informe representó la primera vez que la institución trató de reunir información de manera sistemática acerca de todas las iniciativas y políticas internacionales. El desarrollo de una visión comprehensiva de la naturaleza y el alcance de las actividades de internacionalización puede ser una tarea sumamente sugerente y abrumadora. En situaciones en las que no existía esta clase de inventario, el equipo de autoevaluación tendía a volcarse más en recopilar datos que en el análisis de sus hallazgos. En otros casos, los miembros solían centrarse en exceso (*i.e.*, se limitaban a la oficina internacional). En otros más, los miembros del equipo carecían de suficiente experiencia para vérselas con la planeación académica y los asuntos de gobierno en un nivel macro. Es necesario que haya una clara articulación de metas y objetivos con el fin de internacionalizar la institución, para que el informe del equipo de autoevaluación sea un documento exitoso, tanto para la institución como para el equipo de revisión de pares. No se puede minimizar la importancia de contar con una razón de ser explícita así como metas y objetivos claramente establecidos: se trata del motivo fundamental. Resulta crítico que se hallen claramente establecidos las metas y los objetivos que guían al equipo de autoevaluación y al de revisión de pares, dado que todo el ejercicio es impulsado por la misión y los objetivos de la institución y que el principio subyacente del equipo de evaluación de la calidad internacional consiste en aquilatar y garantizar el logro de dichas metas y objetivos, en los términos en que han sido identificados por la institución misma. Asimismo pueden proporcionar

o impulsar el marco para el análisis. El análisis de las fortalezas, las debilidades, las oportunidades y las amenazas de las estrategias de internacionalización constituye el meollo del equipo de pares encargado de la revisión de la calidad internacional. Por tanto, un análisis de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas es un elemento clave para garantizar que el informe del equipo de autoevaluación sea más que un catálogo de iniciativas de internacionalización. La clase de análisis mencionado ayuda a identificar qué funciona bien, qué puede mejorar y cuáles son las nuevas oportunidades.

Un segundo factor para asegurar un enfoque analítico al equipo de pares encargado de la revisión de la calidad internacional estriba en la selección del presidente y de los miembros del equipo de autoevaluación y los tipos de apoyo disponibles. En la siguiente sección se aborda la importancia de seleccionar al presidente adecuado para el equipo de autoevaluación y la composición de sus miembros.

Los miembros del equipo de autoevaluación

Los estudios de caso piloto revelan lo importante que es seleccionar con cuidado a los miembros del equipo de autoevaluación. Es fundamental contar con un líder reconocido de la universidad, que se encuentre directamente involucrado o sea responsable de la internacionalización para encabezar el equipo de autoevaluación. Esto es importante por diferentes razones. La primera es el muy contundente mensaje que se envía a la comunidad sobre la importancia de la dimensión internacional y el equipo de revisión de pares. En segunda instancia está la familiaridad del líder con el trabajo de internacionalización en particular, pero también con la política más general y el gobierno de la institución. La tercera tiene que ver con el beneficio de contar con las ideas e influencia de una persona destacada en la implantación de las recomendaciones finales para hacer mejoras. No obstante, existe también el peligro de toparse con un personaje destacado como presidente del equipo de autoeva-

luación. Esta persona podría impulsar su propia agenda sobre el equipo y el informe. Entre los estudios de caso piloto hubo dos en que, desde dentro de la institución o desde el equipo de revisión de pares, se plantearon preguntas sobre el papel del presidente en cuanto a la posibilidad de que defendiera una determinada agenda. Habría que anticiparse al conflicto potencial de intereses y discutirlo de antemano. En el caso de la Universidad de Amsterdam, el presidente de la universidad encabezaba el amplio equipo de autoevaluación y el vicepresidente para Asuntos Internacionales era uno de los dos miembros del equipo de autoevaluación central que redactó el informe. Aunque esto entregó el insumo positivo que describimos páginas atrás, puso asimismo en tela de juicio la objetividad de la relación entre el equipo y la junta de gobierno de la institución, que hubo de aceptar el informe. Aunque al final, al menos según el equipo de revisión de pares, no se detectaron indicaciones de falta de objetividad y análisis crítico, no es descabellado preguntarse si se trata del enfoque acertado.

Para asegurar que los diferentes grupos de la institución estén involucrados y evitar un proceso de arriba abajo, conviene tener representantes del personal docente y administrativo así como estudiantes en el comité. La experiencia ha mostrado que los miembros del equipo de autoevaluación no necesariamente tienen que ser campeones y promotores de la internacionalización; de hecho, esto puede ofrecer una visión sesgada del nivel de compromiso y apoyo para la internacionalización dentro de la institución. Los no involucrados e incluso los opositores a la internacionalización pueden hacer aportaciones útiles. Dicho esto, uno tiene que ser consciente del tamaño del equipo. Desde luego, diferirá en buena medida de una institución a otra, pero un equipo entre cuatro y seis personas suele ser el más efectivo. Las consultas con la comunidad más amplia dentro de la institución es crítica y esto puede hacerse de muchas maneras para asegurar que se escuchen visiones muy diversas. Los puntos de vista y las voces de los estudiantes nacionales e internacionales desempeñan un papel cen-

tral en el proceso de autoevaluación. En algunos casos, puede también resultar apropiado que el equipo de autoevaluación tenga un miembro externo a la institución.

En tres casos de manera explícita, y tal vez implícitamente en algunos otros, se hizo una distinción entre un equipo de autoevaluación central y otro más amplio que funge como grupo asesor del equipo central o de respaldo del informe. Por razones prácticas, el trabajo en la autoevaluación con un equipo amplio es difícil. La mayoría de los miembros no podrían o querrían dar el tiempo necesario para recopilar datos, llevar a cabo numerosas entrevistas y escribir un informe. Se selecciona entonces un pequeño equipo para esta tarea. En general, se trata de la persona con más antigüedad encargada de los asuntos internacionales, uno de los miembros de su personal o un extraño. En el caso de la Universidad de Amsterdam, por ejemplo, un equipo consistente en el vicepresidente para Asuntos Internacionales y un investigador contratado temporalmente del NUPPIC fungieron como el equipo base de autoevaluación. En tales casos, uno tiene que cuidar que el informe refleje realmente todos los puntos de vista. Si el número de reuniones entre el equipo central y el ampliado es demasiado limitado y si el equipo central impulsa su propia agenda con excesivo celo, entonces esto puede ser un problema.

Enfoques acerca del ejercicio de autoevaluación

Las experiencias de los estudios de caso piloto han mostrado que el marco del equipo de pares en la revisión de la calidad internacional es suficientemente flexible para adaptarse a diferentes necesidades y características de las instituciones. Esto se ve ilustrado por los diferentes enfoques usados para completar el ejercicio de autoevaluación. Las guías bosquejaron un proceso mediante el cual el equipo de autoevaluación consultaría con los diferentes grupos de poder en el campus, recopilaría información, conduciría un análisis de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, y estaría involucrado por entero en la preparación del infor-

me de autoevaluación con recomendaciones. Este proceso fue adaptado con éxito a situaciones específicas en diferentes instituciones. Por ejemplo, como ya lo mencionamos, en tres instituciones la autoevaluación sirvió de comité asesor a los líderes responsables de la internacionalización que emprendieron la preparación del equipo de autoevaluación, y luego consultaron ampliamente en la comunidad acerca de las reacciones y adiciones al informe. En otro caso, tanto los informes de autoevaluación como los del equipo de revisión de pares fueron preparados y luego compartidos con la universidad para obtener retroalimentación y respaldo para las recomendaciones. En otra institución, se organizaron seminarios con representantes de los diferentes grupos de participantes, se les explicó el proceso y los participantes emprendieron la preparación del equipo de autoevaluación y todo el PRCI. Resulta imposible y desaconsejable indicar cuál es el mejor enfoque. La cultura de cada institución es diferente y debe ser respetada. Por tanto, el marco y las pautas del PRCI son deliberadamente flexibles y adaptables para permitirles que sean utilizadas de la manera más efectiva de acuerdo a las metas y las características de la institución. Un punto importante, que conviene repetir, es la necesidad de la comunidad universitaria de estar involucrada y comprometida con el proceso de internacionalización. El PRCI, incluidas la revisión de pares y la autoevaluación, puede ser un modo constructivo de aumentar la conciencia, la participación y el compromiso con la internacionalización. Por esta razón, conviene prestar una atención especial a la composición del equipo de autoevaluación y el mejor enfoque al ejercicio de autoevaluación.

Los miembros del equipo de revisión de pares

A semejanza del equipo de autoevaluación, la composición del equipo de revisión de pares también resulta crucial. No obstante, la experiencia ha mostrado que existen dos o tres factores clave. Primero, asume que todos los miembros son externos a la institución y carecen de intereses creados o sesgos. Es importante tener al menos un miem-

bro que esté familiarizado con el contexto y la cultura local, *i.e.*, políticas de educación nacional, tendencias y temas, y pueda aleccionar al resto de los miembros, en caso necesario, acerca de cualquier tema local crítico. Este ha sido un sesgo especialmente importante y exitoso en los estudios piloto de caso. Es igualmente importante contar al menos con un miembro del equipo que provenga de fuera del país o región y tenga conocimiento acerca de diferentes sistemas y políticas educativas. La experiencia teórica y práctica en cómo internacionalizar una institución académica es absolutamente esencial, la comprensión teórica no es suficiente. Es asimismo aconsejable contar con experiencia en una posición directiva importante en la academia, de modo que el gobierno macro y los temas de políticas así como los asuntos operativos puedan ser entendidos. En la Universidad de Amsterdam, se ofreció una sugerencia de incluir a alguien ajeno a la academia, del mundo político o empresarial, con el fin de incluir ideas del entorno externo acerca de las razones de ser y las estrategias de la universidad. Esto puede ser también relevante en otros casos.⁸

Si bien es una ventaja contar con pericia en la evaluación de la calidad representada en el equipo, no se trata de una necesidad absoluta. De hecho, el conocimiento en las mejores prácticas de la internacionalización en diferentes tipos de instituciones en varios países del mundo es probablemente más útil para el proceso de revisión de pares. La experiencia ha hecho patente que una diversidad de orígenes del equipo propicia una revisión perceptiva y consistente. En un caso, el equipo se hallaba compuesto únicamente de altos directivos e investigadores en educación superior. Aunque este equipo parecía importante y fuerte, se percibía la falta de calidad como un problema. En este caso, las diferentes visiones sobre

8. En la Universidad de Amsterdam el candidato propuesto hubo de retirarse al último momento, debido a otras obligaciones urgentes. Este tipo de factores, aunados a potenciales implicaciones financieras pueden, por tanto, volver esta opción difícil de tomar.

las estrategias de internacionalización también surtieron un impacto negativo en el resultado final.

Conclusiones y recomendaciones

El proceso de pasar por un ejercicio de autoevaluación forma parte del meollo de la evaluación, el compromiso y el mejoramiento de la calidad. El equipo de revisión de pares es el segundo paso y funge como un espejo respecto de los hallazgos y conclusiones del proceso e informe del equipo de autoevaluación. Las conclusiones y recomendaciones son parte esencial del informe del equipo de autoevaluación. En algunos estudios de caso piloto se presentaron ciertas dudas acerca de sacar ciertas conclusiones o hacer cualquier tipo de recomendación antes de la visita del equipo de revisión de pares. Es entendible, dado que resulta benéfico obtener retroalimentación y perspectivas externas sobre los hallazgos del ejercicio del equipo de autoevaluación antes de que finalicen los cambios recomendados. No obstante, como el equipo de revisión de pares sirve de espejo así como de mecanismo de retroalimentación, es importante que esté consciente de las recomendaciones sugeridas y se discutan con el equipo de autoevaluación y los dirigentes más antiguos de la institución. Por tanto, es muy recomendable que el equipo de autoevaluación piense bien y articule las conclusiones y las recomendaciones antes de la visita del equipo de revisión de pares; luego las analiza y critica una vez que se ha recibido el informe del equipo de revisión de pares y, por último, hace un informe sobre las recomendaciones acerca del mejoramiento de la calidad. Como ya señalé, el compromiso con el mejoramiento es un resultado importante del PRCI y esto es especialmente cierto en el caso de las conclusiones y recomendaciones.

La oportunidad del PRCI

Conviene señalar tres puntos importantes con respecto al momento oportuno para llevar a cabo el PRCI. El primero tiene que ver con la etapa de desarrollo de la institución relativa a la internacionalización. La expectativa original era que las

instituciones, que ya llevaban bien avanzada la vía de la internacionalización, mostrarían sumo interés en emprender un PRCI. No obstante, como señalamos a propósito de dos de los estudios de caso, uno de los resultados inesperados del proyecto ha sido el valor de las pautas establecidas para el PRCI, como instrumento para la planeación estratégica de las instituciones, que se hallan en las etapas tempranas de la internacionalización. Ésta ha sido una de las lecciones clave aprendidas y ha expandido el uso potencial y los beneficios del PRCI más allá del diseño inicial y los objetivos del proyecto. Por otra parte, como hemos indicado páginas arriba, el caso de la Universidad de Amsterdam sugiere que el instrumento podría ser menos relevante para las instituciones que se encuentran en el proceso de pasar de una política de internacionalización sistemática, desconectada de las actividades centrales de la institución, a una internacionalización integrada. Para ésta, la inclusión de la dimensión internacional en otros sistemas y procedimientos de garantía de calidad de la institución puede resultar más apropiada.

El segundo factor de oportunidad tiene que ver con la prioridad y la preocupación de la institución con el análisis de la calidad. En años recientes, se ha venido incrementando la importancia otorgada a la revisión de la calidad por razones tanto de rendición de cuentas como de mejoramiento. Si bien se trata de una señal positiva, existe asimismo un riesgo importante de que en la institución se termine por experimentar el síndrome de "fatiga de la revisión de la calidad". Por ende, es importante mostrarse sensibles en cuanto a la oportunidad del PRCI con respecto a otros tipos de evaluación o revisiones contables de modo que no se produzca una presión indebida sobre la institución. No obstante, otro resultado imprevisto del proyecto ha sido que el PRCI es compatible con otros ejercicios de revisión. Por tanto, si bien hay que prestar atención a otras revisiones institucionales, también se puede considerar la posibilidad de emprender un PRCI en combinación con otros ejercicios. Una institución que piense en un PRCI debiera tomar en cuenta todos los factores que posiblemente de

modo positivo o negativo puedan influir en la habilidad de consultar una sección transversal de la institución y su compromiso con el proceso y su mejoría final.

El lapso que lleve completar un PRCI —el tercer factor— se halla obviamente influido por numerosos factores, que suelen tener una base institucional y por tanto difieren de una institución a otra. La experiencia muestra que entre tres y seis meses es un período apropiado para completar el proceso. Una mayor duración puede resultar en "fatiga de revisión" y dificultar el mantenimiento de un nivel elevado de compromiso y participación. Un ejercicio del equipo de autoevaluación puede resultar asimismo una señal de que se está haciendo un excesivo hincapié en la recopilación de datos más que en el análisis. Tras completar y someter un informe del equipo de autoevaluación, suele tardar otros tres meses al menos antes de que la fase del equipo de revisión de pares llegue a su término y se presente el informe final. Por tanto, uno debiera aspirar a tener todo el informe del equipo de autoevaluación y del equipo de revisión de pares terminado en nueve meses y, acto seguido, la institución puede centrarse en implantar las recomendaciones para las mejoras.

La fase de seguimiento

Al inicio del proyecto, el PRCI fue diseñado como un proceso de tres pasos: 1) fase de equipo de autoevaluación, 2) fase de equipo de revisión de pares, y 3) fase de mejoramiento. Varios de los proyectos piloto han indicado que un cuarto paso, un ejercicio de seguimiento del equipo de revisión de pares aproximadamente uno o dos años después, sería sumamente útil con el fin de evaluar el impacto de los cambios hechos y la evolución de la planeación estratégica y la institucionalización de la dimensión internacional. Hasta la fecha, no se ha llevado a cabo un ejercicio de seguimiento, y sería prematuro para la mayoría de las instituciones en este proyecto piloto. Ha habido ciertas solicitudes, y por tanto se dará consideración seria a la idea de echar a andar visitas de seguimiento del

equipo de revisión de pares. Por esta razón, la idea de una fase de seguimiento ha sido introducida dentro de las pautas del PRCI. Posiblemente no sea necesario que todos los miembros del equipo de revisión de pares original participen en el seguimiento, pero sería importante que al menos uno o dos miembros del equipo original guíen el proceso de seguimiento de la revisión de pares.

El PRCI enfocado o comprehensivo

Las instituciones que participaron en el proyecto piloto dejaron patente que existen diferentes razones fundamentales por las que una universidad o institución de educación superior esté interesada en pasar por un PRCI. Esto ya se esperaba, de ahí que el proceso se hubiera diseñado en términos flexibles y adaptables a diferentes tipos de instituciones y diferentes motivaciones para llevar a cabo un PRCI.

Un aspecto interesante de dos de los estudios de caso (UNAM, México, y USM, Malasia) estribó en su concentración en una sola parte de la institución, no de toda la organización. En el enfoque focalizado, sin embargo, continúa siendo importante que los departamentos académicos y las unidades administrativas o de servicios estén incluidas. Por añadidura, es esencial que una buena parte del personal académico, sectores administrativos altos, estudiantes, investigadores, etcétera, sean consultados por el equipo de autoevaluación y el equipo de revisión de pares. Cuando únicamente la oficina internacional y otras oficinas de apoyo se hallan incluidas en la revisión, surgen serias limitaciones para lograr entender las fortalezas, las debilidades, las oportunidades y las amenazas de integrar la dimensión internacional en la enseñanza, la investigación, y las actividades de servicio de la institución. De manera similar, cuando el comité de autoevaluación o el de revisión de pares consulta únicamente a los administradores, se obtiene una visión muy sesgada; las opiniones y percepciones del personal académico, técnico y de los estudiantes son importantes y no debieran quedar excluidas. Por tanto, para lograr un PRCI centrado y

comprehensivo es esencial que una muestra representativa de unidades académicas (docencia/investigación) y administrativas/y de apoyo sean revisadas, y que se lleve a cabo asimismo una amplia consulta en toda la institución.

Enfoque *ad hoc* versus enfoque coordinado e integrado

Una tendencia interesante y alentadora es la transformación gradual hacia un enfoque estratégico en favor de internacionalizar la institución. Este enfoque ha hecho hincapié en los conceptos de integración y coordinación y ha restado importancia a las actividades fragmentadas. El punto clave es que existe una conciencia y un cambio gradual pero perceptible en planear y manejar la dimensión internacional.

El hecho de que el PRCI haya sido utilizado como un instrumento de planeación así como un instrumento de revisión muestra que las instituciones están preparadas para pensar en las estrategias de internacionalización, y no sólo en una serie de actividades aisladas. Además, las instituciones están listas y en proceso de desarrollar un plan de acción institucional general para integrar una dimensión internacional en las actividades docentes, de investigación y de servicios. El movimiento a favor de la planeación estratégica contribuye a hacer de la internacionalización una parte central de la misión y el funcionamiento de la universidad, no un grupo optativo de actividades marginales y *ad hoc*.

Las guías del PRCI y el bosquejo de la autoevaluación

En las dos fases del proyecto piloto del PRCI se han usado dos tipos diferentes de guías. En la primera fase, el equipo trabajó con una lista amplia de verificación, abordando las siguientes áreas importantes: el contexto (inter)nacional; el perfil institucional; los sistemas de gobierno y organización; los programas académicos; la colaboración en investigación académica; los estudiantes; el personal académico y directivo; las relaciones externas y servicios; y las conclusiones.⁹

En la segunda fase, el equipo trabajó con una estructura de autoevaluación más global, cubriendo seis áreas importantes sin una lista de verificación detallada: sumario del sistema de educación superior y del perfil institucional; análisis del contexto (inter)nacional; análisis de la política y estrategias para la internacionalización; análisis de la puesta en marcha y los efectos de las estrategias de internacionalización; análisis de la estructura y procedimientos organizativos para la internacionalización, y conclusiones.¹⁰

La razón de este cambio fue que, cuando las tres primeras instituciones piloto usaron la lista de verificación, surgió una tendencia para que los equipos de autoevaluación la siguieran muy de cerca y fueran sumamente descriptivos al contestar las preguntas. La lista de verificación creó también cierta confusión por la terminología utilizada. Parte de la terminología estaba excesivamente determinada por la cultura y la región, como los programas externos (*off-shore*), un término más familiar en la educación superior australiana que en la finlandesa. En la segunda fase, era obvio que varias instituciones hallaron la nueva estructura de autoevaluación demasiado general y vaga y comenzaron a emplear la lista de verificación de la primera fase para que les ayudase a llevar a cabo la autoevaluación. Esto sucedió sobre todo en aquellas instituciones que usaron el PRCI más como un instrumento de planeación.

Las experiencias con los dos métodos han desembocado en el desarrollo de una tercera versión de las guías del PRCI. Las guías incluyen un bosquejo detallado de autoevaluación que cubre las siguientes categorías: contexto; políticas y estrategias de autoevaluación; estructuras organizativas y de apoyo; programas académicos y estudiantes; colabora-

9. Documento del proyecto: *The Development of Internationalization Quality Review Process at the Level of Higher Education institutions* (ACA/IMHE/OECD, marzo 1996).

10. Documento del proyecto: *The Development of an Internationalization Quality Review Process for Higher Education institutions* (IMHE/OECD en consulta con ACA, marzo de 1997).

ción de investigación y docencia; manejo de recursos humanos; contratos y servicios; y conclusiones y recomendaciones. Cada categoría requiere un análisis de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas y contiene una lista de cuestiones posiblemente relevantes sobre el "qué" y el "cómo", la eficacia y las posibilidades de mejoramiento. Los principios generales se hallan diseñados de manera tal que resultan característicos y al mismo tiempo aplicables en combinación con otros instrumentos de evaluación y aseguramiento de la calidad; y que pueden ser empleados en diferentes etapas del desarrollo de la internacionalización, así como en contextos regionales, culturales y educativos diferentes.¹¹

Tras el inicio del servicio del PRCI, se discutió la conveniencia de adaptar las pautas para centrarse más en los aspectos técnicos de la internacionalización respecto del contexto general de la institución y su política de cambio. La discusión se vio influida por la prioridad otorgada a Europa y al supuesto de que la mayoría de las instituciones de educación superior europeas están pasando de una estrategia de integración aislada a una integrada. La experiencia de la Universidad de Amsterdam, el primer estudio de caso sobre el servicio del PRCI y una institución que afirma estar cambiando de una estrategia de internacionalización aislada a una estrategia integrada, podría emplearse para respaldar las dos caras del debate. Puede aducirse que la revisión de la calidad internacional de la Universidad de Amsterdam no logró este objetivo debido a que no se hallaban aún disponibles otras pautas que las del PRCI. Pero se podría aducir asimismo que el instrumento es menos útil para un objetivo de esa naturaleza, como ya lo señalamos.

5. Otros instrumentos de aseguramiento de la calidad y su relación con el PRCI

Otros instrumentos están siendo utilizados para evaluar la dimensión internacional de las instituciones de educación superior: mesas de trabajo, indicadores de desempeño, códigos de prácticas, y el proceso de certificación GATE. Los instrumen-

tos del tipo Manejo de Calidad Total e ISO 9000 son a veces empleados también para valorar la dimensión internacional. El Royal Melbourne Institute of Technology ha usado el ISO 9002 y el PRCI combinados, con este último abordando los objetivos y estrategias de internacionalización, y el ISO 9002 centrándose en la calidad de los sistemas y procesos directivos (Knight y De Wit 1999: 220).

El establecimiento de un estándar fijo se usa, por ejemplo, en el marco de un proyecto de la Commonwealth Higher Education Management Service con el fin de mejorar la calidad de la internacionalización por medio de comparaciones entre instituciones de educación superior en el ámbito de la Commonwealth.¹²

Los códigos de ejercicio son usados en particular por las organizaciones nacionales, como UKCOSA en Gran Bretaña, el CBIE en Canadá, NAFSA en Estados Unidos y AVCC en Australia, y se trata en especial de declaraciones de principios a los que se adhieren instituciones y/o profesionales.

El proceso de certificación de la Alianza Global para la Educación Transnacional (GATE) está diseñado para valorar la calidad de la educación transnacional.¹³ Como se experimentó en el caso de la Monash University, descrito por Jane Knight (Knight y De Wit 1999), el proceso de certificación GATE es conceptual y operativamente complementario del PRCI: en este caso el GATE aborda la dimensión transnacional y el PRCI trata la dimen-

11. Guías para la *Internationalization Quality Review Process for Institutions of Higher Education*, Anexo en Knight y De Wit 1999 a.

12. El proyecto CHEMS sobre establecimiento de estándares se halla actualmente fomentado por las instituciones europeas en cooperación entre CHEMS y ESMU. La internacionalización es uno de los varios temas que las instituciones pueden usar para fijar marcas.

13. Recientemente, la certificación de la GATE se ha puesto en tela de juicio debido a una pérdida de independencia de su fuente de financiamiento, Jones International, y por esa razón "es improbable que se le considere un árbitro objetivo de los programas de calidad" (Altbach 2000:4). Véase también Blumenstyk y McMurtie (*The Chronicle of Higher Education*, 27-X-2000).

sión internacional de la institución y su educación transnacional.¹⁴

6. La internacionalización del aseguramiento de la calidad y el compromiso con la calidad de la internacionalización

Algunos autores (Smith 1994, Scott 1996, El-Khawas 1998, y Van der Wende 1999 a) destacan la relación entre el aseguramiento de la calidad de la internacionalización y la internacionalización del aseguramiento de la calidad. La globalización, la disminución del respaldo gubernamental a la educación, la economía del conocimiento, el rápido crecimiento de las tecnologías de la información, todo ello está influyendo de manera directa en la educación superior. Está resultando en cambios fundamentales en la razón de ser y en las motivaciones de la internacionalización. Por tanto, es sumamente importante que se preste atención a desarrollar nuevos instrumentos de revisión de la calidad y que se adapten y apliquen instrumentos existentes a la internacionalización. Es igualmente importante y una meta elemental el que la dimensión internacional se vuelva una parte regular de las auditorías institucionales o programas de acreditación, observa Jane Knight (1999 b:20-221).

Peter Scott (1996) identifica cinco diferentes niveles o modelos para el aseguramiento de la calidad de la internacionalización:

1. La admisión de que las reglas de calidad impuestas en el entorno doméstico no necesariamente son aplicables en la arena internacional.
2. La ampliación de los sistemas de aseguramiento de la calidad existentes diseñados para el entorno doméstico con el fin de cubrir la internacionalización de la educación superior.
3. La adaptación de los sistemas de aseguramiento de la calidad para tomar más en cuenta los temas especiales planteados por la internacionalización.
4. El intento de crear una moneda común para el aseguramiento de la calidad.

5. Tratar la internacionalización de la educación superior no tanto como una serie de actividades que deben ser supervisadas, sino como un proyecto nacional que debe ser fomentado.

Los dos primeros niveles no son tanto modelos como implicaciones políticas, que deberían formar parte del proceso de evaluación. Los otros tres no son mutuamente excluyentes y deberían verse no tanto como modelos sino como medidas relacionadas para el mejoramiento de los sistemas mismos, por medio de la incorporación de la internacionalización como un factor clave que internacionaliza el sistema mismo. Dos temas van a resultar cruciales para volver relevantes las futuras evaluaciones de la internacionalización.

En primer lugar, es importante distinguir entre tres tipos de evaluaciones de la calidad:

- La evaluación de las estrategias programáticas y organizativas para la internacionalización, para las cuales pueden emplearse instrumentos como el establecimiento de estándares, el ISO y el TQM. En este caso, la evaluación se centra en el mejoramiento de la calidad del programa o la organización en cuanto tal.¹⁵ El vínculo con otros programas y estrategias organizativas de la institución y la estrategia general de la institución es muy marginal. La utilización del servicio de revisión de la calidad internacional para casos de esta naturaleza apenas tiene sentido, debido a las limitadas implicaciones estratégicas.
- El aseguramiento de la calidad de las estrategias institucionales para la internacionalización, para la cual el servicio de revisión de la calidad internacional es un instrumento útil.

14. En el PRCI del Royal Melbourne Institute of Technology, miembros del equipo de revisión de pares evaluaron la dimensión internacional de las actividades foráneas (*off-shore*) de la institución.

15. Un ejemplo es el proyecto Eurostrat del CRE, que evalúa las declaraciones de políticas europeas (Barblan *et al.*, 1998 y 2000). Otro ejemplo es el instrumento que el Consejo de Intercambio Educativo Internacional ha desarrollado para evaluar sus programas de estudios en el extranjero.

En este caso, el programa combinado y las estrategias organizativas de una institución son el objetivo de la evaluación. Como han mostrado los casos piloto del PRCI, se puede identificar diferentes etapas en las estrategias institucionales; si bien éstas deberían ser evaluadas en referencia a la estrategia general de la institución, el meollo de evaluación radica en la estrategia de internacionalización en cuanto tal.

- El aseguramiento de la calidad de la internacionalización como un factor clave en una estrategia institucional o departamental, para la cual parece ser más apropiado usar supervisiones institucionales o centradas en disciplinas. En este caso, el acento se halla puesto en la integración de la dimensión internacional en la docencia, la investigación y la función de servicio de la institución o una disciplina/departamento/cuerpo académico.
- Los estudios de caso del PRCI han puesto de manifiesto que no siempre está muy claro qué tipo de evaluación de la calidad desea una institución. En un caso, una institución usó el PRCI para verificar su estructura organizativa para la internacionalización (tipo uno). No obstante, no logró hacer esto explícito al equipo de revisión de pares, que terminó en un conflicto de expectativas en lo que respecta al meollo de la revisión y las recomendaciones hechas.

Como ha hecho explícito el caso de la Universidad de Amsterdam, el servicio de revisión de la calidad internacional —si bien originalmente fue diseñado con ese propósito— para el tercer enfoque tiene una visión limitada. Por añadidura, la universidad no fue suficientemente clara con el equipo de revisión de pares en lo referente a que éste era precisamente el objetivo. La incorporación de la dimensión internacional en los instrumentos existentes y al mismo tiempo la internacionalización de estos sistemas (todavía en buena medida nacionales) es un mejor enfoque en estos casos.

Antes de decidir sobre la evaluación de la calidad y el instrumento a usar, es esencial determinar qué tipo de instrumento es apropiado. En otras palabras: definir el alcance de la evaluación y las razones por las cuales uno desea hacer la evaluación. La relación entre el “qué”, el “por qué” y el “cómo” de la evaluación no siempre está muy clara al inicio de la toma de decisiones sobre la evaluación de la calidad. No siempre se le hace explícito tampoco al equipo de autoevaluación o al equipo de revisión de pares. Esto puede llevar a informes y recomendaciones que no eran de esperarse por parte del liderazgo de la institución cuando se tomó la decisión de iniciar la revisión de calidad.

Un segundo tema importante es que el aseguramiento de la calidad de la internacionalización tiene que traspasar las fronteras naturales. En palabras de Scott, conviene buscar un valor común para el aseguramiento de la calidad en el ámbito regional e incluso global. Instrumentos como GATE para la educación transnacional y el servicio de revisión de calidad internacional para la internacionalización de la educación superior son ejemplos de intentos por diseñar valores comunes. Lo mismo se aplica a los instrumentos de aseguramiento de la calidad disciplinaria e institucional, aunque aquí, dada la diversidad y complejidad de los sistemas y culturas educativas, la regionalización del valor corriente es más probable al principio que la globalización.

En suma y para concluir, el desarrollo de la revisión de la calidad internacional y otros instrumentos para evaluar la calidad de la internacionalización y los programas y estrategias relacionados es una señal de la importancia de que las instituciones de educación superior y de las agencias y gobiernos (inter)nacionales atribuyen a la evaluación de la calidad de sus estrategias y actividades internacionales. La revisión de la calidad internacional es un instrumento que —cuando se utiliza con cuidado, tomando en cuenta las observaciones hechas— pueden ser útiles a las instituciones de educación superior en una amplia variedad de contextos y entornos.

Referencias

- ALTBACH, Philip G. (2000). The Crisis in Multinational Higher Education. En *International Higher Education*, Boston College Center for International Higher Education, núm. 21, otoño 2000, pp. 3-5.
- BARBLAN, Andris, Barbara Khem, Sybille Reichert, and Ulrich Teichler (eds.) (1998). *Emerging European Policy Profiles of Higher Education Institutions*. Werkstattberichte 55, Kassel: Wissenschaftlich Zentrum für Berufs-und Hochschulforschung, Universität Gesamthochschule Kassel.
- BARBLAN, Andris, and Ulrich Teichler (2000). *Implementing European Strategies in Universities: The SOCRATES Experience*. (Mise en oeuvre de strategies européennes dans l'université: l'expérience Sócrates). CRE, Doc. núm. 6, marzo 2000. Geneva: CRE.
- BRENNAN, John, and Tarla Shah (2000). *Managing Quality in Higher Education, an International Perspective on Institutional Assessment and Change*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- BLUMENSTYK, Goldie, and Beth McMurtrie (2000). Educators Lament a Corporate Take-over of International Accreditor, Critics say a much-needed watchdog has lost its due to conflicts of interest. En *The Chronicle of Higher Education*, 27-X-2000.
- DAMME, Dick van (2001). Quality issues in the internationalization of higher education. En *Higher Education*, 41, pp. 415-441. The Netherlands: Kluwer.
- EL-KHAWAS, Elaine (1998). *Quality Assurance in Higher Education: Recent Progress; Challenges Ahead*. (With Robin DePietro-Jurand, and Lauritz Hlm-Nielsen) Washington D.C.: The World Bank.
- KNIGHT, Jane (1999a). Internationalization of Higher Education. In Jane, Knight, and Hans de Wit (ed.), *Quality and internationalization in Higher Education*, pp. 13-28, París: IMHE/OECD.
- KNIGHT, Jane (1999b). Quality Assurance and their Relationship to IQRP. En Jane, Knight, and Hans de Wit (ed.), *Quality and internationalization in Higher Education*, pp. 207-223, París: IMHE/OECD.
- KNIGHT, Jane (1999c). A Time of Turbulence and Transformation for Internationalization. Canadian Bureau for International Education, CBIE Research, núm. 14. Ottawa: CBIE.
- KNIGHT, Jane, and Hans de Wit (ed.) (1997). *Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries*. Amsterdam: European Association for International Education.
- KNIGHT, Jane, and Hans de Wit (ed.) (1999a). *Quality and Internationalization in Higher Education*. París: IMHE/OECD.
- KNIGHT, Jane, and Hans de Wit (1999b). An Introduction to the IQRP Project and Process. In Knight, Jane, and Hans de Wit (ed.), *Quality and Internationalization in Higher Education*, pp. 45-59. París: IMHE/OECD.
- KNIGHT, Jane, and Hans de Wit (1999c). Reflections on using IQRP. In Jane, Knight, and Hans de Wit (ed.), *Quality and Internationalization in Higher Education*, pp. 195-206. París: IMHE/OECD.

- McBURNIE, Grant (2000). Quality Matters in Transnational Education: Undergoing the GATE Review Process –An Australian-Asian Case Study. In *Journal of Studies in International Education*, New York: Association for Studies in International Education/Council, vol. 4, núm. 1, primavera 2000, pp. 23-38.
- OVERBEEK, Marjan van (1997). On Internationalization, Student Mobility and Quality Assurance. En *Higher Education Management*, IMHE/OECD, Vol. 9, núm. 1, marzo 1997, pp. 49-57.
- SCOTT, Peter (1996). Internationalization and Quality Assurance. En Urbain DeWinter (ed.), *Internationalization and Quality Assurance: goals, strategies and instruments*, pp. 27-31.
- SMITH, Alan (1994). *International Education: A Question of Quality*. Occasional Paper 7. Amsterdam: European Association for International Education.
- WÄCHTER, Bernd (ed.) (1999). Internationalization in Higher Education. A Paper and seven Essays on International Cooperation in the Tertiary Sector. ACA Papers on International Cooperations in Education. Boon: Lemmens.
- WENDE, Marijk C. van der (1998) Quality Assurance in Higher Education and the link to Internationalization. En *Milenium*, Revista do Instituto Politécnico de Viseu, Julho de 1998, ano 3, núm. 11, pp.20-29.
- WENDE, Marijk C. van der (1999a) *Quality Assurance of Internationalization and Internationalization of Quality Assurance*. En Jane Knight and Hans de Wit (ed.). *Quality and Internationalization in Higher Education*, pp. 225-237. París: IMHE/OECD.
- WIT, Hans de (ed.) (1995). *Strategies for Internationalization of Higher Education, a Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*. Amsterdam: European Association for International Education.
- WIT, Hans de (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe. A Historical, Comparative and Conceptual Analysis*. Connecticut, Greenwood Press.
- WOODHOUSE, David (1999). Quality and Quality assurance. En Jane Knight and Hans de Wit (ed.) *Quality and Internationalization in Higher Education*, pp. 29-44. París: IMHE/OECD.

ENTENDIENDO LAS DIFERENCIAS

La educación superior en la frontera México-Estados Unidos: la necesidad de una visión de conjunto¹

FRANCISCO MARMOLEJO*
FERNANDO LEÓN**

Introducción

La frontera México-Estados Unidos constituye, hoy por hoy, una zona con características distintivas y, consecuentemente, con problemas, retos y oportunidades comunes y únicos que trascienden los límites geopolíticos de ambos países.

En esta región viven en la actualidad cerca de once millones de habitantes, haciendo de ésta la zona de más rápido crecimiento demográfico en ambos países. La frontera es una región de profundos contrastes en lo referente a los sistemas políticos, idioma, herencia cultural y niveles de desarrollo económico y de bienestar social. Más aún, la frontera como tal no es un bloque homogéneo. Numerosos estudios dan cuenta de la enorme heterogeneidad existente entre sus diferentes subregiones (Martínez, 1996). En otro sentido, sin embargo, las diferencias parecen disiparse, considerando que históricamente la región ha alcanzado cierta identidad cultural propia, fruto del aislamiento y la lejanía respecto a los centros de poder y cultura de sus respectivos países y, por otra parte, dado que la economía de la región fronteriza se halla cada vez más integrada y la interacción cultural se ve estimulada por el intenso flujo cotidiano de personas, bienes y servicios.

* DIRECTOR EJECUTIVO, CONSORCIO PARA LA COLABORACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA DEL NORTE (CONAHEC).
UNIVERSIDAD DE ARIZONA. TUCSON, AZ 85721-0158.
fmarmole@u.arizona.edu <http://conahec.org>

** VICERRECTOR ACADÉMICO, SISTEMA CETYS UNIVERSIDAD, MEXICALI, B.C. 21259.
fleon@cetys.mx
<http://www.cetys.mx>

¹ Una versión previa del presente artículo fue publicada en la *Revista de la Educación Superior* de la ANUIES, Núm. 115 (Julio-Septiembre del 2000), Vol. XXIX (3).

El cada vez más importante papel de la región fronteriza como eje transformador de la integración económica de ambos países, fenómeno que se ha hecho más importante a raíz de la firma y puesta en marcha del Tratado Trilateral de Libre Comercio de América del Norte, así como la compleja problemática socio-económico-cultural asociada con ello, coloca a las instituciones de educación superior de la región ante desafíos y oportunidades únicos que necesariamente deberán llevarlas a la búsqueda de esquemas de operación y cooperación innovadores que hagan más efectiva su acción, más allá de los tradicionales espacios académicos y de las fronteras nacionales. Aunque en los últimos años se han logrado importantes avances en esta materia, paradójicamente, los esfuerzos en esta dirección siguen siendo, en general, no institucionalizados y aun marginales.

El presente trabajo incluye un análisis del crecimiento demográfico regional y la respuesta en términos de cobertura de la educación superior, así como una caracterización de las principales diferencias de los sistemas de educación superior en ambos lados de la frontera. Se presenta además una revisión de los tipos de redes de colaboración que se han creado, para concluir con una discusión sobre los principales retos en la agenda de colaboración transfronteriza en materia de educación superior.

La frontera: sus límites y su población

Con una extensión de más de 3 200 kilómetros, la frontera México-Estados Unidos constituye la franja de intersección más grande en el mundo entre un país desarrollado y un país en vías de desarrollo. Razones histórico-políticas, de asentamientos humanos y flujos migratorios, así como las diferentes etapas y variantes en el desarrollo económico y en las políticas gubernamentales de ambos países tanto en el plano doméstico, como en el de la relación bilateral, han hecho de la frontera una zona con una compleja realidad demográfica, política, económica y cultural.

Una primera interrogante al respecto tiene que ver con la delimitación de la frontera misma. Aunque existen múltiples enfoques, diversos autores coinciden en que el enfoque funcional es una forma más útil de demarcar la frontera. Bajo este criterio, la frontera abarca diferentes áreas geográficas definidas no sólo por el grado de cercanía o alejamiento físico de la línea fronteriza, sino principalmente por su grado de influencia o dependencia hacia la misma (Ganster, 1997, Lorey, 1999). De acuerdo con este enfoque, para efectos del presente análisis, la región fronteriza central o zona de contacto estaría conformada por las áreas contiguas a la línea divisoria internacional. Existen catorce centros urbanos importantes interfronterizos en esta zona, de los cuales con excepción de Tijuana/San Diego, la ciudad mexicana es más grande que su contraparte estadounidense (Liverman *et al.*, 1999). Una segunda categoría incluye centros urbanos ubicados a una distancia relativa de la frontera, pero con nexos interfronterizos importantes, creados mediante actividades económicas, migración, cultura u otro tipo de relaciones. En esta categoría se encuentran ciudades como San Antonio, Monterrey, Chihuahua, Las Cruces, Tucson, Hermosillo, Ensenada y Los Ángeles. Finalmente, una tercera zona es la que incluye ciudades que, si bien forman parte de los estados fronterizos, tienen un grado menor de integración fronteriza, como es el caso de Austin, Albuquerque, Phoenix, Saltillo o Ciudad Victoria.

Partiendo del anterior criterio, un análisis de la región fronteriza (ver Cuadro 1 y Gráfico 1), permite observar con mayor claridad las tendencias demográficas por país y por zona, a la vez que hace posible observar las diferencias más significativas entre un país y otro.

En primer lugar, cabe destacar que la zona fronteriza de ambos países registra una tendencia de crecimiento por encima de los promedios estatales y nacionales (ver Cuadro 2). Tan sólo en las poblaciones ubicadas en la línea fronteriza vivían, en 1995/96, un total de 7.6 millones de habitantes, un 57% en el lado mexicano y el restante 43% en el

estadounidense. Considerada la región en su conjunto, en el mismo periodo vivían 28.2 millones de personas, un 68% en el lado estadounidense y el restante 32% en el mexicano.

En la primera mitad de la década pasada, la región fronteriza experimentó un crecimiento demográfico absoluto del 16% y del 12% respectivamente. Esta tendencia ha continuado en años recientes e inclusive, en algunos casos, se ha agudizado. Cabe destacar las poblaciones mexicanas enclavadas en el límite fronterizo, en las que el crecimiento absoluto en el mismo periodo fue del 22%, en comparación con el 10% registrado en el país. También en el lado estadounidense las ciudades de la línea fronteriza crecieron un 12% en los primeros seis años de la década, en comparación con el 6% nacional. Con excepción de la ciudad de Ojinaga, Chihuahua, la cual decreció en un 0.2%, el resto de las poblaciones fronterizas experimentaron altos niveles de crecimiento, siendo de destacar los casos de Nogales (38%) y Ciudad Acuña (38.8%) en el lado mexicano y de Edinburg (35.5%) en el lado estadounidense. Hoy en día, por ejemplo, Laredo es la segunda ciudad en los Estados Unidos con el más rápido crecimiento, sólo superada por Las Vegas.

Otro aspecto significativo es el relacionado con las importantes diferencias en cuanto a la pirámide poblacional (ver Cuadro 3). En este ámbito, la población mexicana es relativamente más joven que la estadounidense. Tan sólo en la zona fronteriza de contacto entre los dos países, el 64% de los habitantes en la última década tenían menos de 30 años, contra un 48% en la frontera estadounidense. Ocurre lo opuesto con la población de mayor edad, únicamente 36% es mayor de 29 años mientras que en los Estados Unidos este segmento representa el 52% de la población.

Educación superior en la frontera: Un análisis comparativo

Los sistemas de educación superior de ambos lados de la frontera son producto de desarrollos históricos propios de cada país y funcionan bajo principios filosóficos también diferentes, fruto del proyecto de nación que cada país posee (Gill y Álvarez, 1995). En la frontera, esto resulta paradójico, dado que aunque existe una cercanía física, en ocasiones de escasos metros entre instituciones de ambos lados de la frontera, sus esquemas de operación son a veces diametralmente opuestos. Algunos aspectos distintivos relevantes incluyen el enfoque de la educación, el papel del gobierno y las características de los programas académicos y de las instituciones.²

La educación:

¿bien colectivo o bien individual?

Considerada como el principal factor de movilidad social en el México contemporáneo (Sarukhán, 1994), la educación superior es percibida como un bien social alrededor del cual gira la definición de las carreras profesionales y los *currícula*. En la definición de programas académicos se busca hacer hincapié en que la educación resulte benéfica para la sociedad y, en consecuencia, para el alumno. El estudiante es percibido más como el elemento crucial de un proceso de transformación social que como un usuario o consumidor de un servicio educativo, a diferencia de los Estados Unidos en donde frecuentemente se hace referencia a los estudiantes como consumidores o clientes.

En este contexto es entendible que, en general, exista en México un mayor grado de rigidez en los programas académicos y un marcado énfasis en la

2 Los autores reconocen que, por limitaciones de espacio, existe el riesgo de caer en generalizaciones. Es importante aclarar que en este trabajo no se pretende hacer un análisis exhaustivo de las diferencias de ambos sistemas. Para mayor detalle respecto a las diferencias entre ambos sistemas a nivel nacional, se sugiere consultar Gill, J. y L. Álvarez (1995) y Marmolejo, F. (1997).

formación profesionalizante (Mungaray, 1998). También, esta concepción de la educación explica la existencia de una multiplicidad de programas federales que van desde los que buscan inducir un cambio planeado en las instituciones hasta los que imponen regulaciones definidas desde la autoridad central.

En contraposición, en los Estados Unidos se asume que la educación es un bien individual que a su vez será benéfico para la sociedad. Se estima, asimismo, que un componente fundamental de la formación académica en los programas de licenciatura debe estar compuesto por contenidos de educación general. Esto explica la mayor flexibilidad que los estudiantes tienen para seleccionar las materias y concentraciones profesionales y el papel más marginal que el gobierno tiene en la educación.

El papel del gobierno:

¿Centralización o Federalismo?

Para entender la concepción social de la educación superior, es necesario que ésta sea analizada como parte del contexto general nacional de cada país. En el caso de México, el hecho de que la educación sea responsabilidad del gobierno federal y que, como tal, constituya uno de los pilares fundamentales para la formación de la estructura social, ha llevado, en el transcurso de los años, a la creación de un sistema nacional de educación caracterizado por una fuerte presencia del gobierno central, aun en regiones alejadas de la capital del país, como la frontera misma. Aunque en los últimos años se han emprendido esfuerzos tendientes a la descentralización, aun en la actualidad las políticas educativas siguen siendo definidas en lo sustantivo en el ámbito federal.

A diferencia del caso mexicano, en los Estados Unidos, el papel del gobierno federal en materia de educación se encuentra claramente limitado por la misma Constitución en la cual se establece que ésta es responsabilidad de los gobiernos locales. Tan es así que el proyecto de George Washington para crear una Universidad Nacional nunca se pudo

materializar e, inclusive, fue hasta la administración de James Carter que el gobierno federal decidió crear el Departamento Federal de Educación, cuya función se limita principalmente al manejo de programas de financiamiento educativo a los estudiantes, la vigilancia en el cumplimiento de regulaciones antidiscriminatorias, el financiamiento de proyectos de investigación y mejora académica y la recolección de datos sobre la educación. En este sentido, los representantes de las instituciones públicas de la región fronteriza deben negociar con las legislaturas locales y el poder ejecutivo estatal, en aspectos tales como subsidio y autorización para el endeudamiento de largo plazo.

Es precisamente en este aspecto que los sistemas educativos en ambos países, de manera específica en la educación superior, presentan diferencias significativas. Mientras que en los Estados Unidos la educación superior es un asunto de jurisdicción estatal y de las comunidades locales; en el caso mexicano, aun a pesar de la política de descentralización, el gobierno federal tiene una fuerte influencia sobre la política de la educación superior nacional y, en consecuencia, de la región fronteriza.

Un componente importante en el sistema de educación superior estadounidense es el relacionado con la acreditación institucional y de programas académicos, la cual es vital para la determinación del cumplimiento de estándares de calidad. En los estados de la zona fronteriza, operan la *Western Association of Schools and Colleges* (WASC) en California, la *North Central Association of Colleges and Schools* (NCACS) para el caso de Arizona y Nuevo México y la *Southern Association of Colleges and Schools* (SACS) para el caso de Texas. En todos esos casos, el sistema de acreditación vía certificación de pares y definición de estándares colectivos, como mecanismo para el monitoreo de la calidad de las instituciones y sus programas, existe desde principios del siglo XX.

En México, la historia de la acreditación con un enfoque similar es más bien reciente. Existen en la actualidad importantes esfuerzos tendientes a la creación de estructuras similares de acreditación.

En el ámbito institucional destaca el sistema de acreditación establecido por la Federación de Instituciones Particulares de Educación Superior (FIMPES). En cuanto a los programas académicos, en los últimos años se ha ido consolidando un sistema de evaluación de pares que surgió en la década de los noventa con la creación de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES). De manera paralela, cobró importancia el ya extinto oficialmente Padrón de Excelencia del CONACYT, el cual estableció un sistema de clasificación de programas de posgrado con base en una serie de indicadores compartidos de calidad. Más recientemente, la constitución del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) cuya función es certificar a organismos acreditadores de programas académicos, aunada a la intención explícita del gobierno federal de ligar el financiamiento a las universidades públicas a los esfuerzos de acreditación de este tipo, ha traído consigo un inusitado interés de las instituciones por someterse a procesos de acreditación de programas académicos. También a nivel estatal destacan casos como el de la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) de Baja California, en donde se ha iniciado un proyecto para el establecimiento de un sistema estatal de acreditación de instituciones de educación superior.

Los programas académicos

En el lado mexicano, las instituciones de educación superior ofrecen, en general, programas con duración de cuatro a cinco años que llevan a la obtención de la licenciatura, previa realización del servicio social y presentación del examen profesional. Con excepción de las nacientes Universidades Tecnológicas que, para efectos de simplificación, se consideran como equivalentes a los Colegios Comunitarios de los Estados Unidos, las instituciones de educación superior mexicanas en general no ofrecen programas de dos años similares a los de Estados Unidos. Los programas de Maestría y Doctorado son relativamente similares en duración,

carga académica y rigor a los que se ofrecen en los Estados Unidos.

En el caso estadounidense, existe una clara diferenciación entre los Colegios de cuatro años y Universidades, por un lado, y, por otro, los Colegios Comunitarios. Estos últimos ofrecen carreras de dos años conocidas como *Associate Degree*, a cuyo término los estudiantes pueden incorporarse al campo laboral o transferir sus créditos a la Universidad o Colegio de cuatro años para la obtención del grado conocido como *Baccalaureate* el cual se obtiene de manera automática, una vez acumulado un determinado número de créditos académicos. La importancia relativa de los Colegios Comunitarios es significativa, si se considera que de cada diez estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior en los Estados Unidos, cinco se inscriben en Colegios Comunitarios.

En la región fronteriza México-Estados Unidos, analizada en su concepto amplio, existen 136 instituciones de educación superior que ofrecen programas de dos años o de educación normal o universidades tecnológicas para el caso mexicano, 108 que ofrecen programas de licenciatura o *Bachelor*, 78 que además ofrecen Maestría y 45 que ofrecen instrucción hasta el nivel de Doctorado (ver Cuadro 4).

Las instituciones

En la zona fronteriza mexicana existían en 1995 un total de 152 instituciones de educación superior, que atendían una matrícula de licenciatura y posgrado del orden de 148 036 estudiantes (ANUIES, 1996).

En la región fronteriza de los Estados Unidos, existían en 1995 un total de 216 instituciones de educación superior con una población estudiantil de 1 407 162 estudiantes (HEP, 1995).

Aun cuando, a simple vista, pareciera que abundan las instituciones, sin embargo, existen comunidades fronterizas, sobre todo en la zona de contacto entre los dos países, en las que hace falta una mayor infraestructura de educación superior. Tal es el caso de Eagle Pass, Texas, y Nogales, Arizona

en el lado estadounidense, así como en Agua Prieta, y Nogales, Sonora, y en Piedras Negras, Coahuila en el lado mexicano.

Por otra parte, en materia de cobertura de la educación superior es en donde precisamente se aprecian agudas asimetrías entre ambos países, y más específicamente en la región de contacto de la frontera. Mientras en los Estados Unidos el 63% de la población de 19 a 24 años está matriculada en educación superior, en el lado mexicano sólo el 22% de los jóvenes entre 20 y 24 años son alumnos de educación superior.

Financiamiento de la educación superior

El financiamiento gubernamental sigue caminos diferentes en ambos países: en el caso mexicano, éste se asigna de manera directa sólo a las instituciones públicas, mediante subsidios directos anuales y apoyos dirigidos a ciertos propósitos, lo que lleva a estas instituciones a cobrar, en general, cuotas y colegiaturas simbólicas. Las universidades privadas, sin acceso a estos recursos, dependen principalmente de los ingresos por cuotas y colegiaturas y por donativos privados, para cubrir sus gastos de operación y sus inversiones de capital. Si bien no se dispone de información adecuada de las finanzas de las instituciones privadas, se puede observar que en cuanto a apoyos financieros para el estudiantado, una gran mayoría de las universidades privadas ofrecen becas pero con recursos propios. A la vez, se tienen esfuerzos incipientes pero importantes en materia de crédito educativo, como la Sociedad de Fomento a la Educación Superior (SOFES), promovida por FIMPES como una alternativa con fondos de las propias instituciones, el Gobierno Federal y organismos internacionales. En cuanto a las instituciones públicas, en promedio el subsidio federal representa el 60.3% del total de ingresos, 29.7% proviene de subsidios estatales, 4.1% de cuotas y colegiaturas, 0.3% de donativos y el restante 5.6% de otras fuentes (SEP-ANUIES, 1993). Un dato importante a destacar es que el gobierno del Presidente Fox ha creado el Programa Nacional de Becas y Financiamiento (PRONABES)

que, si bien está dirigido a apoyar a estudiantes de instituciones públicas, representa un cambio radical en la política de financiamiento de la educación superior, pues por primera vez se cuenta con un mecanismo de apoyo directo a los estudiantes.

En el caso estadounidense, el financiamiento directo se otorga principalmente a las instituciones públicas mediante subsidios estatales y locales, pudiendo en algunos casos las instituciones privadas tener acceso limitado a tales recursos. No obstante, en el país el apoyo estatal y local representa solo el 40% de los ingresos de las instituciones públicas y el 3% de las privadas (NCES-USDOE, 1996). El apoyo del gobierno federal vía créditos educativos y becas a los estudiantes, puede ser utilizado tanto en instituciones públicas como privadas, lo cual, a fin de cuentas, constituye una importante fuente de financiamiento a las instituciones. Los recursos para investigación del gobierno federal pueden ser otorgados también a ambos tipos de instituciones. Finalmente, un componente de los ingresos es el representado por las cuotas y colegiaturas, el cual asciende al 18.4% y 42% del total de ingresos de las instituciones públicas y privadas respectivamente.

La estructura de gobierno, liderazgo institucional y administración

Otro factor importante en las diferencias entre las instituciones de ambos lados de la frontera es el relacionado con las formas de gobierno y administración de las instituciones. La figura de la Junta de Gobierno como autoridad máxima de la institución, integrada en su mayoría por personajes no necesariamente asociados con la institución, es una situación común en las instituciones estadounidenses tanto públicas como privadas, así como en las instituciones privadas mexicanas más consolidadas. Asimismo, del lado mexicano, las instituciones públicas controladas por el gobierno federal, como los Institutos Tecnológicos y las Universidades Tecnológicas, tienen autoridades nombradas desde el gobierno central o estatal. Destaca el caso de los Institutos Tecnológicos en los que existe un sistema de carrera mediante el cual se propicia la ro-

tación interinstitucional de funcionarios directivos. Finalmente, las universidades públicas autónomas mexicanas tienen formas de autogobierno variadas, que van desde el caso de instituciones como la de Sonora y Nuevo León, en las que existe una Junta de Gobierno integrada por destacados universitarios y miembros de la comunidad externa, hasta otras en las que toda la comunidad universitaria, incluidos los estudiantes, vota para elegir al Rector. En todos los casos, la figura del Consejo Directivo Universitario es de relevancia crucial en el ámbito académico, presupuestal y político, a diferencia del caso estadounidense en el que la función del Senado Académico es restringida precisamente a los aspectos académicos.

Las redes de colaboración como respuesta a los retos comunes

Indudablemente la apertura comercial de México, el crecimiento de la industria maquiladora en la región fronteriza y la firma del TLC entre otros aspectos, han servido como detonadores importantes en el acelerado aunque dispar desarrollo económico regional de la frontera México-Estados Unidos.

Dado lo anterior, es claro que la frontera constituye un laboratorio ideal para la colaboración transfronteriza, no solamente en la búsqueda de incrementar la movilidad académica de estudiantes y profesores, sino además para promover la investigación y la internacionalización del currículo y, en general, para propiciar un papel más activo de las instituciones en la atención a los retos de la región en su conjunto.

En este sentido, han surgido numerosas iniciativas de colaboración, tanto en el plano institucional, como en el ámbito gubernamental, que pueden clasificarse de la siguiente manera y que se ilustran con algunos ejemplos:

Iniciativas gubernamentales

En la complicada relación bilateral México-Estados Unidos, el tema de la frontera suele ser motivo

de numerosas controversias, discusiones y acuerdos intergubernamentales. En los regímenes de Ernesto Zedillo y William Clinton, se impulsó la idea de crear una agenda de cooperación fronteriza que se tradujo en una serie de acuerdos de colaboración en temas tales como medio ambiente, salud, seguridad, asuntos migratorios, transporte, derechos de agua, etcétera. El posterior cambio de gobierno federal en ambos países trajo consigo un nuevo impulso a la relación bilateral que, sin embargo, se ha visto aplazado como consecuencia de los trágicos atentados terroristas del 11 de septiembre del 2001 en los Estados Unidos. Aunque es alentador el hecho de que se haya establecido un grupo de negociación intergubernamental de alto nivel para discutir el tema de la movilidad de personas entre ambos países, pareciera que las expectativas iniciales se han diluido debido al endurecimiento de la posición estadounidense.

Por su parte, el gobierno de Vicente Fox creó una Oficina Presidencial para Asuntos Fronterizos, la cual no ha planteado el aspecto educativo como un componente específico de su agenda de trabajo. Asimismo la ahora desaparecida Oficina Presidencial para la Atención de Mexicanos en el Extranjero de manera explícita estuvo involucrada junto con organizaciones de migrantes, legisladores y gobiernos estatales de los Estados Unidos en la promoción de leyes que permitan a mexicanos indocumentados matricularse en instituciones de educación superior públicas.

Sin embargo, en general, el tema de la educación, aunque suele ser parte del texto de los propósitos y del discurso público, no ha sido motivo de un esfuerzo específico y concreto entre ambos gobiernos en su agenda de colaboración fronteriza. Una razón que se ha esgrimido en el pasado con frecuencia es precisamente el hecho de que los ámbitos de autoridad a ese respecto son diferentes entre ambos gobiernos federales. Eso podría explicar el hecho de que ha sido precisamente en el ámbito de competencia de los gobiernos estatales fronterizos en donde sí se han generado acuerdos concretos. Un ejemplo específico de tal disonancia

se manifestó en un acto público con migrantes de California en el 2001 cuando ante el planteamiento concreto del Presidente Fox a la esposa del Presidente de Estados Unidos, Laura Bush, ahí presente, en el sentido de que se permitiera a los hijos de migrantes mexicanos matricularse en universidades de los Estados Unidos, la fría respuesta de ella fue que una gestión de ese tipo no puede ser atendida por el gobierno federal.

Seguramente el ejemplo más visible de las acciones estatales en beneficio de la educación superior fronteriza son los programas de exención de colegiaturas foráneas para estudiantes provenientes del estado vecino, los cuales han facilitado la movilidad estudiantil, sobre todo de México hacia los Estados Unidos. Existen programas de este tipo entre Arizona y Sonora, Texas y sus estados fronterizos vecinos y Nuevo México y Chihuahua. Los gobiernos de California y Baja California estudian actualmente la posibilidad de desarrollar un programa similar. En el caso de Arizona-Sonora, cada año 50 estudiantes de Sonora pueden estudiar en cualquier institución pública de educación superior de Arizona a precios de estudiantes locales y viceversa. Asimismo, un grupo de sonorenses son seleccionados anualmente para estudiar en Colegios Comunitarios de Arizona. Desde que este programa se creó, la cuota de estudiantes sonorenses en Arizona se ha cubierto, mientras que el flujo de estudiantes arizonenses hacia Sonora ha sido casi nulo. Esto ha llevado a la necesidad de crear opciones alternativas como el ofrecimiento, con limitado éxito aún, de cursos intensivos de español y cultura.

El caso de Texas es seguramente el de mayor impacto en cuanto al flujo unidireccional de estudiantes. Por acuerdo de la legislatura local de Texas, aquellos estudiantes mexicanos que demuestren contar con recursos económicos limitados y que hayan sido aceptados por instituciones de educación superior públicas enclavadas en condados fronterizos del estado de Texas, son elegibles para pagar cuotas iguales a las que se cobran a los estudiantes locales. Más recientemente, los estados de Texas y California han aprobado leyes que permi-

ten que las instituciones públicas de educación superior otorguen el trato de estudiantes locales a estudiantes de origen mexicano independientemente de su situación legal en los Estados Unidos, si es que han estudiado la preparatoria en el estado. En esta misma dirección, el Comité de Educación de la Comisión Arizona/Sonora, ha recomendado de manera formal que el gobierno de Arizona estudie la factibilidad de tomar una medida similar que permita que estudiantes sonorenses que residen en Arizona, independientemente de su condición migratoria, al ser aceptados por una institución de educación superior pública, paguen cuotas de residente local, las cuales son una cuarta parte menores que las que actualmente tendrían que cubrir.³ Esto ha llevado a la autoridad de educación superior del estado de Arizona a flexibilizar de manera informal su política de admisiones mediante el criterio de no preguntar al aspirante cuál es su situación legal en el país.

Finalmente, existe un acuerdo similar en Nuevo México, lo cual permite a estudiantes "del norte de México" inscribirse en sus instituciones públicas pagando colegiaturas locales.

Si bien es cierto que este esfuerzo de cooperación es encomiable, sin embargo su impacto es parcial dado que facilita en su mayoría el flujo de estudiantes en una sola dirección, en este caso mexicanos hacia los Estados Unidos. Aun cuando en algunos casos, como el de Arizona-Sonora, la expectativa es que también se genere un flujo de estudiantes hacia México, la movilidad de estudiantes hacia las universidades mexicanas de la frontera resulta, en general, menos atractiva para los estudiantes universitarios estadounidenses. De hecho, esta limitación refleja uno de los retos actuales en general de México con respecto a Estados Unidos en materia de movilidad estudiantil.

Por otra parte, tales flujos unidireccionales de estudiantes mexicanos hacia los Estados Unidos,

3 La versión completa de las recomendaciones se encuentra en la siguiente Página Web: <http://www.azmc.org/downloads/June2001-Plenary.pdf>

se ha visto afectado por las recientes regulaciones emitidas por el Servicio de Inmigración y Naturalización de los Estados Unidos, debido a las cuales deberán tramitar una visa estudiantil.

En el ámbito de las iniciativas de corte gubernamental, es importante también destacar que la Asociación de Gobernadores Fronterizos finalmente decidió crear en el 2000 un Comité de Educación como espacio permanente para la discusión de iniciativas de colaboración entre ambos países. Se esperaba que derivado de la creación de este Comité surgieran iniciativas en la misma dirección. Sin embargo, a dos años de esta decisión, no se observan aún resultados concretos que tengan una relación directa o indirecta con la educación superior fronteriza.

Otro ejemplo de colaboración entre los gobiernos de ambos países es el caso del Programa de Académicos Fronterizos (*Border Lecturer*). En un esfuerzo conjunto de los gobiernos de EUA y México a través de la Comisión Fulbright-García Robles, mediante este programa se permite que profesores de instituciones fronterizas puedan pasar un trimestre o más dictando una cátedra o desarrollando un proyecto de investigación con sus homólogos del "otro lado de la frontera", sin tener que mudarse de tiempo completo al país vecino.

Iniciativas del sector empresarial y redes de vinculación

Al igual que en otros ámbitos similares, la respuesta del sector empresarial a las iniciativas de colaboración en materia de educación superior en la región fronteriza ha sido más bien cauta. Probablemente el caso más significativo es el Programa "Buen Vecino" de Estancias de Entrenamiento en Empresas para estudiantes de México y Estados Unidos. Este programa, apoyado por la Cámara de Comercio México-Estados Unidos, ha facilitado la estadía temporal de verano en empresas por parte de estudiantes de ambos países. Creado en 1995, el Programa Buen Vecino ha apoyado a más de 200 estudiantes a la fecha, una buena cantidad de ellos provenientes de la región fronteriza.

Existen, por otra parte, iniciativas de colaboración en las que, por excepción, las universidades han desarrollado proyectos con el sector empresarial orientados a la solución de problemas concretos o de la economía regional. Tal es el caso del Proyecto Arizona State University-CETYS-Kenworth, que involucró a profesores y alumnos de ambas instituciones trabajando para ampliar la capacidad productiva de la planta y lograr que sus productos cumplieran con especificaciones de clase mundial. Por otra parte, a través de la misma Alianza entre la Universidad Estatal de Arizona y CETYS Universidad, se desarrolló un proyecto denominado "Baja California hacia la Competitividad" mediante el cual se identificaron los núcleos económicos más importantes en la relación de Baja California con los estados fronterizos de los Estados Unidos.

Redes interinstitucionales e intersectoriales

Seguramente el ejemplo más visible de este tipo de iniciativas en las que se involucra la participación directa de instituciones de educación superior es el caso de la Red Fronteriza o Pacto Fronterizo (*Border Partners in Action* o *Border PACT*), convocada por el Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC), la ANUIES y el Consejo Estadounidense de la Educación (ACE).

Creada en agosto de 1997, esta red agrupa a 65 instituciones de educación superior y organizaciones de ambos lados de la frontera. *Border PACT* busca lograr no sólo una mejor coordinación entre las propias instituciones, sino también propiciar que las mismas actúen de manera coordinada como agentes de cambio social en la región en la atención de los problemas que son comunes en ambos lados de la frontera. Esta red se creó, a instancias y con el apoyo de la Fundación Ford, en consideración al hecho de que la dinámica de la región fronteriza México-Estados Unidos presenta un reto único para ambos países. Tiene por sede la Universidad de Arizona y es administrada por el CONAHEC.

Con el apoyo financiero de las fundaciones Ford y William and Flora Hewlett, *Border PACT* funcio-

na mediante cuatro grupos de trabajo regionales, cuenta con una base de datos bilingüe interactiva en Internet y financia proyectos de colaboración interinstitucional que sean binacionales e incluyan la participación de organizaciones de la comunidad o entidades gubernamentales de ambos lados de la frontera.⁴

En un ámbito de colaboración similar aunque con un énfasis específico en ciertos temas, como el de medio ambiente y desarrollo sustentable, la Fundación México-Estados Unidos para la Ciencia (FUMEC), ha promovido la realización de proyectos binacionales en los que se involucra la participación de investigadores universitarios, gobiernos de ambos lados de la frontera y empresarios. Destacan, en este ámbito, el Programa de Colaboración Binacional sobre Ciencia, Tecnología y Desarrollo Sustentable en la frontera México-Estados Unidos, así como las estancias de verano en Estados Unidos para investigadores jóvenes y el programa de visitas de profesores distinguidos que se ofrece en coordinación con la Academia Mexicana de Ciencias.

Otra iniciativa del tipo es la que promovió en forma limitada la Red de Cooperación ACE-ANUIES, mediante la convocatoria única de apoyo a proyectos con recursos semilla ofrecida en 1998. Es interesante observar que en los cinco proyectos que recibieron apoyo financiero, cuando menos una de las instituciones participantes se encuentra enclavada en la zona fronteriza. Los proyectos financiados fueron los siguientes: Programas de Doctorado en Ingeniería y Administración para el Desarrollo de Profesorado en la Región Fronteriza, a cargo del CETYS Universidad, Arizona State University, San Diego State University y United States International University; Programa de Colaboración Institucional en la Enseñanza de Idiomas, bajo la responsabilidad de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y la Universidad de Texas-Panamericana; Red de Colaboración Institucional en Salud Pública en la Zona Fronteriza de Baja California y California, a cargo de la Universidad Autónoma de Baja California y la Universidad de

California en San Diego; Programa para el Fortalecimiento de la Colaboración en Educación a Distancia, a cargo de la Universidad Autónoma de Baja California Sur y la Universidad del Estado de California en Northridge; y Programa de Colaboración en Educación a Distancia, entre las universidades Autónoma de Ciudad Juárez y la Ball State de Indiana.

Finalmente, es de importancia mencionar el caso del Consorcio Internacional para el Desarrollo Educativo y Económico (*International Consortium for Educational and Economic Development*), que si bien actualmente cuenta con una membresía de carácter trilateral, históricamente ha incluido y continúa fomentando con bastante intensidad la colaboración entre instituciones postsecundarias en ambos lados de la frontera. A partir de 1999, ICEED ha lanzado un programa de apoyo de "dinero semilla" denominado *Entree*, que ha propiciado la integración de proyectos bilaterales y trilaterales.

Redes de investigadores

Al igual que en otros casos, las redes de investigadores han proliferado por diversas vías. En este orden de ideas, cabe mencionar los esfuerzos enfocados en una subregión fronteriza con una perspectiva multidisciplinaria, como el caso de la Asociación Río Bravo que agrupa desde hace algunos años principalmente a expertos de Texas, Tamaulipas, Nuevo León y Coahuila; los trabajos de colaboración de expertos en un ámbito específico con una perspectiva integral de la región, como la Fundación para la Salud de la Frontera México-Estados Unidos; o las redes de expertos de diversas disciplinas que encuentran un punto común de interés en el estudio de las fronteras a nivel mundial.

En esta área cabe destacar el esfuerzo pionero que la Asociación de Académicos de la Frontera (*Association of Borderlands Scholars*) ha llevado a cabo

⁴ La lista completa de proyectos financiados, así como las convocatorias para presentación de proyectos, pueden consultarse en la Página Web de Border PACT en <http://borderpact.org>

desde hace varios años. ABS publica el *Journal of Borderlands Studies* y realiza anualmente una reunión binacional que convoca a un creciente número de académicos de ambos países para discutir la perspectiva académica sobre los temas fronterizos y presentar los resultados de sus investigaciones. Aunque surgió como un grupo informal de estudiosos de la frontera México-Estados Unidos, ABS ha ampliado su perspectiva y ahora reúne a expertos fronterizos de otras latitudes, lo cual brinda una perspectiva comparada de gran interés para los ahora autodenominados "fronterólogos".

Otra red pionera en la colaboración entre investigadores de México y Estados Unidos es PROFMEX, la Red de Investigación sobre México, con sede en la Universidad de California en Los Ángeles. PROFMEX con el auxilio de la ANUIES fomentó el encuentro de investigadores sobre estudios fronterizos mediante una serie de cuatro reuniones nacionales sobre el tema llevadas a cabo entre 1980 y 1996.

El Internet ha servido además como mecanismo facilitador de la comunicación entre investigadores fronterizos. Existe una amplia gama de listas de distribución electrónica sobre temas fronterizos. Algunas de las más activas son Frontera-L administrada por la Universidad de Nuevo México, FRONTERA-BORDER con sede en la UNAM, la red Regional-Studies-Mexico manejada por CISDER Consultores y Border PACT con sede en el CONAHEC y la Universidad de Arizona.

A nivel especializado, se han creado una gran cantidad de redes de cooperación entre investigadores de diversas disciplinas. Destacan por su actividad los esfuerzos conducidos en los temas de medio ambiente y salud, los cuales son significativos por su carácter interdisciplinario y binacional. Tal es el caso del Consorcio Universitario México-Estados Unidos para el Manejo de Desechos Tóxicos, el *Southwest Consortium for Environmental Research and Policy* (SWCERP) o el Grupo Ecologista Universitario (GEU).

Finalmente, es importante mencionar el papel que los centros de investigación y docencia de la

frontera han tenido en la creación de una infraestructura de investigación fronteriza y de redes de colaboración especializadas. En el lado mexicano destaca por su importancia y por el creciente papel como referencia obligada en la formulación de políticas públicas, el caso de El Colegio de la Frontera Norte con sede en Tijuana, B.C. y su red de instituciones afiliadas en los demás estados fronterizos. Las universidades por su parte cuentan con centros de investigación de diversas disciplinas. En el caso estadounidense existen diversos centros como el Instituto para el Estudio de las Californias, con sede en la Universidad Estatal de San Diego; el Centro *Udall* de Políticas Públicas, con sede en la Universidad de Arizona; el Centro de Estudios Fronterizos y Hemisféricos de la Universidad de Texas en El Paso; y el Centro de Investigaciones Económicas Fronterizas de la Universidad Internacional Texas A&M de Laredo, por mencionar algunos.

En este mismo ámbito, destaca también el Consorcio UC MEXUS, el cual representa a todos los *campi* del sistema de la Universidad de California en sus esfuerzos de colaboración con México. En la práctica esta iniciativa ha incluido numerosos proyectos en la franja fronteriza. UC MEXUS tiene por sede la Universidad de California en Riverside.

En resumen, existe una amplia gama de esfuerzos de colaboración entre investigadores. Sin embargo, es lamentable reconocer que no se cuenta con un inventario completo o directorio actualizado que permita dar cuenta de las diversas iniciativas en esta dirección.

Redes institucionales para la oferta de grados académicos en conjunto y/o currículo compartido

Aunque aún escasos los ejemplos de cooperación fronteriza en este ámbito, los resultados alcanzados y las expectativas generadas por los mismos, seguramente servirán de estímulo a iniciativas similares que puedan emprender otras instituciones.

Un caso de cooperación para la oferta de grados académicos conjuntos lo constituye el Progra-

ma MEXUS en el que participan la Universidad Estatal de San Diego, CETYS Universidad, Southwestern College y la Universidad Autónoma de Baja California. En el marco de este programa se ofrece la licenciatura en Negocios Internacionales a estudiantes de ambos lados de frontera, los cuales toman cursos tanto en los Estados Unidos como en México. Al término del programa, los egresados reciben un doble diploma.

A nivel de posgrado existen programas similares. Destacan los casos del Programa de Doctorado en Trabajo Social que ofrecen la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Universidad de Texas en Austin y el Consorcio para la Formación de Doctores en Administración e Ingeniería del CETYS. Este último se ofrece con el apoyo de instituciones fronterizas como la Universidad Estatal de Arizona, la Universidad de Arizona y la Universidad Estatal de San Diego, contando además con la colaboración de instituciones de Canadá, como la Universidad de Toronto, la Universidad Concordia de Montreal, la Universidad de Victoria y la Universidad de Columbia Británica.

Redes institucionales para la "exportación" de grados académicos

Destaca también el caso de la asociación estratégica entre el Colegio Comunitario Pima, de Tucson, Arizona, y la Universidad Tec Milenio, auspiciada por el ITESM, mediante la cual se están ofreciendo, a partir del ciclo escolar 2002, programas de licenciatura de esta última institución a estudiantes mexicanos que residen en el área de Tucson, Arizona, los cuales acudirán a las instalaciones del Colegio Pima a sus sesiones académicas y de orientación, así como a la presentación de exámenes. Los ingresos producto de la oferta académica "a distancia" serán compartidos entre ambas instituciones.

En el otro sentido, instituciones como la Universidad de Phoenix, estudian alternativas para el ofrecimiento de sus programas académicos en instalaciones habilitadas en el lado mexicano de la frontera, como vía para evitar el problema asociado con las regulaciones migratorias para mexica-

nos a que se ha hecho mención en el apartado de Iniciativas Gubernamentales del presente trabajo.

Redes para la formación de líderes institucionales y expertos fronterizos

A pesar de la enorme necesidad surgida de la compleja problemática fronteriza, han sido escasos los esfuerzos interinstitucionales para la formación y desarrollo de líderes institucionales, funcionarios y expertos con una perspectiva fronteriza en el ámbito de la educación superior. Ha sido en el lado estadounidense en donde se han realizado algunos esfuerzos, aunque limitados, en esta dirección. Tal es el caso del denominado Instituto Hispano de Liderazgo Fronterizo (*Hispanic Border Leadership Institute*), un ambicioso programa de doctorado interinstitucional en educación superior, con sede en la Universidad Estatal de Arizona en el que participan siete universidades fronterizas estadounidenses, encaminado a la formación de líderes e investigadores con énfasis en la frontera. Sin embargo, este programa al igual que otros de su tipo, tiene la limitante de estar dirigido principalmente a audiencias estadounidenses por lo que su contenido y enfoque es restringido en cuanto a participación, cobertura y enfoque de temas.

Temas en la agenda de la colaboración

Aun cuando existen importantes diferencias estructurales, el reconocimiento de la realidad de la frontera México-Estados Unidos como un espacio común en el que se comparten retos y oportunidades, permite contar con un punto de partida común para la cooperación de una forma más coordinada que permita construir relaciones de colaboración en las que se reconozcan y respeten las diferencias y al mismo tiempo desarrollen agendas comunes. Un estudio realizado entre instituciones de educación superior de ambos lados de la frontera (León y Marmolejo, 1997) demostró que existe un interés creciente por colaborar, en especial en áreas relacionadas con educación, migración, desarrollo

económico, comercio y medio ambiente. Curiosamente en ambos casos, las instituciones dieron una importancia menor a los temas de tecnología e infraestructura, salud, idiomas y cultura. Por otra parte, es importante observar que existen percepciones diferentes por país respecto a las prioridades de la colaboración. Mientras que las instituciones de Estados Unidos colocan la migración en primer lugar, la educación en segundo, y el desarrollo económico o comercio en tercero, las instituciones mexicanas consideran a la educación y el medio ambiente en la misma categoría, seguidos de desarrollo económico o comercio, considerando de importancia secundaria el tema de migración.

Bajo este espíritu y considerando además trabajos similares de Romero-Hicks, 1999, Rubio, 1998, Marum, 1999 y Amastae 2000, entre otros, se pueden identificar las principales áreas que son parte de la agenda de colaboración transfronteriza en materia de educación superior.

1) Acceso a la educación superior

Debido al rápido crecimiento demográfico que se ha experimentado en los últimos años en la región, el tema del acceso o cobertura de la educación superior es crítico en ambos lados de la frontera, aunque a diferentes niveles. Hacer posible que más estudiantes tengan acceso a la educación superior es mucho más urgente en el caso de México, aunque también es prioritario en el lado estadounidense. Sin embargo, vista la situación desde la perspectiva regional, indudablemente que es un problema que afecta a ambos lados de la frontera. Si bien pudiera pensarse difícil que se vaya a dar un crecimiento masivo de la matrícula en instituciones de educación superior o que se vayan a crear nuevas, la descentralización en México ha propiciado el surgimiento de instituciones en el interior del país, principalmente universidades privadas. En el caso de la región fronteriza tal crecimiento se ha dado tanto por instituciones que han emergido localmente, como por instituciones ya existentes en otras ciudades que han expandido en

esta región su cobertura. También se observa en la zona fronteriza, la presencia física o por medios electrónicos de programas provenientes del otro país, como es el caso de los programas que ofrece la Universidad de Phoenix en el lado mexicano, o los que ofrece la Universidad Tec Milenio en el lado estadounidense. Por otra parte, es necesario además desarrollar esfuerzos de colaboración innovadores, no tradicionales y de alcance transfronterizo que atiendan este aspecto. Las iniciativas en estudio para crear nuevas instituciones interfronterizas de educación como es el caso del proyecto de campus internacional del Southwest College o el campus internacional de Nogales de la Universidad de Sonora, parecen estar encaminados a tal propósito. Así mismo, es imperioso atender las necesidades de educación de poblaciones no tradicionales como son las personas de mayor edad, sector que ha estado creciendo de forma rápida, sobre todo en Estados Unidos, o los grupos indígenas de ambos lados de la frontera.

2) Calidad de la educación superior

El tema de calidad es crítico en las instituciones de educación superior de la región. Aunque bajo diferentes circunstancias, las instituciones en ambos lados de la frontera deben atender este aspecto bajo una perspectiva regional pues si algo comparten es la necesidad de encontrar formas innovadoras para mantener y mejorar la calidad en todos los niveles. Esto se aplica en aspectos tales como los créditos académicos, carreras, profesores, desempeño académico de los estudiantes y acreditación, entre otras áreas, en las que las instituciones deben trabajar de una manera permanente. Por otra parte, si en un contexto global la portabilidad de estudios y credenciales universitarias es deseable, en la franja fronteriza este aspecto es vital para mantenerse competitivo y poder aprovechar las oportunidades que la región presenta de manera natural. La creación de mecanismos compartidos de aseguramiento de la calidad de la educación

superior, se convertirá sin lugar a dudas en un aspecto crítico en la frontera.

3) Educación superior y desarrollo regional

Urge incrementar la participación de las instituciones de educación superior con sus comunidades en dos aspectos: la atención de sus urgencias y las actividades de desarrollo económico. En este sentido, se deben desarrollar de una manera permanente e integral programas y actividades que estén relacionados con las necesidades de la región, sobre todo a través de lazos más efectivos y significativos con el sector productivo, el gobierno y las organizaciones de la comunidad. Esto incluye tomar en cuenta la atención de aspectos de importancia crítica, figurando entre otros el medio ambiente, salud, educación, población y asuntos migratorios, comercio y desarrollo económico, entre otros.

4) Efectividad institucional y apertura

En ambos lados de la frontera son frecuentes los llamados de diversos sectores de la sociedad hacia las instituciones de educación superior para que sean más efectivas y más abiertas a la propia sociedad. Las instituciones enfrentan inevitablemente la necesidad de responder a sus comunidades con resultados claros y tangibles. Esto necesariamente debe traducirse en tener instituciones más abiertas y flexibles, por un lado, pero también en incrementar su propia productividad. Dado que es poco realista pensar que en el futuro cercano vaya a haber montos adicionales masivos de recursos financieros para las instituciones, éstas necesariamente tendrán que desarrollar estrategias reconociendo esta realidad. Crear esfuerzos de cooperación en diversas áreas puede traer alivio a las instituciones y hacer un uso más productivo de sus recursos de una forma compartida. Esto además crearía condiciones propicias para el eventual desarrollo de mecanismos binacionales de financiamiento de iniciativas específicas de la educación superior.

5) Tecnología y educación no convencional

Dadas las condiciones geoeconómicas de la región, es cada vez más crítico considerar el uso de la tecnología para el mejoramiento del aprendizaje, la ampliación de oportunidades educativas, la optimización de recursos y la creación de alternativas de educación según la demanda.

6) Movilidad académica y estudiantil

Por lo que se refiere a oportunidades y retos a un nivel más institucional, se pueden extrapolar al contexto fronterizo algunas de las ideas planteadas en el plano trilateral por León, Matthews y Smith (1999), mismas que incluyen el desarrollo de estrategias para: buscar compartir profesorado; desarrollar cursos conjuntos; diseñar programas académicos conjuntos y/o programas de doble diploma; diversificar las experiencias de intercambio estudiantil, reforzando por una parte la experiencia típica de un semestre académico en el exterior y abriéndose por otra a experiencias prácticas como estancias en empresas o participación en proyectos con ONGs; y enlazar a cohortes de estudiantes a través de la tecnología o lo que se ha venido denominando como "*e-mobility*".

7) Diversidad y conciencia intercultural

Otro aspecto no menos importante a ser considerado para una agenda de colaboración es el que tiene que ver con la necesidad de propiciar una mayor conciencia intercultural y de diversidad al interior de las instituciones y en sus comunidades.

8) Recopilación de información y difusión de prácticas exitosas

Una limitante seria en la colaboración es la falta de mecanismos e instituciones dedicados a la sistemática recopilación, clasificación y difusión de las iniciativas de colaboración fronteriza. Una iniciativa de este tipo debe incluir la periódica recopilación de estadísticas de la educación superior fronteriza que reconozca las diferencias

de ambos sistemas nacionales de educación y que sirva como base para la planeación regional.

A manera de conclusión

Como se aprecia en este trabajo, y se observa cotidianamente en la frontera, existe un sinnúmero de similitudes y diferencias entre los sistemas educativos de México y Estados Unidos. Es precisamente mediante el reconocimiento de tales diferencias y asimetrías y con la apreciación de los retos comunes, que es posible concretizar y emprender una más efectiva agenda de colaboración que

permita ubicar a las instituciones de educación superior en un plano más activo y efectivo en la atención de la problemática del desarrollo regional. La región fronteriza, para bien o para mal, está fuertemente vinculada. La rapidez de los cambios de esta región compartida hace imperativo que se tomen acciones inmediatas. En el marco de la colaboración, aprovechamiento y optimización de potencialidades y capacidades instaladas con que se cuenta en ambos lados de la frontera México-Estados Unidos, la competitividad a nivel institucional e individual no es una opción, sino un imperativo vital para la supervivencia.

CUADRO 1
PRINCIPALES POBLACIONES DE LA REGIÓN FRONTERIZA MÉXICO-ESTADOS UNIDOS

ZONAS DE INFLUENCIA	MÉXICO	ESTADOS UNIDOS
ZONA 1: Región de contacto de la frontera	Tijuana-Tecate San Luis Río Colorado Agua Prieta Ojinaga Piedras Negras Camargo Ciudad Miguel Alemán	Mexicali Nogales Ciudad Juárez Ciudad Acuña Nuevo Laredo Matamoros Reynosa
ZONA 2: Región de impacto secundario de la frontera	Ensenada Nuevo Casas Grandes-Cuauhtémoc-Chihuahua Nueva Rosita	Hermosillo Monterrey
ZONA 3: Región de impacto marginal de la frontera	Ciudad Obregón-Guaymas Saltillo-Torreón Ciudad Victoria	San Diego Calexico-El Centro Yuma Nogales El Paso Del Río Laredo Roma Brownsville-Harlingen San Marcos Irvine Riverside Anaheim Pomona Santa Ana Tucson-Sierra Vista Las Cruces San Antonio-Corpus Christi-Kingsville Los Ángeles-San Bernardino-Indio Santa Barbara-Bakersfield Albuquerque-Santa Fe Austin-Houston Phoenix

GRÁFICO 1
MAPA DE LA REGIÓN FRONTERIZA



CUADRO 2
DATOS BÁSICOS DE POBLACIÓN MÉXICO-ESTADOS UNIDOS

	MEXICO			E. U. A.		
	Pob. 1990	Pob. 1995	Incr. % 90/95	Pob. 1990	Pob. 1996	Incr. % 90/96
Zona 1	3,571,321	4,350,681	22%	2,990,612	3,340,406	12%
Zona 2	1,554,467	1,759,862	13%	8,668,923	9,637,747	11%
Zona 3	2,593,578	2,862,174	10%	5,563,403	6,298,510	13%
TOTAL	7,719,366	8,972,717	16%	17,222,938	19,276,663	12%
Estados fronterizos	13,469,426	15,251,430	13%	51,926,828	57,140,931	10%
Nacional	87,298,970	95,772,426	10%	262,755,000	277,469,280	6%

Fuentes: México: INEGI (1991) (1996). E.U.A.: U.S. Census Bureau (1991) (1996).

CUADRO 3
PIRÁMIDE POBLACIONAL EN LA REGIÓN FRONTERIZA MÉXICO-ESTADOS UNIDOS

	MEXICO (1995)				ESTADOS UNIDOS (1990)					
	0-4	5-19	20-24	25-29	29>	0-4	5-18	19-24	25-29	29>
ZONA 1	12	30	12	10	36	8	22	11	10	50
ZONA 2	12	34	13	10	41	9	21	10	10	51
ZONA 3	13	36	12	9	38	8	19	10	10	53
TOTAL	12%	31%	12%	9%	36%	8%	20%	10%	10%	52%
Estados	10	36	12	10	43	7	24	6	19	43
Nacional	11	37	11	9	42	7	14	7	7	64

Fuentes: México: INEGI (1996). E.U.A.: U.S. Census Bureau. (1991)

CUADRO 4
CLASIFICACIÓN DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR POR NIVEL DE ESTUDIOS OFRECIDO.
REGIÓN FRONTERIZA MÉXICO-ESTADOS UNIDOS

	Comm.Coll-Norm/UT		Licenciatura		Maestría		Doctorado		Total		Gran Total
	Mexico	EUA	Mexico	EUA	Mexico	EUA	Mexico	EUA	Mexico	EUA	
ZONA 1	17	18	22	10	16	7	2	5	57	40	97
ZONA 2	11	22	26	4	12	6	6	11	55	43	98
ZONA 3	8	61	20	27	9	28	3	18	40	134	174
Total	36	101	68	41	37	41	11	34	152	217	369

Fuentes: México: ANUIES (1996) *Anuario Estadístico de la Educación Superior*
E.U.A.: HEP (1995) 1995. *Higher Education Directory*

CUADRO 5
EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA REGIÓN FRONTERIZA MÉXICO-ESTADOS UNIDOS

	MEXICO			Matrícula	E. U. A.			Matrícula
	Públicas	Instituciones Privadas	Total		Públicas	Instituciones Privadas	Total	
ZONA 1	31	26	57	35252	21	19	40	234596
ZONA 2	22	33	55	90162	22	21	43	307994
ZONA 3	24	16	40	22622	49	84	133	864572
Total	77	75	152	148036	92	124	216	1407162

Fuentes: México: ANUIES (1996) *Anuario Estadístico de la Educación Superior*
E.U.A.: HEP (1995) 1995. *Higher Education Directory*

**CUADRO 6
PARA MAYOR INFORMACIÓN**

ORGANIZACION O PROGRAMA	PÁGINA WEB	CONTACTO:
Border PACT / Pacto Fronterizo	http://borderpact.org	Carmen López cllopez@email.arizona.edu Universidad de Arizona
CETYS Universidad	http://www.cetys.mx	Fernando León fleon@cetys.mx
Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC)	http://conahec.org	Francisco Marmolejo fmarmole@u.arizona.edu Universidad de Arizona
Fundación México-Estados Unidos para la Ciencia	http://www.fumec.org.mx	Guillermo Fernández de la Garza. fumec@prodigy.net.mx
Instituto Hispano de Liderazgo Fronterizo / Hispanic Border Leadership Institute	http://www.asu.edu/educ/hbli	Leonard A. Valverde Arizona State University valverde@asu.edu
Instituto para el Estudio Regional de las Californias / Institute for Regional Studies of the Californias	http://www-rohan.sdsu.edu/~irsc/	Paul Ganster pganster@mail.sdsu.edu San Diego State University
Journal of Borderlands Studies	http://www.acusd.edu/~joana/Journal/journalindex.html	Ed Williams edwardw@u.arizona.edu Association of Borderlands Scholars
Lista Frontera-L	frontera-l@nmsu.edu	Molly Molloy mmolloy@nmsu.edu New México State University
Lista Regional Studies-Mexico	http://www.cisder.com.mx/mailman/listinfo/regional-studies-mexico	Jesús Tamayo cisder@att.net.mx CISDER
Programa de Académicos Fronterizos / Border Lecturer Program	http://www.comexus.org.mx/spdafmc.htm	Comisión México-Estados Unidos Fulbright-García Robles becas@comexus.org.mx
Programa Buen Vecino	http://www.usmcoc.org/bvipe.html	Albert C. Zapanta zapantaz@usmcoc.org Cámara de Comercio México-Estados Unidos
PROFMEX	http://www.profmex.com//prof.html	James Wilkie wilkie@ucla.edu University of California, Los Angeles
Red ACE-ANUIES	http://elnet.org/ACE-ANUIES/index-indice.htm	Guillermo Morones gmorones@anuies.mx ANUIES
UC MEXUS	http://www.ucr.edu/ucmexus/	Carlos Morton UC MEXUS ucmexus@ucr1.ucr.edu
Arizona-Mexico Comission	http://www.azmc.org/	Russ Knocke rknocke@az.gov Arizona-Mexico Commission
Instituto de Educación Sonora-Arizona	http://plazasol.uson.mx/iesa/default.htm	Yamilett Martínez Briceño iesa@hmo.megared.net.mx

Bibliografía

- AMASTAE, J. (2000) *Mobility and Quality Assurance in North American Higher Education*. Summary of the Meeting on Quality Assurance and Mobility in Higher Education in a Trilateral Environment Meeting. El Paso: UTEP.
- AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION (1998) *Educating for Global Competence*. Commission on International Education. Washington, D.C.
- ANUIES (1999) *Tipología de Instituciones de Educación Superior*, Colección Documentos. México.
- ANUIES (1996) *Anuario Estadístico de la Educación Superior*. México.
- CALVO, Beatriz, Paul Ganster, Fernando León García y Francisco Marmolejo (1997) *Regiones en transición: Educación superior en la frontera México-Estados Unidos*. Boulder: WICHE.
- CONTRERAS, Oscar, Jorge Estrada y Martín Kenney (1997) "Empresas globales y desarrollo local", *Desarrollo Fronterizo y Globalización*. México: ANUIES.
- GANSTER, Paul (1997) "La región fronteriza entre Estados Unidos y México", *Entendiendo las diferencias*, Cuaderno de Trabajo # 6. Boulder: WICHE.
- GILL, J. y L. Alvarez (1995) *Understanding the differences: An essay on U.S.-Mexico Higher Education*. Boulder: WICHE.
- HEP (1995) *1995 Higher Education Directory*. Washington.
- LEÓN, Fernando, Dewayne Matthews y Lorna Smith (1999) *Academic Mobility in North America: Towards New Models of Integration and Collaboration*. Working Paper # 9. Boulder: WICHE.
- LEÓN, Fernando y Francisco Marmolejo (1997) "Encuesta sobre el Pacto Fronterizo", *Entendiendo las diferencias*, Cuaderno de Trabajo # 6. Boulder: WICHE.
- LEÓN, Miguel y Miguel Estrada (1999) "Planeación estratégica del desarrollo maquilador en México". *México y el Mundo. Memoria de la IX Reunión ANUIES-PROFMEX*. México: ANUIES.
- LIVERMAN, Diana M., Robert G. Varady, Octavio Chávez y Roberto Sánchez (1999) "Environmental Issues Along the United States-Mexico Border: Drivers of Change and Responses of Citizens and Institutions". *Annual Review of Energy Environment*. Núm. 24: 607-43.
- LOREY, David E. (1999) *The U.S.-Mexican Border in the Twentieth Century*. Wilmington: Scholarly Resources.
- MARMOLEJO, Francisco (1997) "El sistema de educación superior de los Estados Unidos: Notas para un marco de referencia (Primera parte)". *Educación Global*, Vol. I, Núm. 1. Guadalajara: AMPEI.
- MARTÍNEZ, Oscar J. (Ed.) (1996) *The U.S.-Mexico Borderlands: Historical and Contemporary Perspectives*. Wilmington: Scholarly Resources.
- MARÚM ESPINOSA, Elia (1999) Las Profesiones y la Educación Superior en el Marco de los Procesos de Integración Económica de América. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXVIII (2), Núm. 110, Abril-Junio. México: ANUIES.

- ROMERO HICKS, Juan Carlos (1999) "Los retos de la educación superior ante la globalización". *México y el Mundo. Memoria de la IX Reunión ANUIES-PROFMEJ*. México: ANUIES.
- ROSS, Marlene (1998) *The American College President*. Washington: ACE.
- RUBIO OCA, Julio (1998) Los Retos de la Educación Superior Mexicana de Fin de Siglo. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXVII (1), Núm. 105, Enero-Marzo. México: ANUIES.
- SÁNCHEZ SOLER, Ma. Dolores (1997) "Transformaciones educativas en la frontera durante los Noventas". *Desarrollo Fronterizo y Globalización*. México: ANUIES.
- SÁNCHEZ SOLER, Ma. Dolores (1997) "La educación a distancia en México y propuestas para su desarrollo". *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXVIII (2), Núm. 110, abril-junio. México: ANUIES.
- SARUKHAN, J. (1994) "The Mexican System of higher education". Ponencia presentada en *First Meeting of U.S. and Mexican University Presidents*. Nueva York: ACE-ANUIES.
- SEP-ANUIES (1993) *Agenda Estadística de la Educación Superior: Tomo I*. México: SEP-ANUIES.

UNIVERSIDAD INTEGRACIÓN

Privatization and Higher Education Policy in the United States and Puerto Rico: Private Gain, Entrepreneurship and the Public Good

EDUARDO APONTE*

Abstract

Private higher education is the fastest growing sector of post secondary education in the United States and Puerto Rico. Neoliberal economic postindustrial policy for restructuring the economy and the emerging 'knowledge society' has increased the demand for intellectual capital for the highly competitive global economy and for increasing private investment in the higher education system. The first part of this policy analysis paper, traces the development of the new context of higher education. The second analyzes the outcomes of privatization trends of higher education in terms of societal development (public good) and requirements of the productive sector (private gain). And the third, reviews some higher education policy measures in Puerto Rico addressed to "harmonize" growth of the private sector (private gain) with societal development (public good).

Introduction

The neoliberal (market oriented) concern with closing the "knowledge gap" between higher education and the postindustrial economy (the new workforce skills, technological innovation [R & D, useful-applied knowledge] the search for excellence (relevant-quality of higher education that started "A Nation At Risk" in the 80's), has moved again to the forefront the debate about policy outcomes in higher education in terms of the contribution to the productive sector (private gain) and societal democratic development (public good).

* EDUARDO APONTE IS ADVISOR TO THE PUERTO RICO COUNCIL ON HIGHER EDUCATION AND PROFESSOR AT THE UNIVERSITY OF PUERTO RICO, PAPER DELIVERED AT THE AAHE ANNUAL CONFERENCE "BALANCING PRIVATE GAIN AND PUBLIC GOOD, WASHINGTON D.C., MARCH, 2001.

The emerging knowledge society requires a response to different educational needs and to diverse growing demands for relevance, quality standards, and also entails differentiation between institutions within the higher education system. During the last fifteen years, the neoliberal response to these demands has been through the establishment of new private institutions alongside the traditional institutional offerings and the creation of new degree programs to supplement the existing ones. In terms of relevance, the response has been twofold: market driven growth (institutions with an increased autonomy are allowed to expand according to market demand "laissez-faire") and the traditional policy, in which expansion does not necessarily entail diversification. Anticipating and responding rapidly to new educational needs is determining and defining both relevance and quality in higher education.

During the last decade, higher education administrators, state officials and governing boards have accepted the proposition that higher education institutions are entering a new state of institutional development (organizational paradigm shift) that is being determined by state new priorities (economic policy) and limited financial resources (recurrent structural state fiscal crisis). Paradoxically, higher education have entered in a prolonged fiscal crisis at a time that the productive sector and government are demanding that higher education continue to expand and diversify to support postindustrial economic restructuring and to meet global competition. Economic policy, post industrialism and globalization are creating the new context for educational policy and higher education. New priorities in policy measures are shaping up the institutions, their processes and outcomes. The balance of these outcomes have shaken, if not drastically changed, the contribution of higher education to the well-being of society on behalf of urgent claims of the productive sector and the national capacity to compete in the global economy. Given this context, to what extent neoliberal economic policies have altered and transformed higher

education institutions and their capacity to contribute to the public good *vis-a-vis* the private gain? Does current policy outcomes contribute to the reduction of socio-economic inequality and democratic societal development—the public good?

1.0 Education: Public Good and Private Gain: Conflicting Views

Formal education encompasses institutions with varying sponsorship (public and private), diverse student composition (gender, age, race-ethnic, religious, foreigners, members of different social classes) and heterogeneous types of institutions (Preschool, K-12, two and four year postsecondary institutions, professional and graduate or advanced education programs and lifelong education, *i.e.* Pk-20+). These structural differences have implications for the educational system, specifically the rapid growth of higher education during the last decade as a result of postindustrial economic restructuring, the needs of an increasingly technological world and an emerging global knowledge society.

Effective educational policy contributes to social and personal development. Educational opportunity introduces people to expectations of the world outside the family, particularly citizenry and work. Since society is continuously changing, education provides for change and innovation, expanding knowledge frontiers and adapting to changing environments. Different sectors of society (like business), expect educational institutions, to help solve society's problems. People in higher education research, create and disseminate knowledge and are expected to help social policy, and contribute ideas for the advancement of useful knowledge in terms of economic and societal development. Most important, educational institutions provide the mechanism and socialization processes by which the young learn to become productive members of the collectivity and understand society's expectations. Hence, formal education prepares, sorts and places people. It prepares by learning competencies and skills, sorts by testing and contributing

knowledge and places by tracking, grading, credentialing and, ultimately, helps in filling positions in society. Finally, and most important, formal education contributes to reproduce and legitimate the economic, political and social structure of society. Therefore, public or private education is part of society's structural processes and has lifelong consequences on individuals, the family, work, government, community, culture and society (E. Irizarry, 2000).

For all the above, education contributes directly and indirectly—explicit or implicit—to the different sectors of society. It is a socio-cultural process that determines a citizen's personal wellbeing and life chances as well as society's development. Autonomous institutions in a market-oriented context are "necessary", but their freedom to act is not unlimited. Standards concerning both relevance and quality of what students learn are also of public interest, since large numbers of poorly prepared graduates would be a burden not only to themselves and their families, but also to society. Therefore, it is of public interest and concern for the state and society as a whole that educational institutions of all sorts be accountable in terms of relevance and quality of their offerings, *i.e.* contribution to society.

One major conflict in higher education has been the notion derived from human capital theory that conceptualizes higher education as a "service industry" for private gain that over time has acquired well-defined functions. The claim is that as in other industries, production in higher education uses "resources", which are transformed into end products called "outcomes". The three production functions are based mostly on a single unifying process 'learning-meaning- knowing and interpreting the known (scholarship and criticism), discovering the new (research related activities) and bringing about desired social change in the cognitive and affective traits and characteristics of human beings' of education (H. R. Bowen, 1997). The efficiency of the process is measured by comparing the "outcomes" with the resources employed or the benefits achieved.

This economic view of education, in general terms, measures the educational process through resource-outcomes, rate-of-return, cost-revenue, cost-effectiveness and cost-benefit methods, *i.e.* input-output analysis.

The idea of efficiency is deciding to what extent (quantity) and by which criteria (quality) a benefit shall be achieved and how resources will be deployed to attain that expected benefit. Human capital approaches have contributed enormously to consider education as a long run societal investment in development and not just social spending, however, the human capital theory is still a limited approach to conceptualize and measure educational processes and outcomes. Therefore, education in general, but particularly higher education as upper learning is a social good with consequences for the larger society. The effects of higher education on the individual, the family and society at large are enormous and intricate in order to be measured through economic approaches to assess its contribution to societal development and personal wellbeing.

On the other hand, the higher education (public or private) contributes to the economy, to individuals and society at large. Generally, economists have focused on the effects of higher education measurable in money value, income to individuals or yield higher levels of gross national product. Hundreds of econometric studies have been carried out around the world calculating both private and social rates of return on investment in higher education are around 8 to 15 percent range. Although these rates might be plausible and "experts" have interpreted them as reflecting certain "rationality" in both public and private decisions about investing in education, testing calculated rates by these criteria does not meet the standards of scientific inquiry. This "credibility gap" suggests that economists are far indeed from finding the "real or particular" rates of return on general education and higher education learning which is even more individual and diverse in nature (H. R. Bowen, 1997).

Skepticism about rate-of-returns is anchored in two arguments: first, that indicators (data available) to measure costs and returns do not reflect precise identification of the extra amounts of income associated with more education, including differences in ability, social background, hours of homework, quality of the institution and curriculum learning experiences, among others, and second, that rates-of-returns fail to account for certain costs and benefits of education because neither private nor public higher education operates under a price system that would give reasonably accurate indicators about scarcity values of the different amount and combinations of the resources employed. Hence, educational process "outcomes" create many returns that go uncounted in monetary terms. Some uncounted effects redound directly to benefit the individual investing in their education, while others yield benefits that "spill over" to society at large, i.e. the externalities and "spill over" effects of education (Blaug, 1976).

Most of the non-monetary returns on education are a combination of direct and "spill over" effects. Some of these are to plan family growth more effectively, enjoy work more, spend money more efficiently, save and invest personal income wisely, to adapt more quickly to change in the personal environment, undoubtedly all of them enhances the lives of educated people as well as of society as a whole. Just to name a few, there are many externalities linked to student meaningful learning and to the scientific environment conducive to successful research and other activities. Since market transactions do not properly take account of externalities, no one has yet succeeded in estimating their significance. However, evidence shows the existence of numerous externalities, predominantly positive in social value and generally very significant when compared to the market values of the direct private returns with which they are associated. Precise rates of return probably cannot be made, since they will require measuring essentially immeasurable variables yet. Furthermore, in monetary and non-monetary returns, direct and indi-

rect costs and benefits, consumption as well as production effects in the assessment of real rates of return in deciding whether investment¹ or spending in higher education (private or public), is worth what they cost. For all the above, education for the public good or for private gain, still is a good investment. The question to answer is, how to balance them in a market oriented higher education growth and diversification process?

2.0 Trends in Public and Private Higher Education

Privatization of higher education is not a new phenomenon in the world economy. In many countries, the private sector has come to play a predominant role in higher education. Private sector growth has assumed greater significance as a policy strategy due to the interaction of three factors: stagnating or declining public budgets allocated to education, an increasing social demand for more higher education, and restructuring of the productive sector linked to a knowledge society and the global economy. The result has been that social demand is exceeding the public supply, and the private sector is seeking to meet the unsatisfied demand. More demand for differentiated quality and content have also contributed to the privatization of higher education.

The public or private distinction of higher education institutions is not well defined or clear. By source of funding, a private university may be receiving large amounts of money from state resources (federal, state or local government) and a public institution may be generating significant amounts of funding from private sources. On the other hand, private institutions might be market-oriented, but on the basis of management may be controlled by the state and are being to a great extent administered by government regulations

¹ Investment returns will depend on different factors varying according to each institution, the students, and how efficient and effective they are.

and voluntary accreditation (public accountable) institutional associations. Finally, the distinction can be done by the corporate identity of the institutions –non-profit or for profit institutions– (Altbach, 1999; Tilak, 1998).

The outcomes of the institutional development trends can be classified into five general privatization levels (Tilak, 1998; Aponte, 2000):

- 1) Total privatization –privately funded and managed with little government intervention with direct short-long term contribution to private gain to the corporation and the individual; proportionate lesser indirect contribution to society at large, i.e. for profit corporate universities.
- 2) High level of privatization –traditional private colleges and universities– largely privately funded, "non profit", religious, income group or regionally oriented with direct contribution to the productive sector and short long run contribution to societal development, the Ivy League colleges and universities.
- 3) 'Pseudo-privatization' –non profit or for profit– privately created institutions with nearly 90 percent of their expenditures from federal, state and local funding sources, i.e. an increasing number of market-oriented colleges and universities and proprietary institutions.
- 4) Complementary privatization –public institutions with increasing levels of entrepreneurial structure and organizational management with increasing non-governmental funds, claiming that higher education is a privileged quasi-public good, i.e. entrepreneurial universities.
- 5) Public institutions –state and national autonomous universities with over 80 percent of their expenditure from government, and increasing outside funding for research and service, but their existence is linked to national and society development priorities, i.e. needs and goals. In these terms, education is considered a social process and a public good, i.e. like traditional universities.

All these trends are possible in a given country or the combination of one or two categories under

neoliberal economic development policy. Trends are associated with economic restructuring, social demand, access policy, finance strategies and a result of the interaction of the factors identified before as responsible for the growth of the private sector and diversification of higher education institutions. The interaction of the institutions with social demand and how well they perform, in terms of contributing directly to the society needs and the public good, seems to be the center of the debate nowadays in higher education, i.e. the autonomy of each institution; private or public.

2.1 Between Public Good and Private Gain in Higher Education

The role of the state under fiscal crisis (limited resources) and neoliberal economic policy (market driven) is a complex paradox. With relative autonomy from economic and political power groups, the state is responsible and seeks for the public good (societal well-being) while at the same time promotes and provides incentives to the productive sector to promote growth, create jobs, increase *per capita* income, and private gain (wealth).

The role of government in higher education policy making and implementation has not been an easy task during the last fifteen years. Paradoxically, the higher education system is entering a prolonged fiscal crisis at a time when the industry and government are increasingly demanding that the higher education institutions continue to expand and diversify their roles in 1) developing the new postindustrial infrastructure (to provide research and development useful knowledge –as well as technical assistance to government and industry); 2) collaborating in public –private partnership with industry, business and government, and 3) preparing a new workforce with increasingly sophisticated skills. Policy measures (appropriate or not) such as access policy, student financial aid, priority funding allocations, institutions performance budgeting and evaluations, accountability accreditation and "down-sizing" measures, among others, are some of the policy instruments that are complementing

the "market oriented" growth/diversification transformation of the higher education institutions (E. Aponte, 1998; C. Barrow, 1997; Meister, J. 1998).

In the 1990's a process of selective diversification and market guided differentiation in a contradictory context of expansion with contraction of the higher education institutions (growth of some institutions while others are "down-sizing" and closing programs). This process was determined by different factors: postindustrial restructuring, state development strategies, access funding, the technological revolution and aggressive competitive institutional marketing strategies. The institutional orientation to market high demand professions and the borrowed and adapted entrepreneurial organization development approaches have reborn the old debate between proprietor and non-profit institu-

tions around the purpose of investment (private/public) in higher education and general education (vouchers) as a private business or industry in relation to societal development as a whole –the public good. Policy makers are adopting reform strategies designed to slow down expenditure growth and reallocating resources into programs and research areas that will increase business and government support for higher education by redefining (rationalizing) it as "social investment". Hence, within this context of increased social demand and state fiscal crisis, the imperative that institutions "do more with less" is provoking a wave of strategic policy measures, that is moving higher education institutions to a 'new paradigm' of organizational development (H. Simsek & K. Seashore, 1994; E. Aponte, 1996, 1998) (see Diagram below).

Diagram I

Some change trends related to the higher education organizational paradigm shift during the last three decades (Simsek & K. Seashore, 1994; Aponte, 1996)

From	To
Basic research in the departments	→ applied research / specialized / useful knowledge production in centers/partnership institutes with industry, government
Teaching/learning in classrooms	→ student centered continuous learning institutions with virtual programs, distance non synchronized learning
Vertical bureaucratic structures	→ horizontal flexible adaptable and innovative entrepreneurial organizations
Academic departments and professional Colleges by knowledge disciplines	→ professional degrees and custom made certificates through partnerships with industry, government and educational institutions
Chair tenure institutions	→ non-tenure part-time (professional) academic / market oriented highly responsive institutions
Student academic recruitment	→ aggressive marketing strategies in institutional student recruitment
Institutionally oriented selective student aid	→ comprehensive student centered
Access policy funding	→ access oriented financial aid, fellowships and loans
State/federal funding to public institutions	→ diversified federal and/state funding to both public and private institutions
Budget allocation and Enrollment funding (public/private)	→ diversified source of funding endowment; services, philanthropy, others
Traditional universities, colleges and technical institutions	→ entrepreneurial universities/colleges, virtual universities, corporate universities, metropolitan universities and others

Diversification trends are towards more market oriented institutions with entrepreneurial organizational development and a fast growing sector of corporate universities in industry, commerce and government sectors. Within this context, institutions will sharpen their education on specialized areas of institutional strength or on areas of high student demand. Many institutions will depend on specialization and differentiation of their mission and well emphasized differences (real or not), as opposed to their previous comprehensiveness, by developing well core business that appeals to a well-defined niche market or "new societal demands". Institutions are focusing development on programs that enhance their quality and competitiveness eliminating and reducing programs that do not support the new mission while at the same time are funding innovative collaborative partnerships to develop new programs, *i.e.* the market oriented university (H. Buchbinder, 1993).

The market-oriented growth in higher education tends to reinforce the contribution of the institutions more directly to the productive sector and indirectly (and in longer terms) to the public good. Competition among institutions for enrollments, resources, etc., is becoming more aggressive, quality improvement and effectiveness (performance is leading the way for institutional self transformation). Higher education policy –making under market oriented conditions required new conditions for growth (access opportunities, government industry partnership in funding strategies) under shrinking institutional funds in relation to institutional transformation needs [technology, organizational development (and now workforce demand) and human resource re-education] in order for them to become more productive and relate to the postindustrial context (relevance) to accomplish their mission. This transformation process relatively equates to some extent to the restructuring of the economy, government reform and to a lesser degree, to other society's institutions (schools, health centers, etc.), impacted by the privatization movement and the

market oriented society of the post cold war years, *i.e.* the new social contract.

Therefore, expansion with contraction and diversification as well as market-oriented entrepreneurial institutions of higher education have been, in general terms, the result of market-oriented (de-regulation-greater autonomy) public policy. Government institutional requirements for enrollment funding, licensing of institutions, accountability accreditation and complementary competitive funding alternatives have been the main policy instruments influencing institutional development, performance and outcomes. State institutions with traditional comprehensive academic offerings that respond to many societal needs, will continue to be publicly funded, while market oriented institutions are driven into competition, down-sizing, partnership with industry and to operate under performance standards and new quality requirements in order to get public funding and accreditation.

3.0 The State and Conflicting Interests in Higher Education Policy in Puerto Rico

As in many other countries, private higher education is the fastest growing sector in the United States and Puerto Rico. Market demand and further specialization (professional careers) of the higher education institutions have unbalanced the academic offerings (degrees) of the privately owned sector. In general terms, comprehensive academic programs addressed to meet a societal needs and development, still is associated to the public institutions while more market-oriented private institutions are specializing in the multisectorial economy different levels needs. Both, public and private institutions, are being pressed by industry and government officials to respond to the new priorities related to economic restructuring and global competition with limited local funding, state-federal funding institutional regulations and accountability accreditation.

During the last fifteen years, growth and diversification of higher education institutions has de-

pended heavily on federal funding. Pell Grants and others represent over 80 percent of expenditures of a large number of the private sector institutions, *i.e.* "pseudo privatization of public funding". For-profit and proprietor non-profit institutions are the fastest growing group with specialized professional academic programs addressed to market high demand professions.

The state (licensing and accreditation) federal/local funding regulations and professional/regional accountability accreditation, are the policy measures that serves as counterweights to entrepreneurship and private gain in the higher education institutions. In 1999, the Council on Higher Education (a restructured government entity in 1993 to promote the "development of the higher education institutions") initiated policy measures to promote complementary integration (growth and development of the higher education system) as a result of fierce competition between the market driven institutions and state funded universities for local funding and student enrollment.

Nowadays, there are 7 public and 39 private higher education institutions of which 26 are private, non-for profit and 13 for profit institutions. Enrollment in the public sector has risen from 37 839 to 73 846 during the last 20 years and from 19 499 to 100 704 in the private institutions for the same time period. Graduate professional degrees enrollment is growing rapidly in both sectors, the private institutions leading with 62% of the total graduate population (mostly master's degrees with some doctoral degrees, CHEPR, 2000).

Recently, policy-oriented initiatives, where higher education is considered, in overall terms, social investment (and a public good) to enhance societal development are being formulated to prevent the institutions to fall into "laissez faire" growth pattern (E. Irizarry, 2000). Several times the Council have been in contraposition to entrepreneurship due to conflicting views of the regulations regarding initiatives of some private institutions. After litigation in the courts, all the Council decisions

about academic programs were upheld. Government initiatives to integrate growth towards a system from K-16+ including postsecondary institutions (technical certificates) have been initiated. Inclusive, highly open, participating policy-making processes have been adopted to support state regulations and their implementation. Some of these policy measures have been:

- Public hearings, seminars and others about federal and local funding regulations (1993-2000)
- CESPR Licensing Regulations (1993-1999)
- CESPR/Middle States Accountability Accreditation Joint Institutional peer evaluation procedures and requirements (rules and standards) (1995)
- Local Financial and Student Fund 1998 – Procedures and Regulations
- Policy Document about the Relevance of Institutional Academic offerings (1999)
- A Vision of the Future of Higher Education in Puerto Rico – Strategic Policy Action Guidelines (1998-2001)

"A Vision of the Future of Higher Education of Puerto Rico: Strategic Policy Action Guidelines" is perhaps the most comprehensive in scope, more inclusive in representation and participatory in nature extensive process of policy making ever made in the island. Process and outcomes were done by members of the higher education community with high levels of participation of academic and administrative leadership from both, the public and private sectors. Diagnosis of results are highly critical (constructive) and provide policy action recommendations (the challenge ahead) prospective and feasible for government strategic action plans to integrate the higher education system, and to enhance its contribution to the economy and societal development (balancing the outcomes of the system). Policy action recommendations are directed to increase relevance, quality, efficiency and effectiveness of the institutions maintaining a high level of access to educational opportunity. Some of the challenges ahead for the future in the executive report of the document can be summarize as follows:

- Lack of a "clear vision of an integrated complementary and diversified higher education system", oriented to meet different sectors needs, enhance societal development and the public good.
- The need for more policy guidelines regarding institutional autonomy, quality, efficiency and effectiveness and, lack of reliable indicators to make institutions accountable (social responsibility).
- Prevailing conflict and tension between the state and higher education institutions regarding social responsibility and the public good.
- The need for more collaboration between higher education, the productive sector and government to respond to societal needs and development, *i.e.* the public good.
- The imperative to promote and develop autonomous socially responsible-accountable institutions.
- The need for local knowledge production (basic and useful knowledge) in terms of research and development through consortiums and partnerships between institutions, industry and government to support economic development and social policy programs.
- The need to develop new alternative sources of funding (policy-oriented incentives, loans, etc.) to maintain access to the institutions based on social-responsibility and equity of resource allocations in order to promote a diversified integration of the higher education system with less dependency from federal and local government funding.
- The urgency to conduct research of the whole education system (K-16+) for improving policy decision-making based on a knowledge management system.

In all these policy research initiatives, evidence demonstrates that market oriented growth and diversification have increased access and educational opportunities in the higher education institutions (higher participation rates in the public and private

sector). Growth of the academic programs are professionally oriented although some socially and economic development initiatives are taking place both in the public and private sector. Retention rates are lower in the private sector (that provides more access to lower income groups), which suggest a need for more effectiveness and innovation in producing learning and academic achievement to elevate the graduation and employment rates. Institutional effectiveness (public or private) will contribute to improve educational opportunity and to reduce economic and social inequality.

Finally, market-guided growth in higher education in Puerto Rico have resulted in the following outcomes:

- Aggressive competition among institutions, particularly between private non-profit colleges and universities and for profit proprietary institutions in terms of student enrollments, local funding, and regional institutional program offerings.
- Competition have led to transformation into market-oriented entrepreneurial colleges and universities where organizational development have made them more agile, flexible, highly responsive institutions seeking to improve quality, efficiency and effectiveness.
- Rivalry and conflict between the institutions (public and private) have moved government (funding and institutional corporate rules) and accountability institutions (accreditation) to strengthen regulations concerning institutional effectiveness in meeting student needs and society expectations –the public good.
- The accelerated growth of the private sector has increased significantly access to educational opportunity of different income group levels of society and a relatively diversified supply of workforce for the growing multisectorial economy. But the highly dependent growth of proprietary and private institutions (pseudo-privatization) with high levels of federal funding, links access and educational opportunity of lower income groups to private institutional

development; higher tuition fees, competition, and for private gain education. Competition might improve quality in some regions of the system, while in others, access to low quality programs will result in lower paying jobs or unemployment and should not be considered an equal educational opportunity at all.

- Unprecedented growth of access in private higher education (undergraduate and graduate) have created the conditions for the public sector to redirect funding to new economic development priority demands –scientific and technological infrastructure for the production of knowledge, *i.e.* a state doctoral intensive research-oriented institution.
- Market-oriented and entrepreneurial institutions (corporate, virtual and others) will continue to transform in the competition context. Institutions with more resources, funding and innovative approaches will be able to steer the transformation process, more effectively making the change forces an opportunity in institutional renewal and development.

The new balance sought between the values and the internal affairs of institutions and state regulatory policies, does not signify a reduced state role, but a different and more strategic one of “steering at a distance and direction setting”. The key elements are goals, frameworks, guidelines and strategic oversight of the higher education system instead of direct bureaucratic control over each institution’s affairs. More coherent policies and structures, incorporating the principles of academic institutional autonomy and frameworks for regulating and monitoring performance, are needed and efforts are being made, although unevenly, to put them in the proper place where they do not exist or are in disarray, in order to enhance the integration of the higher education system.

4.0 Concluding Remarks

Growth and diversification fueled by market-oriented (deregulation) postindustrial economic restructuring policy in the United States and Puerto Rico have resulted in several complex and contradictory outcomes. Institutions are operating in a financially tight competitive uncertain context: the pressures of an increased social demand; the economic constraint on public spending; strategic deregulation with selective centralization; the growth of privatization in general education and globalization across national boundaries; and the inexorable movement of new research frontiers into multidisciplinary research beyond the bounds of individual institutions. As a result of neoliberal policies, challenges to largely stable organizational and conceptual types of higher education have exacerbated a number of contradictions and generated new levels of complexity.

Given this context, it is not to be expected that each institution individually or separately (or competing with each other) will undertake system-wide development measures. The need is not confined to institutions, sectors (public/private), regions or particular local problems since system management has become more complex and demanding with market driven growth and diversification. In the United States, some state boards are becoming more entrepreneurial and less regulatory while assuming greater responsibilities to solve higher education most pressing policy concerns. However, a “less regulatory” board does not mean a “less aggressive” in terms of policy leadership (SHEEO, 1996).

Continuous involvement and active participation of the members of the higher education community is necessary and crucial in public policy making and the implementation of action alternatives. Policy and management decisions, resource allocations and accountability policy measures need to be integrated and be directed by a shared close understanding (collaboration) of and a sensitivity towards the institutional field of action (individually) not only as it presently (implicitly) exists, but

as it (explicitly) needs to evolve, to become an integrated system.

The private and public sectors of the higher education system, contributes to economic growth and societal development. As a point of departure, cost containment without loss of autonomy and quality (consistent with the purpose and values of higher education) would be an appropriate goal for the system as a whole, wherever it is feasible to adopt such an approach. Besides being a necessary institutional measure, the quest for greater efficiency and effectiveness, would demonstrate to the funding sources that any additional resources are likely to be well used. This is crucial since access to higher education only, does not contribute directly to re-

duce economic and social inequality. Instead, access to relevant quality education will contribute more to achieve higher graduation and employment rates, and to societal development goals (the public good and private gain).

The debate between the urgent need to meet societal expectations (public good) and the productive sector requirements (economic growth with private gain), in state policy-making in higher education in a context of neoliberal privatization measures and outcomes hopefully will promote more comprehensive and profound policy research initiatives to determine new developments in state policy action in higher education. We encourage the reader to assume this challenge.

References

- ALTBACH, Philip (1999) “Comparative Perspectives Private Higher Education” en P. Altbach (ed.) *Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st Century* Connecticut: Greenwood Press.
- ALTBACH, Philip (1998) “Patterns in Higher Education: Towards the Year 2000” en K. Kemper, Mollis, M and Tierney (ed.) *Comparative Education*, W. Massachussets: Simon & Shuster.
- APONTE, Eduardo (2000) “New Directions in Higher Education: A Tipology of Transformation Trends” paper delivered at the International Council for Innovation in Higher Education Annual Conference: Transforming Higher Education for the Next Millenium, Los Angeles, CA, USA, November 1-5, 1998.
- APONTE, Eduardo (1998) “Towards New Evaluation in Culture in Higher Education” *Prospects*, Vol. 107, núm. 3. *Review of Comparative Education*, UNESCO, International Bureau of Education, Paris, France, September, 1998.
- BARROW, Clyde (1997) “La Estrategia de la Excelencia Selectiva: rediseñar la educación superior para la competencia global en la sociedad postindustrial”, *Perfiles Educativos México*, Vol. XIX, núm. 76-77.
- BLAUG, Peter M. (1976) “The Empirical Status of Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced Survey”, *Journal of Economic Literature*, September.
- BOWDEN, Howard (1997) *Investment in Learning: The Individual and Social Values of American Higher Education*, Maryland: The John Hopkins University Press.
- BUCHBINDER, Howard (1993) “The market oriented university and the changing role of knowledge” *Higher Education*, Vol. 26.
- CHEPR (2000) “Toward Excellence in Higher Education: Progress Report”, Puerto Rico: Council on Higher Education, Government of Puerto Rico, November.
- IRIZARRY, Enrique (President of the Puerto Rico Council on Higher Education) (2000) “Education as an Industry: Conflicting Views Between Private Higher Education and the State in Puerto Rico”, Higher Education Forum, *CHE’s Newsletter*, Vol. 1, núm. 1.
- SHEEO (1994) *A model for the Reinvented Higher Education Systems: State Policy and College Learning*. Denver, Colorado; State Higher Education Executive Officers – Education Commission of the States.

- SHEEO (1996) "Trends in State Coordination and Governance: Historical and Comment Perspectives", Working Document by R. Martin and Russell, B. State Higher Education Executive Officers, Education Commission of the States, Denver, Colorado.
- TILAK, B. G. (1991) "The Privatization of Higher Education" *Prospects*, Vol. 21, núm. 2.
- MEISTER, Jean (1998) *Corporate Universities: Lessons in Building a World Class Workforce*, New York (USA): McGraw-Hill.
- SIMSEK, T & L. Seashore (1994) "Organizational Change as a Paradigm Shift", *Journal of Higher Education*, Ohio University Press, Vol. 65, núm. 6 (Nov-Dec).

Enseñar a pensar enseñando a leer: reflexiones sobre un seminario de metodología

FERNANDO LEAL CARRETERO*

Toda mi vida me he preguntado qué es la mente humana, qué son esos productos de ella que llamamos pensamiento, conocimiento, experiencia, y si por ventura existen maneras —reglas, estrategias, hábitos, enfoques, modos, formas, estilos— mejores y peores por cuyo conducto aquélla pueda producir éstos.¹ Cuando era muy pequeño no contaba ciertamente con palabras apropiadas para articular mis preguntas; pero eso no disminuía su acuciosidad, antes bien la incrementaba.² Fue a lo largo de la adolescencia que comencé a dar con el vocabulario consagrado por los siglos y con las disciplinas que nuestra milenaria tradición había penosamente construido con el fin de responderlas.³ Conforme iba calando en la grandeza de semejantes construcciones aumentaba ese sentimiento de humildad que sobrecoge a cualquier individuo cuando se hace cargo del trabajo intelectual de la colectividad a la que pertenece y por la cual es quien es. Los libros que las contenían y expresaban eran difíciles de leer, pero me quedaba claro que debía perseverar por ese camino, porque al fin

- 1 'Necessaria est methodus ad veritatem investigandam.' Descartes, *Regulae*, I. 'Atqui ne semper incerti simus, quid possit animus, neque perperam et temere labore, antequam ad res in particulari cognoscendas nos accingamus, oportet semel in vita diligenter quaesivisse, quarumnam cognitionem humanam ratio sit capax.' VIII, 3. 'Je pensai qu'il fallait chercher quelque... méthode.' *Discours*, 2ª parte.
- 2 'Until the problem has gone a long way towards being solved, I do not know what it is; all I am conscious of is this vague perturbation of mind, this sense of being worried about I cannot say what.' Collingwood, *Autobiography*, cap. I.
- 3 'Vielmehr erscheint uns die Sache erst im Lichte dessen wahrhaft bedeutsam, der sie uns recht zu schildern weiss. So gilt unser Interesse wohl der Sache, aber die Sache gewinnt ihr Leben nur durch den Aspekt, in dem sie uns gezeigt wird.' Gadamer, *Wahrheit und Methode*, II, 1.
- 4 'Was du ererbt von deinen Vätern hast, — erwirb es, um es zu besitzen.' Goethe (no recuerdo exactamente dónde lo dice). 'Die Wiederholung ist die ausdrückliche Überlieferung, das heisst der Rückgang in Möglichkeiten des dagewesenen Daseins.' Heidegger, *Sein und Zeit*, §74. 'Das Verstehen ist selber nicht so sehr als eine Handlung der Subjektivität zu denken, sondern als Einrücken in ein Überlieferungsgeschehen, in dem sich Vergangenheit und Gegenwart ständig vermitteln.' Gadamer, *ibid.* 'If I have seen a little farther than others it is because I have stood on the shoulders of giants.' Atribuido a Newton. 'Legendi sunt Antiquorum libri, quoniam ingens beneficium est tot hominum laboribus nos uti posse.' Descartes, *Regulae*, III.

* UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

se haría la luz.⁵ Al tiempo que hacía progresos se corroboraba también la verdad de lo que tantos han dicho: que aun esas construcciones imponentes y esos libros maravillosos eran insuficientes para responder las preguntas.⁶ Cuánta mayor razón había de no descuidar ninguno, sino tratar, en la medida de mis escasas fuerzas, de abarcarlos todos.⁷

¡Uuuf! ¿Y a qué tanta nota a pie de página y tanta cita clásica? No se espante el lector, que ya lo voy a dejar en paz con esas cosas, que he usado nada más para ilustrar lo que el párrafo anterior sugiere: que cada pensamiento que pensamos ha sido pensado muchas veces antes y expresado de manera más precisa y memorable. De ahí que la mejor manera de enseñar a pensar sea enseñando a leer. Ciertamente es así cómo he tratado yo de enseñarme a mí mismo a pensar; y no soy ni el único ni el primero ni mucho menos el mejor que en tal guisa ha procedido. De manera que, cuando hace diez años la coordinación de un postgrado me invitó a sustentar un seminario sobre metodología de las ciencias sociales, resultó claro para mí que esa y no otra iba a ser la manera de proceder.

No que semejante invitación me hubiese parecido de entrada un reto interesante ni atractivo. Y mucho menos me imaginaba que la experiencia así iniciada habría de ser continuada a lo largo de los diez años que siguieron, tanto en ese como en otros postgrados. Antes al contrario: de entrada me resistí como gato boca arriba a aceptar la invitación y jamás pensé que la cosa fuera a alcanzar semejantes proporciones. El siguiente diálogo reproduce, sobre poco más o menos, cómo pasaron las cosas:

YO Dicen que 'el que puede investigar, investiga; el que no, enseña metodología'.

ELLOS Bueno; no exageremos...

YO Nada, nada; todo el mundo sabe eso. ¿Dónde quedo yo si acepto?

ELLOS Pero tú mismo nos has dicho que no sabes bien qué hacer; que tu carrera como investigador de las lenguas indígenas mexicanas ha entrado en crisis; que tus investigaciones más recientes apenas comienzan a

definirse con claridad; que un período de tu vida se puede decir concluido; que el siguiente no ha comenzado aún; que estás en un período de transición...

YO Todo ciertísimo, pero no se vale usar eso en mi contra. Dar un curso de metodología sería caer demasiado bajo.

ELLOS Sigues exagerando...

YO Además, hasta no haber concluido felizmente alguna investigación es imposible discutir con sentido sobre el método que se siguió. Eso también lo sabe todo el mundo por experiencia. ¿No dice Ginzburg en algún lugar que la palabra *método* se puede traducir como 'el camino *después* que se lo ha recorrido'?

ELLOS Eso sí que es nuevo. A ver, ¿cómo está esa traducción?

YO Bueno; todo el mundo sabe que la palabra *método* es griega (méjodoV), y se compone de un sustantivo (ἄδωδV) que quiere decir 'camino' y un prefijo preposicional (metá)...

ELLOS ...que quiere decir 'más allá', ¿no es cierto? Como en *meta-lenguaje*...

YO. El prefijo es muy ambiguo, puede querer decir 'más allá', pero también 'detrás' e incluso 'después'. Claro que en la palabra *mé-*

5 'I felt that the contents of this book, although I could not understand it, were somehow my business: a matter personal to myself, or rather to some future self of my own.' Collingwood, *ibid*.

6 'I seem to have been only like a boy playing on the seashore, and diverting myself in now and then finding a smoother pebble or a prettier shell than ordinary, whilst the great ocean of truth lay all undiscovered before me.' Atribuido a Newton.

7 'Si quis igitur serio rerum veritatem investigare vult, non singularem aliquam debet optare scientiam.' Descartes, *Regulae*, I, 1. 'De scientiis etiam crediderunt, illasque pro diversitate obsectorum ad invicem distinguentes, singulas seorsim et aliis omnibus omissis quaerendas esse sunt arbitrati. In quo sane decepti sunt. Nam cum scientiae omnes nihil aliud sint quam humana scientia, quae semper una et eadem manet, quantumvis differentibus subjectis applicata.' *Ibid*.

todo, el sentido es 'detrás'. Es como decir que caminamos detrás o en pos de algo; o sea que perseguimos algo.

ELLOS Suena bien; porque perseguir es lo que hacemos cuando investigamos...

YO Así es; de hecho la mejor traducción de *método* es 'investigación' y *metodología* no es en realidad otra cosa que discurrir sobre la investigación.

ELLOS Pero entonces decir 'metodología de la investigación' es como decir 'metodología del método'.

YO Exacto; es una tautología.

ELLOS Debemos hacer una nota de eso; pero ahora no importa la tautología; lo que queremos que hagas es lo que dice tu traducción: discurrir sobre la investigación.

YO Pero, ¿cómo pararse enfrente de un grupo de estudiantes y pretender discurrir sobre algo que no ocurre todavía? Ginzburg tiene razón; y ¿quién ha aprendido jamás a investigar por obra y gracia de un curso de metodología?

ELLOS Nadie, es cierto. Y tan lo creemos que al principio pensábamos que en nuestro posgrado no habría cursos de metodología. Pero hemos estado tratando de aprender de intentos comparables en otras universidades del país; y resulta que una de las experiencias de otros posgrados es que, al eliminar ese tipo de cursos, se ha producido una gran desorientación y malestar en los alumnos.

YO ¿Cómo? ¿La queja ha venido de los alumnos?

ELLOS Así es; son ellos los que la reclaman ahora. El caso es que en esos posgrados se ha tenido que echar marcha atrás.

YO Ya veo; *vox populi vox Dei* y 'cuando veas las barbas de tu vecino cortar, pon las tuyas a remojar'.

ELLOS Exactamente. Y queremos que tú seas quien corte estas barbas.

YO No, por piedad, que todavía tengo un últi-

mo argumento. Y además es el mejor. Mis estudios formales, como ustedes saben perfectamente, fueron en filosofía, lingüística general y filología clásica; y ninguna de esas disciplinas, por decir lo menos, califica claramente de ciencia social. Luego ni soy científico social ni he jamás tomado parte en una investigación en ciencias sociales.

ELLOS No te escaparás tan fácilmente. ¿No es cierto que has dedicado mucho tiempo a pensar en cuestiones lógicas, epistemológicas y de filosofía de la ciencia?

YO Pues sí, pero...

ELLOS Nada de peros. Eso es lo que queremos: no necesariamente un sociólogo, antropólogo, historiador o economista que le dé por la metodología, sino alguien que haya pensado en serio qué es la investigación científica.

Me di cuenta de que me estaba pasando de pesado y que nada como hacer la prueba. Me senté y pergeñé una especie de programa de trabajo para un seminario de metodología y se los presenté confiado en que no les gustaría: sobre aviso no hay engaño, y todo eso. Me equivoqué: no sólo les gustó, sino que dijeron que el programa estaba muy bien y que ellos asumían toda la responsabilidad de poner a un filósofo y lingüista a hablar de metodología de las ciencias sociales de esa manera y con ese estilo. Como puede el lector apreciar, no me quedó más remedio que aceptar e intentarlo. Diez años después lo sigo intentando. Y aquí lo que quisiera ofrecer es algunos comentarios sobre mi experiencia. Si algunos lectores se interesan por el lugar histórico que ocupa la metodología dentro del gran marco del pensamiento europeo occidental, los remito al Apéndice I, donde presento un resumen apretado de esa cuestión.

Cada vez que doy un seminario de metodología replanteo por completo el programa a seguir a la luz de mis experiencias docentes anteriores, de lecturas o relecturas hechas entretanto, y del tipo de grupo que espero, sus proyectos, intereses e histo-

ría profesional (hasta donde puedo obtener noticias más o menos ciertas de todo eso). Siempre procedo de la misma manera: primero trato de plantearme a mí mismo las PREGUNTAS que quisiera examinar en el seminario; después trato de elegir las LECTURAS (autores y textos) que pretendo poner a discusión a fin de tratar de responder esas preguntas; finalmente elaboro un conjunto de EJERCICIOS que, en mi opinión, los participantes del curso deberían intentar resolver a fin de que las lecturas sirvan verdaderamente para ocuparse seriamente de —es decir, de una manera u otra responder— las preguntas del seminario.

Si no tengo claras las preguntas, no puedo elegir las lecturas, y si no he elegido las lecturas no puedo elaborar los ejercicios. Al preparar mis cursos, me he topado alguna vez con un texto que me ha parecido tan sugerente que he querido comenzar por ponerlo en la lista de lecturas. Es una estrategia poco económica. Por experiencia sé que si las preguntas no piden ese texto, el texto tendrá que borrarse de la lista. Si alguien me pidiese un consejo, sólo le daría éste: *antes que nada, aclara tus preguntas*; y aun añadiría: *y al final de todo, aclara tus preguntas*. Por eso comienzo con ellas.

Las preguntas

Es imposible en un artículo de esta naturaleza intentar siquiera esbozar con alguna pretensión de exhaustividad las preguntas que es posible y deseable plantearse sobre la metodología de las ciencias sociales. Pero eso no me exime de intentar dar una idea de cuáles son. Considere el lector la siguiente lista:

- ¿Qué son las matemáticas y hasta dónde y en qué sentido se necesitan para hacer ciencia o investigación científica? ¿En qué sentido hay una “lógica” de la investigación científica y en qué sentido las matemáticas no son sino una extensión de esa lógica? ¿En qué sentido puede decirse que todo es una cuestión de modelos y de mejorar los modelos? ¿Por qué tantas personas le tienen miedo o aversión al modo de pensar

matemático y cuáles son las consecuencias de eso? ¿De dónde viene el inmenso prestigio de las matemáticas? ¿Por qué muchos matemáticos y filósofos han dicho que las matemáticas no son una ciencia, sino más bien un juego? ¿Por qué es tan difícil encontrar una ciencia natural en que las matemáticas no sean centrales y tan difícil encontrar una ciencia social en que sí lo sean?

- ¿En qué consiste exactamente el debate “sobre los métodos” entre las ciencias naturales y las ciencias sociales y humanidades? ¿Cuál es la relación entre ese debate y los otros debates que le sucedieron históricamente (el debate “sobre los juicios de valor”, el debate “sobre la sociología del saber”, el debate “sobre el positivismo”)? ¿Por qué esos debates no se resuelven, sino en todo caso cambian de forma, muchas veces en niveles superficiales? ¿Por qué en esos debates aparece una y otra vez el concepto de racionalidad (expresada con diferentes términos)? Por otro lado, ¿cómo entender que, si bien cada “técnica” de investigación nació de ciertos presupuestos y/o prejuicios teóricos, ella pueda ser reclutada y reinterpretada desde otros presupuestos? ¿Cuál es la relación entre este fenómeno de “neutralidad metodológica” y el postulado de “neutralidad axiológica” que es uno de los resultados del debate “sobre los juicios de valor”? ¿De dónde viene el inmenso prestigio de las ciencias naturales —particularmente de la física— y por qué provoca un sentimiento de inferioridad en las otras disciplinas (*physics envy*)? ¿Hay diferentes tipos de explicación (p.ej. causal, funcional, intencional) y es tal o cual tipo más básico o incluso superior?
- ¿Cuál es la relación entre las ciencias sociales (economía, sociología, antropología) entre sí? ¿Cuál es su relación con las humanidades (historia, filosofía, filología), las ciencias cognoscitivas o cognoscitivo-afectivas o cognoscitivo-afectivo-motoras (psicología, lingüística, neurociencias, robótica), las ciencias de la vida (primatología, zoología general, ecología, fisiología)? ¿Pueden

los descubrimientos en una ciencia o en un conjunto de ellas alterar completamente la marcha de otra u otras? ¿Qué hacer cuando una particular ciencia social utiliza “teorías implícitas” de nivel precientífico mientras al mismo tiempo otra ciencia (social o no) ha dado pasos hacia la creación de teorías propiamente científicas que superan o al menos contradicen aquellas teorías implícitas? ¿Qué significa hablar de “investigación interdisciplinaria”? ¿Qué significa decir que hay “modos de pensar” distintos, asociados a diferentes disciplinas, o incluso al interior de ellas? Y a todo esto, ¿cuál es el papel del lenguaje (y más generalmente de los sistemas simbólicos) en la investigación científica?

- ¿Cuál es la relación de las ciencias sociales con todo ese conjunto, enorme y abigarrado, de las actividades humanas que no son ciencia (religión, prácticas de crianza, sistemas de supervivencia, métodos financieros, tradiciones narrativas, coaliciones políticas, divisiones del trabajo, formas de gobierno, tipos de organización y agrupación, mercados, tecnologías, pasiones, ideologías, argumentaciones, vocabularios, valores, etcétera)? ¿En qué sentido surgen unas de otras y afectan o hasta transforman unas a otras? ¿En qué sentido las ciencias son solamente posibles sobre la base de arreglos que tienen lugar en un nivel no científico? ¿Qué significa decir que hay “modos de pensar” distintos asociados a diferentes modos de vida, ocupaciones, profesiones, niveles culturales, clases sociales, diferencias de género, etcétera? ¿Cuál es la relación entre el progreso económico y la investigación científica?

Estas preguntas están en cierto modo agrupadas, pero es fácil ver que no hay un orden estricto y evidente ni entre los cuatro grupos ni entre las preguntas que contiene cada grupo. Más bien pueden imaginarse varias maneras de transitar por esos grupos, ninguna necesariamente mejor que la otra. Enseguida vuelvo sobre las cuestiones que esto suscita.

El lector avisado podrá advertir que la lista está confeccionada a la luz de una serie de comparaciones: de las ciencias sociales con otras disciplinas, actividades, prácticas. Tal me parece ser un rasgo típico de la metodología de las ciencias sociales, aunque eso no se percibe siempre con claridad. Por ejemplo, es bastante común que se impartan cursos de metodología a la manera de una exposición de las llamadas “técnicas de investigación”. Por cierto, y antes de continuar con mi argumento, se ha vuelto muy popular criticar este tipo de curso. Yo al menos me guardaría mucho de ello, habida cuenta de que ciertamente a mí me falta totalmente la competencia para impartir un curso semejante. Ya dije antes que no soy científico social ni he realizado nunca una investigación en ciencias sociales. De ahí que no haya usado nunca las técnicas y en ese sentido no las conozca.

Dicho eso, está claro que en los cursos sobre técnicas se discutirá tarde o temprano la cuestión de los conceptos y cómo definirlos. Ésta es, sin duda, una cuestión técnica, que puede enfocarse con las herramientas de la lógica matemática, de la estadística, la preparación de encuestas, el diseño experimental o el trabajo de archivo. Cada una de estas técnicas permite solucionar problemas particulares. No es lo mismo averiguar qué se entendía en el siglo XIX por *fianza* a fin de entender ciertos documentos de la historia de México que diseñar un cuestionario de opción múltiple que establezca las categorías con las que se hará una encuesta, y estos dos problemas son, a su vez, distintos del de transformar la definición de una variable escalar a una ordinal o de una ordinal a una nominal para ciertos propósitos de simplificación de los datos y los cálculos.

A pesar de que a primera vista se presentan todos estos problemas (de conceptualización y definición) como claramente DISTINTOS, distan mucho de ser INDEPENDIENTES o mutuamente IRRELEVANTES. Así, puede ocurrir que el trabajo de encuesta se haga con una población que utiliza una palabra conocida para designar un concepto desconocido o poco familiar: la palabra *susto* es co-

múnmente entendida en medios rurales para denotar un síndrome mórbido, a diferencia de lo que esa misma palabra significa usualmente en medios urbanos. En el fondo, este problema —que se plantea a nuestro hipotético encuestador— no es realmente distinto del que enfrentaba nuestro igualmente hipotético historiador que se topó con el concepto decimonónico de *fianza*. Pero el análisis semántico requerido en este último caso no forma parte del arsenal de la operacionalización. La moraleja obra también en sentido contrario: por supuesto que más de un historiador tropezará con problemas para cuya resolución le sería de gran ayuda reflexionar en lo que dicen quienes promueven las definiciones operacionales. Pero esa estructura de compartimientos estancos en que se ha convertido la universidad contemporánea oculta la posibilidad de colaboración y mutua fecundación en la manera misma como se enseñan las “técnicas”.

Con este pequeño ejemplo apenas estamos entrando en calor. Resulta, en efecto, que el tal análisis semántico a que aludí antes sólo puede ponerse en marcha como parte de una actitud ‘hermenéutica’ general, y con ese término tan pomposo se suscita una serie de cuestiones muy complejas. Es curioso observar que, por virtud de esos mismos compartimientos estancos mencionados antes, es raro que se advierta la relación que hay entre la hermenéutica y el postulado metodológico de la racionalidad del *homo oeconomicus*. Pero basta pensar en los ‘tipos ideales’, concebidos por Max Weber como una especie *sui generis* de concepto propio a las ciencias sociales y que puede distinguirse perfectamente tanto de los conceptos obtenidos por generalización (*Gattungsbegriffe*) como de los inducidos por procedimientos de estadística descriptiva (*Durchschnittsbegriffe*): Weber los creía característicos de la sociología interpretativa, y en ese sentido son al mismo tiempo parte de la ‘hermenéutica’ y están completamente basados en el supuesto de racionalidad. Y esta conexión que tan fácilmente pasa desapercibida dista mucho de ser la única: se trata aquí de una madeja de problemas para cuya solución debemos acudir tan pronto a los filólogos como a

los economistas, sin descuidar muchas otras disciplinas, tanto modernas (sociología, antropología, biología evolucionista, lingüística comparada) como antiguas (retórica, poética, historia, filosofía). Porque resulta que no es lo mismo si el concepto que nos interesa —o su definición— forma parte de una metáfora, de una narrativa, de un modelo matemático, de una demostración lógica, de un contrato legal o de una conversación casual. El vínculo entre interpretación y racionalidad es multiforme y rebasa las fronteras de una sola disciplina.

O consideremos una típica confusión de estudiante de doctorado: la confusión entre una HIPÓTESIS y un SUPUESTO. Ciertamente la palabra griega (ὑπόθεσις) significa literalmente lo mismo que la palabra latina (*suppositio*, *suppositum*); pero corresponden a dos conceptos radicalmente distintos, e incluso diametralmente opuestos. Una hipótesis es siempre la respuesta tentativa a una pregunta que se investiga; como tal respuesta tentativa —conjetural— se trata justamente de ponerla a prueba, de ver si podemos encontrar evidencia que corrobore la conjetura o más bien la desacredite. Este es el propósito fundamental de un proyecto de investigación: plantear una pregunta, arriesgar una respuesta, examinar la evidencia en pro y en contra. Pero para poder no ya arriesgar una respuesta sino siquiera plantear la pregunta, se requiere que demos ciertas cosas por sentadas, cosas que vamos a suponer sin cuestionar, por ejemplo una teoría o partes de una teoría. Esos SUPUESTOS no solamente no los vamos a poner a prueba, sino que los necesitamos para poner en absoluto una HIPÓTESIS a prueba.

Pues bien: esta confusión, que tiene muchas consecuencias y ramificaciones, conlleva también que se confunda el estatuto de ciertos términos y ciertas definiciones. Imaginemos un proyecto que pretende poner a prueba una hipótesis sobre las causas de la pobreza. Más tarde o más temprano —y de preferencia más temprano— el estudiante que quiere llevar a cabo este proyecto debe resolver un problema, o tal vez varios problemas, de definición: ¿qué se entiende popularmente por *pobreza*?, ¿qué

voy a entender yo aquí por ese término?, ¿qué entienden otros investigadores cuando lo usan?, ¿qué constituye la diferencia entre una y otra definición?, etc. No podrá formular su hipótesis si no se enfrenta exitosamente a preguntas como esas. Ahora bien, resulta que al enfrentarse a ellas, y al, por ejemplo, proponer una definición operacional de pobreza que le permita interpretar los datos, necesitará SUPONER ciertos otros conceptos. Puede ser que algunos de esos conceptos a su vez deban ser definidos y aun operacionalizados, pero nunca podrá hacerlo con todos. Y tener claridad sobre el papel que juegan los diferentes niveles conceptuales y definicionales que tiene su proyecto es indispensable no solamente para defender los resultados que obtenga y los análisis que realice, sino para entender su alcance y limitaciones.

En este sentido, la metodología bien entendida es una especie de mediadora entre el ambiente enrarecido de las TEORÍAS y el carácter sublunar, rutinario y hasta automático de las TÉCNICAS. Como tal mediadora, la metodología no se cuida de fronteras entre disciplinas; toma de todas partes y es, como decía Einstein, desvergonzadamente oportunista. Pero para poder actuar como mediadora, necesita continuamente plantear y replantear las preguntas fundamentales. Es por ello una disciplina costosa: en tiempo, en esfuerzo y en energía emocional e intelectual. Pero una disciplina a la que, como afirmaba Kant de la filosofía crítica, no podrá ya renunciar quien la haya probado aunque sea una vez.

Cuando presenté la lista de preguntas al principio de esta sección, recalqué que no había ningún orden *a priori* para su tratamiento. Sin embargo, un curso tiene por fuerza una naturaleza lineal, simplemente porque se extiende a lo largo del tiempo, en una secuencia inevitable de horas, días, semanas, meses. De manera que cualquier programa tiene que linearizar las preguntas y en ese sentido agruparlas. Por ello puede resultar de interés para los lectores considerar la figura 1, que contiene un diagrama de flujo del orden aproximado que suelo seguir en mis cursos. Es sólo un esquema general:

los interesados podrán encontrar tres ejemplos de diseño particular en el Apéndice II.

Las lecturas

Todo seminario digno de ese nombre está basado en una selección meditada de autores y textos para exponer, comentar, discutir, expandir en clase. Dada la riqueza y calidad de la literatura sobre el tipo de preguntas asociadas a la metodología, es al mismo tiempo un gran placer y un gran tormento llevar a cabo dicha selección; aunque, pensándolo bien, creo que el placer más que compensa el tormento. Podemos dividir los textos elegibles de varias maneras:

- Textos CLÁSICOS (escritos por autores clásicos) *versus* textos escritos por autores que no han sido consagrados con semejante título.
- Textos de confección reciente o recientísima *versus* textos viejos, anticuados y hasta supuestamente ‘superados’.
- Textos escritos por científicos sociales *versus* textos escritos por filósofos y otros autores sin experiencia en las ciencias sociales.
- Textos escritos como manuales, introducciones o guías metodológicas *versus* textos menos pedagógicos o más abocados a explorar vetas nuevas.
- Textos escritos con propósitos de divulgación o popularización *versus* textos de carácter más técnico o especializado.

Algunos de estos criterios no son combinables entre sí: el primero no es combinable con el segundo (una obra reciente no puede ser, diga quien quiera lo que quiera, una obra clásica), ni el último con el penúltimo (todo texto introductorio es *eo ipso* otra cosa que uno de divulgación). Pero prescindiendo de eso, es posible utilizar los cinco criterios indicados para obtener clasificaciones cruzadas: la figura 2 nos muestra que, si bien las combinaciones posibles son treinta y dos (2^n con $n = 5$), sólo hay dieciocho clases reales. Por cierto, el uso de la combinatoria y de cuadros como los de la figura 2 (o la 3, que aparece más adelante) ilustran la im-

portancia de razonar con ayuda de diagramas, sobre la que insisto mucho en mis cursos de metodología. Aunque no existe, que yo sepa, una teoría general de los diagramas, puede decirse que los diagramas persiguen uno de dos propósitos: o bien clasificar objetos o bien ordenarlos temporalmente, con o sin conexiones causales (ver figura 1). Pero aquí no es el lugar para profundizar en el asunto.

Las 18 clases de la figura 2 prácticamente agotan los autores y textos elegibles para un seminario de metodología. Por ejemplo, los ensayos de sociología de la religión de Max Weber pertenecen a la clase 3 (clásico escrito por un científico social sin pretensiones introductorias ni popularizadoras), pero su *Historia económica general* pertenece a la clase 1 (libro de texto clásico). En general, las primeras seis clases se presentan como los primeros candidatos de elección: los clásicos de las ciencias sociales (serie 1-3) y los clásicos de quienes, sin ser científicos sociales, pensaron en cuestiones metodológicas relevantes a las ciencias sociales (serie 4-6). En segundo lugar, tenemos el siguiente grupo de seis: las novedades escritas dentro y fuera de las ciencias sociales (serie 7-12). Se considera correctamente que estos dos grupos de seis clases cada uno tienen méritos propios (ser obra consagrada o ser obra recién horneada y presumiblemente 'a la altura de los tiempos' o reflejando 'el estado del arte'); pero a cada una le corresponde también un grave defecto: la beatería de los clásicos y el *esnobismo* de la avidez de novedades. En tercero y último lugar queda la serie 13-18, que si bien no tienen ni uno ni otro mérito, también son libres de ambos defectos. La clase 18 es probablemente la más curiosa: los clásicos citan en muchas ocasiones autores y textos que pertenecen a esa clase (p.ej. Weber cita a Rickert, pero ¿quién ha leído a Rickert?). Ya por esa razón conviene a veces tratar de asomarse a ellos: no todo son joyas, pero hay joyas. Como quiera que ello sea, en lo que sigue voy a ignorar la serie 13-18 para simplificar mi tarea.

Entre los autores clásicos que he encontrado más importantes y fructíferos para un seminario de

metodología de las ciencias sociales están los siguientes:

- CLASES 1-3: Tucídides, Tácito, Machiavelli, Montesquieu, Adam Smith, Auguste Comte, Alexis de Tocqueville, Herbert Spencer, John Stuart Mill, Karl Marx, Carl Menger, Henry S. Maine, Foustel de Coulanges, Gabriel Tarde, Vilfredo Pareto, Émile Durkheim, Max Weber, Thorstein Veblen, William G. Sumner, Georg Simmel, Otto Hintze, Pitirim Sorokin, Joseph Schumpeter, Frank Knight, Karl Mannheim, Alfred Schütz, Talcott Parsons, Raymond Aron, Marc Bloch, Fernand Braudel, Paul Lazarsfeld, Ruth Benedict.
- CLASES 4-6: Platón, Aristóteles, Cicerón, Quintiliano, Ibn-Khaldún, Baruch Spinoza, Thomas Hobbes, Giambattista Vico, David Hume, Immanuel Kant, Johann Gottfried Herder, G.F.W. Hegel, Charles S. Peirce, Ernst Mach, Wilhelm Dilthey, Pierre Duhem, Ernst Cassirer, John Dewey, George H. Mead, Bertrand Russell, Ludwig Wittgenstein, Rudolf Carnap, Karl Popper, Carl G. Hempel, Robin George Collingwood, Roman Jakobson, Martin Heidegger, José Ortega y Gasset, Jean Piaget, Mikhail Bakhtin.

No se trata de listas completas en ningún sentido de la palabra. Esta advertencia incluye, por supuesto, los azares de la memoria. Insisto en que sólo inscribo en estas listas —o las que doy más adelante— mi propia experiencia de selección y eventualmente aplicación a los propósitos de un seminario como el que aquí nos ocupa. Pero una mera lista, completa o incompleta, no es suficiente. Me gustaría añadir aquí, a manera de ilustración, la consideración de unos ejemplos.

Es bien conocida la definición de *clásico* como 'autor o texto que todo el mundo cita pero nadie lee'. Es una definición tan exacta como perniciosas son sus consecuencias. De hecho, una de las primeras y más grandes sorpresas con que me he topado en mis cursos es el constatar que la mayo-

ría de los alumnos de postgrado en ciencias sociales no ha leído —ni mucho menos estudiado— a los clásicos. No me interesa saber las causas, razones o motivos de esa carencia; pero estoy convencido de que un postgrado ofrece ciertamente la última oportunidad de remediarlo. Y cuando digo remediar, quisiera advertir que haber leído o al menos tener una idea de *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* o *Las reglas del método sociológico* no constituye ni de lejos conocer a Weber o Durkheim. Pocos son los que imaginan que *Las reglas* no expresan plenamente, e incluso contradicen, los procedimientos y resultados de *La división del trabajo social*, *El suicidio* o *Las formas elementales de la vida religiosa*. Además, la brevedad y la aparente simplicidad de *Las reglas* inducen fácilmente a engaño (es lo más parecido a un libro de texto que escribió Durkheim).

Pocos son, por otra parte, también los que saben que *La ética protestante*, a pesar de su importancia, no es sino el primero de una pasmosa serie de estudios de 'ética económica' (o 'sociología de la religión') que realizó Weber (escasas 200 páginas de un total de 1400). En cuanto a *Economía y sociedad*, apenas se ha meditado el carácter póstumo y remendado que tiene ese libro, a pesar de que el prefacio de Winckelmann, que explica la cosa muy bien, ha sido traducido desde la primera edición en español. No sé si este clásico ha sido protegido de la lectura más por su imponente mole o por su casi impenetrable densidad; pero es un hecho que algo lo ha protegido muy bien de que se lo lea, o al menos de que se lo lea bien.

Con todo, lo más escandaloso no es lo poco y mal leídos que son Durkheim y Weber, sino el hecho de que el tercer padre fundador de la sociología, Vilfredo Pareto, no lo sea en absoluto. Las escasísimas traducciones al español que de su espléndida y rica obra existen no explican la falta de entusiasmo y curiosidad, sino que la falta de entusiasmo y curiosidad, por no decir: los abundantes y poco fundamentados prejuicios contra la obra de Pareto, son por el contrario lo que explica aquella escasez. Comoquiera que sea, si de algo estoy se-

guro es que no hay manera de pensar en las ciencias sociales ni de hacer investigación en ciencias sociales sin haber leído con mucho cuidado una buena parte de los libros y artículos de los tres grandes clásicos de la sociología. Lo mismo habría que decir de otros grandes sociólogos o de los grandes antropólogos, historiadores, economistas, filósofos, psicólogos, etcétera.

En cuanto a los autores no clásicos, se trata de una categoría más desdibujada, ya que caben en ella desde autores 'de moda' hasta muchos que o bien pronto se considerarán universalmente como clásicos o bien pronto desaparecerán en el olvido. Otra vez me permito comenzar con listas de autores que a mí personalmente me han resultado de especial interés para mis cursos:

- CLASES 7-9: Herbert Blumer, Everett Hughes, Harold Garfinkel, Erving Goffman, Harvey Sacks, Howard S. Becker, Aaron Cicourel, Randall Collins, Ludwig von Mises, Herbert Simon, Albert Hirschman, Raymond Boudon, Anthony Giddens, Claude Lévi-Strauss, Clifford Geertz, Dan Sperber, Michael Carrithers, Eviatar Zerubavel, Marvin Harris, Paul Veyne, Fritz Machlup, Ronald Coase, James Buchanan, Gordon Tullock, Thomas Schelling, Mancur Olson, Russell Hardin, Donald Campbell, John Gumperz, C. Wright Mills, Reinhardt Bendix, Charles Tilly, Theda Skocpol, Carlo Ginzburg, Niklas Luhmann, Mary Douglas, Quentin Skinner, Pierre Bourdieu, Pascal Boyer, René Girard, Maurice E.F. Bloch, Melford Spiro, Robin Horton, Jack Goody, Anselm Strauss, Donald Schön, Edwin Hutchins, Robert Nisbet, James Coleman, Robert Proctor, Wolf Lepenies, Jean Baechler, Colin Campbell, Richard Swedberg, Robert Axelrod, Charles Ragin, Joseph Lopreato, Alban Bouvier, Bruno Latour, Deirdre McCloskey.
- CLASES 10-12: Georges Dumézil, Michael Oakeshott, Ernest Nagel, Thomas Kuhn, Imre Lakatos, Paul Feyerabend, Donald Davidson, Willard van Orman Quine, Hans-Georg Gadamer, Jon Elster, Isaiah Berlin, Michael

Polanyi, John Austin, John Searle, John Rawls, Jürgen Habermas, Wolfgang Stegmüller, Jane Jacobs, George Lakoff, Kurt Lewin, Fritz Heider, Leon Festinger, George Kelly, Chaim Perelman, Amos Kahneman & Daniel Tversky, Gerd Gigerenzer, Stephen Levinson, Richard Nisbett, Edward O. Wilson, Frans de Waal, Leda Cosmides & John Tooby, Merlin Donald, Jerome Bruner, Antonio Damasio, Jared Diamond, Donald Norman, Hubert & Stuart Dreyfus, Daniel Dennett, Michael Cole, Bart Kosko, Melvin Konner, Paul Meehl, Robert Abelson, William I. Miller, Ian Hacking, Michael Billig, Deborah Tannen, Barbara Rogoff, Herbert Clark, Alessandro Duranti, Lucy Suchman, Jean Lave, Katherine Nelson, Dietrich Dörner, Douglas Hofstadter, Judea Pearl, Robert Sternberg, Alain Testart, Michael Gazzaniga.

La separación entre lo que es y lo que no es ciencia social (es decir, entre las series 1-3 y 4-6, por un lado, 7-9 y 10-12 por el otro) es, por supuesto, en parte arbitraria: en el caso de los textos clásicos lo es porque a más antiguo un autor menor es el grado de especialización; en el caso de los textos que no podemos considerar aún como clásicos —al menos en mi opinión— porque a más reciente es un autor más frecuentes se vuelven los puentes entre las disciplinas. Aquí sólo quisiera destacar el hecho de que a pesar de todas las distinciones que hagamos hay un ir y venir incesante entre las ciencias sociales *stricto sensu* y todo aquello que tendemos a distinguir de las ciencias sociales, pero que eventualmente fecunda la reflexión metodológica sobre ellas: la filosofía, la lingüística, la filología, la retórica, la literatura, las ciencias cognoscitivas, las neurociencias, las ciencias de la vida, las ciencias formales. Un seminario de metodología es en mi experiencia un lugar excelente para experimentar esas gozosas e instructivas transiciones.

No que esto sea fácil. De hecho, varios de los autores de la lista han resultado, en mi experiencia, prácticamente incomprensibles a los estudiantes. Otros de entrada fueron eliminados por haber sido

fácil prever que esto ocurriría. Finalmente, algunos nunca fueron considerados a falta de traducciones accesibles. La lista contiene en rigor nombres de autores que a mí me han resultado útiles para trabajar sobre las preguntas, aunque no necesariamente han podido usarse realmente en los seminarios.

Cuando hablé de los clásicos utilicé ejemplos de la serie 1-3; para el caso de los autores menos consagrados me referiré, en compensación, a ejemplos de la serie 10-12. ¿De qué manera pueden resultados obtenidos en ciencias que no consideramos parte de las ciencias sociales ser útiles a la reflexión metodológica sobre ellas? Volvamos al ejemplo de la teoría de los 'tipos ideales' de Max Weber. Los lectores —quienes seguramente, a diferencia de mis alumnos, sí habrán leído los textos relevantes— recordarán que Weber los consideraba un producto típico de las ciencias sociales. En realidad se equivocaba, ya que su origen es bastante más antiguo. Cuando comparamos cómo veía las cosas Max Weber y cómo las podemos ver en la actualidad gracias a desarrollos en parte exteriores a las ciencias sociales *stricto sensu*, comenzaremos a apreciar el interés de la reflexión transdisciplinaria. Una manera de acercarse al asunto es a través de un cuadro como el de la figura 3.

En las discusiones de Weber está ausente el cuadrante superior derecho, ya que él contrasta los 'tipos ideales' solamente con los conceptos genéricos y con los conceptos normales. Max Weber utiliza la expresión 'tipo ideal' (o un derivado de ella) cerca de 200 veces a lo largo de su obra, la primera en 1903 y la última en los manuscritos póstumos publicados en 1922 como *Economía y sociedad*. Pocos textos en las ciencias sociales tienen la densidad argumentativa de su ensayo de 1904 sobre la objetividad en las ciencias sociales, donde se discuten nada menos que los 'tipos ideales' y el postulado de 'neutralidad axiológica'. Pero ¿cuántos lo leen y de ellos cuántos lo entienden? Sin duda el texto brinda un magnífica oportunidad para aprender a pensar aprendiendo a leer. Por lo demás, hay ciertamente que completar esta lectura con las reflexio-

nes, igualmente comprimidas, contenidas al comienzo de *Economía y sociedad*, donde queda más clara la conexión de los 'tipos ideales' con el individualismo metodológico y el postulado de racionalidad (otros dos temas igualmente centrales de la metodología de las ciencias sociales).

Pero veamos las cosas más despacio.

El punto de partida, como siempre, son los conceptos GENÉRICOS, originalmente teorizados por Platón y Aristóteles hace 2500 años y que continúan siendo el pan de cada día de los filósofos ingenuos y otros *amateurs*. Pero ya en la Grecia postclásica, con el desarrollo de las matemáticas arquimédicas, comienza un desarrollo radicalmente distinto al de la generalización, un desarrollo que continuará Descartes en la época moderna y que culminará en la revolución de las matemáticas en el siglo XIX. Me refiero a los llamados conceptos FORMALES, que no se obtienen, como los genéricos, por generalización, sino por el procedimiento cognoscitivo que Husserl llamará *formalización* y Piaget *abstracción reflexionante*. Por supuesto que tanto Platón como Aristóteles vislumbraron la existencia de conceptos formales,⁸ y que de sus ideas al respecto surgieron las discusiones escolásticas sobre los 'transcendentales'; pero solamente con el desarrollo post-abeliano del álgebra aumentarán de manera vertiginosa las áreas de aplicación de las matemáticas —las clases de objetos de las que tratan— hasta el punto de que se vuelvan capaces de teorizar sobre ellas mismas (aparición de la 'metamatemática'). Este tipo de conceptos ha tenido relativamente poco impacto en las ciencias sociales, si bien algunos de los puentes interdisciplinarios más recientes (por ejemplo, la aplicación de la teoría de juegos a la biología o la aplicación conversada de la teoría de la evolución a la economía) hacen pensar que delante de nuestras propias narices esté ocurriendo una revolución conceptual de una envergadura semejante a la que vivieron las matemáticas durante el siglo XIX.

Tanto los conceptos genéricos como los formales son conceptos clasificatorios, aunque de naturaleza y alcance muy distintos. Frente a ellos hay

que considerar conceptos que no forman clases en sentido estricto, sino por decirlo así cuasi-clases (Wittgenstein inventó para ellos el magnífico nombre de 'parecidos de familia'). Especialmente famosos en las discusiones metodológicas de las ciencias sociales son justamente los TIPOS IDEALES de Max Weber. Pero, como dije antes, los 'tipos ideales' distan mucho de ser característicos de las ciencias sociales: de hecho, corresponden al nuevo tipo de concepto introducido por Galileo y sus contemporáneos creadores de la física matemática en el siglo XVII. El procedimiento cognoscitivo por el cual se obtienen es lo que se ha llamado a veces *idealización* o también *modelización* (construcción de modelos). Ni siquiera podemos decir que la reflexión metodológica sobre los 'tipos ideales' nace en las ciencias sociales, ya que a Weber le precede con diez años el concepto de *Bilder* que elabora Hertz al comienzo de sus *Principios de mecánica* (1894). Que Weber no parezca conocer ese texto es probablemente un ejemplo más de la separación entre ciencias naturales y sociales que azota al mundo civilizado desde el siglo XIX.

En cuanto a los conceptos NORMALES o de TENDENCIA CENTRAL, son característicos de la revolución estadística que inicia en el siglo XVII, pero cuaja hasta el siglo XIX. Sin embargo, se le haría una injusticia a Aristóteles si no se recordase aquí que, además de ser el gran teórico de los conceptos genéricos, fue también el primer pensador en reconocer claramente la existencia de ciertos conceptos que hoy llamaríamos 'normales' o incluso 'idea-

8 Oük oúsiaV ŌntōV toū Āgajōō, Āll) Ēti Ēpækeina t²V oúsiaV presbeīā ka~ dynámei āyperæcōntōV, *Rsp.* 509B; āina mæcōri toū Ānypojōætou Ēp~ t#n toū pantōV Ārcō#n lōn, āaq»āmenoV aut²V, pālin aŪ ĒcōōmenoV tvn ĒkeīnhV Ēcōōmænwn, /outwV Ēp~ teleut#n kataba~TMnN, ālsjōhtō pantāpasin oūden~ proscōrōmenoV, Āll) eīdesīn autōiV di) autvn eīV autā, ka~ teleutj eīV eīdh, *ibid.* 511b-c; oūc olōn te dā t'wn Ōntwn āen eīnai gēnoV oūte tō āen oūte tō Ōn, *Met.* 998b22. Había prometido no más citas clásicas, pero estos pasajes son demasiado hermosos (y su parecido con las reflexiones de Hilbert, Husserl, Gödel, etcétera, es demasiado asombroso) como para pasarlos de largo.

les' (p.ej. el de méson, el de frónimov, y el de Êpi tò polú, por citar solamente los más notables). De hecho, fue ese reconocimiento el que lo llevó a criticar a Sócrates y a Platón y postular la diferencia entre *ciencias analíticas* y *ciencias dialécticas*. Jamás imaginó que algún día se crearían 'ciencias analíticas'—más particularmente, matemáticas—para estudiar el tipo de concepto que vislumbró como más propias de las 'ciencias dialécticas'. Para nosotros que venimos al mundo después del *homme moyen* de Quetelet y que estamos tan acostumbrados a hablar de lo que es 'normal' y lo que es 'típico' es un deber conocer las teorías y reflexiones sobre este tipo de concepto.

Tanto en los 'tipos ideales' como en los 'conceptos normales' reconocemos el establecimiento de un 'patrón' con respecto al cual podemos ubicar posibles 'desviaciones' y 'modificaciones'. En el caso de los 'tipos ideales', el patrón es una forma del postulado de RACIONALIDAD, en el caso de los 'conceptos normales' una PAUTA EMPÍRICA reconocida por la observación atenta de los fenómenos o datos. Detrás de los conceptos cuasi-clasificatorios está el proceso cognoscitivo fundamental del 'reconocimiento de pautas' (*pattern recognition*), generalizado en los seres vivos y aparentemente irreducible a reglas, lo cual ha creado problemas muy serios en los estudios de inteligencia artificial y provocado una revolución en ellos así como, más generalmente, en la psicología cognoscitiva. Sin embargo, esos debates no se conocen bien en las ciencias sociales.

Tal vez las dos cuestiones más fascinantes con respecto a los conceptos cuasi-clasificatorios se refieren a los correlatos estadísticos (probabilísticos) y psicológicos (cognoscitivos) de ambos tipos de concepto. De ahí el gran interés de los resultados de investigaciones que a primera vista parecerían externas a las ciencias sociales. Esta apariencia es por lo demás bastante engañosa, ya que, por ejemplo, una de las fuentes más interesantes de nuevos resultados—los llamados *prototipos*—es una investigación antropológica; y si bien han sido menos los antropólogos que los psicólogos y los lingüistas

quienes se han interesado por el fenómeno, la marea ha comenzado a remontar y cada vez aparecen más aplicaciones a las ciencias sociales y sus métodos de investigación (categorías naturales, metáforas, modelos mentales, mapas cognoscitivos, categorías radiales, modelos culturales, esquemas, teorías implícitas, representaciones sin reglas, inteligencia sin representaciones, etcétera). Es curioso constatar que es dentro de la sociología y la psicología social que apareció también hace mucho tiempo el concepto de *estereotipo*, que pertenece a la misma familia. Pero los psicólogos sociales y cognoscitivos han hecho progresar su teoría de los estereotipos mucho más que los sociólogos. Una vez más las barreras entre disciplinas entorpecen la reflexión metodológica.

La posibilidad, necesidad y realidad de una mutua fecundación entre ciencias sociales y ciencias cognoscitivas se podría discutir con relación a muchos otros temas, p.ej. la narrativa y la socialidad, el conocimiento tácito y la cultura, los marcos conceptuales y el relativismo, la personalidad y las historias de vida, la 'teoría de la mente' y la comprensión de las instituciones, etcétera. Dejo aquí el asunto para no agobiar a los lectores ni abusar del papel.

Los ejercicios

Uno de los aspectos más problemáticos de un curso es el otorgamiento de calificaciones finales. No estoy de acuerdo con quienes lo consideran una práctica irracional. Me parece que tiene sus razones, y que incluso podrían ser buenas: las notas proporcionan en el mejor de los casos un mínimo de objetividad a la hora de tomar decisiones y en el peor de los casos son un mal necesario. Pero eso no hace más fácil la elección de criterios. En el caso de mi seminario llegué desde el principio a una solución que me parece tener un cierto interés.

Un seminario persigue en general el objetivo de llevar a cabo discusiones sobre textos particulares en relación a preguntas específicas (que es de lo que he hablado en las dos secciones anteriores).

Entre los métodos más socorridos para alcanzar ese objetivo está el de hacer que los alumnos expongan en clase un texto y luego echar a andar la discusión sobre ese texto. Yo no encuentro ese método muy atractivo, especialmente porque en general sólo el estudiante a quien toca exponer se toma en serio la lectura o lecturas asignadas para una sesión dada. Ello tiene por consecuencia que la discusión resulte algo bastante improvisado y que a menudo el profesor termine dando una conferencia. Y como va quedando claro que la mayoría de los estudiantes no ha leído la mayoría de los textos, se recurre al expediente adicional de pedir que se haga un ensayo o se presente un examen al final del curso. Esto tiene la ventaja de ser relativamente fácil de hacer para el profesor, pero resulta muy frustrante darse cuenta de que las lecturas se han hecho mal y de prisa cuando la cosa no tiene ya remedio. Ello sin decir que tantos trabajos finales parecen colecciones de citas entrecomilladas y sin entrecomillar, y donde la coherencia lógica suele brillar por su ausencia.

El problema no es, por supuesto, exclusivo de los seminarios de metodología, pero tal vez resulta especialmente irritante aquí por cuanto se supone que estos seminarios tendrían una finalidad eminentemente práctica: en el postgrado casi siempre el de impulsar y apoyar los avances en el planteamiento o consecución de un proyecto de investigación. Si el seminario de metodología no sirve para esto, entonces ¿para qué sirve? Mi propuesta ha consistido en elaborar para cada sesión y grupo de lecturas asignadas un conjunto de tareas o ejercicios a resolver en casa, los cuales han sido diseñados de tal manera que el estudiante se dé cuenta de que no se trata de repetir al autor ni tampoco de refutarlo (eso que malamente se llama una 'lectura crítica' y que es la más de las veces nada más una licencia para externar la propia opinión). El propósito es leer cuidadosamente al autor, entender las preguntas que trata de responder, calar los argumentos que sustentan sus respuestas y ser capaz de relacionar esas respuestas con las propias preguntas de investigación de manera de llevar a cabo

una APLICACIÓN imaginativa de ciertas ideas o resultados. Sólo así podrá el estudiante sacarle provecho a cada lectura.

Supongamos, para continuar con el ejemplo, que se ha asignado la lectura de textos de Max Weber sobre los 'tipos ideales'. Un ejercicio podría ser el siguiente:

Mencione por lo menos dos tipos ideales que jueguen un papel importante en su proyecto. —Diga si son implícitos o explícitos. Si son implícitos, diga si se ganaría o perdería con explicitarlos y por qué. Intente explicitarlo (definirlo) en unas cuantas oraciones. Si son explícitos, cite las oraciones de su proyecto que lo explicitan (definen). Reformule la hipótesis principal en términos de un tipo ideal. —Mencione por lo menos un tipo ideal usual en ciencias sociales que *no* juega ningún papel en su proyecto. Diga por qué no juega ese papel. (*Típ:* diga por qué ese tipo ideal sí juega un papel importante en otro tipo de proyecto que Ud. conozca.) Trate de explicitar (definir) ese tipo ideal. —Haga una lista breve de los principales actores que investigará Ud. en su proyecto. Describa los principales fines (de las acciones) de cada uno de estos actores, hasta donde los conoce o supone Ud. en este momento. Describa brevemente las acciones (los medios) que cada uno de estos actores, hasta donde los conoce o supone Ud. en este momento, lleva a cabo para cumplir aquellos fines. Sobre la base de lo anterior construya un tipo ideal (un tipo de conducta); descríballo y coméntelo brevemente.

El lector se hará seguramente cargo que no hay manera en que un estudiante pueda resolver este ejercicio mediante citas o definiciones. Una de dos: o es capaz de utilizar el concepto de 'tipo ideal' para iluminar su propio proyecto o no es capaz. Y si no es capaz —o en la medida en que no sea capaz— la conclusión es inevitable: no entendió el concepto.

Tal vez haya una tercera posibilidad: el estudiante no puede utilizar el concepto, pero no porque no

lo haya entendido, sino porque el concepto no se aplica a su proyecto. Es posible; pero habría que demostrarlo. Si el esfuerzo peculiar de razonamiento que se requeriría en tal caso llegase a tener éxito (y crea el lector que no es fácil que eso ocurra), el hecho va también a arrojar luz sobre el proyecto de investigación en cuestión y hasta es posible que arroje alguna luz sobre la mismísima metodología de las ciencias sociales. Comoquiera que sea, la realización de cuatro o cinco ejercicios como el ejemplificado más arriba para cada sesión tiene como resultado que, a final de curso, los estudiantes hayan resuelto —unos mejor y otros peor— varias decenas de ellos (en un semestre fueron más de 60); un resultado más rico que cualquier examen o ensayo final.

La primera reacción de los estudiantes al presentarles yo este procedimiento de calificación ha sido siempre de alivio: dan en pensar que esta manera de calificar les acarrearía bastante menos trabajo que preparar exposiciones, presentar exámenes, elaborar reseñas o redactar ensayos. Pero sólo es la primera reacción; más o menos a mitad del curso es reemplazada por una segunda completamente diferente: se les oye quejarse y gemir bajo el peso abrumador de los ejercicios. Me han dicho que resolverlos suele tomarles hasta tres veces más tiempo de lo que les lleva preparar cursos más tradicionales. Algunos hasta externaron que les había tendido una trampa, haciéndoles creer que la cosa era sencilla. La tercera reacción se observa a final del curso o a veces algún tiempo después: me han dicho que han aprendido más haciendo los ejercicios que preparando exámenes o redactando trabajos.

No puedo probar que eso sea realmente así, ya que no he hecho ningún estudio empírico. Y ciertamente no puedo recomendar ese método a profesores que no le pueden dedicar mucho tiempo a sus alumnos. Requiere largas horas leer los ejercicios y meditar sobre ellos; de hecho, tanto tiempo que he tenido que suspender la práctica de devolverlos con mis comentarios: sencillamente no me alcanza el tiempo para escribir tales comentarios.

En el mejor de los casos debo contentarme con exponer en clase algunos de los errores más frecuentes.

En todo caso, recuerdo con especial interés casos de estudiantes que me dijeron que estaban convencidos de entender tal o cual idea, y aun les pareció que era un poco absurdo que se le dedicara tanto tiempo y tanto texto, toda vez que se trataba de algo bien conocido; pero que al intentar resolver el ejercicio, y particularmente al intentar usar esa idea en su proyecto, se dieron cuenta de que no era así. Muchas veces la familiaridad crea una ilusión de que se ha entendido algo que en realidad no se ha entendido, la cual sólo se puede romper con ejercicios del tipo de los que propongo. *The proof of the pudding is in the eating*, como gustaba de repetir, si mal no recuerdo, el viejo Engels.

Una última observación importante: en el estudio de la metodología es frecuente toparse con la separación entre el 'sujeto' y el 'objeto' (por usar la terminología tradicional). Esta actitud, si bien no carece de méritos que sería dilatado reseñar, tiene mucho de artificiosa en el caso particular de las ciencias sociales. Y es que no sólo resulta que la investigación en ciencias sociales es ella misma un fenómeno social, susceptible de ser estudiado por las ciencias sociales. (de ahí que se puede hablar, por ejemplo, de una sociología de la sociología), sino que además dicha investigación tiene un carácter eminentemente reflexivo: seres humanos pensando sobre seres humanos. De ello resulta que prácticamente todos los temas a discutir en un seminario de metodología pueden dar lugar a consideraciones relativas tanto a los presuntos objetos investigados como a la investigación misma. A riesgo de que el lector se harte por tomar los conceptos una vez más como ejemplo ilustrativo: en una investigación de ciencias sociales el investigador se encontrará tanto pensando en los conceptos constitutivos de su proyecto como también en los conceptos utilizados por las personas que estudia en sus interacciones y grupos.

Podemos llevar todavía un poco más lejos el ejemplo. Imaginemos que se quiere investigar la po-

breza (sus manifestaciones, sus causas, sus consecuencias). Se tendrá, como se dijo antes, el problema metodológico muy serio de cómo definirlo o incluso operacionalizarlo en nuestra investigación (véase, por ejemplo, Guillermo Trejo *et al.*, *Contra la pobreza*, cap. III, México, Cal y Arena, 1993). Pero eso no es todo. Puede ocurrir —y probablemente va a ocurrir— en el curso de la investigación que nos interese o tengamos que interesarnos en las ideas que sobre la pobreza tienen las propias personas que estudiamos. Es más, puede ocurrir que confundamos ambos niveles de análisis o incluso que tengamos que reconocer que la línea divisoria entre esos niveles no es tan clara como pudiera parecer a primera vista. Otro tanto vale de prácticamente cualquier tema metodológico. Conviene no perder nunca de vista este doble uso de los temas metodológicos, que es él mismo tal vez el tema más interesante de la metodología de las ciencias sociales.

Ya va siendo hora de terminar. Y para terminar, claro, una pregunta. El *leitmotiv* de estas notas es que se puede enseñar a pensar enseñando a leer; pero, ¿QUÉ ES LEER?

Una muy buena pregunta. He asesorado y tomado parte en varios proyectos de investigación de la lectura. Eso me ha permitido hacer más profunda mi convicción de que se trata de un fenómeno multifacético e imposible de definir simplemente. Quiero hacer constar aquí que yo no sé bien a bien lo que es leer; y no me consuela el hecho de darme cuenta de que nadie más lo sabe. Pero hay algo que sí sé: leer es una forma de acceder a pensamientos selectos, pero sólo bajo la condición de estar dispuesto a pensar junto con sus autores. Si todo lo que se lograra en un seminario de metodología fuese imprimir a los estudiantes un mayor respeto por la gran tradición de pensamiento que nos ha sido legada y acaso adquirir un cierto hábito de leer pensando y de pensar leyendo, creo que se habría logrado mucho. Como siempre en estos casos, ha habido alguien que ha dicho mejor antes lo que yo quiero decir ahora. En este caso la cita es de Michael Oakeshott (tomada de su panfleto *The voice of poetry in the conversation of mankind* de 1959):

As civilized human beings, we are the inheritors... of a conversation, begun in the primeval forests and extended and made more articulate in the course of centuries. It is a conversation which goes on both in public and in private and within each of ourselves... Education, properly speaking, is an initiation into the skill and partnership of this conversation in which we learn to recognize the voices, to distinguish the proper occasions of utterance, and in which we acquire the intellectual and moral habits appropriate to conversation. (...) This conversation is not only the greatest but also the most hardly sustained of all the accomplishments of mankind.

Apéndice I

Históricamente, la metodología ha sido parte de la LÓGICA, es decir el arte y la ciencia de la construcción y evaluación de argumentos correctos, entendiendo por tales los que partiendo de premisas verdaderas conducen a conclusiones verdaderas. La lógica así concebida tendría dos partes. En la primera se estudiarían los 'elementos' de la argumentación (CONCEPTOS o términos que constituyen JUICIOS o proposiciones que constituyen RACIOCINIOS o inferencias), en la segunda los 'métodos' por los cuales tales 'elementos' son utilizados para plantear preguntas, elegir principios, supuestos, axiomas, postulados y definiciones, probar teoremas, resolver problemas, establecer criterios, proponer y examinar hipótesis y modelos, construir explicaciones y teorías, evitar errores, reorganizar discursos —en fin, hacer investigación. Justamente esta segunda parte es lo que tradicionalmente se llama *metodología*.

La división de la lógica en dos partes la encontramos sugerida en algunos diálogos de Platón, pero es Aristóteles quien la elabora propiamente en una serie de tratados donde se prefiguran todos los debates metodológicos de Europa. La forma que deben en particular tomar lo que Aristóteles llama *las ciencias analíticas* (especialmente las matemáticas) será realizada por Euclides en el tratado de geometría

más famoso de la historia. Las divisiones aristótelicas, complementadas por algunas ideas lógicas de los estoicos, serán compendiadas y repetidas hasta el cansancio en la Edad Media islámica y cristiana; pero es en la *Logique de Port Royal* donde se consagra la codificación bipartita de la lógica. El esquema bipartita es utilizado por Kant para organizar su *Crítica de la razón pura*, aunque se desdibuja algo en las modificaciones que la biología introduce en la *Crítica del juicio*. Y es ese esquema el que finalmente se aplica a las ciencias sociales en el *Cours de philosophie positive* de Comte y el *System of logic* de Stuart Mill. Más adelante, Charles S. Peirce, Vilfredo Pareto, Ernst Mach y Pierre Duhem intentan, cada uno a su manera, reformar el esquema clásico; pero, a pesar de la matematización de la lógica, encontramos el esquema bipartita todavía en las ejemplares introducciones a la lógica matemática de Alfred Tarski o Patrick Suppes.

A pesar de esa continuidad innegable e impresionante que asigna a la metodología un lugar dentro de la lógica, hay dos cambios muy importantes.

En primer lugar —apenas avistado en la *Lógica de Port Royal*— la metodología tradicional se comenzó a modificar fuertemente con la aparición de la estadística y el cálculo de probabilidades. De hecho, las ideas metodológicas de Peirce y Pareto no se entienden sin este desarrollo, aunque no es sino hasta el siglo XX —con autores como Karl Pearson, R.A. Fisher, Jerzy Nyman, Rudolf Carnap y Karl Popper— que podemos hablar de una reestructuración probabilística de la metodología clásica.

En segundo lugar, el empleo de la geometría, el álgebra y el análisis en las ciencias para la construcción de modelos pasó a constituir tal vez el problema fundamental de la metodología. Es ciertamente un uso muy antiguo: por cuanto se origina en la astronomía antigua, se extiende a la resolución de problemas ópticos y mecánicos, para acabar transformando la filosofía natural en la física moderna, y de ahí saltar a otras ciencias naturales y a la economía. Sin embargo, es interesante observar que el uso de las matemáticas no pasa a ocupar un lugar central en la reflexión metodológica hasta

las obras de Kant y Comte, es decir a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX.

De hecho, algunos autores dicen que las matemáticas no son sino una extensión de la lógica. Otros, por supuesto, prefieren decir que la lógica es una rama de las matemáticas: dado que éstas se han extendido hasta tomarse ellas mismas como su propio objeto, puede decirse que la lógica es parte de ellas. A estas alturas del partido se trata, en mi opinión, de maneras equivalentes de hablar.

Apéndice II

Como dije en el texto, cada nuevo grupo es para mí un nuevo reto y con cada nuevo reto me replanteo el programa que quiero seguir. En el curso de mis diez años de experiencia he diseñado o rediseñado mi seminario unas doce veces. Puede tener interés para los lectores, a guisa de ilustración, considerar, al menos en esqueleto, los temas, conceptos y preguntas de los tres últimos.

A. *Curso propedéutico en metodología para las ciencias sociales* (2000), en 13 sesiones semanales de 3 horas a lo largo de 3 meses: 1. Presentación del curso; discusión de los problemas desde el punto de vista de los alumnos. 2. Condiciones ideales y reales del proyecto de investigación: definición provisional de la metodología. 3. Cómo formular la pregunta principal del proyecto y cómo desglosarla en preguntas secundarias. 4. ¿De dónde viene la pregunta? (i) Resumen de la literatura conocida sobre el tema. 5. ¿De dónde viene la pregunta? (ii) Resumen de la experiencia de investigación anterior. 6. ¿De dónde viene la pregunta? (iii) Esclarecimiento de la relación entre (i)-(ii) y las motivaciones personales, la experiencia de vida, las lecturas fuera y dentro del ámbito estrecho del campo de estudio particular. El equilibrio entre objetividad e involucramiento. 7. Cómo seleccionar una población y una muestra apropiadas a la definición provisional de la metodología y a las preguntas planteadas. 8. Cómo formular las hipótesis (conjeturas, afirmaciones condicionadas, anticipaciones, intuiciones) del proyecto; análisis de los tipos de hipótesis; cómo formu-

lar los supuestos del proyecto. 9. Establecimiento de la relación entre las hipótesis y las preguntas; discusión de posibles desfases e incoherencias: el caso ideal (pero no siempre posible) es cuando las hipótesis son las respuestas (tentativas) a las preguntas del proyecto. 10. Nueva definición de la metodología a la luz de las hipótesis formuladas. 11. Revisión de los procedimientos de selección de la población y la muestra sugeridos antes; nueva propuesta de selección de población y muestra. 12. Diseño concreto de un miniproyecto; discusión de los pros y los contras; ejecución. 13. Descripción y análisis de los datos: ¿puede extenderse el miniproyecto? Factibilidad.

B. *Seminario de metodología en ciencias sociales* (2000-2001), en 18 sesiones quincenales de 4 horas cada una a lo largo de 10 meses. Este curso tuvo tres partes ('Conceptos básicos' las sesiones 1 a 4, 'Racionalidad e interpretación' en las sesiones 5 a 9, y 'Análisis del discurso' en las sesiones 10 a 18): 1. Problemática de investigación, tipos de concepto, variables, clasificación. 2. Definición, operacionalización, tipología, índices, escalas, diagramas, tipos ideales. 3. Objeto vs. sujetos; descripción, comparación, explicación; hipótesis; correlaciones. 4. Tipos de explicación, confirmación y prueba, teorías, análisis cualitativo vs. análisis cuantitativo. 5. El modelo clásico de la acción racional. 6. Tipos de racionalidad. 7. Racionalidad e irracionalidad. 8. Racionalidad e irracionalidad (continuación). 9. Racionalidad, interpretación, y narrativa. 10. Variedades de análisis del discurso. 11. Lugar del análisis del discurso en las ciencias sociales. 12. Conceptos de observación y comunicación. 13. Tipos de

interacción y comunicación. 14. Propositiones y estructuras proposicionales: 'lo que el discurso dice'. 15. Figuras y tropos: 'cómo dice el discurso lo que dice'. 16. Presupuestos e implícitos: 'lo que el discurso no dice'. 17. Estructuras argumentativas: 'cómo se articula el discurso'. 18. Visiones del mundo: 'en qué se distingue de otros discursos'.

C. *Seminario de metodología para economistas* (2001-2002), en 15 sesiones semanales de 2 horas y media, por espacio de 4 meses: 1. ¿Qué distingue a la ciencia de otras actividades? 2. ¿Existe el método científico? 3. ¿En qué sentido (y en qué medida) es la economía una ciencia? ¿Cuál es su lugar en el conjunto de las ciencias sociales? 4. ¿Cuál es la relación de la economía con las matemáticas? 5. ¿Qué es una teoría? 6. ¿Qué papel juegan en la teoría los conceptos, los enunciados, los principios, las definiciones, las hipótesis, los modelos? 7. ¿Qué es una hipótesis? 8. ¿En qué se distingue una hipótesis de un supuesto y de una pregunta? 9. ¿Qué es un modelo? ¿Cuál es el papel de las matemáticas en la construcción de un modelo? 10. ¿Qué son las matemáticas? ¿Por qué un modelo es una simplificación útil? 11. ¿Hasta dónde y en qué sentido depende la teoría económica del *homo oeconomicus* o del supuesto de racionalidad? 12. ¿Cuál es la relación entre el supuesto de racionalidad y los principios de interpretación o comprensión de las otras ciencias sociales? 13. ¿Cómo formular un proyecto de investigación? 14. ¿Por qué es tan difícil pensar económicamente? 15. ¿Cuál es la relación entre teoría económica y política económica? ¿Cuál es la relación entre economía y ética? ¿Qué papel juegan la retórica y la ideología en el pensamiento económico?

FIGURA 1
Esquema de secuencia de los principales bloques temáticos de un seminario de metodología para las ciencias sociales

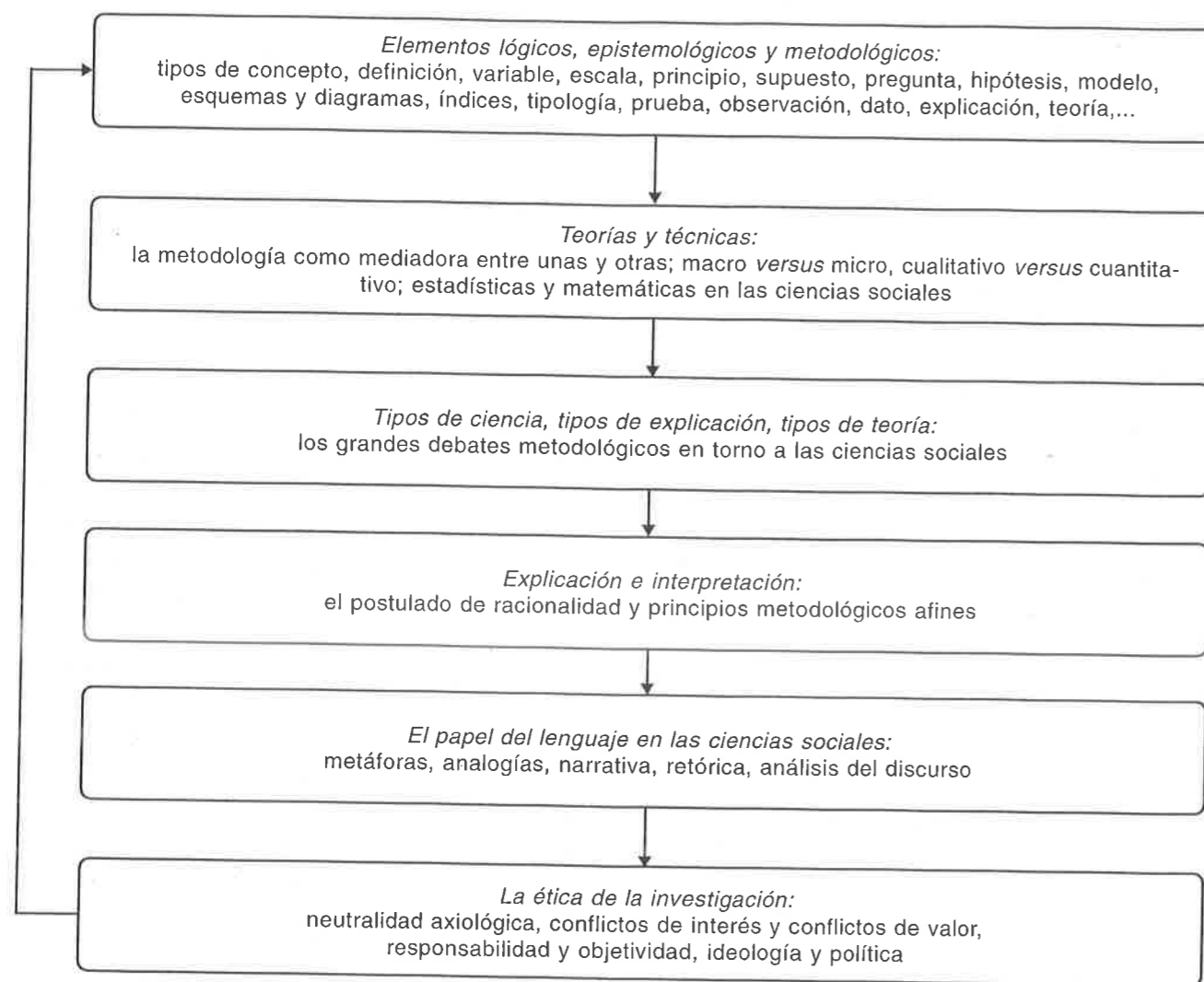


FIGURA 2
Tipos de autor y/o texto a la luz de cinco criterios parcialmente combinables. Las columnas en gris no constituyen clase por imposibilidad de combinar positivamente ciertos criterios

CRITERIOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
¿Clásico?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
¿Novedoso?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-
¿Su autor es científico social?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	-	-
¿Manual o introducción?	+	+	-	+	+	-	+	+	-	+	+	-	+	+	-	+	+	-
¿Obra de divulgación?	+	-	+	+	-	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-

FIGURA 3
Tipos de concepto a la luz de dos criterios combinables

¿Se obtienen de manera inductiva?			
		SÍ	NO
¿Forman clases?	SÍ	Conceptos genéricos (<i>Gattungsbegriffe</i>)	Conceptos formales (<i>Formalbegriffe</i>)
	NO	Conceptos normales (<i>Durchschnittsbegriffe</i>)	Tipos ideales (<i>Idealtypen</i>)

La dimensión internacional de las universidades mexicanas. Un diagnóstico cuantitativo y cualitativo

JOCELYNE GACEL-ÁVILA*¹

En este artículo se presenta un panorama de las diferentes características de la dimensión internacional de las instituciones de educación superior mexicanas, con la finalidad de estimar la situación real que guarda el proceso de internacionalización de las IES y hacer algunas recomendaciones para su mejoramiento en el futuro. Se espera de este modo contribuir a la toma de conciencia acerca de los retos de la internacionalización y a la reflexión sobre las fuerzas y debilidades de las IES para timonear dicho proceso.

La metodología utilizada consistió en la aplicación de dos tipos de encuestas. La primera, de naturaleza cuantitativa, se concentró en la evaluación del nivel y de las características de las actividades internacionales, así como la apreciación de los diferentes actores universitarios (estudiantes, personal académico y administrativo) sobre los retos y los desafíos que representa un proceso de internacionalización para sus instituciones. La segunda, de naturaleza cualitativa, se enfocó, por medio de entrevistas semiestructuradas a autoridades educativas y la revisión de documentos oficiales sobre políticas de desarrollo institucional, al examen de las políticas y estrategias de internacionalización prevalecientes en las IES mexicanas. Para terminar, se llevó a cabo un breve análisis de la dimensión internacional del Plan Nacional Educativo 2001-2006.

Se escogió un universo de universidades del sector público y privado, que abarca únicamente el sector universitario y no el conjunto del sector terciario. No se incluyeron las universidades tecnológicas ni los institutos tecnológicos, dado lo limitado de sus actividades internacionales. Éstos carecen, salvo raras excepciones, de oficinas de relaciones internacionales o de políticas y presupuestos dedicados al

1 Investigadora Titular del Centro de Estudios Estratégicos para el Desarrollo de la Universidad de Guadalajara y Presidente del Consejo Consultivo de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional. Se agradece la participación de la Lic. Rosas Rojas Paredes en la recopilación y clasificación de los datos.

Dicho proyecto fue parcialmente financiado por la Fundación FORD, México.

* UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

impulso de tales funciones. Por decisión de la propia Secretaría de Educación Pública, no pueden participar en los programas nacionales de internacionalización, como el Programa de Movilidad en América del Norte (PROMESAN), y es prácticamente inexistente su participación en los programas de cooperación, financiados por el CONACYT y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Según la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), en el año 2000 sólo había entre sus miembros afiliados cuatro universidades tecnológicas y un solo instituto,² que representaban el 2% del total de sus miembros. Esta reducida participación en el proceso de internacionalización podría significar una debilidad de la política educativa mexicana, pues dichas instituciones, cuya función principal estriba en formar los cuadros de las empresas privadas del país, deberían preparar sus egresados para un mercado de trabajo internacional y global.

Las IES fueron seleccionadas en función de su pertenencia a la ANUIES, y a la AMPEI. Se trató de equilibrar, en la medida de lo posible, la representación geográfica de las instituciones. Por lo anterior, si hay regiones ausentes,³ se debe a que no existen en ellas universidades miembros de AMPEI o con una actividad internacional significativa.

Sobre la base de 43 universidades públicas y privadas, se aplicó, en primer lugar, una evaluación de tipo cuantitativo, llamada "Encuesta Institucional", enfocada a conocer el volumen y las características de sus actividades internacionales, mediante formatos enviados por correo o fax a las respectivas rectorías u oficinas de asuntos internacionales. En segundo lugar, se aplicaron encuestas cuantitativas y cualitativas a los diferentes actores de la comunidad universitaria, a saber: las autoridades, el personal académico y administrativo, y los estudiantes, por medio de cuestionarios con preguntas de opción múltiple, entrevistas semiestructuradas, y la revisión de documentos oficiales, como los planes institucionales de desarrollo.

Las principales preguntas de investigación planteadas fueron las siguientes:

- ¿Cuál es el avance del proceso de internacionalización en México?
- ¿Cuáles son las características de las actividades internacionales en México?
- ¿Cuál es el patrón de comportamiento de las universidades dependiendo del sector al que pertenecen (público o privado)?
- ¿Cuál es el orden de prioridad de estas actividades en el conjunto de las políticas de desarrollo institucional?
- ¿Cuáles son las diferencias de percepción, y las principales motivaciones, necesidades y resistencias hacia la internacionalización, de los diferentes actores de la comunidad universitaria (administradores, académicos y estudiantes)?
- ¿Cuáles son las fuerzas y las debilidades de las IES frente a tal proceso?

1. La evaluación cuantitativa

En el caso de la encuesta institucional sobre las actividades internacionales, se siguieron los lineamientos de la metodología desarrollada por la OCDE, la cual toma en cuenta los siguientes rubros:

- Convenios internacionales
- Investigación en colaboración
- Asesoría técnica
- Estudiantes extranjeros
- Movilidad estudiantil
- Movilidad del personal académico
- Políticas de promoción y reclutamiento del personal universitario
- Centros especializados de culturas extranjeras
- Enseñanza de idiomas extranjeros
- Dependencias en el extranjero.

Del universo de 43 universidades afiliadas tanto a la ANUIES como a la AMPEI, 33 instituciones respondieron, es decir, el 80%, lo que constituye una

2 Se trata de la Universidad Tecnológica de Tula Tepeji, de Tabasco, México y del Instituto Tecnológico de Saltillo.

3 Es el caso de Nayarit, Sinaloa, Chiapas y Guerrero.

muestra representativa para el país. La información corresponde al ciclo escolar 1998-1999. Dentro de estas 33 universidades, 14 pertenecen al sector privado (39%), y 19 al público (57%).

El tiempo de recopilación de datos previsto para uno o dos meses se alargó a más de ocho, lo que puso en evidencia una ausencia de bancos de datos en las universidades, lo que refleja a su vez una falta de mecanismos de planeación y evaluación.

Por otra parte, muchas de las preguntas no fueron respondidas. En otros casos, se barrunta que algunas oficinas "fabrican" datos o muestran confusión en los conceptos, pues no coinciden las respuestas en algunos rubros con la realidad institucional, fenómeno que constatamos por medio de la encuesta cualitativa (entrevistas con altos funcionarios y revisión de documentos). Por ejemplo, se declara que no existe en la institución un presupuesto específico dedicado a los programas de internacionalización y, al mismo tiempo, se manifiesta la existencia de una política de internacionalización como una prioridad estratégica en el desarrollo institucional. La respuesta es incongruente, posiblemente debido a una falta de comprensión del concepto. Además, los resultados de dichas encuestas muestran claramente una diferencia de actitud, estilo de gestión y clasificación de prioridad institucional hacia las actividades de internacionalización, según se trate de universidades públicas o privadas. Por ello, se consideró relevante, cuando fuera notable la diferencia, hacer una distinción entre los resultados arrojados por cada sector.

Cabe resaltar la ausencia de bancos de datos sobre las actividades internacionales. La ANUIES, organismo que debería ser, en principio, el responsable de gestionarlas, ha hecho solamente en dos ocasiones una evaluación, una en 1994 y una en 1997. El nivel de respuesta de las IES se elevó en los dos casos aproximadamente a 50%. Sin embargo, el estudio solamente se enfocó en la recopilación de datos cuantitativos y no abordó los aspectos cualitativos, reflejo de la escasa prioridad del tema en la agenda educativa mexicana. Para progresar en una área, es necesario medir sus resultados e impacto

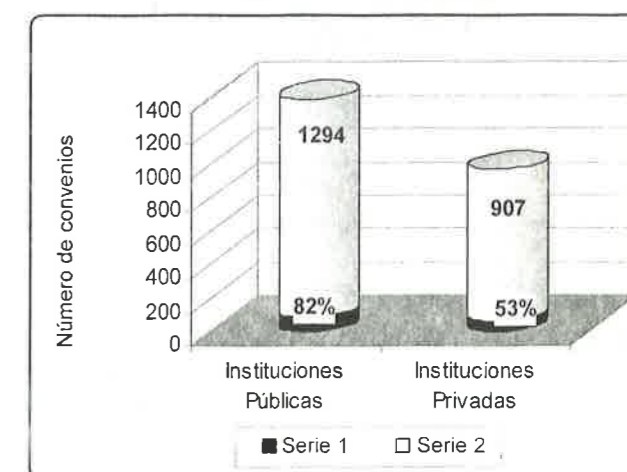
en el sistema educativo. Si no se mide ni se evalúa, no se trata de una prioridad. Los procedimientos de evaluación institucional y nacional tampoco toman en cuenta la revisión de la dimensión internacional. En Europa, por ejemplo, el Consejo de Rectores Europeos ha impulsado un método de evaluación de la dimensión internacional, como parte de sus estrategias de respaldo al proceso.

1. La encuesta institucional

Convenios internacionales

Las instituciones encuestadas acumulan un total de 2 201 convenios internacionales, de los cuales 1 294 corresponden a las universidades públicas y 907 a las instituciones del sector privado. Sin embargo, destaca un 53% de los convenios inactivos en las instituciones privadas en comparación con el 82% en las públicas (gráfico 1).

Gráfico 1
Convenios internacionales

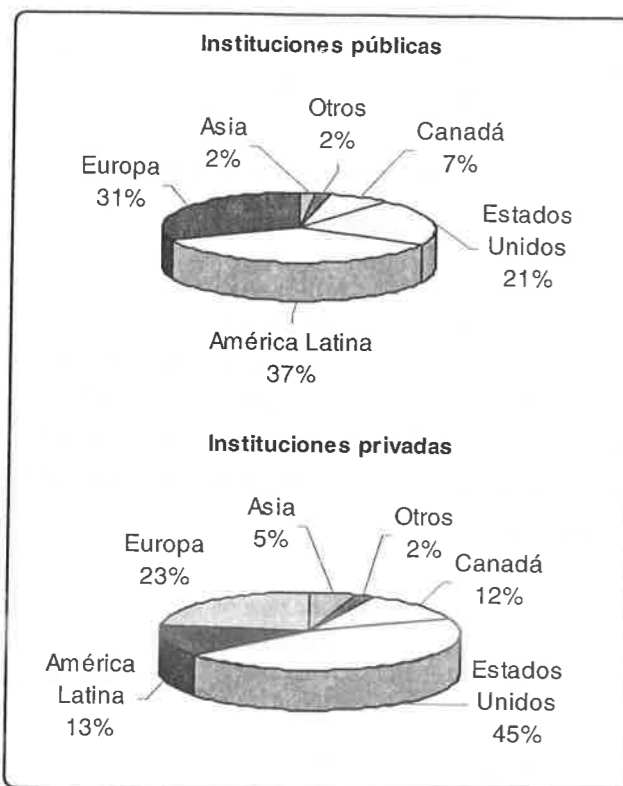


Distribución geográfica

En el caso de las universidades públicas, se observó un mayor número de convenios con América Latina (37%), luego, en orden de prioridad, Europa (con 31%), Estados Unidos (22%), Canadá (7%) y Asia (2%). En las instituciones privadas, se presenta un mayor número de convenios con Estados Unidos (45%), siguiendo en orden de prioridad

Europa (23%), América Latina (13%), Canadá (12%) y Asia (5%) (gráfico 2).

Gráfico 2
Distribución geográfica

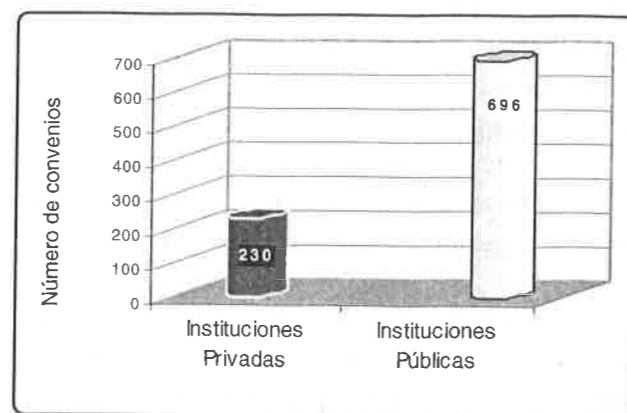


Movilidad del personal académico

En este rubro se reportan 696 convenios en las universidades públicas, mientras que solamente se reportan 230 en las instituciones del sector privado (gráfico 3).

Los recursos financieros para dichos programas fueron identificados en 89% de las públicas, contra 42% en las privadas. Se enfocan, principalmente, a desarrollar competencias científico-técnicas y pedagógicas en aras del fortalecimiento de los cuerpos académicos mediante apoyos del CONACYT (programas de estancias en el extranjero o año sabático), programas de la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) y de la ANUIES, y recursos institucionales para asistir a conferencias, talleres,

Gráfico 3
Movilidad del personal académico



cursos y seminarios internacionales. Solamente 36% de las universidades públicas y 28% de las privadas mencionan objetivos anuales en este rubro.

En cuanto a las oportunidades y apoyos para los años sabáticos, las respuestas fueron afirmativas en 90% de las universidades públicas y solamente en el 35% de las instituciones privadas.

Formación de recursos humanos (programas de becas)

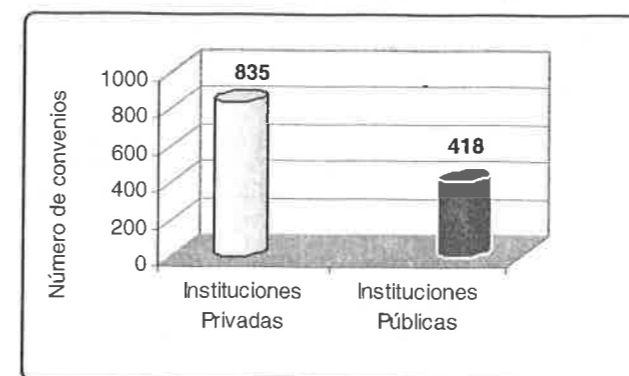
En 61% de las instituciones existen programas de becas para la formación de recursos humanos (68% de las IES otorgan becas con recursos propios, entre ellas 66% son públicas y 33% privadas).

De la muestra seleccionada —que no incluye a todas las instituciones del país— las universidades públicas tienen 1 181 becarios con recursos propios, en comparación con 166 en las privadas, para seguir estudios de posgrado en instituciones nacionales e internacionales. Con apoyos de organismos nacionales o internacionales, las universidades públicas cuentan con 1 053 becarios en comparación con 118 en las privadas en posgrados nacionales e internacionales. Los organismos de financiamiento mencionados con más frecuencia son el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la fundación Fulbright-García Robles, la SEP (Supera, PROMEP), el Servicio de Intercambio Alemán (DAAD), el Consejo Británico, y la Secretaría de Relaciones Exteriores, entre otros.

Movilidad estudiantil

En lo que respecta a los convenios que impulsan la movilidad estudiantil, las instituciones privadas participan con 835 convenios en esta área *versus* 418 en las públicas (gráfico 4).

Gráfico 4
Movilidad estudiantil



Las universidades públicas son las únicas que ofrecen apoyos financieros para sus estudiantes en el rubro de la movilidad.

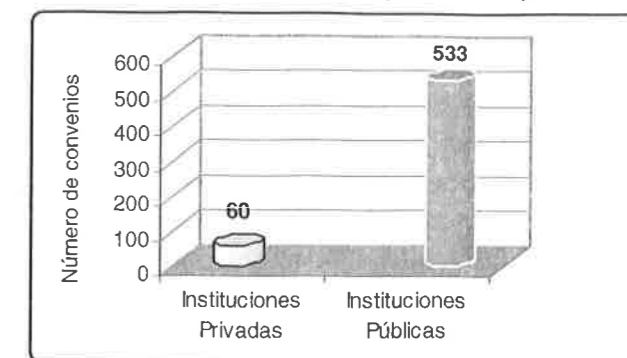
Gráfico 5
Movilidad estudiantil internacional

	Públicas	Privadas	Total
Número de convenios de movilidad estudiantil	418	835	1 253
Número de estudiantes que salen en el marco de estos programas	636	4 289	4 925
Número de estudiantes que entran en el marco de estos programas	639	3 334	3 973

Internacionalización de la investigación

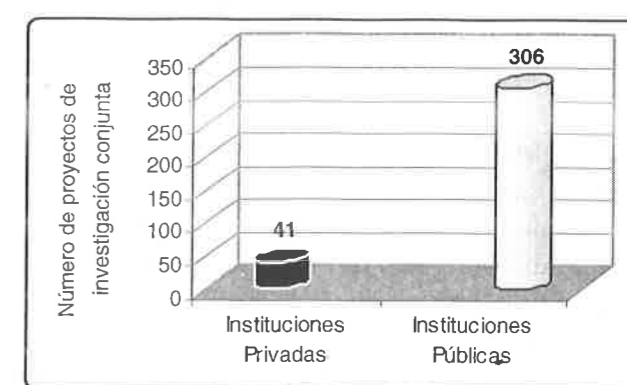
En contraste, el mayor número de convenios en el área de colaboración en investigación es de 533 para el sector público, mientras que se eleva a 60 en el caso de las privadas (gráfico 6).

Gráfico 6
Convenios de investigación conjunta



Otro dato aún más preciso destaca que el número de proyectos de investigación conjunta es de 306 en las públicas y de 41 en las privadas (gráfico 7).

Gráfico 7
Número de proyectos de investigación conjunta



En apoyo a la internacionalización de la investigación, el 81% de las universidades públicas y el 71% de las privadas mencionan contar con financiamientos propios para ofrecer la posibilidad a los investigadores de asistir a eventos académicos internacionales. El 23% de las instituciones declara no ofrecer este tipo de apoyos.

Redes de cooperación

El 69% de las instituciones manifestó participar en redes de cooperación internacional: las más mencionadas fueron, por orden de importancia: América Latina Formación Académica (ALFA), Consejo de Rectores de las Universidades de la Provincia de Quebec (CREPUQ), Consorcio para

la Colaboración en América del Norte (CONAHEC), Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Programa para la Movilidad en la Educación Superior en América del Norte (PROMESAN).

Son las universidades públicas con 52% de los proyectos las instituciones líderes en este rubro *versus* 48% de los proyectos en sus homólogas privadas.

Asistencia técnica

En el área de entrenamiento o consultoría técnica internacional, las universidades públicas manifiestan tener 81 proyectos y las privadas sólo cinco. El grueso de estos proyectos se encuentra en las siguientes zonas geográficas: Centroamérica, Norteamérica, América del Sur, Cuba, Costa Rica, Brasil, Honduras, Perú, Venezuela y el Caribe.

Estudiantes Extranjeros

Se distinguen tres categorías:

- Estudiantes que cursan una carrera completa.
- Estudiantes que aprenden el idioma español y la cultura mexicana.
- Estudiantes que participan en programas de movilidad estudiantil (en el marco de convenios interinstitucionales).

En licenciatura, el número de estudiantes que cursan una carrera completa suman en las universidades públicas encuestadas 193, mientras que en las privadas se llega a un total de 2 983 alumnos.

En el caso del posgrado, se reportan en las universidades públicas encuestadas solamente 126 estudiantes, y en las privadas 295.

Para los programas de español y cultura, las universidades públicas presentan un total de 3 714 estudiantes y las privadas 955.

En programas de intercambio estudiantil (por uno o dos semestres), las instituciones públicas suman un total de 672 alumnos y las privadas 3 397 alumnos.

El total del conjunto de las categorías asciende, para el sector público, a 4 705 estudiantes extranjeros recibidos, y 7 630 en el caso del sector privado.

Gráfico 8
Número de estudiantes extranjeros en México
para el año escolar 1998-1999

Instituciones	Públicas	Privadas	Total
En licenciatura (carrera completa)	193	2 983	3 176
En posgrado (carrera completa)	126	295	421
En programas de español y cultura	3 714	955	4 669
En programas de intercambio estudiantil (por 1 ó 2 semestres)	672	3 397	4,069
Subtotal	4 705	7 630	12 335

Los países o regiones de procedencia de los participantes en estos programas son, en orden decreciente, Estados Unidos en los dos tipos de instituciones, seguido, en el caso de las públicas, por Europa (14%) y, en el de las privadas, América Latina (19%), luego Canadá (5%) en las privadas y América Latina (12%) en las públicas, le sigue Canadá (4%) en las públicas y Europa (4%) en las privadas, y por último se encuentra Asia (3%) en las públicas, y (4%) en las privadas, África muestra una distribución semejante entre ambos tipos de universidades (0.5%).

Los ingresos generados por los programas para estudiantes extranjeros sólo fueron reportados por tres universidades públicas e igual número de privadas. El resto declaró desconocer el monto de dichos ingresos aduciendo diversos motivos, el más importante parece ser la falta de un rubro específico donde se puedan abonar tales ingresos (los montos se manejan directamente en los centros o facultades involucrados en los programas).

Centros de Estudios para Extranjeros

Por Centro de Estudios para Extranjeros se entiende la dependencia especializada en la enseñanza del idioma español y de la cultura mexicana y latinoamericana, dedicada a la recepción de estudiantes extranjeros a lo largo del año escolar y no únicamente en las vacaciones de verano. Existe este tipo de centros en ocho de las universidades públicas y en seis de las privadas.

En el caso de las universidades privadas, estos centros se hallan ligados a la oficina de relaciones internacionales y a los programas internacionales de movilidad estudiantil, no así en las instituciones públicas. También llama la atención el hecho de que, en varias universidades públicas, estas dependencias muestran déficit.

Estrategias de reclutamiento de estudiantes internacionales

Las estrategias utilizadas para el reclutamiento de estudiantes extranjeros varían: páginas web, revistas, folletos, periódicos, convenios, EDUMÉXICO,⁴ conferencias internacionales, oficinas en el extranjero, visitas a otras universidades y contactos con embajadas mexicanas y extranjeras.

Programas de interacción con estudiantes locales

Las encuestas aplicadas destacan la existencia de programas de interacción entre estudiantes locales y extranjeros en 61% de las universidades, observándose en 50% de las públicas y en 71% de las privadas.

Infraestructura para el alojamiento de estudiantes extranjeros

En cuanto a la infraestructura, la gran mayoría prevé instalarlos en casas de familias mexicanas; sólo cuatro (4) universidades privadas y una (1) pública cuentan con residencia estudiantil.

Internacionalización de los programas de docencia

En la organización de los programas docentes conjuntos con instituciones extranjeras participa el 63% de las universidades públicas y el 35% en el sector privado. Estos programas se desglosan de la siguiente manera:

(1) Licenciatura: El 80% de las instituciones no contaban con ningún programa docente organizado conjuntamente con instituciones extranjeras. En el 20% restante, las instituciones del sector privado encabezan la lista, con licenciaturas en las siguientes áreas: Económico-Administrativas (48%),

Ciencias Sociales y Humanidades (19%), y Arte, Arquitectura y Diseño (14%), Ciencias Exactas e Ingenierías (10%).

(2) Posgrado: En el caso de programas de posgrado conjuntos, 50% de las instituciones reportan, por lo menos, un programa de esta naturaleza. En este caso, se encuentra el 57% de las universidades públicas y el 40% de las privadas.

En el caso de las universidades públicas, estos programas se hallan adscritos a Ciencias Sociales y Humanidades (38%), Ciencias Económico-Administrativas (31%) y Ciencias Biológicas y Agropecuarias (19%).

En el caso del sector privado, en primer lugar se encuentran Ciencias Económico-Administrativas (35%), en segundo Ciencias Sociales y Humanidades (29%) y en tercero Ciencias Exactas e Ingeniería (18%).

Internacionalización del currículo

Ninguna institución informa acerca de un programa de innovación curricular destinado específicamente a integrar la dimensión internacional, interdisciplinaria, intercultural y comparativa en la enseñanza de las disciplinas. Sin embargo, el 40% de las universidades públicas y 50% de las privadas declaran contar con programas que promueven la estancia de profesores invitados, y el intercambio de su personal académico.

Centros especializados en estudios de culturas y civilizaciones extranjeras

Se reportan diez de estos centros, distribuidos de la siguiente manera: seis sobre América del Norte, tres sobre Asia y uno sobre Europa.

Dependencias en el extranjero

En el rubro de las dependencias en el extranjero, solamente una universidad pública, la Universidad

⁴ EDUMÉXICO es la página web creada por la AMPEI, cuya función es la promoción internacional de las instituciones de educación superior mexicanas.

Nacional Autónoma de México, cuenta con dos *campi* en el extranjero, uno en Estados Unidos y otro en Canadá (Escuela Permanente de Extensión, en San Antonio, y la Escuela de Extensión Canadá CEPE). Se informa de 1 451 estudiantes inscritos.

Reconocimiento a la actividad internacional

En el rubro de la política para el reclutamiento y promoción del personal académico y administrativo, se buscó detectar la existencia de un reconocimiento a la participación en actividades internacionales, como parte de los criterios de evaluación para la promoción profesional.

Contestó afirmativamente sólo el 37% (42% de las públicas y el 50% de las privadas). El tipo de reconocimientos consiste en otorgar puntajes más altos en los programas de estímulos al desempeño docente y de investigación, así como en los procesos de selección y reclutamiento del personal académico. No se detectaron programas específicamente dirigidos al reconocimiento de la actividad internacional, como incentivo financiero, descarga horaria o puntajes específicos para la innovación curricular en el rubro de la internacionalización.

Enseñanza de idiomas

En cuanto a la enseñanza de idiomas, se registró que es obligatoria en 77% de las universidades (en 61% de las públicas, y 39% en las privadas); un 50% de las privadas requieren una acreditación para el ingreso, en comparación con un 13% en las públicas. Un 67% de las públicas requiere una acreditación para el egreso, y 86% en el caso de las privadas. Únicamente 9% de las públicas y 28% de las privadas exigen un nivel mayor al egreso que al ingreso.

Membresía en asociaciones internacionales

Las universidades encuestadas son miembros de varias asociaciones internacionales. Destacan, en el caso de las instituciones públicas, en orden decreciente: el Consorcio para la Colaboración en Educación Superior de América del Norte (CONAHEC) con un 22%; la Organización Universitaria (OUI)

con 17%; la Unión de Universidades de América Latina Interamericana (UDUAL) con un 17%; la Asociación Internacional de Universidades (IAU) con un 10%; la Asociación Internacional de Presidentes de Universidades (IAUP) con 9%; y las menos mencionadas fueron: Conferencia de Rectores de las Universidades de la Provincia de Quebec (CREPUQ), la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), la Asociación Nacional de Educadores Internacionales (NAFSA), la Asociación Hispánica de Colegios y Universidades (HACU).

Las instituciones privadas encuestadas en su mayoría son miembros de la Organización Universitaria Interamericana (OUI) con un 12%; la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) con 8%; el Consorcio para la Colaboración en Educación Superior de América del Norte (CONAHEC) con 7%; la Asociación Internacional de Universidades (IAU) con 7%; y la Asociación Internacional de Presidentes de Universidades (IAUP) con 7% también. Con menor mención estuvieron la AMPEI, la HACU, y la NAFSA.

Comentarios a la encuesta institucional cuantitativa

En cuanto al número de convenios, el sector público es líder con el 58% del total. Sin embargo, hay un mayor número de convenios activos en el sector privado, lo que apunta a que la gestión de la cooperación internacional es más eficiente y menos desarticulada en el sector privado. En general, el bajo nivel de convenios activos denota una falta de planeación, así como el carácter marginal de las actividades internacionales en las políticas de desarrollo institucional. Los convenios se suscriben, a menudo, por iniciativa individual y dispersa, sin que se le preste el seguimiento y el apoyo necesarios.

La preferencia geográfica de las universidades públicas es marcadamente en favor de los países de América Latina y Europa, mientras que, en el caso de las privadas, se privilegia a Estados Unidos.

Las universidades públicas destacan en el rubro de la movilidad del personal académico con el tri-

ple de convenios que el sector privado, y otorgan mayores apoyos a dicho rubro.

En cuanto a la internacionalización de la investigación, destacan igualmente las universidades públicas con 533 convenios en comparación con 60 del sector privado. Este dato se ve confirmado por el número de proyectos de cooperación en investigación: en el sector público hay 360 convenios, y 41 en el privado. El número de proyectos de asistencia técnica es de 81 en las universidades públicas y de sólo cinco en las privadas, lo que parece reforzar la tendencia.

Esta situación indica que la investigación en México se hace en las instituciones públicas, mientras que es todavía incipiente en las privadas. Asimismo, son las universidades públicas las instituciones que ofrecen mayor apoyo financiero a su personal académico para la asistencia a congresos internacionales.

De lo anterior, se infiere que las universidades públicas son las de mayor participación en redes de colaboración con instituciones extranjeras: 52% de los proyectos en comparación con 48% en las privadas. Igualmente, son las universidades públicas las que más invierten en la formación y la actualización de sus recursos humanos: mayor número de becas (66% de las públicas y 33% de las privadas) y de apoyos financieros para la movilidad académica (89% en las públicas y 42% en las privadas). Asimismo, son las instituciones públicas las que ofrecen más oportunidades a su personal para gozar de años sabáticos (90%) en comparación con las privadas (35%).

El área fuerte de las universidades privadas es, definitivamente, la movilidad estudiantil, con el doble de convenios que las públicas (835 y 418 respectivamente). El número de estudiantes que sale por medio de estos programas casi septuplica al de las universidades públicas. En cuanto a los que entran es, también, cinco veces superior en el sector privado que en el público.

En lo tocante a la internacionalización de las carreras por medio de la organización de programas conjuntos con instituciones extranjeras, se observa que las instituciones públicas son también las

más desarrolladas: 63% en comparación con 35% en las privadas.

Sin embargo, en el desglose entre el nivel de licenciatura y de posgrado, se destaca que las privadas encabezan la lista en el rubro de los programas conjuntos de licenciatura, con fuerte énfasis en las carreras del área económico-administrativo. Es de señalar que las carreras económico-administrativas tienen la ventaja de tener gran demanda en los programas de intercambio por parte de las IES en los países desarrollados, donde existe mucho interés por establecer esta clase de colaboración.

En contraste, las instituciones públicas detentan el liderazgo en el área de posgrado, donde destaca el área de Ciencias Sociales y Humanidades, lo que confirma el papel de las instituciones públicas en la formación de los recursos humanos de mayor nivel, para la investigación y el posgrado.

En el rubro de la enseñanza de idiomas, es de destacar que las universidades privadas son las instituciones que más solicitan una acreditación de un idioma para el ingreso y para el egreso, así como un nivel mayor al egreso.

En el reclutamiento de estudiantes extranjeros, las universidades privadas atraen un mayor número para cursar carreras completas (por razones de ingresos vía colegiaturas), y a los programas de intercambio (dentro del marco de convenios de intercambio interinstitucionales). Cabe destacar que las universidades privadas parecen más organizadas en cuanto a las estrategias que facilitan la interacción entre estudiantes locales y extranjeros, pues el 71% de estos programas se encuentra en el sector privado.

Sin embargo, son las universidades públicas tradicionales (el Centro de Estudios para Extranjeros de la Universidad de Guadalajara y de la Universidad Nacional Autónoma de México, así como la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana) las que reciben el mayor número de estudiantes extranjeros para el aprendizaje del idioma español y de la cultura mexicana.

En cuanto a la existencia de centros sobre culturas y civilizaciones extranjeras, es también el sec-

tor público el líder con ocho centros en comparación con dos en las privadas.

Se aprecia una gran debilidad en la infraestructura para la recepción de estudiantes extranjeros, en particular en la oferta de residencias estudiantiles. Sólo cuatro universidades privadas cuentan con este tipo de instalaciones y una universidad pública. Esta escasez de alojamiento apropiado para los estudiantes extranjeros es una seria limitación para el futuro desarrollo de los programas de movilidad estudiantil en México y, en particular, para las instituciones del sector público. Es de recordar que, en América del Norte y en Europa, los programas de movilidad estudiantil se pudieron ampliar gracias a la existencia de residencias estudiantiles.

A modo de conclusión, cabe hacer notar que las universidades del sector público son las más diversificadas en lo tocante a la variedad de programas internacionales. Si bien están mucho menos desarrolladas en el área de la movilidad estudiantil, muestran, sin embargo, un liderazgo indiscutible en el área de la movilidad del personal académico, en la colaboración en investigación, en la participación en redes internacionales de colaboración académica, en el número de proyectos de asistencia técnica, en el desarrollo de programas docentes conjuntos, en particular en posgrado, en la recepción de estudiantes de idioma español y cultura mexicana, en el número de centros de culturas y civilizaciones extranjeras y en la existencia de dependencias en el extranjero. Son también las instituciones públicas las que realizan mayores esfuerzos en cuanto a las oportunidades de internacionalización de su personal académico (apoyos para actualización, congresos, becas de posgrado y años sabáticos).

De lo anterior, se desprende que existe una mayor inversión en las instituciones públicas en la formación, la actualización y la internacionalización del personal académico (rubros determinantes en cuanto a criterios de calidad), la producción de conocimiento y la formación de alto nivel (posgrados) que en las universidades privadas. Los resultados obtenidos confirman que las universidades priva-

das en México son en su mayoría instituciones dedicadas a la función docente.

En este sentido, las universidades públicas están más internacionalizadas, y se confirma que "el hecho de recibir estudiantes extranjeros no internacionaliza a una universidad, lo que la hace internacional es toda una gama de condiciones" (Harari, 1992).

Ahora bien, no son desdeñables los esfuerzos de las universidades privadas por brindar la oportunidad a sus estudiantes de hacer estancias en el extranjero. Se trata indiscutiblemente de una ventaja para enfrentar los retos de la sociedad globalizada y multicultural del siglo XXI. Los programas de movilidad estudiantil en las universidades privadas se ven además reforzados por la posición socioeconómica de las familias de sus pupilos. En cambio, estos programas siempre tendrán un carácter más limitado en las instituciones del sector público.

2. La encuesta a los estudiantes

El universo de estudiantes de la encuesta se compone de 201 cuestionarios aplicados entre universidades públicas (Universidad de Guadalajara, Universidad Veracruzana), y universidades privadas (Universidad Autónoma de Guadalajara, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey-Campus Monterrey y Guadalajara). La encuesta consistió en varias preguntas de opciones múltiples, distribuidas en los siguientes rubros:

Preparación de los estudiantes para un mundo globalizado

Del total de estudiantes encuestados, el 61% perteneciente a instituciones públicas declara que su universidad no lo está preparando adecuadamente para los retos de la globalización, en comparación con el 7% que afirma lo mismo en las universidades privadas.

La internacionalización de los planes de estudio

En cuanto a su apreciación sobre la internacionalización de los planes de estudios, solamente el 20%

de los estudiantes dieron una respuesta afirmativa: 13% de las públicas y 43% de las privadas.

Los 64% que respondieron negativamente se dividen en: 73% de las públicas y 34% de las privadas.

Un 15% de los alumnos indicaron no poder responder a la pregunta.

Presencia de profesores invitados

Durante el curso de su carrera, 51% de los estudiantes destacan no haber contado con la presencia de profesores extranjeros invitados: 62% de las públicas y 13% de las privadas.

El 48% de los alumnos que sí ha contado con la presencia de profesores invitados durante su carrera, se reparte entre un 37% de las públicas y el 86% de las privadas.

De esta tabla, se desprende que la mayoría de los estudiantes han tenido profesores invitados únicamente dos veces durante su carrera, es decir, un promedio de un profesor cada dos años.

En el conjunto de las universidades, la mayor participación de los profesores invitados es en conferencias con el 68%, seguido por cursos completos con el 27% y asesorías con 3%. No se observa un comportamiento dispar entre tipos de instituciones en este rubro.

Presencia de estudiantes extranjeros

El 53% de los estudiantes encuestados mencionan no haber compartido cursos con estudiantes extranjeros en su aula, de los cuales 67% pertenecen a instituciones públicas, mientras que ocurre únicamente en 5% de las privadas.

En cambio, el 47% los estudiantes sí tuvieron la oportunidad de convivir con estudiantes extranjeros durante sus estudios (33% en las públicas y 95% en las privadas).

Importancia de la experiencia internacional para los estudiantes

El 98% de los estudiantes encuestados consideran importante la experiencia internacional. Sin embargo, en el desglose por tipo de instituciones, se ob-

serva que el 100% de los estudiantes de las instituciones privadas dio una respuesta afirmativa, mientras que éste fue el caso en el 97% de las públicas.

El 2% de los alumnos consideró que no era importante (2% de las públicas y cero en el caso de las privadas).

Razones de la importancia de la internacionalización educativa

Según los estudiantes encuestados, las razones por las cuales es importante la internacionalización son en orden decreciente:

- La "calidad de su educación profesional" (49%).
- Una "mejor preparación para el mercado de trabajo" (33%).
- El "conocimiento de otras culturas" (8%).
- La "experiencia personal" (6%).
- La "adquisición de otro idioma" (3%).
- No contestaron (2%).

Solamente el 8% y el 3% de los estudiantes le da importancia al conocimiento de otras culturas y a la adquisición de otro idioma respectivamente.

Manejo de idiomas

En cuanto al manejo de idiomas extranjeros por parte de los estudiantes encuestados, se observa que el 39% declaran no hablar inglés, de los cuales la mayoría —el 87%— pertenece a instituciones públicas y el 13% restante, a las privadas.

Después del inglés, los idiomas más hablados son el francés con el 3%, y el alemán con el 1%. No se observa un comportamiento diferente entre ambos tipos de instituciones en este rubro.

Experiencia internacional de los estudiantes

Solamente el 27% del conjunto de los estudiantes encuestados manifiestan haber tenido una experiencia internacional, con 73% de los casos en las universidades privadas y el 15% en las públicas.

El 49% del total de alumnos que reporta haber tenido este tipo de experiencia por motivos académicos, se encuentra en 75% de las privadas en contraste con solamente el 13% de las públicas. Dicho

de otro modo, el 45% de los alumnos no ha tenido una experiencia académica internacional. El 5% no contestó. La mayoría de los estudiantes mexicanos que han podido vivir una experiencia académica en el extranjero, lo ha hecho solamente por un semestre.

Prácticas profesionales

Del total de alumnos con experiencia internacional, solamente el 22% ha tenido prácticas profesionales en el extranjero, perteneciendo en su totalidad a instituciones privadas. No se reportaron dichas prácticas en las universidades públicas encuestadas.

Convivencia con estudiantes extranjeros

El 41% de los estudiantes de ambos tipos de instituciones manifiestan haber convivido durante sus estudios con compañeros extranjeros. El 52% declara no haber gozado de esta convivencia (54% de las públicas contra 33% de las privadas). El 13% no contestó.

Reconocimiento y revalidación de estudios en el extranjero

El proceso de validación y reconocimiento de actividades en el extranjero por parte de la universidad de origen se dio en 54% de las instituciones privadas, y en ninguno de los estudiantes encuestados en el sector público. El 15% no contestó.

Información sobre la internacionalización educativa

De la muestra encuestada, el 53% de los estudiantes ha oído hablar de la internacionalización de la educación.

Por tipo de instituciones, se observa que, en el 57% de las universidades públicas, los estudiantes no han oído hablar de la internacionalización de la educación, en contraste con solamente el 11% en el caso del sector privado.

Los estudiantes han oído hablar de la internacionalización por medio de las siguientes fuentes:

- Otros estudiantes (65%).
- El personal docente (63%).

- Los discursos de funcionarios (48%).
- El personal administrativo (21%).
- Otros (8%).

Oficinas de asuntos internacionales

Del universo general de la encuesta, el 75% indica la existencia en su institución de una oficina dedicada a proporcionar información sobre becas, intercambios y prácticas profesionales internacionales (70% corresponde a las públicas y el 95% a las privadas):

El 10% de los estudiantes en las instituciones públicas manifiesta desconocer su existencia, en el caso de las privadas ningún estudiante confiesa tal desconocimiento. El 17% no contestó.

Del total de los estudiantes, el 76% afirmó no haber visitado esa clase de oficina: 76% pertenecientes a una institución pública y 24% a una privada.

El 38% de los estudiantes que ha visitado la oficina internacional o de intercambio, responde que no fue atendido adecuadamente en 61% de las públicas, en contraste con el 97% de las instituciones privadas.

A la pregunta sobre la utilidad de la información proporcionada por esta oficina, el 90% de las privadas contestan afirmativamente, contra el 61% en las públicas, es decir que, en el último caso, 39% de los estudiantes declaran que no les fue útil la información proporcionada.

Ofertas de becas

54% de los estudiantes respondieron que no se enteran de las oportunidades de becas en la institución (57% en el caso de las públicas y el 40% de las privadas).

Sobre las fuentes y medios informativos por los cuales se enteran de las oportunidades son en orden decreciente: el periódico mural, pizarrones de avisos y carteles, medios electrónicos (internet), gacetas universitarias, juntas, mesas de trabajo.

Preferencias geográficas

Si los alumnos encuestados tuvieran la oportuni-

dad de vivir una experiencia internacional, las regiones del mundo que elegirían en orden de preferencia son: Europa (69%), América del Norte (20%), América del Sur (3%), Asia (2.5%), África (2.5%), y por último Centroamérica (2.5%).

Barreras a la movilidad estudiantil

Las principales barreras a la movilidad estudiantil internacional son de mayor a menor importancia las siguientes:

- Falta de financiamiento por parte de las familias de los estudiantes (42%).
- Falta de financiamiento nacional e internacional (21%).
- El dominio de idiomas (20%).
- Falta reconocimiento de estudios (9%).
- Falta de tiempo (8%).

Membrecía en asociaciones internacionales

El 95% de los alumnos encuestados no pertenece a asociación internacional alguna: el 98% en el caso de instituciones públicas y el 86% para las privadas.

Sugerencias por parte de los estudiantes

Las sugerencias que los alumnos dan para internacionalizar su universidad son por orden de importancia:

- Llevar a cabo más intercambios académicos.
- Traer más profesores extranjeros.
- Crear y promover mayor número de becas y programas internacionales.
- Obtener más información sobre las oportunidades de programas internacionales.
- Recibir más apoyos por parte de la universidad y del gobierno.

Comentarios a la Encuesta para Estudiantes

La encuesta aplicada a los estudiantes nos lleva a resultados más bien negativos en cuanto al perfil internacional de los egresados universitarios del país.

Los porcentajes arrojan saldos muy negativos en cuanto a la apreciación de los estudiantes sobre una adecuada dimensión internacional de sus pro-

gramas de estudios y su preparación para los retos planteados por el mundo globalizado y multicultural del siglo XXI. En este rubro es de destacar el nivel más alto de respuestas negativas en las instituciones del sector público.

La mayoría de los estudiantes (más del 51%) no ha gozado siquiera de un solo profesor invitado extranjero durante su carrera.

Los profesores invitados, en su mayoría (68%), solamente vienen a dar conferencias. Para la internacionalización del currículo se recomienda su participación en cursos o seminarios con valor curricular. Las conferencias solamente tienen un efecto marginal en el contenido curricular.

La presencia de estudiantes extranjeros en el aula es mínima: el 53% de los encuestados responden no haber tenido esta experiencia, especialmente en el caso de las universidades públicas (67%). Lo anterior indica que la falta de oportunidades para los estudiantes mexicanos de vivir una experiencia en el extranjero, no es compensada por la convivencia y el conocimiento de compañeros provenientes de otras culturas. Por otra parte, el bajo número de estudiantes extranjeros en el sistema educativo mexicano tampoco es utilizado como medio de internacionalización de los estudiantes locales. Solamente el 50% de las públicas y el 71% de las privadas disponen de programas organizados de interacción entre ambas comunidades estudiantiles.

En cuanto a la valoración de la internacionalización en su formación profesional, la mayoría de los estudiantes (81%) la considera *muy importante*. Sin embargo, es de destacar que el 77% de los estudiantes de las instituciones públicas comparten esta opinión en comparación con el 95% de los de las privadas. El 21% de los estudiantes de las públicas la consideran *importante* y 2% de ellos la ven como *poco importante*. En este mismo sentido, el 47% de los estudiantes declara no haber oído hablar de la internacionalización de la educación superior: 57% de las públicas y 11% de las privadas. La misma tendencia se confirma con los resultados de la pregunta sobre la importancia de vivir una experiencia internacional. Mientras que el 100%

de las universidades privadas manifiestan el aspecto positivo de esta experiencia, solamente el 97% de las públicas coincide; un 2% de los estudiantes de las públicas y ninguno de las privadas declara la experiencia internacional *poco importante*.

De lo anterior, se desprende que los estudiantes de las instituciones públicas son más resistentes a los conceptos de internacionalización de la educación superior que en el caso de las privadas, lo que muestra una mayor cultura internacional en las instituciones privadas que en las públicas.

El 73% de los estudiantes mexicanos encuestados en las instituciones privadas declaran haber tenido una experiencia internacional contra solamente el 15% de los estudiantes de las instituciones públicas, que sea de naturaleza turística o académica. Llama la atención que las prácticas profesionales en el extranjero sean una experiencia inexistente en las universidades públicas, contra el 25% en las privadas.

La falta del manejo de idiomas extranjeros entre los estudiantes mexicanos es también alarmante: el 57% de los estudiantes de las instituciones públicas declaran ser monolingües, así como el 14% en las privadas.

En el rubro de revalidación y reconocimiento de estudios, los resultados son también preocupantes, sobre todo en el sector público, cuyos estudiantes declaran no haber logrado un reconocimiento total de su periodo de estudio en el extranjero, y el 54% señalan lo mismo en las privadas.

Dicho de otro modo, a pesar del número reducido de estudiantes que tienen los medios para estudiar en el extranjero, éstos se enfrentan a toda una serie de barreras impuestas por el propio sistema educativo. La ausencia de aliento a los estudiantes a que cuenten con una experiencia internacional, que les pueda ofrecer herramientas para una preparación profesional y personal más adecuada a los requerimientos de un mundo globalizado, demuestra una actitud incongruente de las instituciones educativas.

Así pues, el perfil internacional de los estudiantes mexicanos es muy bajo. Resulta negativo en

cuanto al manejo de idiomas extranjeros, movilidad y experiencia académica internacional, en la convivencia con estudiantes de otras culturas, en la presencia de profesores extranjeros invitados durante su carrera. Esta tendencia se halla más agudizada en las instituciones del sector público.

Es de destacar, sin embargo, que en el rubro de la movilidad estudiantil, las instituciones privadas, como lo demuestran las encuestas institucionales, brindan oportunidades importantes de experiencia internacional a sus estudiantes. Lo anterior, sin duda, les ofrece habilidades lingüísticas e interculturales más desarrolladas, lo que definitivamente les da ventajas competitivas no desdeñables para el siglo XXI.

3. La encuesta al personal académico

El universo cubre miembros de instituciones educativas públicas y privadas con base en el directorio de universidades afiliadas a ANUIES y AMPEI.

Las encuestas fueron respondidas por miembros del personal académico (decanos, profesores e investigadores), con relación a las siguientes preguntas:

- Los motivos e incentivos para la internacionalización.
- Las estructuras organizativas y programáticas para la internacionalización.
- Las barreras al proceso de internacionalización.
- Sus sugerencias y recomendaciones para la internacionalización.

Motivos e incentivos para la internacionalización

Giraron fundamentalmente en torno a los motivos e incentivos a favor de la "calidad de la educación" en el caso del 48% de los encuestados; en segunda y tercera importancia aparecía la "preparación de los egresados para el mercado laboral" (31%) y la "acreditación internacional" (22%).

Estructura organizativa institucional

En opinión de los académicos, en la institución a la cual pertenecen se considera la internaciona-

lización en orden de prioridad dentro de la agenda institucional como importante (45%), muy importante (38%), y poco importante (14%). Un 3% no contestó.

Sin embargo, el desglose por tipo de instituciones revela que se considera la internacionalización muy importante en 40% de las instituciones privadas en comparación con el 25% en el caso de las públicas. El término importante es escogido por 46% en las privadas y por el 25% en las públicas, mientras que poco importante lo es para el 50% en el caso de las públicas y solamente el 11% en las privadas.

Prioridades y objetivos de la internacionalización

Éstos, según los académicos, deben ir enfocados en orden de importancia a reforzar:

- Los programas de estudios y grados conjuntos (50%).
- La colaboración en investigación (17%).
- La movilidad estudiantil (14%).
- El uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación (13%).
- Las prácticas profesionales internacionales (6%).

La existencia de una política nacional de internacionalización

Los académicos encuestados coinciden en un 74% en que no existe una política educativa nacional que impulse y promueva la internacionalización de la educación superior. En el desglose por tipo de institución llama la atención que todos los académicos, sin excepción, de las instituciones públicas declara que no existe tal política, contra el 72% en las privadas.

Según los académicos encuestados, esta ausencia se atribuye a las siguientes razones en orden decreciente:

- Una falta de visión de parte de las autoridades educativas (40%).

- La existencia de prioridades nacionales más urgentes (37%).
- La falta de presupuesto federal destinado a este rubro (23%).

Financiamiento

Para las universidades donde fue aplicada esta encuesta, el financiamiento institucional es escaso en su mayoría (60%), discrecional (38%) y sólo es suficiente para el 2%.

En este rubro, las universidades públicas mencionan en un 75% que es escaso, en un 25% que es discrecional, pero nadie señala que sea suficiente. En las privadas, se menciona que el presupuesto es escaso en un 59%, discrecional en un 39% y suficiente en un 2%.

Asimismo, el financiamiento ofrecido en la esfera nacional, presenta las siguientes deficiencias:

- Falta de información sobre oportunidades (45%).
- Trámites complejos y lentos (31%).
- Convocatorias apresuradas (24%).

El 93% de los académicos coincide en que el financiamiento de la internacionalización debe ser responsabilidad, tanto de las instituciones educativas como de los organismos educativos nacionales (75% en el caso de las públicas y el 95% en las privadas).

Preferencias geográficas

Las preferencias geográficas de los académicos para llevar a cabo una actividad de cooperación internacional aparecen en el siguiente gráfico:

Gráfico 9
Preferencias geográficas de los académicos para realizar actividades internacionales

TIPO	AMÉRICA DEL NORTE	AMÉRICA DEL SUR	EUROPA	CENTRO AMÉRICA	NC	TOTAL
PRIVADO	59.3%	9.3%	24.1%	3.7%	3.6%	100.0%
PUBLICO	25.0%	0.0%	50.0%	25.0%	0.0%	100.0%

Resistencias a la internacionalización

A la pregunta si ven a la internacionalización como una amenaza para la cultura nacional, el conjunto de los académicos encuestados respondió negativamente. Sin embargo, es de destacar en el desglose por tipo de instituciones que el 25% de los académicos de las universidades públicas mencionan la internacionalización como una amenaza, contra el 9% en las privadas.

Programas para la internacionalización del currículo

En cuanto a los programas vigentes en su institución, los académicos reportan no contar con un programa específico para la internacionalización del currículo (en un 76%).

El 22% menciona a la movilidad estudiantil como parte del plan de carrera en las instituciones públicas, hecho extraño ya que se señaló en las encuestas de estudiantes que no existen mecanismos de revalidación de periodos de estudio en las instituciones analizadas.

El 28% de los académicos declara la existencia de programas de movilidad para docentes, y el 24% menciona programas de movilidad para investigadores.

El 100% de los académicos encuestados declararon la necesidad de una mayor perspectiva internacional en la cultura institucional en ambos tipos de instituciones.

Obstáculos a la movilidad estudiantil

En la opinión de los académicos encuestados, los obstáculos a una mayor movilidad estudiantil internacional son por orden decreciente:

- Falta de presupuesto familiar (28%).
- Falta de becas (24%).
- Falta de flexibilidad curricular (15%).
- Falta de conocimiento de los programas (14%).
- Problema de reconocimiento de estudios en el extranjero (12%).
- Falta de interés de parte de los estudiantes (7%).

Reconocimiento de periodos de estudios en el extranjero

Los académicos reconocen que el 40% de sus instituciones realiza la movilidad sin reconocimiento de estudios. Es de destacar un 75% de repuestas negativas, y un 25% de personas que no contestaron en el caso de las instituciones públicas. Los académicos de las instituciones privadas contestaron que el reconocimiento de los estudios en el extranjero se da en un 28% de los casos, no ocurre en el 37%, y se admite ocasionalmente en un 31%.

Los obstáculos al reconocimiento de los periodos de estudios en el extranjero

En opinión de los académicos, los obstáculos al reconocimiento de los periodos de estudio en el extranjero son en orden decreciente:

- La normatividad institucional (40%).
- La falta de flexibilidad curricular (39%).
- La revalidación nacional (19%).
- Otros (2%).

Manejo de idiomas entre los estudiantes

En opinión de los académicos (74%), el nivel de dominio del inglés entre los estudiantes al término de sus carreras es "bajo". El 22% de los académicos de las instituciones privadas lo evalúan "regular" y sólo el 2% lo considera "bueno". Es de destacar que la totalidad de los académicos de las universidades públicas califican al nivel de idioma de sus estudiantes como "malo".

Según los encuestados, las razones de este fracaso son en orden decreciente:

- La falta de disposición de los estudiantes.
- La mala calidad de los programas y de los maestros en la materia.
- El carácter no obligatorio de la materia.
- La ausencia de visión internacional.
- Recursos económicos insuficientes, por parte de las familias de los estudiantes.

Política de internacionalización

El 84% de los encuestados reconocen que no existen mecanismos de retroalimentación a la comunidad universitaria al regreso de una experiencia in-

ternacional. Es de destacar que los académicos de las universidades públicas contestaron en un 100% de manera negativa en comparación con el 83% en las privadas. El 12% de las privadas que contestó positivamente, menciona que este mecanismo consiste principalmente en dictar conferencias, organizar simposios y exposiciones, realizar programas de vinculación internacional, de innovación curricular e investigación, y la producción de publicaciones conjuntas.

Incentivos para la internacionalización

La mayoría de los académicos opinan que hacen falta incentivos para los programas académicos de integración de la dimensión internacional (100% de las públicas y 85% de las privadas). Los académicos sugieren que sus instituciones están obligadas a hacer un esfuerzo en los siguientes rubros (en orden decreciente):

- Apoyos económicos.
- Becas de estudio y actualización.
- Reconocimientos a los proyectos de cooperación internacional.
- Apoyos para la innovación curricular.

Los participantes en programas de internacionalización

Según los académicos, los más favorecidos para participar en los programas de internacionalización son quienes tienen posgrado y cuentan con redes de relaciones internacionales.

El 75% de los docentes encuestados confiesan sentirse marginados del proceso de internacionalización, principalmente a consecuencia de la falta de dominio de un idioma extranjero (51%), sufrir la ausencia de apoyos institucionales (30%) y de una preparación académica limitada (19%).

Actualización de los programas de estudio

Según el 60% de los docentes, los programas de estudio actuales no fomentan en los estudiantes aptitudes para integrarse a un mundo globalizado. El 40% de los académicos manifiestan que la actual organización de las actividades internacionales no está fomentando un nuevo perfil de egresados.

Necesidad de un debate

El 96% de los académicos pertenecientes a ambos tipos de instituciones menciona que es necesario un debate abierto sobre los retos y requerimientos del nuevo escenario mundial y globalizado (100% de las públicas y el 92% de las privadas).

La ausencia actual de debate se atribuye a la falta de incentivos por parte de la política nacional según 45% de los académicos. Otro 31% menciona la falta de iniciativa por parte de la administración universitaria, y, por último, un 20% alude a la falta de interés por parte de la comunidad académica en general. Un 4% no contestó.

Barreras a la internacionalización

Las barreras a un proceso institucional de internacionalización se atribuyen, según los académicos, a los siguientes factores, en orden decreciente:

- La falta de una política institucional clara en la materia.
- La ausencia de estructuras administrativas institucionales apropiadas.
- La penuria de becas para la movilidad estudiantil.
- La rigidez normativa.
- El desconocimiento de idiomas extranjeros.
- La falta de canales de comunicación adecuados entre la administración central y las unidades académicas.
- La escasez de presupuesto.
- La falta de interés y participación de los académicos.
- La inflexibilidad curricular.

Comentarios a la encuesta al personal académico

Como en el caso de los estudiantes, la mayoría del personal académico coincide en que los motivos principales de la internacionalización son "el mejoramiento de la calidad educativa" (46%), seguido por "la preparación de los egresados para el mercado laboral" (31%) y "la acreditación internacional" (23%).

Sin embargo, el 45% del personal académico califica la prioridad de la internacionalización en su

institución solamente con el rango de "importante". Es de destacar que el 50% del personal académico de las instituciones públicas reporta la internacionalización como "poco importante" para su institución, comparados con el 11% en las privadas.

La queja de los académicos es unánime (100% de las públicas y el 72% de las privadas) respecto a la falta de una política de internacionalización nacional, que impulse y aliente este proceso, atribuyéndola sobre todo a la ausencia de visión de las autoridades nacionales y la existencia de prioridades más apremiantes para el país. La falta de presupuesto se ubica en el último lugar.

En cuanto a las fuentes de financiamiento, sólo un 2% las consideran suficientes. Sin embargo, es de destacar que el 60% las declara "insuficientes" y el 38% "discrecionales". Hay una queja generalizada sobre la poca información difundida así como sobre la lentitud y la complejidad de los trámites.

Las preferencias geográficas para llevar a cabo acciones de cooperación indican que la mayoría del personal de las universidades públicas escoge Europa, mientras que las universidades privadas opta por Norteamérica. Dicha tendencia confirma que las universidades privadas se hallan más influenciadas por el modelo norteamericano que las públicas. Sin embargo, es de preocupar la actitud de resistencia en las universidades públicas hacia el proceso de internacionalización: el 25% de su personal académico (en contraste con el 9% en las privadas) lo ve como una amenaza para la cultura nacional.

Los académicos confirman que no existen políticas institucionales de internacionalización y destacan el número insuficiente de programas de movilidad estudiantil y del personal académico. Mencionan, entre los mayores obstáculos a la movilidad estudiantil, la falta de presupuesto familiar y de oportunidades de becas, la escasa flexibilidad del currículo, así como la ausencia de reconocimiento de los estudios realizados en el extranjero. Las universidades públicas parecen ofrecer menos oportunidades de movilidad a sus estudiantes, así como una menor flexibilidad curricular.

El 74% de los profesores califican de "insuficiente" el nivel de conocimiento de idioma extranjero de sus estudiantes, y, en el caso del sector público, todos lo califican de "malo". Los académicos atribuyen este problema a la falta de disposición de los estudiantes, la baja calidad académica de los profesores y los programas de enseñanza de idiomas. Quizá lo más preocupante para el futuro sea la baja calidad de los programas y de los académicos, pues redundan en una menor motivación de los estudiantes por estudiar otro idioma. No se citó ninguna política institucional encaminada a resolver este problema. En el caso de las privadas, el problema es menos agudo; solamente el 22% de los profesores consideran el nivel de sus estudiantes "regular" en el manejo de idiomas.

Los miembros del cuerpo académico (la totalidad en las públicas y un 85% en las privadas) mencionan la falta de incentivos para la internacionalización de sus funciones como un obstáculo fundamental en el avance del proceso. Señalan la necesidad de ofrecer para ese cometido mayores apoyos económicos, programas de reconocimiento a la cooperación internacional, y más impulso a la innovación curricular.

Los profesores subrayan que el 75% se siente marginado de las acciones de internacionalización, debido sobre todo a su falta de preparación (no tienen estudios de posgrado) y a su insuficiente conocimiento de idiomas extranjeros.

Es de notar que al igual que los estudiantes, el 60% de los académicos califican la educación actual como inadecuada a las necesidades del siglo XXI. El 40% destaca que la actual organización de las actividades internacionales no fomenta un nuevo perfil de egresados.

Por lo anterior, los académicos recomiendan un mayor debate en la comunidad universitaria sobre los beneficios y los conceptos de la internacionalización, así como los nuevos requerimientos para los sistemas educativos.

Los profesores identifican como las principales barreras a un proceso amplio de internacionalización: la falta de política institucional y nacional

en este rubro y una insuficiente adecuación de las estructuras organizacionales.

Por último, la gran mayoría (92%) de los académicos afirman la factibilidad de un proceso de internacionalización en su institución, y todos coinciden en que es necesaria la internacionalización de la cultura institucional.

4. La encuesta del personal administrativo

El universo de instituciones educativas públicas y privadas en donde se aplicaron las encuestas, se determinó con base en el directorio de universidades afiliadas a la ANUIES y la AMPEI.

Al igual que en los anteriores apartados, se mencionan los resultados según los tipos de instituciones únicamente cuando se aprecia una diferencia marcada.

Motivos e incentivos para la internacionalización

Los motivos e incentivos para internacionalizar la educación superior, según la opinión de los administradores encuestados, se atribuye en orden de importancia a:

- La calidad de la educación (71%).
- Acreditación internacional (9%).
- Formación personal del individuo (9%).
- La preparación de los egresados para el mercado laboral (6%).
- Incentivos financieros (5%).

Importancia de la internacionalización

Según los administrativos, la internacionalización dentro de la agenda institucional en orden de prioridad es:

- "importante" (40%).
- "poco importante" (34%).
- "muy importante" (26%).

Por tipo de institución, se observa que, en las encuestas provenientes de universidades públicas, un 41% la señalan como "poco importante" en su agenda institucional. El 89% de los administradores opinan que el proceso administrativo y el aca-

démico son igualmente importantes para llevar a feliz término el proceso de internacionalización. El 11% restante mostró una mayor inclinación por el proceso académico.

Política de internacionalización

Al indagar sobre la existencia de una política de internacionalización en las instituciones donde laboran los encuestados, el 63% de las respuestas subrayaron la ausencia de dicha política.

Sin embargo, se observa que sólo el 15% de las universidades públicas cuentan con esta política, mientras que se contesta afirmativamente en 75% de las privadas.

La oficina de internacionalización

En la mayoría de las universidades, el 66% de los administradores señalan una coordinación insuficiente entre las áreas dedicadas a la gestión internacional. Sólo en un 17% de las universidades se opina que existe suficiente coordinación entre estas áreas.

El 80% de las encuestas reflejan que la estructura administrativa no es la adecuada para la gestión de la actividad internacional, y se atribuye a las siguientes razones (en orden decreciente):

- Falta de estrategias de internacionalización.
- Escasez de personal especializado.
- Mala coordinación.
- Estructura organizativa inadecuada.
- Desconocimiento de los objetivos de internacionalización.
- Falta de presupuesto asignado al proceso de internacionalización.

La inadecuación de la estructura administrativa es mayor en las públicas (82%) que en las privadas (75%).

El cambio organizativo

El personal administrativo en conjunto opinó que un cambio organizativo es necesario para integrarse a la globalización de la educación. A la pregunta en cuáles rubros se deben impulsar los cambios, respondieron en orden decreciente:

- La misión institucional (69%).
- La organización académica (17%).
- La organización administrativa (14%).

Sin embargo, el personal administrativo de las universidades privadas considera que la mejor opción de estructura para la internacionalización es la centralizada (75% de las respuestas), mientras que, en las universidades públicas, la opinión está dividida en partes iguales (50%) entre quienes prefieren una estructura centralizada o una descentralizada.

Política educativa nacional

El 83% del conjunto de las instituciones afirmó que no existe una política nacional de impulso a la internacionalización de la educación. El personal administrativo de las instituciones tanto públicas como privadas atribuye esta ausencia a las siguientes razones en orden decreciente:

- Falta de visión de las autoridades educativas
- Prioridades nacionales más urgentes
- Falta de presupuesto federal

Obstáculos a la internacionalización

El obstáculo más fuerte a la internacionalización, según el 63% del personal administrativo de ambos tipos de universidades, se encuentra en la falta de una política institucional al respecto. Los demás obstáculos señalados en las encuestas son, en orden decreciente, la falta de:

- Definición común en la comunidad universitaria.
- Respuestas a las oportunidades.
- Recursos humanos especializados en la gestión internacional.
- Apoyos financieros.

El 51% de las encuestas señalan que las actitudes de resistencia a la internacionalización se deben a la falta de conceptualización del proceso de internacionalización entre los miembros de la comunidad universitaria.

Sugerencias para el proceso de internacionalización institucional

En cuanto a las sugerencias que el personal administrativo hace para el impulso del proceso de internacionalización son (en orden decreciente):

- El diseño y establecimiento de políticas institucionales de internacionalización.
- Una mayor sensibilización de la comunidad universitaria hacia los beneficios de la internacionalización.
- El fortalecimiento de las redes académicas.
- La adecuada gestión de los recursos financieros disponibles.

Prioridades institucionales

para los programas de internacionalización

En cuanto a los programas internacionales más fuertes en la institución, el personal encuestado identificó (en orden decreciente) a:

- La movilidad de estudiantes locales.
- La recepción de estudiantes extranjeros.
- La colaboración en investigación.
- La movilidad de académicos.

Se observó una diferencia marcada entre tipos de instituciones en los siguientes rubros: movilidad estudiantil con el 50% de las privadas, contra el 18% en las públicas.

Internacionalización del currículo

Se destacó que el 71% de las IES no cuenta con un programa específico dedicado a la internacionalización del currículo, y sólo el 8% de ellas tienen un proceso de actualización de planes y programas de estudio para la integración de la perspectiva internacional en las disciplinas y los contenidos de cursos. El 17% contestaron "no saber", y el 3% no contestó. No se notó disparidad de respuesta entre ambos tipos de instituciones.

Participación de los académicos

Entre el personal administrativo de ambos tipos de instituciones, se observó que el 6% reporta el personal académico como "muy participativo",

mientras que un 74% lo declara "poco participativo" en este proceso, debido a las siguientes razones (en orden decreciente):

- La ausencia de un proyecto institucional para la internacionalización.
- La escasa preparación del personal académico (carecen de estudios de posgrado).
- El individualismo de los académicos.
- La falta de interés.
- La falta de incentivos financieros.
- La falta de incentivos para la promoción académica.

Ningún administrativo considera al cuerpo académico "muy participativo" en el caso de las públicas, contra el 25% en las privadas que contesta de manera afirmativa. El 82% del personal administrativo de las públicas declara "poco participativo" al personal académico, contra el 50% en las privadas.

Participación de los estudiantes

En cuanto a la movilidad estudiantil, el 51% de las encuestas destacan que los estudiantes muestran (en orden decreciente):

- Un interés importante (51%).
- Un interés muy importante (34%).
- Poco interés (15%).

Se observa igualmente una diferencia marcada entre las universidades públicas y las privadas. Sólo el 26% del personal de las públicas menciona la movilidad estudiantil como "muy importante", en comparación con el 63% de las privadas. Se menciona la movilidad para los estudiantes como "importante" en 60% de las públicas *versus* el 25% en las privadas.

Obstáculos a la movilidad estudiantil

Los obstáculos a una mayor movilidad estudiantil se atribuyen, en orden decreciente, a:

- La falta de becas.
- La ausencia de recursos financieros familiares (tanto en universidades públicas como en privadas).

- Oportunidades insuficientes.

Membrecía en asociaciones internacionales

Las asociaciones a las que suele afiliarse el personal administrativo son, en orden decreciente:

- Asociación Mexicana para la Educación Internacional
- NAFSA
- Asociación Europea para la Educación Internacional
- *Canadian Bureau for International Education*.

Asistencia a congresos y conferencias sobre educación

El personal administrativo del sector privado es el más asiduo a congresos y conferencias internacionales sobre educación: 12% asiste más de tres veces al año a este tipo de reuniones académicas. En el caso de las públicas, sólo el 15% participa en promedio una vez al año. Las reuniones anuales de asociaciones internacionales con más asistencia por parte del personal administrativo fueron, en orden de preferencia, el CONAHEC, seguido por la AMPEI y la FIMPES. Únicamente el 26% del personal administrativo reporta estar suscrito a alguna publicación de educación internacional. Por orden de preferencia, reciben las siguientes publicaciones: *Educación Global* (AMPEI), y la *Higher Education Management y Higher Education Policy*.

Experiencia internacional

El 60% del personal encuestado había tenido experiencias internacionales antes de asumir su puesto, como estancias lingüísticas en el extranjero, estudios de grado o de posgrado en el extranjero, estancias turísticas, estancias de intercambio académico. El 40% no tenía experiencia internacional alguna.

Manejo de idiomas

El idioma que domina la mayoría del personal administrativo de ambos tipos de universidades es el inglés (86%), seguido por el francés (30%), el alemán (24%), el portugués (10%), y el italiano (5%).

El 71% del personal administrativo coincide en que el motivo principal de la internacionalización es la calidad de ésta. Sin embargo, la mayoría señala que en su institución se considera solamente "importante" (37%), seguido por "poco importante" (34%). Como en el caso de las encuestas para el personal académico, las instituciones públicas tienen los porcentajes más altos en cuanto al calificativo "poco importante" (41%), contra solamente el 10% en las privadas.

En el 75% de las instituciones públicas, se declara ausente la política de internacionalización contra solamente el 15% en las privadas. También el 66% de las universidades públicas reflejan que no existe una suficiente integración entre los diferentes programas internacionales, y prevalece una insuficiente coordinación entre las oficinas dedicadas a estas funciones. Se deduce que, en las instituciones del sector privado, hay una mayor preocupación por una gestión más eficiente de los recursos que en las del sector público. Es en éste en el que se menciona con más insistencia que la estructura organizativa necesita ser actualizada y cambiada para poder adaptarse a los retos de la globalización. Se resalta la necesidad de una adecuación de la misión institucional y de la organización académica, la falta de estrategias y de personal calificado para la aplicación del proceso de internacionalización. La mayoría del personal administrativo cree que una estructura centralizada es más eficiente en el caso de la gestión de la cooperación internacional.

Al igual que en el caso del personal académico, los administrativos coinciden en la ausencia de una política nacional para impulsar tal proceso, y la atribuyen a la falta de visión de las autoridades nacionales.

Los administrativos afirman que, si se quiere que el proceso de internacionalización cobre un verdadero impulso, es imprescindible diseñar una política institucional, sensibilizar a la comunidad universitaria acerca de sus beneficios e introducir una gestión más eficiente de los recursos.

Mientras que los administrativos del sector privado recomiendan poner el acento en la movilidad estudiantil, los del sector público dan prioridad a la investigación en colaboración. Se confirma la falta de programas de internacionalización del currículo: sólo el 8% de las instituciones mencionan un programa de actualización curricular en este sentido. También es de destacar que el 75% de los administrativos consideran a los académicos "poco participativos", debido a su individualismo y falta de interés. Es notable que en ningún caso, en las universidades públicas, se conceptuó "muy participativos" a los académicos. En opinión de los administrativos, los estudiantes muestran solamente un "interés importante", pero no "muy importante" en los programas de movilidad estudiantil. Sin embargo, algunos declaran que también existe un número no despreciable (14%) que tiene "poco interés". Las respuestas son diferentes en el caso de las instituciones privadas, donde la movilidad estudiantil es considerada un rubro "muy importante", como ya lo he señalado. Sin embargo, es unánime la queja por la falta de becas como el principal obstáculo a una mayor movilidad estudiantil.

En el rubro de la actualización y la profesionalización del personal administrativo, es de destacar la baja membresía de éstos en organismos de educación internacional, así como su poca asistencia a congresos internacionales, y su limitada lectura de revistas especializadas en la materia. Se nota también que más del 40% del personal dedicado a la gestión de la cooperación internacional, carecía de experiencia internacional antes de asumir el puesto. Hay un 25% que manifiesta no hablar inglés. De lo anterior, se puede concluir que el bajo perfil internacional de los administrativos no le procura a las instituciones las oportunidades de enfrentar favorablemente los desafíos de la globalización e internacionalización de la educación superior.

II. La evaluación cualitativa

Se realizaron entrevistas semiestructuradas con altos funcionarios (rectores, vicerrectores académicos,

directores o secretarios académicos, y responsables de oficinas de cooperación y de asuntos internacionales), en una muestra de universidades privadas y públicas con algunas actividades internacionales, así como la revisión de documentos oficiales sobre políticas institucionales de desarrollo (plan institucional de desarrollo).

Siguiendo el modelo de Knight y De Wit (1995), nuestra evaluación gira en torno a dos grandes ejes: las estructuras organizacionales o administrativas, y las estructuras programáticas o programas académicos.

1. Estructura organizativa

Organización y gestión de las actividades internacionales

Se aplicó en las diferentes universidades de la muestra la matriz de los modelos de Davies y Rudzki, las cuales se enfocan a evaluar el estilo de gestión de las relaciones internacionales, adoptado por las IES, específicamente lo hacen de una manera *reactiva* y *proactiva*, o de manera *ad hoc* y *sistemática*.

En el caso de las universidades mexicanas, la aplicación de estos modelos a más de 25 universidades del sector público y privado reveló que, en su gran mayoría, éstas adoptan una actitud reactiva en la organización de sus actividades internacionales y su estilo de gestión oscila entre el *ad hoc* y *marginal* o bien el *ad hoc* y *central*, es decir, se caracterizan por:

(1) *Ad hoc* y *marginal*:

- Escasos programas internacionales.
- Limitados a algunos estudiantes internacionales.
- Financiamiento esporádico y variable.
- Vínculos interinstitucionales reducidos y dependientes de un pequeño grupo de académicos comprometidos.
- Ausencia de mecanismos institucionales para el inicio, la implantación y la evaluación de las actividades internacionales.
- Poco apoyo institucional para estudiar o enseñar en el extranjero.

(2) *Ad hoc* y *central*

- Dispersión de actividades internacionales sin relación entre ellas.
- Fortalezas en algunas áreas internacionales, pero mal enfocadas.
- Programas carentes de dirección y coherencia con el currículo.
- Iniciación de proyectos sin planeación, ni visión de largo plazo.
- Numerosos acuerdos institucionales, pero pocos funcionan.
- Apoyo administrativo y organizativo pobre y deficiente.
- Actividad internacional sin relación con el modo de contratación y promoción de los académicos.
- Alto grado de tensión y frustración en la comunidad universitaria.

La mayor parte de las universidades públicas mexicanas se ubica en estos dos grupos, la diferencia entre pertenecer al primer grupo o al segundo depende principalmente del tamaño de la institución. Por ejemplo, en el primer grupo se encuentran universidades como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En el segundo grupo se ubican algunas universidades públicas regionales como la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, la Universidad Veracruzana, la Universidad Autónoma del Estado de Yucatán.

Sin embargo, es de destacar que ninguna de estas universidades se encuentra en el modelo (d) *central* y *sistemática*, que en principio es el modelo a seguir.

En el caso de las universidades privadas, las más grandes y reconocidas (Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad Iberoamericana, la Universidad La Salle, la Universidad de las Américas en Cholula) se encuentran en el apartado (b) es decir, *sistemática* y *marginal*, y se distinguen por tener:

- Programas pequeños, separados, pero bien organizados.
- Actividades apegadas a los objetivos y a las áreas fuertes de la institución.
- Reconocimiento y liderazgo en campos específicos del conocimiento.
- Pocos convenios, pero muy efectivos.
- Apoyo administrativo y organizativo efectivo.
- Especial interés en programas y servicios que generan ingresos.
- Poco presupuesto.

Sin embargo, conviene hacer hincapié en que, como lo demostraron los resultados de las encuestas mencionadas en los párrafos anteriores, las universidades del sector privado sólo presentan un abanico muy limitado de actividades internacionales. Se reducen a la movilidad estudiantil, y se hallan casi inactivas en los demás programas de internacionalización. Por lo anterior, dichas instituciones no se pueden calificar como instituciones internacionalizadas, según la definición de Harari.

En conclusión, las matrices de Davies y Rudzki muestran que la organización actual de las actividades internacionales en México se hace de manera aislada y desintegrada, y responden más bien a intereses individuales, al margen de las prioridades institucionales. Dicho de otro modo, las actividades internacionales no se planean para cubrir prioridades o necesidades institucionales. Lo anterior refuerza la hipótesis, según la cual es necesaria una organización planeada, sistemática y proactiva de las actividades internacionales para lograr un proceso de internacionalización apegado al plan institucional de desarrollo.

La política de internacionalización

En aras de la eficacia, el proceso de internacionalización tiene que ser parte integral y medular de las políticas de desarrollo institucional, y cifrar su objetivo en la integración de la dimensión internacional en la misión, las políticas generales y el ejercicio cotidiano de las funciones sustantivas.

Ahora bien, en ninguna de las universidades in-

cludidas en la encuesta se detectó una política o un plan de internacionalización *explícito*, es decir, reflejado y descrito en documentos oficiales. La ausencia de políticas y estrategias institucionales de internacionalización explícitas es una constante; me refiero, desde luego, a políticas claramente expresadas en declaraciones y planes *ad hoc*, plasmados por escrito, con objetivos y metas a corto, mediano y largo plazo. Si bien la palabra internacionalización es mencionada repetidamente en los discursos de las autoridades universitarias, en realidad carece de un rango prioritario en la agenda institucional, y tampoco se concreta en políticas y estructuras sistemáticas y profesionales.

En el mejor de los casos, la internacionalización se menciona como meta o línea estratégica en los planes de desarrollo institucional. Pero, en muchas universidades, ni siquiera se logra esta mención, incluso en instituciones que declaran públicamente la internacionalización como prioridad. Cabe destacar que algunas universidades mencionan en su plan institucional de desarrollo la internacionalización como uno de sus programas estratégicos; por ejemplo, el de la Universidad de Guadalajara y el de la Universidad Veracruzana.⁵ Sin embargo, esta prioridad no se traduce en un cambio organizacional y en la apertura de programas y actividades internacionales, tales como lo describe Rudzki.⁶

A pesar de que se han hecho evaluaciones internas y externas de su dimensión internacional en universidades tales como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad de Guadalajara (UdeG), y de que éstas coincidieron en recomendar una adecuación de las estructuras organizacionales y programáticas institucionales, han transcurrido varios años sin que se hayan introducido las recomendaciones sugeridas.

5 *Plan Institucional de Desarrollo 2000-2006*, Universidad de Guadalajara, pp. 98-120.

Consolidación y Proyección, Universidad Veracruzana, pp. 59-60.

6 Véase Gacel-Ávila J.: *La Internacionalización de las Universidades Mexicanas: Políticas y Estrategias Institucionales*, ANUIES, México, D.F., 2000, p. 84.

Comités de internacionalización

Existen pocos comités de internacionalización a cargo de la elaboración, ejecución y supervisión de los planes y las actividades de internacionalización. Encontramos solamente tres: en la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Guanajuato y la Universidad Veracruzana, respectivamente. Sin embargo, al revisar los avances de tales comités, llama la atención que no haya habido un progreso más allá del planteamiento inicial. Los señalamientos no se concretizan en decisiones a favor de la solución de los problemas destacados.

Planeación institucional de la actividad internacional

Ninguna de las universidades analizadas parece tener planeación de sus actividades internacionales, indicio de que éstas ocurren al margen de los planes y políticas de desarrollo institucional, y no se enfocan a cubrir necesidades institucionales específicas, sino más bien responden a iniciativas e intereses personales internos o externos a la institución. Son casi inexistentes las actitudes proactivas y planificadas en torno a las acciones de internacionalización.

La falta de planeación se deduce de varios elementos:

- La inexistencia de bancos de datos y estadísticas sobre la actividad internacional. Es prácticamente imposible conocer con precisión el nivel y la naturaleza de las actividades internacionales de las IES mexicanas. Las oficinas de asuntos internacionales se limitan, en el mejor de los casos, a tener una lista de convenios (activos y no activos revueltos). Sin embargo, no pueden describir con precisión cuáles son las acciones que se derivan de éstos.
- La falta de objetivos institucionales para el conjunto de las actividades internacionales.
- La ausencia de claridad en la identificación de las necesidades institucionales que podrían cubrirse por medio de las actividades internacionales.
- La falta de procedimientos, criterios e indicadores específicos para garantizar la calidad de

los programas internacionalizados, como parte de los sistemas institucionales regulares de evaluación.

- La carencia de rubros presupuestales específicos en materia de internacionalización.

Como consecuencia, la actividad internacional se percibe como un gasto y no como una inversión, provocando una importante debilidad y precariedad en tiempo de recortes presupuestales.

El establecimiento y la planeación de los programas internacionales es un reto en manos del personal de las oficinas de asuntos internacionales. Gran parte de estos administradores, si no todos, han heredado una serie de iniciativas internacionales dispersas y desintegradas. La falta de planeación, evaluación y seguimiento de las actividades internacionales reafirma que los intercambios académicos no forman parte de un plan de internacionalización institucional más amplio, coherente y planificado. El desafío radica en dar coherencia, sentido y dirección a estas iniciativas, para convertirlas en parte integral del quehacer institucional.

Si bien los intercambios académicos tienen un valor *per se*, serían mucho más efectivos y productivos si formaran parte de una política institucional de enseñanza e investigación y estuvieran encaminados a cubrir necesidades y prioridades institucionales. Por su esencia, el proceso de internacionalización es de mediano y largo aliento; necesita continuidad en las estructuras administrativas y consolidación en los programas académicos, condiciones *sine qua non* de su institucionalización.

Continuidad de las políticas

En las diferentes IES, es evidente la falta de continuidad en las políticas institucionales y, por ende, en los esfuerzos de internacionalización, en particular en las instituciones del sector público. En éstas, muchos actores universitarios comentan que con cada cambio de autoridad suele modificarse la orientación y la importancia de los esfuerzos y programas internacionales. En consecuencia, el personal, la ubicación y las funciones de las oficinas

encargadas de las relaciones internacionales pueden cambiar, algunas veces de modo sustancial. Como estos cambios no se realizan con base en una evaluación institucional objetiva, en algunos casos no mejoran la situación.

En suma, si se concibe el proceso de internacionalización como una política estratégica, una de sus serias limitaciones en México sería la falta de continuidad, la poca práctica de planeación a largo plazo y de evaluación objetiva del rendimiento de las instancias administrativas y académicas.

Consenso de la comunidad académica

En nuestras entrevistas fue notoria la ausencia de una definición común sobre el concepto y el significado de la internacionalización entre los diferentes actores de la comunidad universitaria (autoridades educativas e institucionales, académicos, personal administrativo y estudiantes). Se percibe una falta de claridad y de conciencia sobre las diferentes etapas y estrategias que han de echarse a andar si se quiere una universidad internacionalizada, de ahí que no se tomen las decisiones adecuadas.

La integración de la dimensión internacional a las actividades universitarias demanda el consenso de todos los sectores, tanto administrativos como académicos. Sin embargo, es evidente la falta de interacción, consenso y discusión entre los miembros de la comunidad universitaria y las autoridades en la toma de decisión sobre las políticas institucionales. Prevalece una toma de decisión vertical, de "arriba hacia abajo", es decir, la comunidad académica pocas veces es consultada en las decisiones concernientes a los programas institucionales, lo cual impide una verdadera interacción entre los actores de la comunidad universitaria.

En algunas instituciones se llega a notar, entre los diferentes actores de la comunidad, una actitud de resistencia hacia las declaraciones retóricas de las autoridades sobre la importancia de la internacionalización, aun cuando éstas no se concretan en verdaderas acciones y programas de internacionalización. Estos discursos, además de ser negativos para la cohesión institucional interna, también son

fácilmente descifrables en el exterior. En tales casos, las relaciones interinstitucionales resultan simples declaraciones, sin mucha posibilidad de representar interés o motivar la participación activa del conjunto de la comunidad universitaria. Posiblemente a esto se pueda atribuir la poca participación de los académicos, tan notoria en las encuestas mencionadas.

Las oficinas de gestión de la cooperación internacional

En cuanto a las estructuras organizacionales, en particular el funcionamiento de las oficinas de intercambio y cooperación académica internacionales, se nota que predominan, en la mayoría de los casos, la dispersión y la falta de precisión en la definición de las responsabilidades inherentes a estas funciones.

Es común encontrar, en una misma institución, varias dependencias dedicadas a la actividad internacional, que trabajan sin coordinación entre ellas y sin tener siquiera conocimiento de sus funciones respectivas. Parece ser consecuencia directa de la falta de estrategias organizacionales, que impide una clara identificación de las tareas y responsabilidades inherentes a las diferentes entidades administrativas. Esta situación provoca duplicidad de funciones, dispersión de recursos financieros y humanos, así como pérdida del potencial de promoción. A esto se aúna otro problema: a la oficina de relaciones internacionales no se le otorga la representación, la autonomía, ni el peso suficientes en el organigrama institucional para cumplir con su papel estratégico.

La profesionalización del personal administrativo

Un proceso de internacionalización debe apoyarse en personal capacitado y experimentado, con liderazgo administrativo, experiencia y aptitudes interculturales.

Sin embargo, en las IES mexicanas predomina la poca profesionalización de las áreas administrativas, y la escasez de personal calificado y experimentado en la gestión y coordinación de tales funciones. Esta situación limita el potencial para el

establecimiento de relaciones internacionales, la visibilidad en la escena internacional y el liderazgo administrativo necesario para coordinar el diseño y la puesta en práctica de políticas y estrategias, esto es, la institucionalización de la dimensión internacional.

Una encuesta realizada entre los responsables de las oficinas de intercambio académico demostró que 70% de este personal no cuenta con la experiencia ni el perfil adecuado cuando asume este cargo y, más grave aún, su tiempo de permanencia en dicho puesto es, en promedio, de tres años (Gacel-Avila y Rojas, 1999: 109). Como hemos señalado en los resultados de las encuestas antes mencionadas, el personal administrativo apenas se preocupa por su actualización profesional, como parece indicar su poco interés en la suscripción a revistas especializadas en los temas educativos y su casi nula asistencia a conferencias y seminarios.

Estos estudios denotan, por una parte, que las IES no han reconocido todavía la importancia del perfil específico que debe tener el personal de las oficinas de relaciones internacionales, y que el nombramiento de estos cuadros se hace con criterios más de tipo personal que profesional, lo que impide una verdadera profesionalización de esa función. Por otra parte, este hecho se ve agravado por la alta rotación en los puestos directivos de las universidades mexicanas, sobre todo de las públicas. Con la llegada de una nueva administración, es común que el personal de estas oficinas cambie, provocando una pérdida de experiencia, perjudicial para el desarrollo y la consolidación de las actividades internacionales. Falta un personal administrativo de carrera. La ausencia de liderazgo y eficiencia de las estructuras administrativas limita el éxito del proceso de internacionalización y, por tanto, su rendimiento académico.

Financiamiento

En cuanto a las fuentes de financiamiento de las actividades internacionales, en la mayoría de las IES, en particular en las públicas, es recurrente que no se pueda reportar con exactitud la erogación de este rubro.

En el caso de las instituciones privadas, el presupuesto dedicado a estas funciones es inexistente, pues se organizan sobre la base de la autosuficiencia. La movilidad estudiantil se coordina mediante la suscripción de convenios de intercambio estudiantil con instituciones extranjeras, por medio de los cuales los estudiantes de las instituciones firmantes quedan exentos del pago de colegiaturas. Los gastos de movilidad son enteramente cubiertos por las familias, y los gastos administrativos institucionales son pagados por medio de cuotas cobradas a los estudiantes.

En el caso de las universidades públicas, a pesar que las actividades internacionales representan un gasto significativo, los responsables de las oficinas de cooperación académica no pueden reportar con exactitud el monto de tal gasto. Esta situación es consecuencia directa de la falta de planeación y, por tanto, de la ausencia de una programación financiera dedicada específicamente a impulsar este proceso. No hay líneas presupuestales porque no existen políticas institucionales *ad hoc* que impulsen de manera sistemática este rubro. El gasto originado por las acciones internacionales se fragmenta entre los diferentes presupuestos académicos o administrativos. De ahí se desprende la ausencia de evaluación y rendición de cuentas en este rubro. Tampoco parece existir claridad en cuanto a los criterios aplicados para la selección y aprobación de proyectos y acciones internacionales.

Lo anterior corrobora que no se considera, más allá de los discursos, la actividad internacional como prioridad en la agenda institucional, más bien ocurre sin una dirección clara. Cuando las autoridades universitarias están realmente comprometidas con un proceso institucional, se ponen a disposición de los agentes pertinentes los fondos semilla (financiamiento interno) destinados a apoyar iniciativas de colaboración internacional.

Al mismo tiempo, es notable la pasividad de las oficinas de asuntos internacionales en cuanto a la captación y a la difusión de oportunidades de financiamiento externo por parte de organismos nacionales e internacionales. No existen, salvo hon-

rosas excepciones, bancos de datos con la información, ni sistemas de difusión eficaces y expedidos accesibles en todo momento a la comunidad universitaria.

Es evidente también la falta de iniciativa para conseguir fuentes alternativas de financiamiento, como el establecimiento de cursos de educación a distancia o el reclutamiento de estudiantes extranjeros por parte de las universidades públicas. Son muy pocas las que han incursionado en este ámbito. La mayoría de las universidades públicas no pudieron dar información precisa en cuanto a su situación financiera, inclusive es evidente que en muchos casos son empresas deficitarias. Una de las razones de esta situación es una deficiencia en las estructuras organizativas, la ausencia de estrategias de promoción y difusión adecuadas, así como la falta de recursos humanos calificados. También es patente, en el sector público, la falta de integración entre las tradicionales oficinas de intercambio académico y los centros para estudiantes extranjeros. De ello deriva una pérdida de potencial institucional y de oportunidades de cooperación y becas, que favorecen la dispersión de los recursos humanos, financieros y físicos.

En el caso de las universidades privadas, este tipo de empresas suele organizarse de manera eficiente a tal punto que se logra generar ganancias importantes y financiar así otras actividades. Varias universidades del sector privado reciben cuantiosos recursos del reclutamiento de estudiantes extranjeros y de la venta de servicios educativos. Es de destacar que, en el caso del sector privado, a diferencia del público, se da una total integración entre las áreas encargadas de la gestión de la cooperación y las dedicadas al reclutamiento y la recepción de estudiantes extranjeros, lo cual permite un mejor desenvolvimiento promocional y financiero.

Normatividad institucional

Otra barrera al proceso de internacionalización exitoso es la rigidez de una normatividad excesiva y no actualizada en relación con las nuevas necesida-

des del entorno internacional y global. La rigidez de la normatividad provoca una excesiva burocratización, lo que conduce, en algunos casos, a una incapacidad de adaptación a nuevas demandas y nuevos contextos. Esta situación genera problemas para la incorporación de estudiantes extranjeros, la revalidación y el reconocimiento de estudios, la contratación de profesores invitados, la obtención de recursos financieros extraordinarios, y otros. Urge favorecer las relaciones basadas en la confianza mutua y el respeto a la diversidad de las tradiciones educativas de los diferentes países. Lo relevante sería buscar más bien las coincidencias y las similitudes entre los diferentes sistemas educativos, que la homologación de los planes de estudio, pues esta última tendencia llevaría a una homogeneización, y haría perder gran parte de la riqueza de los intercambios internacionales.

2. Estructura programática

En lo que concierne a la estructura programática, es decir, el establecimiento de programas académicos que permiten la integración de la dimensión internacional en las funciones sustantivas, nuestra evaluación se centró en los siguientes aspectos:

Internacionalización del currículo

Existe una experiencia muy limitada en este rubro, el de mayor complejidad y desafíos. No se dispone de gran experiencia en el diseño de nuevos currículos en vista de los retos de la globalización. El nivel de educación más deficitario en términos de internacionalización es el de licenciatura, más que el posgrado. Sin embargo, dado el ínfimo porcentaje de estudiantes que accede al posgrado, el gran reto de la educación superior mexicana radica en lograr la internacionalización de los estudios de licenciatura. Es durante la licenciatura cuando los estudiantes requieren adquirir un grado de conciencia y comprensión del fenómeno global, así como de la diversidad de sociedades y culturas de nuestro planeta. Coincido con Harari cuando señala que:

La dimensión internacional debería formar parte integral de los estudios en humanidades y en educación general impartidos en los niveles de licenciatura. Sin la inclusión de un contenido sobre culturas internacionales en la vida de los estudiantes de primer grado, no será posible llegar a establecer un currículo de calidad que los prepare adecuadamente para hacer frente a un mundo interdependiente y multicultural, en el cual tendrán que vivir y funcionar (Harari, 1989: 52).

Movilidad estudiantil

La internacionalización del currículo se debe realizar en combinación con otras actividades como la movilidad estudiantil y la interacción en el aula entre estudiantes extranjeros y locales. Sin embargo, se observa que la movilidad es todavía muy baja en la mayoría de las universidades mexicanas, en particular en las del sector público, donde es prácticamente inexistente.

Las experiencias más mencionadas en movilidad estudiantil, en licenciaturas de las universidades públicas, son el Programa de Movilidad en América del Norte (PROMESAN), el RAMP (*Regional Academic Mobility Program*) y el Programa Inter-campus de la Agencia Española de Cooperación.

Como hemos mencionado, existe un esfuerzo importante de las instituciones del sector privado en este rubro, favorecido por los antecedentes familiares socioeconómicos de los estudiantes. Sin embargo, en el caso del sector público, si bien la situación resulta más difícil, es urgente ampliar considerablemente las iniciativas en torno a la movilidad estudiantil. De no hacerlo, se corre el riesgo de que se siga agravando la brecha en el mercado de trabajo entre los egresados de las universidades públicas y privadas.

En cuanto al uso de métodos de enseñanza que sepan aprovechar la presencia de estudiantes extranjeros o la experiencia internacional de los estudiantes locales, no se observó ninguna experiencia de interés.

Movilidad de académicos

Por otra parte, la integración de una dimensión internacional en los currículos requiere personal académico con mayor nivel de preparación (posgrado y experiencia internacional), para estar en condiciones de internacionalizar los contenidos de los programas. El porcentaje de académicos con estas características es todavía muy bajo en las universidades mexicanas (6%), lo que margina a la gran mayoría de los universitarios de las actividades internacionales. La movilidad internacional se da entre una elite, es decir, profesores e investigadores con una preparación de nivel internacional.

En cuanto a la participación de profesores visitantes en el currículo, en general se observa que está raramente planeada e integrada en los programas regulares y, por tanto, carece de valor curricular. Los profesores invitados se limitan a dictar conferencias. En ausencia de políticas institucionales, no se aprovecha su presencia para la innovación curricular o la actualización de los programas con una perspectiva internacional y global.

El manejo de idiomas

La internacionalización implica el acercamiento a otras culturas y, en consecuencia, a otros idiomas. La falta de dominio de un segundo o tercer idioma reduce el aprovechamiento de oportunidades de cooperación y programas de becas e intercambio con instituciones y organismos extranjeros, tanto para el personal académico y administrativo como para los estudiantes.

Como se ha repetido en los párrafos anteriores, el dominio de idiomas sigue siendo muy problemático para un gran número de académicos, administrativos y estudiantes mexicanos, en particular en las universidades públicas. En este rubro, es marcada la diferencia entre el sector público y privado.

Internacionalización de la investigación

En el área de cooperación en investigación existe una actividad relativamente importante en México, en especial en el sector público. Esta actividad se

da sobre todo entre los investigadores de elite de las universidades públicas y, en particular, entre quienes estudiaron posgrado en el extranjero. Muchos mantienen relaciones de colaboración privilegiadas con los centros de estudio donde se formaron. No cabe duda que esto constituye un elemento que debería ser aprovechado en el proceso de internacionalización. Sin embargo, no se detectaron programas o mecanismos institucionales que lo promuevan o capten. En la situación actual, dichas actividades responden al interés individual del investigador. Es notable el aislamiento en centros de investigación de muchos investigadores de prestigio, con poca docencia en licenciatura y sin participación en el diseño y la implantación de nuevos programas de estudios. En conclusión, la falta de una política institucional pareciera impedir el aprovechamiento y la promoción de estos valiosos recursos humanos en las tareas de internacionalización.

Comentarios conclusivos a la encuesta

Los elementos presentados en dicha evaluación buscan contribuir, por una parte, a la toma de conciencia sobre el grado actual de internacionalización de las IES mexicanas y, por otra, ofrecer recomendaciones para optimar el rendimiento académico de las actividades internacionales de ellas.

Como lo mencionó la Asociación Internacional de Universidades (1998: 3), tras años de cooperación, el nivel de la internacionalización de las IES se mantiene bajo y disparado. De la misma manera, en México, los resultados de la evaluación muestran un nivel modesto en cuanto a logros y rendimiento de tales actividades. A pesar de la multiplicación de las acciones de intercambio y cooperación, y la integración de un mayor número de miembros de las comunidades académicas, el proceso de internacionalización de las IES mexicanas involucra todavía a una proporción ínfima de actores universitarios. A grandes rasgos, no es temerario afirmar que las acciones de cooperación en las IES mexicanas han sido más de provecho individual —para el personal perteneciente a una elite académica— que

institucional. Por ello, dicha actividad no ha impactado de manera significativa la calidad educativa, como tampoco han preparado y están preparando los egresados para los retos de una sociedad global y multicultural.

Las encuestas revelan que la gran mayoría de los actores universitarios coinciden en reportar la falta de liderazgo, visión y claridad por parte de las autoridades educativas nacionales e institucionales en el proceso de internacionalización. Los cambios organizativos requeridos no se están poniendo en práctica, como tampoco se está creando un mayor número de programas de movilidad y los procesos de innovación curricular necesarios (Modelo de Rudzki). La aplicación del modelo de Davies revela que la actividad internacional en México se realiza de manera reactiva, desintegrada, desarticulada, y se caracteriza por tener baja prioridad en la agenda institucional; por añadidura, no forma parte de los procedimientos regulares de planeación, programación, presupuestación y evaluación. La actividad internacional continúa siendo una función marginal, que ocurre al margen de los planes institucionales de desarrollo. Por si ello fuera poco, se observa una profesionalización débil de la gestión de estas actividades: la mayoría del personal cuenta con escasa experiencia profesional e internacional.

Se destacó el insuficiente manejo de idiomas extranjeros entre el personal académico, administrativo y los estudiantes, y la casi inexistencia de estudios sobre otras culturas, elementos cruciales para preparar a los egresados a una perspectiva y visión global (Lambert, 1994). La inadecuación de los contenidos educativos para el nuevo contexto global no escapa a los estudiantes, como tampoco a los académicos, la mayoría de los cuales manifiestan que la educación recibida ya no corresponde a la realidad global y no los está preparando para los retos y desafíos que les depara el futuro.

Sobre la base de lo descrito, se recomienda que las autoridades educativas promuevan, como lo destaca la UNESCO en su Declaración Mundial de 1998 (UNESCO, 1998b), que las nuevas políticas educativas conciben la internacionalización como parte

integrante de la misión institucional, y como función transversal e integradora de los programas institucionales de planeación estratégica e innovación. Se sugiere que las IES tomen la iniciativa en la internacionalización, en lugar de limitarse a reaccionar ante las fuerzas externas de la globalización y del mercado. Es crucial que los líderes, con el apoyo activo de todos los miembros de la comunidad académica, desarrollen políticas y programas institucionales de internacionalización claros y explícitos, integrados a la cultura institucional, con el apoyo de las estructuras y los recursos adecuados.

Dicha reforma tendría como objetivo medular la profundización y la optimización de los esfuerzos de modernización integral del sistema educativo mexicano, apoyándose en los beneficios de los programas internacionales y de la cooperación internacional. Por ello, es necesario imprimir mayor eficacia a las estructuras de gestión (organizativas y programáticas) de las actividades internacionales, relacionándolas con los objetivos y necesidades de las propias instituciones. Cabe hacer hincapié en que la actividad internacional deje de ser una acción marginal y se integre a los propósitos de desarrollo estratégico de las instituciones y sus comunidades. La actividad internacional, que no tiene un claro propósito institucional de largo plazo, redundando en el uso de recursos humanos y materiales que sólo tienen un impacto marginal en los objetivos sustantivos de las IES (Gacel-Avila, 1999: 129).

Es importante seguir trabajando en la conceptualización de los mecanismos de internacionalización y la práctica de la actividad internacional, a fin de elaborar políticas, estrategias, mecanismos y programas que mejoren la calidad y la pertinencia de nuestra educación superior; sólo así se podrá impulsar una verdadera internacionalización del sistema de educación mexicano y convertir a sus egresados en verdaderos ciudadanos globales.

III. La política nacional de educación en México y la internacionalización

La evaluación del nivel de internacionalización de las IES conviene complementarla mediante un análisis de la dimensión internacional de la política educativa nacional, con la finalidad de tener una visión más completa del futuro de dicho proceso para el sistema educativo. En este sentido, se analizan a continuación los grandes rubros del Programa Nacional Educativo 2001-2006, recién publicado por la Secretaría de Educación Pública. Dicho documento pretende marcar la filosofía, los principales programas y estrategias de la política educativa nacional para el sexenio 2000-2006, con una visión prospectiva al año 2025.

El enfoque del estudio consistió en revisar la visión, los objetivos estratégicos, las políticas generales, las metas y los objetivos particulares desglosados en proyectos y programas considerados en el subprograma sectorial de educación superior. Se revisó en particular la existencia de una dimensión internacional y de una perspectiva global en dichos rubros, así como el uso del concepto de internacionalización. Dicho documento contiene una parte analítica que documenta la situación de la educación en México al inicio del nuevo siglo. Situación que trataré de contrastar con las condiciones que requiere el desarrollo y la implementación de un proceso de internacionalización.

1. El enfoque educativo para el siglo XXI: Visión hacia el 2025

Esta parte retoma en síntesis los lineamientos de la UNESCO, es decir “[hay que] pasar de un paradigma educativo tradicionalmente enfocado a la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje, subrayando la necesidad del aprendizaje a lo largo de la vida”. Se pone de relieve:

La necesidad de equidad y justicia social, el mejoramiento de la calidad, de la pertinencia, y de una formación incluyente e integral, la implan-

tación de una cultura de la evaluación, la flexibilización de las estructuras y de los marcos legales, en suma, un sistema que sea capaz de aprender de su entorno y de adaptarse rápidamente a sus cambios, la necesidad de que el sistema acceda a un reconocimiento nacional e internacional, y de relacionar las IES dentro del mismo sistema y hacia el exterior (UNESCO, *op. cit.*: 71-75).

En los objetivos estratégicos hacia el 2006 —equidad y cobertura, calidad de los procesos y resultados educativos, integración y gestión del sistema— se entiende como pertinencia “el responder a necesidades de las personas y a los requerimientos del desarrollo nacional” (*Ibid.*: 72). En esta parte no se menciona el concepto de globalización y el estado de interdependencia entre las naciones en su calidad de entorno exterior que deja sentir una influencia directa e importante sobre el contexto universitario.

En la parte dedicada a la educación superior, no se hace mención en el documento al término “internacionalización”. Esta ausencia podría denotar que el sistema mexicano sigue siendo “cerrado”, o bien una falta de conceptualización de dicho fenómeno.

En el rubro dedicado a la calidad, se menciona el imperativo de alcanzar “reconocimientos nacionales e internacionales”. En el de la dimensión formativa, se reafirma el humanismo, los valores y la ciudadanía, sin referencia alguna al contexto mundial y global, lo que podría parecer una contradicción, pues no se pueden mencionar hoy en día los conceptos de valores y ciudadanía, sin reconocer la interdependencia y la globalización de los fenómenos humanos y naturales. Recuérdese a este propósito el concepto de Morin de la Tierra-Patria y de la correlativa ciudadanía global.⁷

La noción de multiculturalismo y de diversidad cultural se menciona únicamente en el sentido de las culturas y etnias internas del país, sin hacer referencia a las diversas culturas y etnias del mundo. Sin embargo, existe una diferencia conceptual en-

tre multiculturalismo e interculturalismo. El primer concepto es *inward-oriented* (volcado hacia dentro), mientras que el segundo es *outward-oriented* (volcado hacia fuera). Por lo anterior, se podría interpretar que no se valora el conocimiento de otras culturas para desarrollar una apreciación más amplia y profunda de los valores locales y nacionales

2. Políticas estratégicas y programas para el sector de la educación superior

En el apartado dedicado a la visión de la gestión del sistema educativo, se subraya la necesidad de “contar con criterios y procedimientos para acreditar y certificar conocimientos y para incorporar, revalidar o reconocer la equivalencia de cualquier tipo de estudios en forma rápida y efectiva”. Dichos aspectos podrían beneficiar las políticas de internacionalización institucionales, pues el reconocimiento y la acreditación de los periodos de estudio en el extranjero se ven dificultados por la propia Secretaría de Educación Pública y se han convertido en un cuello de botella para la movilidad estudiantil.

En los objetivos particulares, las líneas de acción y las metas, no se menciona el término “internacionalización”, se recurre al concepto de “cooperación internacional”. En este sentido aparece un rubro titulado *La sistematización de los esquemas de cooperación internacional* y como meta concreta “contar con un esquema para aprovechar la cooperación educativa internacional”, sin precisión alguna sobre lo que se entiende por “esquema para aprovechar”.

Se menciona la necesidad de “transformar el sistema cerrado actual en un sistema abierto, flexible, innovador y dinámico, que se caracteriza por la intensa colaboración interinstitucional, por la operación de redes regionales, nacionales e internacionales, por la movilidad de profesores y alumnos” (*op.cit.*: 198). Aunque estos objetivos son mencio-

7 MORIN, Edgar, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. París : Éditions du Seuil, 1999.

nados en varios renglones, no se concretizan en programas y acciones, y no existe un rubro específico dedicado al impulso de la internacionalización, como política transversal en el desarrollo institucional. Se habla del fomento a la movilidad de profesores y de estudiantes, sin relacionarla con una estrategia integral de innovación institucional. Se sigue considerando la cooperación internacional como un programa aislado, lo cual reproduce la situación de las últimas décadas. Lo anterior evidencia una falta de conceptualización de la internacionalización como fenómeno comprensivo.

A pesar de que el documento haga hincapié en la necesidad de integración de los diferentes programas de fortalecimiento institucional, “la sistematización de los esquemas de cooperación internacional” no se concibe dentro de un marco de políticas y estrategias de internacionalización, enfocadas en el cumplimiento de los objetivos de los planes institucionales de desarrollo.

Se menciona la cooperación internacional como medio para “captar fuentes de financiamiento externo internacional” y se pretende “establecer una mejor articulación entre las distintas instituciones que financian tal actividad, con la finalidad de que se aprovechen mejor los recursos que puedan captarse del exterior para el fortalecimiento del desarrollo educativo del país...” (*ibid.*: 215-216); “la necesidad de integración y consolidación de proyectos educativos llevados a cabo con el apoyo de recursos de distintas fuentes de financiamiento internacional” (*ibid.*: 93), “[...]Aumentar el grado de participación de México en actividades de cooperación internacional, inaugurar una relación internacional bilateral y multilateral más productiva coordinando eficazmente tanto la demanda como la oferta de cooperación internacional en el ámbito de la educación” Sin embargo, en el apartado de objetivos particulares no se mencionan por medio de qué programas se pretende cumplir estos objetivos.

Se pretende impulsar la cooperación horizontal, haciendo abstracción de que la mayor parte de las fuentes de financiamiento puestas a disposición

por los organismos nacionales (CONACYT, ANUIES, SRE), favorecen la cooperación con países más desarrollados (Europa Occidental y América del Norte), siendo prácticamente inexistentes en el caso de la cooperación con países de grado de desarrollo semejante. No se hace mención alguna a la “cooperación para el desarrollo”.

En el rubro de metas se menciona (*ibid.*: 209) “el logro para 2006 de por lo menos 20 redes de cooperación”. Este propósito es por lo menos enigmático: ¿por qué 20? ¿Cómo serían? ¿Cómo podría la SEP imponer la formación de ciertas redes a las IES?

En el caso del aprendizaje de idiomas —área que sufre serios rezagos según los resultados de las encuestas— se pretende mejorar tal enseñanza por medio del establecimiento de centros de auto-acceso. Sin embargo, cabe señalar que dicho programa fue establecido desde los años ochenta, y no ha logrado resolver, de manera significativa, el problema del dominio de idiomas y de la calidad de su enseñanza. Dichos centros sufren graves penurias de material didáctico y carecen de personal capacitado. No se puede superar un problema de enseñanza únicamente por medio de equipamiento y materiales. Dichos programas deben ser complementados por programas de formación de recursos humanos en tal área.

En el rubro de financiamiento, el nuevo Plan Educativo 2001-2006 no parece ofrecer nuevos recursos. Siguen los mismos programas que en la última década: PROMEP y FOMES. Estas fuentes de financiamiento no apoyan los esquemas integrales de internacionalización. El PROADU financia esquemas de movilidad solamente dentro del Programa de la Movilidad en América del Norte (PROMESAN), acciones marginales a los mecanismos y procedimientos regulares de innovación curricular.

El documento analizado señala un bajo rendimiento académico de las acciones de cooperación, y lo atribuye a la falta de coordinación entre las instituciones y los organismos que financian la cooperación internacional. Esta hipótesis difiere de la comúnmente difundida por los organismos in-

ternacionales (AIU, 1998), los cuales lo atribuyen más bien a una falta de políticas y estrategias institucionales, y al carácter marginal y aislado de dichas acciones en el desarrollo institucional. Por estas razones, la mayoría de los organismos internacionales recomiendan la integración del proceso de internacionalización en las misiones y visiones de las IES, y el establecimiento de estructuras capaces de promoverla y organizarla de manera adecuada (IAU, 1998). Sin embargo, en ningún lugar del documento se menciona la necesidad de implementar en las instituciones de educación superior mexicanas políticas y estrategias de esta naturaleza.

En conclusión, en el documento analizado brilla por su ausencia el concepto de internacionalización, lo que podría interpretarse como una falta de conceptualización. Sin embargo, dicho concepto se encuentra mencionado de manera creciente en los discursos de los rectores y las autoridades universitarias, lo que parece reflejar una falta de conexión entre los esfuerzos de internacionalización de las IES con la política educativa nacional.

El Plan Educativo estudiado no parece responder a la necesidad de los profundos cambios paradigmáticos y curriculares requeridos para el siglo XXI, para formar egresados con una perspectiva y conciencia global, con la finalidad de que participen en una ciudadanía global capaz de resolver los problemas globales que enfrenta la humanidad en los albores del nuevo siglo. El Plan Nacional no valora que un proceso de internacionalización sistémico y enfocado al desarrollo institucional permitiría abatir con más rapidez y eficiencia los rezagos del sistema actual. El Plan, quizá, podrá reducir el nivel de rezago en cuanto a la formación de recursos humanos; sin embargo, ésta no alcanzará los niveles de excelencia y pertinencia requeridos, si se hace en un contexto universitario que no integre una dimensión internacional en las funciones sustantivas. La universidad debe preparar egresados para la sociedad contemporánea, y ésta es actualmente global, interdependiente y multicultural. Lo anterior augura

que los niveles de deficiencia en la calidad y la pertinencia probablemente seguirán ampliándose.

Por otra parte, el diagnóstico sobre la situación de la educación superior al inicio del siglo, hace resaltar condiciones que dificultan la implantación de un proceso de internacionalización. Por ejemplo, es problemática la baja tasa de profesores de tiempo completo (28.9%), y solamente el 6% con doctorado. Resulta imprescindible para el desarrollo de un proceso de internacionalización tener profesores de tiempo completo, que puedan dedicar el tiempo necesario a la implementación de las nuevas actividades que se requiere organizar, como la innovación curricular, la coordinación de programas internacionales y la utilización de nuevos métodos pedagógicos. La integración de la dimensión internacional en los contenidos disciplinarios exige que los académicos tengan posgrado, estén involucrados en proyectos de investigación y manejen varios idiomas. Tales calificaciones son también imprescindibles para solicitar fuentes de financiamiento internacional en proyectos de cooperación. Dichos aspectos, si son deficientes, se convierten en obstáculos insalvables para un proceso de internacionalización de gran alcance. Otro hecho preocupante es la baja inscripción de estudiantes en programas de posgrado (6.3%). A pesar de un importante esfuerzo realizado en este rubro, los porcentajes de eficiencia terminal son muy bajos, lo que augura que dicho rezago no se resolverá a corto plazo.

Conclusiones

Los objetivos del Programa Nacional Educativo 2001-2006 y las condiciones actuales del sistema de educación superior *no* parecen favorecer la implantación de una política de internacionalización de la profundidad y el alcance requeridos por el siglo XXI, cuyos parámetros se describen en los trabajos de De Wit, Knight (1995) y Gacel (2000).⁸ La causa principal de esta situación es atribuible a la falta de conceptualización de la internacionalización entre las autoridades educativas, nacionales e institucionales, lo que la impide ser considerada como

parte medular de las políticas de desarrollo y de innovación institucional, limitando así su contribución decisiva al mejoramiento de la calidad y de la pertinencia educativa. Sin embargo, vale la pena destacar que en la mayoría de los sistemas educativos del mundo, el tema de la internacionalización se ha ganado un lugar prioritario en la agenda educativa. En la sociedad del conocimiento, caracterizada por el valor estratégico de la producción de conocimiento y la internacionalización de los sistemas educativos, ambos factores son pivotes esenciales para el desarrollo de los países en el contexto global del siglo que apenas inicia.

8 Gacel-Avila J. *La Internacionalización de las Universidades Mexicanas: Políticas y Estrategias Institucionales*, México, D.F. ANUIES, 2000. De Wit, Hans (Ed.): *Strategies for Internationalization of Higher Education. A comparative Study of Australia, Canada, Europe and The United States of America*. Amsterdam: European Association for International Education/Programme on Institutional Management in Higher Education of the OCDE, 1995.

Estudiantes internacionales de posgrados. Sus experiencias y necesidades académicas

ROSARIO HERNÁNDEZ*

Introducción

Los estudiantes internacionales enriquecen a las universidades estadounidenses en diferentes maneras. Ellos contribuyen haciendo los campus universitarios más multiculturales al añadir su diverso bagaje cultural. Aumentan la matrícula escolar haciendo a las instituciones educativas más rentables. Por añadidura, amplían las posibilidades para el mantenimiento del liderazgo global de los Estados Unidos con el resto del mundo.

De acuerdo con el Instituto de Educación Internacional en Nueva York más de 500 000 estudiantes internacionales asisten a universidades y colegios estadounidenses cada año, contribuyendo de esta forma con alrededor de 12.3 billones de dólares anuales a la economía del país (*Open Doors*, 2000). No obstante todos estos beneficios, las instituciones estadounidenses de educación superior no siempre tienen éxito al tratar de ayudar a estos estudiantes a adaptarse a su nueva vida académica en este país (Zeigler, 1997). Los estudiantes internacionales frecuentemente tienen periodos de presión emocional, depresión, frustración, miedo, alienación y pesimismo (Dillard and Chisolm, 1983). ¿Qué deberían hacer las universidades estadounidenses para mejorar las vidas académicas de sus estudiantes internacionales? Esa es una pregunta que toda universidad que aprecie la contribución de este valioso sector de su población estudiantil debería de hacerse constantemente.

Propósito del artículo

Con el objeto de entender mejor esta situación decidí hacer una revisión de la literatura sobre el tema y entrevistar a algunos de mis compañeros estudiantes internacionales de doctorado en una universidad del suroeste de los Estados Unidos. Mi decisión de iniciar este estudio fue producto de mis múltiples interacciones con estudiantes internacionales en los últimos tres años. La mayoría de ellos provienen de América Latina, algunos de Asia, unos pocos de África, del Medio Oriente y de Europa. En estas interacciones, las cuales generalmente

* UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

se dan en los corredores, jardines, cafeterías, y salones de clase en el campus universitario, muchos de ellos en varias ocasiones se muestran particularmente preocupados por los problemas cotidianos que enfrentan en sus vidas académicas. Muchos de estos problemas son compartidos con los estudiantes estadounidenses, pero no obstante existen algunos que son particularmente únicos o exclusivos de los estudiantes internacionales, independientemente de sus orígenes culturales. El propósito de este artículo es dar a conocer los resultados de este estudio, esperando que la comunidad universitaria estadounidense se familiarice y sensibilice aún más con las necesidades que los estudiantes internacionales encuentran en el desarrollo de sus actividades académicas.

Los resultados

Surgieron del análisis de las entrevistas y de la literatura relacionada con el tema algunos aspectos comunes. De acuerdo con mi análisis fueron cinco los factores que juegan un importante y significativo papel en la vida académica de los estudiantes internacionales en universidades estadounidenses. Estos tienen que ver con: 1) Problemas relacionados con la segunda lengua, 2) Calidad de la asesoría académica, 3) Disponibilidad de asistencia financiera, 3) Nivel de integración a sus unidades académicas, y 5) Nivel de adaptación cultural en el país anfitrión. Enseguida se ofrece una breve descripción de cada uno de estos, los cuales serán enriquecidos con las voces de los estudiantes internacionales.

1) Problemas relacionados con la segunda lengua

Varios estudios han documentado los problemas que los estudiantes internacionales tienen con el inglés como segunda lengua (Polio & Wilson, 1998; Reid 1997; Wicks, 1996; May & Barlett, 1995). Aunque para los estudiantes internacionales es obligatorio obtener ciertos niveles en el manejo de inglés como segunda lengua, mejor conocido como TOEFL para poder ser admitidos en las universidades y

colegios estadounidenses, muchos de ellos continúan teniendo problemas con el inglés (Heikinheimo & Shute, 1986). Mientras que el TOEFL es un instrumento ampliamente reconocido para medir el dominio general del inglés, serios problemas han puesto en tela de juicio su habilidad de predecir el éxito académico de los estudiantes (Alderson, Krahne, & Stanfield, 1987). Steve Stoyneff (1997) afirma que aunque existe una relación positiva entre el logro académico y el nivel de dominio de una segunda lengua, este último no es el único factor relacionado con el primero. Los problemas relacionados con una segunda lengua forman parte de los muchos factores con los que los estudiantes internacionales tienen que lidiar en sus países anfitriones.

De acuerdo a las entrevistas realizadas, tres fueron los problemas relacionados con el inglés como segunda lengua reportados por mis compañeros estudiantes internacionales de nivel de doctorado, especialmente por aquellos que aprendieron el inglés poco tiempo antes de su ingreso a sus programas académicos:

a) La dificultad de involucrarse en discusiones académicas o diálogos con el mismo nivel que sus compañeros angloparlantes.

(...) yo entendía perfectamente cuando los profesores explicaban, yo entendía perfectamente el contenido de los libros, y podía plasmar bien mis ideas por escrito pero era muy difícil cuando tenía que presentar un tema en una clase, o mantener un debate académico.

Lo que es virtualmente automático para "Jane", que es hablante nativa del inglés, decirle a su profesor exactamente qué piensa en el momento mismo que lo está pensando, para "María", estudiante latinoamericana, no es tan automático, ya que existen lapsos en los que ella está buscando la manera correcta de decir algo en inglés. Mientras que "Jane" está metida en un diálogo académico intenso, María se va quedando atrás. Por añadidura, esta limitación

puede crear situaciones de presión o ansiedad en María al no ser capaz de participar de la manera que es esperada de un estudiante de posgrado, lo que podría conducir a sentimientos de inadecuación y aislamiento.

b) Extensos días de trabajo académico. Participar en un programa de doctorado ubica a los estudiantes en el más alto nivel académico. Un doctorado requiere trabajar intensamente largas horas y autodisciplina. Pero si nosotros estamos hablando de estudiantes internacionales, esto es todavía más complicado. Para poder competir o estar al mismo nivel que los estudiantes estadounidenses o aquellos cuya primera lengua es el inglés, los estudiantes internacionales tienen que lidiar con las barreras lingüísticas que les ocasionan, en muchos casos, trabajar el doble o el triple de las horas que sus contrapartes angloparlantes.

(...) normalmente me quedaba estudiando todos los días de la semana hasta las 2 ó 3 de la mañana. Trabajaba en lecturas, en escritos, en reflexiones en lo que hubiera que hacer. Como era asistente graduado, trabajaba por las mañanas, asistía a las clases por las tardes y estudiaba hasta muy tarde.

c) Pérdida de profundidad o dominio complejo del lenguaje. La pérdida de profundidad o falta de sofisticación en la comunicación verbal y/o escrita coloca a muchos estudiantes internacionales en desventaja. Mientras que los estudiantes internacionales que aprendieron el inglés a una edad temprana, poseen la facilidad necesaria para articular sutilezas e ideas complejas casi o al mismo nivel que su primera lengua, para los que estudiaron el inglés en edad adulta o un poco antes de su admisión a sus estudios de posgrado, esto no resulta tan sencillo. Esta situación añade un elemento más de presión sobre los estudiantes internacionales, ya que como individuos y estudiantes de posgrado necesitan ser aceptados y reconocidos por sus fortalezas intelectuales y su sofisticación como pensadores.

(...) en una segunda lengua nosotros podemos comunicar muchas cosas, pero nunca alcanzamos el nivel de profundidad como en tu primera lengua. En un nivel como es un doctorado, donde tienes que tener un pensamiento independiente, y que de hecho lo tienes, no lo puedes demostrar tan fehacientemente. Tú estás presentando tus reflexiones pero sin la convicción y la fortaleza que te da tu primera lengua.

Si bien es cierto que muchos estudiantes internacionales han tenido que lidiar con los problemas que impone una segunda lengua, también es cierto que una de las más grandes satisfacciones es recibir el reconocimiento de sus profesores y compañeros de clases. Algunos comentarios sobre experiencias positivas con el inglés fueron los siguientes:

Tuve muy buenas notas en mis ensayos, un profesor me pidió permiso para entregar una parte de mi trabajo al grupo, cuando presenté un tema sobre Freire todos mis compañeros calificaron mi presentación como excelente a pesar de que mi presentación fue pausada.

Los estudiantes internacionales están conscientes de su responsabilidad de desempeñarse competentemente en su segunda lengua. Y los profesores esperan y demandan que éstos se expresen como personas académicas tanto en su comunicación oral como escrita. No obstante, es importante que los profesores sean sensibles al esfuerzo que significa la construcción de ideas, la participación en diálogos académicos y elaboración de ensayos en una segunda lengua para muchos de sus estudiantes internacionales.

2) Calidad del asesoramiento académico

Una efectiva y significativa asesoría académica tiene que tomar en cuenta las diferencias culturales y necesidades específicas de los estudiantes internacionales (Charles & Stewart 1991). Los asesores académicos deben desarrollar una sensibilidad cul-

tural para evitar maneras etnocéntricas de percibir las diferencias de sus estudiantes de otros países. Pedersen (1991) afirma que cuando los estudiantes internacionales llegan de sus países de origen las nuevas circunstancias frecuentemente les dictan una variedad de roles que tienen que ser aprendidos. Es fundamental que los asesores académicos de estos estudiantes les ayuden a adaptarse a las demandas de sus vidas académicas y los integren dentro de sus departamentos y disciplinas. El asesor académico es una figura central en la vida de estos estudiantes, el cual debe estar genuinamente interesado y tomar un papel activo con sus asesorados como estudiantes y como individuos.

De acuerdo al análisis de las entrevistas tres fueron los puntos sobresalientes en relación al asesoramiento académico:

a) Apoyo solidario. No siempre reciben un decidido apoyo de una manera igualitaria y consistente a los estudiantes internacionales por parte de sus asesores académicos. Hay una diferencia entre asesoramiento y apoyo. En el primero, el asesor guía y dirige al estudiante en relación a las estrategias y tácticas para construir un programa académico exitoso. En el segundo, el asesor está familiarizado con las cualidades únicas del estudiante como persona y sus antecedentes socioculturales. El asesor ideal es aquel que llena estos dos aspectos. Oigamos las expresiones de una estudiante internacional que tuvo la suerte de contar con alguien que cumplió los dos papeles.

(...) mi asesoramiento académico ha sido excelente, lo que empezó con una relación profesor-estudiante se transformó en una amistad. Esto me hizo sentirme más exigida a nivel académico, pero al mismo tiempo me sentí apoyada. Cuando recién vine a este país, me sentí muy insegura, me sentía en el aire. Pero a mediados de la maestría, este profesor se ofreció a ser mi asesor académico. El me dijo: "Necesitas que alguien te diga, porque desconoces todo y alguien te tiene que apoyar. Si te parece, y si tu

quieres, yo puedo hacerlo." Entonces yo le agradecí y a partir de ahí fue mi director hasta llegar al doctorado.

Es importante mencionar que el asesor de esta estudiante había trabajado en el país de su asesora y conocía la producción de muchos de sus académicos. Este hecho fue un factor importante para el éxito de su asesoramiento académico. Fue indiscutiblemente el puente entre esta estudiante internacional y su nuevo mundo académico.

b) Disponibilidad de tiempo. El tiempo es siempre una preocupación para los profesores de cualquier nivel. Tienen que preparar clases, enseñar, escribir artículos o ensayos para publicación, asistir a juntas y conferencias, escribir proyectos y hacer trabajo voluntario comunitario y/o universitario. Si esto es hecho de manera apropiada, estar disponible para sus estudiantes muchas veces es problemático, pero indiscutiblemente ésta es una de las actividades más necesarias y consumidoras de tiempo para los profesores, en especial para aquellos que imparten cursos de posgrado y que están en "tenure track" (compitiendo por una plaza definitiva). Los estudiantes internacionales que logran estos espacios con sus asesores se muestran verdaderamente satisfechos:

(...) y gastábamos mucho tiempo conversando sobre temas profesionales. Mi asesor no escatimaba esfuerzo para hacer espacio y gastar tiempo conmigo en esas conversaciones. Y eso se lo agradezco muchísimo porque yo sentía que iba creciendo intelectualmente y a nivel académico.

Los profesores y sus estudiantes graduados deben buscar oportunidades para compartir sus ideas acerca de su profesión, su disciplina, sus intereses académicos y sus áreas de investigación para hacer del diálogo profesor-estudiante (asesor-asesorado) el centro de una continua cultura de aprendizaje. Cuando la relación asesor-asesorado es exitosa ambos se benefician de dicha cooperación.

c) Participación en actividades académicas. El desarrollo de una relación mutua y satisfactoria entre asesor-asesorado, contribuye a la integración del estudiante dentro de la vida académica. Esto generalmente ocurre cuando el asesor invita al asesorado a colaborar en la publicación de un artículo, o a compartir un panel o una mesa redonda en conferencias. Aunque estas invitaciones ahora ya son más comunes, la mayoría de los estudiantes no gozan de este privilegio. Sin embargo escuchemos la voz de un estudiante quien tuvo la oportunidad de compartir estas experiencias académicas que fueron piezas claves para su desarrollo profesional.

De las conversaciones con mi asesor, surgió la idea de invitarme a escribir con él, y publicamos en la revista *Democracy in Education* de una universidad norteamericana. Yo me doy crédito por lo que yo escribí, pero evidentemente escribir con tu asesor no es poca cosa, desde el momento en que te invita te da solvencia, te da su nombre, su reputación. Su apoyo hizo que creyera más en mí.

3) Disponibilidad de asistencia financiera

Los estudiantes internacionales aportan más de 12 billones de dólares anuales a la economía de los Estados Unidos, y alrededor del 67% de éstos financian sus estudios con recursos personales o familiares (*Open Doors*, 2000). Esto representa un gran sacrificio para muchos de estos estudiantes y sus familias. A los estudiantes internacionales en los Estados Unidos se les exige por ley mantener un estatus de estudiantes de tiempo completo y pagan matrícula internacional (*out state tuition*). Las universidades estadounidenses proveen apoyo para aproximadamente el 37% de sus estudiantes internacionales de posgrado a través de fondos para investigación (*research grants*), fondos federales y otras fuentes de financiamiento (*Open Doors*, 2000). Incluso en las universidades más ricas el apoyo financiero para los estudiantes internacionales es frecuentemente limitado. La asistencia cuando es otor-

gada es generalmente en la forma de *graduate, teaching or project assistantships*, esto es, como ayudantes de un profesor en sus clases o en proyectos académicos o de investigación. Estas son las formas de trabajo más comunes para los estudiantes de posgrado. Las becas, si acaso las hay, generalmente son para los estudiantes locales. En relación a este punto una estudiante nos comenta:

Yo pagué mi maestría con mis propios fondos, esto fue una cantidad bastante considerable porque tuve que pagar como estudiante extranjera. Afortunadamente cuando inicié el doctorado obtuve un trabajo como asistente graduada. Trabajaba 20 horas a la semana y era estudiante de tiempo completo.

Es importante que las universidades estadounidenses continúen haciendo esfuerzos por obtener más fondos para asistir financieramente a sus estudiantes internacionales, al mismo tiempo que sigan mejorando la asistencia para los estudiantes de casa. Gracias al otorgamiento de trabajo como asistentes graduados muchos estudiantes internacionales han podido continuar con sus estudios de posgrado.

4) Nivel de integración a sus unidades o programas académicos

La unidad académica o departamento es una comunidad relevante para los estudiantes de posgrado, sus vidas académicas están ligadas a ésta hasta que ellos concluyen sus programas de estudios. Por otra parte, la integración es un proceso mediante el cual los estudiantes —después de su admisión— adquieren los conocimientos y destrezas necesarios para navegar progresivamente dentro de sus programas académicos. Los agentes principales de sociabilización e integración de estudiantes a sus programas académicos son los profesores (Golde, 2000). Según Green (1991) los estudiantes más avanzados son también una fuente importante de conocimiento tácito para los nuevos estudiantes. Ahora bien, cuando hablamos de estudiantes internacionales

que acaban de ser admitidos a sus programas de posgrado, éstos no sólo tienen que aprender y hasta cierto grado adaptarse a las normas y prácticas que rigen la vida cultural de su país anfitrión, sino también tienen que aprender las normas, prácticas, requerimientos y la cultura que priva al interior de sus unidades académicas. Cada etapa de los estudios de posgrado está acompañada de formas, trámites, oficios, fechas límite, etcétera, que los estudiantes tienen que cumplir antes de proseguir a la siguiente etapa. Algunos de estos trámites son los siguientes: conformar el comité de su programa de estudios; solicitar el examen comprensivo; solicitud del avance a candidato a doctor; conformar el comité de disertación doctoral; programar la defensa de la propuesta doctoral, solicitar fecha para la defensa de la disertación; defender la disertación; y notificar a las oficinas correspondientes en qué semestre se pretende graduar el estudiante. Estos son los comentarios de un estudiante internacional cuando se le preguntó cómo fue aprendiendo a conducirse en su programa académico:

Yo fui aprendiendo a navegar en el programa de mis compañeros predecesores, a los cuales yo les fui preguntando acerca de los cursos y de los trámites que tenía que ir haciendo conforme avanzaba. Mi asesor también me fue orientando sobre qué cursos tomar para focalizar mi concentración, pero lo que se refiere a los trámites administrativos, en la gran mayoría de las situaciones, yo fui preguntando. No tengo conocimiento de algo escrito acerca de cómo proceder administrativamente, por ejemplo: cuando es tiempo para tomar los exámenes comprensivos, cuando es tiempo de hacer tu propuesta de disertación doctoral, qué trámites hay que hacer para graduarse, etcétera.

El acceso a información importante acerca de las políticas institucionales y departamentales que directamente competen y/o afectan a los estudiantes internacionales, así como los requerimientos en las diferentes etapas de sus estudios graduados gene-

ralmente se encuentran dispersos en una variedad de publicaciones, tales como el catálogo universitario, y folletos, impresiones o trípticos de los departamentos académicos. La integración de los estudiantes internacionales no debe dejarse solamente a las interacciones que tengan éstos con sus profesores y compañeros estudiantes, es responsabilidad directa de los directores de programas proveer la información y orientación necesaria para que éstos se puedan conducir adecuadamente a lo largo de sus programas académicos. La información que un estudiante internacional necesita saber desde su admisión hasta su graduación debería de ser colectada y organizada en un solo documento o publicación, el cual podría difundirse en una muy bien planeada sesión de orientación para los nuevos estudiantes internacionales. Esto, además de reducir estrés o ansiedad al eliminar el tiempo que se gasta al andar indagando la información, facilitaría la completa integración de los estudiantes internacionales a sus unidades académicas.

5) Adaptación cultural

Dependiendo de la preparación para la transición a una nueva cultura así como de las experiencias internacionales previas, los estudiantes extranjeros requieren de un tiempo para lograr un acomodo básico a la cultura de su país anfitrión. A veces este proceso es lento y difícil y otras es rápido y sin mayores tropiezos. Un modelo de adaptación cultural típicamente pasa por tres etapas: contacto, conflicto y adaptación y no siempre es en ese orden la segunda y tercera etapa. Hay evidencia que algunos individuos nunca pasan de la segunda etapa. El proceso de acomodo o ajuste cultural y sus experiencias pueden incluir a su vez los procesos de asimilación, integración, rechazo o desculturización (Pederson, 1991).

Según Ziegler (1997) la adaptación a vivir en una cultura diferente representa varios desafíos, primeramente están los problemas de aculturación, aislamiento y alienación, los cuales disminuyen significativamente en la medida que se van estableciendo redes de relaciones sociales. La adaptación cultural

en los estudiantes internacionales se da al experimentar el proceso de vivir y estudiar en el país anfitrión. Este proceso no es científico ni organizado. Se requiere que uno tome riesgos y que confíe en aquellos que uno no conoce muy bien. Aunque el proceso al principio parece caótico y accidental, finalmente los patrones y rutinas se empiezan a desarrollar. El desarrollo de relaciones sociales y humanas dentro y fuera del campus universitario es esencial para los procesos de acomodo cultural de los estudiantes internacionales. Estos son los comentarios de uno de ellos cuando se le preguntó qué consideraba importante para adaptarse socialmente y desarrollarse en sus estudios en su país anfitrión:

Bueno para mí, tanto en mi vida académica como en mi vida personal son las relaciones interpersonales que puedas construir. Llámense estos profesores, estudiantes o vecinos. Si puedes establecer una buena conexión o relación es mucho más fácil todo. Yo me he adaptado y sobrevivido en este país por eso. Cuando estableces buenas relaciones con la gente, la gente te responde a ti, no responde ni a la institución, ni a la burocracia. La gente te responde a ti porque se establece una conexión humana. Para mí, ésa es la clave la comunicación con la gente y establecer buenas relaciones humanas.

Los estudiantes internacionales aprenden a coexistir en un ambiente no familiar en la medida que van observando las actividades humanas y costumbres que se practican, y en la medida que van gradualmente estableciendo contactos interpersonales. El proceso cotidiano de ir a la universidad, intercambiar ideas con otros estudiantes, y desarrollar vínculos con sus profesores y compañeros de clase facilita y propicia el proceso de adaptación cultural.

Conclusión

Del análisis de las entrevistas y la revisión de la literatura emergieron temas comunes que me ha-

cen concluir que los estudiantes internacionales tienen diferentes experiencias en las universidades estadounidenses. No obstante los factores que comúnmente impactan sus vidas académicas incluyen: 1) problemas relacionados con la segunda lengua (más comunes con los estudiantes que aprendieron el inglés poco antes de la admisión a sus estudios graduados) tales como barreras lingüísticas que les impiden involucrarse en diálogos académicos con la misma habilidad que los angloparlantes, una pérdida de profundidad o sofisticación en la comunicación oral y escrita, y la necesidad de trabajar más horas para completar sus ensayos y trabajos escritos; 2) la calidad del asesoramiento académico recibido; 3) la disponibilidad de apoyo financiero o trabajo; 4) el nivel de integración dentro de sus unidades académicas; y 5) el nivel de adaptación cultural en su país anfitrión.

Aunque este estudio es limitado, como lo son la mayoría de los estudios de caso (ya que reflejan una muestra pequeña de participantes) mi análisis provee un entendimiento integrado y valioso de lo que es ser un estudiante internacional a nivel de posgrado en una universidad estadounidense. Las entrevistas con los estudiantes me orientaron a analizar inductivamente las experiencias y realidades concretas que éstos viven en lugar de verificar o justificar con éstas una teoría o modelo específico. Estoy de acuerdo con McLaren (1999) cuando éste afirma que "mientras los modelos teóricos nos ayudan a organizar y seleccionar nuestras percepciones, éstos también bloquean y aíslan porciones del fenómeno estudiado e invariablemente distorsionan la realidad al enfatizar ciertos aspectos de la realidad y excluir otros" (p.15). Lo cual reafirma mi convicción de que las necesidades de los estudiantes internacionales no pueden ser entendidas sin escuchar atentamente las voces de quienes han estudiado en el extranjero.

Las universidades que están conscientes de las necesidades específicas de sus estudiantes internacionales y que aprecian la contribución de este valioso sector de la población estudiantil, son sensibles a sus necesidades y se preocupan por: orien-

tarlos tanto dentro como fuera del campus; integrarlos ampliamente a sus unidades académicas; les proveen de asesores académicos que reconocen sus diferencias culturales y les apoyan; se esfuerzan por obtener ayuda financiera y/o les ofrecen trabajo como asistentes de sus profesores o como miembros de proyectos académicos o de investigación; son sensibles a sus barreras lingüísticas y algunas hasta les ofrecen servicios que les ayudan a mejorar su comunicación oral y escrita en su segunda lengua.

El propósito de este estudio fue proveer un espacio para que las voces de los estudiantes interna-

cionales fueran escuchadas. Espero que el presente artículo contribuya para que los administradores, profesores, personal administrativo y estudiantes locales en universidades estadounidenses se familiaricen y sensibilicen aun más con las necesidades que los estudiantes internacionales confrontan en el desarrollo de sus vidas académicas. Este estudio logrará su objetivo primordial cuando todos los miembros que integran la comunidad universitaria tomen conciencia del importante rol que juegan al tratar de mejorar las oportunidades y condiciones para el éxito académico de sus estudiantes internacionales.

Bibliografía

- ALDERSON, C., K. Krahne & C. Stanfield (1987) Reviews of English language proficiency test. Washington, DC. Teacher of English to Speakers of Other Languages.
- CHARLES, H., & M. A. Stewart, M.A. (1991) Academic advising of international students. *Journal of Multicultural Counseling & Development*, 19 (4) 173-182.
- DILLARD, J., & G. Chisolm (1983) Counseling the international student in a multicultural context. *Journal of College Student Personnel*, 3: 101-105.
- GOLDE, C.M. (2000) Should I stay or should I go? Student descriptions of the doctoral attrition process. *The Review of Higher Education*, 23 (2) 199-227.
- GREEN, S.G. (1991) Professional entry and the adviser relationship. *Group & Organization Studies*, 16 (4), 384-407.
- HEIKINHEIMO P., & J. Shute (1986) The adaptation of foreign students: Students views and institutional implications. *Journal of College Students Personnel*, 27 399-406.
- MAY, M. & A. Bartlett (1995) *They've got a problem with English: Perception of the difficulties of international postgraduate students. Program description*. Australia: Australian National University.
- MCLAREN, P. (1999) *Schooling as a Ritual Performance*. Boston Way, Lanham, Maryland, Roman & Littlefield Publishers, Inc.
- OPEN DOORS (2000) *Report on international education exchange*. Institute of International Education. New York, NY.
- PEDERSEN, P. (1989) The effect of secrecy on the international educational exchange of Scientific Knowledge. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 485-499.
- POLIO, Ch., & C. Wilson, (1998) Teaching ESL in an unfamiliar context: International students in a North American MA TESOL practicum. *TESOL Journal* 7, 24-29.
- REID, J. (1997) Which Non-native speaker? Differences between international and US residents (language minority) students. *New Directions for Teaching and Learning* 70, 17-27.
- STONOFF, S. (1997) Factors associated with international students' academic achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 24, 56-69.
- WICKS, R. (1996) Effect of English language proficiency on the academic performance of international students: A USQ study. *Distance Education* 17, 196-204.
- ZEIGLER, R. (1997) International students and country of origin news. *Serial Review* 23, p.33.

Engaging U.S. Faculty in Internationalization*

CHRISTA OLSON**

Internationalization, the process of integrating an international/intercultural dimension into the teaching, research and service functions of the academic institution, serves as the framing principle for this paper. After briefly reviewing the elements of an internationalized campus and the critical role that faculty play in achieving this vision, it explores the institutional and individual barriers that need to be overcome to further widen the circle of faculty engaged in internationalization. Campus leaders can initiate a number of strategies that lower the institutional barriers for the faculty members that are already inclined to be involved. However, to move beyond this core group, leaders need to be mindful of the individual barriers that impede faculty involvement and the importance of faculty ownership when crafting a faculty development plan.

Historically, "international education" has been used as an umbrella term for the institutional programs and activities that have a recognizable international dimension, such as student and faculty exchange, study and work abroad, international development activities, foreign language studies, international studies, area studies, joint degree programs and comparative studies, among others. The term "international education" and the activity focus it connotes suggest that international learning is somehow a separate part of the educational process, that it exists as a parallel or different undertaking. In practice, the result of this "parallel concept" is that international learning and experience are not only disconnected from other aspects of the educational process but also marginalized. If campus leaders continue to frame international education as distinct activities and/or academic programs, they are contributing to the marginalization rather than the centralization of international learning at their institutions.

The term "internationalization" has gained currency in the past few years. Canadian scholar Jane Knight, outlines four basic ways to think about internationalization: 1) the activity approach, with a focus on discrete tasks and activities; 2) the competency approach, a learner-centered approach emphasizing the development of skills, knowledge, attitudes, and values; 3) the ethos approach, stressing a

* This article is adapted from a forthcoming ACE publication by Madeleine Green and Christa Olson, "Internationalizing the Campus: A User's Guide," to appear spring 2003.

** AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION

campus culture that fosters internationalization; and 4) the process approach, the integration of an international dimension into teaching, research and service. She notes that these approaches are overlapping and complementary. The use of a verb *to internationalize* denotes a move from description to action, suggesting a *process* rather than a set of activities. For Knight the *process* approach, defined as follows, is the most important one of the four:

Internationalization of higher education is the process of integrating an international/intercultural dimension into the teaching, research, and service functions of the institution (Knight, 1999:16).

When reflecting on the critical role of the faculty, "internationalization" serves as a useful framing principle because it suggests an intentional, integrative process that is inclusive of multiple approaches and institution-wide in scope. When used as a strategic framework for action, internationalization pushes campus leaders to look beyond particular projects or programs and consider a more comprehensive agenda that includes: the institution's strategic plan, funding allocation, organizational support structures, faculty engagement, student learning goals, and the curriculum.

The Internationalized Campus

The American Council on Education (ACE) has been working with a number of U.S. institutions to help them assess their internationalization efforts and develop strategic internationalization plans. The ACE work includes the Promising Practices: Spotlighting Excellence in Comprehensive Internationalization and the Mapping the Landscape projects (www.acenet.edu/programs/international/current.cfm). Through these institutional action and national survey research projects, ACE has been looking at indicators of internationalization across institutions. These indicators are built around a series of actions, policies, and practices that com-

prise internationalization. The ACE work suggests that an internationalized institution will have all of the following in place:

- **Articulated commitment to internationalization.** Although rhetoric is insufficient, the most internationalized institutions state their commitment in their mission statement, strategic priorities, and other important campus documents.
- **Academic requirements and offerings** (e.g. a language requirement for admission and/or for graduation; a general education requirement with an international focus; courses with an international focus; majors or minors in global studies, international studies or area studies).
- **Co-curriculum/campus life** (e.g. films, events, speakers, and clubs that bring an international dimension to the campus).
- **Faculty experience and engagement** (e.g. faculty who have lived in other countries, speak other languages, and engage in international research, service or teaching, and the incentives or disincentives for international work).
- **Student education, work, and service abroad** (e.g. long and short-term opportunities for students to study abroad, internships abroad, service learning opportunities).
- **Resources** (e.g. allocations for faculty development with an international focus, support for course design, provision of student grants for study or work abroad; support for stated curricular objectives; and fund raising and grants development for internationalization).
- **Organizational personnel and structure** (e.g. dedicated administrative personnel to oversee and coordinate international programs and activities).
- **International students and visiting faculty** (e.g. presence of international students at the undergraduate and graduate level, services that promote their integration into the campus community).
- **Campus culture** (e.g. student and faculty attitudes, administrative leadership, visibility of international commitment, and campus publications and messages).

The ACE research does not document absolute thresholds for any of these elements. Whether or not an institution is "sufficiently" internationalized is relative to the campus' goals, strengths, weaknesses, and priorities. Additionally, important differences exist according to institutional type, mission, and location, requiring each campus to think about what is desirable and realistic for each element. Campuses that are intent on internationalization will focus on improvement in each of these areas; trends are as important as absolute numbers. Ultimately, it is the presence of all these elements, *working synergistically*, that produces an internationalized campus.

Faculty Involvement: the Critical Piece

It is a tall order to discuss all of these dimensions in depth, consequently, this article will focus on the process of widening the circle of faculty involved in internationalization. This choice is not an arbitrary one. Faculty engagement is the most critical driving force for successful internationalization. While strong leadership on the part of the president, the provost, and the chief international educator is essential to promoting a vision for, financing, and steering successful internationalization, a strong cadre of committed faculty is essential to implementing and sustaining this transformation. Only when a substantial cadre of internationalized faculty are involved can the institution provide students with a full range of well integrated international learning experiences (Farina & Olson, 2002).

Since faculty serve the central academic functions of advancing knowledge through their research, delivering the curriculum, and mentoring students, their involvement is vital to the advancement of virtually every international dimension. Faculty members internationalize the general education program, encourage students to attend international events, promote internationally oriented junior faculty, approve transfer credit from a study abroad experience, draft grant proposals, facilitate interaction between international and domestic stu-

dents in the classroom, and generally contribute to an internationalized campus culture.

The faculty can lift internationalization to new highs, maintain the *statu quo*, or bring the agenda to a screeching halt. Institutional investment in assessing faculty attitudes and promoting faculty involvement pays off in myriad ways. The converse is also true; an institution that does not consider faculty attitudes towards internationalization and does not invest in strategies to engage faculty in international work will find it difficult to achieve its goals. Internationalization requires actively engaged faculty.

On an internationalized campus, most of the faculty will be involved in internationalization, but not everyone needs to be equally engaged for the effort to be successful. When assessing faculty support for internationalization and formulating strategies for increasing involvement, it is important to honor diverse levels of faculty involvement and draw upon individual skills and strengths. The institution may have faculty champions who are prepared to step forward and offer vigorous sustained support for internationalization; these faculty leaders are the ones who initiate internationalization efforts and seek institutional grants. Other faculty, less fully committed to internationalization, may still connect to a more narrow piece of the agenda. They might be inspired to develop a new language offering, internationalize a particular program, carry out joint research on a specific project, serve on a study abroad committee, or create an international student outreach program for K-12. There may also be quiet champions who are teaching a course that includes international content or working closely with international students to improve their language skills. These faculty could be mobilized to further the larger internationalization agenda if they were invited to join the team effort. In addition, there may be latent supporters who when provided with the right kinds of international experience or incentives could become strong advocates for internationalization.

A few faculty members inevitably will be skeptical or opposed to internationalization. Their op-

position may be rooted in fundamental differences in philosophy or concern about how their area of expertise is being threatened by the internationalization efforts. It is important to resist the temptation of ignoring these dissident voices; opponents often have useful things to say—raising legitimate questions that may not be evident to the enthusiasts, because they don't want to hear the message. Attention to understanding and addressing the critics can result in a stronger internationalization agenda. While some opposition may never be overcome, a well-developed faculty engagement strategy can be effective at minimizing this opposition by lowering the barriers present on campus.

Barriers to Faculty Engagement

While individual or small groups of faculty members will be inspired to engage in internationalization on their own—as is evident on most campuses whose efforts are largely fragmented—others will only fully commit themselves to internationalization once the barriers to involvement are lowered. Furthermore, without support in tackling barriers, even the enthusiasts may come to conclude that their intellectual energy might best be directed elsewhere. Champions of internationalization will want to explore the barriers that impede faculty engagement in internationalization and intentionally address them. When reviewing barriers, it is useful to consider to what extent they are institutional or individual in nature. If a particular barrier is largely institutional in nature, changes in the relevant policies and practices will help stimulate additional faculty engagement in internationalization—especially amongst those faculty who are already motivated to be involved. Individual barriers, on the other hand, can be much more challenging to address because they relate to attitudes and personal capacities more than policies and structures.

Three Institutional Barriers to Internationalization

A study undertaken at the University of Minnesota sheds light on barriers to internationalizing the curriculum that exist on large research institutions. Through a series of interviews with administrators and faculty from across the campus, Ellingboe identified nine barriers which she terms resistance factors: cognitive competence, incentives, finances, institutional tenure and promotion policies, discipline limitations, public perceptions, fear of the future, hesitancy to collaborate, and graduate school preparation (Ellingboe 1998). The three most commonly cited sources of resistance were lack of financial resources, restrictive promotion and tenure policies, and disciplinary structures and standards.

Financial resources. The problem of insufficient resources is common on every campus and applicable to every academic innovation. The issue of funding for internationalization is further compounded by the fragmented or marginal status of this agenda on most campuses. Funding for faculty travel, teaching and research overseas is all too often perceived as extraneous. It is not appreciated by many on U.S. campuses that such international work is critical for faculty to remain engaged in internationalization and abreast in their fields. Faculty members in other countries appreciate more the value of such international engagement. According to a 1996 survey conducted by the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, U.S. faculty were less internationally engaged than their counterparts in other countries. The U.S. faculty were less likely than their colleagues in 14 other countries to value connections with scholars in other countries and they were the least well traveled. Teaching abroad was especially rare for U.S. faculty. This study found that U.S. teaching-oriented faculty participated in notably little international activity and attributed this, in part, to the challenges these teaching-oriented faculty face in acquiring released time and appropriate funding. (Altbach, 1996).

A more recent ACE study (2002) suggests that while there has been some progress in faculty international engagement, there remains still much work to be done. This study found that a strong majority of U.S. faculty have not conducted research outside of the United States, accompanied undergraduates in a study abroad program, taught at foreign college or university located outside of the United States, or participated in a professional service or development project at a foreign college or university. U.S. faculty and their institutions run the risk of becoming increasingly parochial in an era when faculty in other countries are becoming more internationally engaged. (Results to be released in a forthcoming ACE publication, Spring 2003)

Disciplinary structures. The disciplines, which serve as the organizing principle for the institution as well as for most of the scholarly professional associations and journals, can also be an institutional barrier to internationalization. Academic units are generally created to advance the disciplines with faculty lines, teaching assignments and resources allocated to these administrative units. This discipline-aligned structure frequently functions as a barricade for those faculty members who seek to engage in work across disciplinary boundaries—one of the critical intellectual dimensions of an internationalized curriculum. Faculty members are committed first and foremost to their departments, which determine their teaching assignments, and to their professional associations, which shape their scholarly life. These commitments can severely limit even the most enthusiastic faculty member's ability to work collaboratively with others in developing innovative internationalized courses or scholarship and experiential learning experiences for students (*i.e.* study, internships, or community service projects abroad). In addition, internationalization may be resisted because it challenges many of the fundamental assumptions at the heart of the knowledge systems that the disciplines have painstakingly constructed—such as the assumption of the universality of knowledge (Mestenhauser, 1998).

Restrictive tenure and promotion policies.

Institutional policies and practices—such as the policies and procedures for granting tenure and promotion—can dramatically impede faculty engagement in internationalization. If international scholarship, teaching, and service is not recognized, or worse yet, considered a distraction from the more “important” or central work of faculty, this will serve as a powerful disincentive to faculty in general, and especially to untenured faculty. In recent ACE research on the status of internationalization at U.S. campuses, promotion and tenure policies stand out as particularly problematic with only 4% of institutions across the nation recognizing international work in their guidelines. (ACE publication forthcoming Fall 2002).

These three institutional barriers very likely serve as impediments to faculty engagement in internationalization on a given campus. Taking some time to examine the extent to which these and other barriers, which may be equally if not more important, is the first step in crafting a successful faculty engagement plan.

Faculty Engagement Practices

Institutional policies and practices can stimulate or impede faculty work in internationalization. Administrators at every level play an important role in lowering the institutional barriers to internationalization and actively encouraging faculty initiatives in internationalization. Chief academic officers, deans, and department chairs can support faculty engagement in a variety of ways:

- Include international experience and competence, as well as foreign language competence, as a criterion for hiring, promotion, tenure, and merit.
- Provide funding for faculty to attend international conferences, conduct research, or teach abroad.
- Encourage faculty to apply for Fulbright awards and provide top-up funding for recipients.
- Provide incentives (funding, released time) for faculty to infuse international content and pers-

pectives into existing courses or to develop new ones with international focus.

- Provide incentives (funding, released time) for international team-teaching and collaborative work between faculty across the disciplines.
- Provide workshops for faculty to help with both pedagogy and international content.
- Provide language-learning opportunities for faculty and staff.
- Invite faculty to assist in developing international study, internships, and community service opportunities for students.
- Provide opportunities for faculty and staff to lead groups of students in study abroad.
- Facilitate faculty exchange agreements and international development contracts.
- Provide grant-writing support to faculty leaders interested in institutional capacity building in internationalization.

Members of the ACE Internationalization Collaborative, a group of approximately 40 diverse U.S. institutions who are committed to advancing internationalization on their campuses, recently developed a web resource dedicated to successful faculty engagement strategies. This site includes brief description of how many of the strategies listed above have been implemented within diverse institutional contexts: <http://www.acenet.edu/programs/international/collaborative/engagement.cfm>

Two of the strategies for engaging faculty documented on the web-site deal with the institutional barriers identified earlier: restrictive hiring, tenure and promotion policies and financial support for faculty travel abroad. At Arcadia University, for example, applicants for faculty and administrative staff positions are asked to identify their international experience and expertise. Binghamton University's Harpur College explicitly states that new faculty must include evidence of a global perspective in their area of expertise.

Missouri Southern State College actively addresses the tenure and promotion barrier. They have

formally approved a new policy to increase faculty participation in its international mission and distance learning efforts. The policy reads: "Faculty members who have spent significant time and work developing and expanding Missouri Southern's International Mission Statement are allowed to list these activities under either Scholarship or College Service." The institutions noted above were also participants in the ACE Promising Practices project. For more information about how these faculty engagement strategies are integrated into their broader internationalization agenda, see the ACE publication: *Promising Practices: Spotlighting Excellence in Comprehensive Internationalization*. (Available as a pdf file on the ACE web-site: <http://www.acenet.edu/programs/international/pubs.cfm>.)

Many ACE Internationalization Collaborative member institutions provide financial support for faculty travel abroad. Grinnell College and the University of Richmond, for example, have organized short-term Faculty Seminars Abroad programs for their faculty. The Grinnell College seminars provide a venue for faculty to pursue individual research projects and explore ways to internationalize their teaching. The University of Richmond seminars provide faculty with the opportunity during a 2-3 week period to meet with academic counterparts, political and business figures, as well as people on the street. They also visit universities and important cultural sites. Upon return the participants write reports on their experiences and plans for using the outcomes of the seminar in teaching, advising, and research. (<http://oncampus.richmond.edu/academics/international/Faculty/seminarHome2.htm>)

Several institutions connect funding for a conference or research abroad with a site visit to one of the institutions study abroad sites. Kalamazoo, for example, provides Faculty Study Abroad Grants ranging from \$1,500-2,500 for faculty who are able to spend three days or more at the partner institution with the goal of having meaningful conversations with professional colleagues in their respective departments. Upon return, these faculty are

asked to submit a report, give a presentation, or assist with study abroad orientation. Another model under development at Lock Haven University is a week-long faculty orientation program at one of its overseas sites. Targeting tenure-track faculty, this project will eventually bring international experience to all, or nearly all, faculty. The program has a goal of instilling in faculty early in their careers the importance of Lock Haven University's international experience.

The community college members in the Collaborative also designate resources to support faculty travel, study, research, or language study abroad. Tidewater Community College designates a number of financial awards to encourage such faculty engagement. These stipends are provided by a special professional development fund established and overseen by their faculty driven International Education Committee. Maricopa Community College District promotes faculty experiences overseas through its internal grant for faculty exchange programs. Proposals receive funding based upon the priorities identified in the district's Strategic Plan for International & Intercultural Education, which is the MCCD Governing Board's mandate to "internationalize" Maricopa community colleges. These programs enable the faculty to participate in a variety of assignments, determined in conjunction with host institutions in China, Australia, and Mexico.

Individual Barriers to Internationalization

While any internationalization plan should include strategies for addressing institutional barriers to faculty engagement in internationalization, it is also important to understand the individual or personal barriers to faculty engagement. Lowering institutional barriers will facilitate the involvement of those faculty who are already motivated, experienced and trained to engage in internationalization. To widen the circle beyond this core group of internationalized faculty requires examining the individual attitudes and beliefs that drive faculty behavior. Among the most salient barriers are: atti-

tudes towards international learning; personal knowledge and expertise with other cultures and languages; and cognitive skills relevant to international instruction.

Attitudes. Faculty's motivation to be involved in internationalization on campus depends considerably upon their attitudes towards international/intercultural learning. They may be personally interested in other cultures and languages. Or, they may perceive such learning to be extraneous to their personal and academic goals. Whether or not they value international/intercultural learning can usually be traced to the extent to which they have had positive personal experiences interacting with people from other cultures. The Bennett "Development Model of Intercultural Sensitivity" is one helpful tool for understanding the diverse attitudes that people may have towards dealing with differences. According to this model, these attitudes rang from denying difference or defending against difference on one end of the continuum to adapting to or integrating different ways of being at the other end of the continuum (Bennett, 1996). Those who are in what Bennett terms the "ethnorelative" stages of intercultural sensitivity are the most likely to have a personal commitment to continuous international learning; they will seek international/intercultural experiences for themselves. By extension, as faculty members, they will seek opportunities for their students to have such international/intercultural experiences both through the curriculum and co-curriculum. In contrast, those faculty who are at what Bennett refers to as the "ethnocentric" stages of intercultural sensitivity will be less inclined to seek international/intercultural experiences for themselves or their students, because such experiences challenge their perceptions of the world and their place in this world. They may be uncomfortable, for example, discussing sensitive issues with international students in their classrooms, as they are not personally prepared to contend with much less guide other students in better understanding the diverse cultural perspectives that may surface around these issues.

Faculty members may also have negative attitudes about the relevance of international learning for their students. They may question the relative importance of international learning for a particular student population. They may doubt that students studying a particular field, for example, would ever be in a position to need global competencies and think these students are better off acquiring additional technical expertise in their fields. They may have reservations about the abilities of certain student populations to tackle complex global issues or learn about less common cultures and languages. They may hold the view that everyone speaks English and the world is becoming, through globalization, a culturally homogenous world, so there is no need for students to study other languages or cultures. Or, they may hold the view that the campus experience is already sufficiently internationalized due to the high number of first-generation immigrants or visa-holding international students on campus. In each of these cases, the faculty members' attitudes towards internationalization are likely to manifest themselves in dismissive or oppositional behavior.

Personal Knowledge and Expertise. Faculty's willingness to fully commit themselves to internationalization will also depend upon their personal capacities and experiences with other cultures and languages. Those faculty who were born into another cultural tradition, either in another country or in a strong ethnic enclave within the U.S., are likely to have significant cultural and linguistic heritages to draw upon. Other faculty who have spent substantial time abroad conducting research, teaching or development work, are also likely to have developed considerable cultural and linguistic competencies. Then there are, of course, those faculty who have had formal internationalized training in graduate school and who continue to carry out internationalized research and teaching as faculty members.

At the other extreme, there are likely to be a number of faculty on campus who have no family experiences within another cultural environment,

who have not spent any substantial period of time abroad, who have not mastered a second language, and who have no formal internationalized training. These faculty, consequently, do not have the training or experience to engage effectively in those realms of internationalization that are within their primary domain—such as advancing international research, internationalizing the curriculum, and mentoring students concerning international learning experiences. Rather than openly admit that their training or professional experiences may be lacking, these faculty may be more inclined to hold firmly to their disciplinary perspectives, to resist collaborative endeavors, and to articulate concerns about moving toward greater internationalization. Their resistance is grounded in their concern about their own personal capacity to contribute meaningfully to the effort and their future relevance at an internationalized institution.

Cognitive Competence. The last barrier, cognitive competence, refers to the intellectual processes that faculty draw upon to deliver internationalized curriculum. Even those faculty who have international knowledge and expertise may need to undergo a shift in thinking before they are motivated and able to apply their international knowledge and experiences to their teaching (Ellingboe, 1998). A number of faculty who have had international experiences—such as conducting international research or development projects—have not connected these experiences with their teaching efforts. Or, faculty may have advanced levels of second language proficiency but may not be involved in language across the curriculum programs on their campuses. While the institutional barriers discussed above contribute to this gap—limited finances, institutional policies and disciplinary constraints—there are other more individual factors. For example, faculty may not be versed in effective methods for infusing international content into their disciplines, nor in the related pedagogical and assessment issues. More significantly, faculty may need to further develop or refine some of the intellectual skills relevant to internationalized instruction.

Paige and Mestenhauser have written of the necessity for an “internationalized mind-set” that encompasses the following dimensions: integrative, intercultural, interdisciplinary, comparative, transferal, contextual, and global (Paige & Mestenhauser, 1999). For example, as faculty members draw upon knowledge from diverse settings, cultures and languages to internationalize their curriculum, they will need to use such integrative skills as translating, synthesizing and connecting. When drawing examples from other cultures, faculty need to be adept at identifying the cultural influences that shape these examples. If faculty members have not thus far engaged in interdisciplinary or comparative approaches in their fields, they may need to intellectually work through the issues of how disciplines are culture bound and the limits of comparative analysis. As they transfer ideas or adopt theories developed in a particular context, they will need to refine their analytical skills to be able to effectively analyze the original context from which the knowledge is drawn as well as the implications for the new context. The global dimension is particularly challenging, because by definition it is an intellectually expansive practice, rather than the more traditional intensive practice. In short, the mind-set needed to effectively and fully internationalize the curriculum, may require faculty to develop or refine a different set of intellectual skills from those that were emphasized in their original graduate training and by their professional disciplinary associations.

Lowering Individual Barriers through Faculty Development

When considered together these three individual barriers—attitudes towards international learning, personal knowledge and expertise, and cognitive competence—suggest that there may be stages in a faculty members' involvement in internationalization. Champions who seek to engage a wide group of faculty in internationalization efforts will need to be mindful of this and develop faculty

development strategies that address each barrier—or stage.

A cautionary word about faculty development. Most faculty are motivated by the desire to continue learning, but there may be some initial resistance to “faculty development” programs. As Margaret Miller notes:

Many of us in academe got our doctorates in the secret hope that once we had the unfortunately labeled “terminal degree,” no one would ever again question our credentials. While faculty do acknowledge the need to keep up with new developments in their fields, the suggestion that they need to be “developed” implies some imperfection in their training, which is an insult to both them and their mentors. But faculty do not spring full-armored from their doctoral programs, like Athena from Zeus's brow, complete in wisdom. They emerge more or less well prepared for the complex demands of their work-life, and that preparation needs to be continually renewed throughout a long professional life (Miller, 2002).

The way that any faculty engagement or faculty development initiative is developed and presented determines largely how well it will be received by the faculty. This is particularly important to consider when trying to reach those faculty who have no international knowledge or expertise. How can one tap into another person's innate curiosity and desire to learn something new, without emphasizing that there is a deficiency in their training? Successful faculty development respects faculty autonomy; it does not presume to dictate the critical knowledge base in the disciplines. Campus leaders will be more effective in their efforts to widen the circle of faculty involved in internationalization, when they approach faculty in a way that demonstrates respect for their current work as well as their prior professional training. Ownership (faculty led committees that are empowered to develop strategies), choice (an opportunity to shape one's own deve-

lopment strategies) and support (administrative support for as many faculty initiatives as possible) are important principles for campus leaders to keep in mind.

A Constellation of Faculty Development Strategies

A well-crafted faculty development plan provides options for each faculty member regardless of his or her stage in internationalization, with the understanding that international learning is a life-long journey. Campus leaders will want to develop a constellation of faculty development options, offer incentives for faculty to participate in diverse opportunities, and develop mechanisms for faculty to customize individual plans. Sustained, institutional investment in a strong faculty development plan is one of the pillars of successful internationalization. In support of this principle, the American Council on Education web page on faculty engagement illustrates a variety of strategies that institutions can adapt. Several of these strategies are noted below.

Those faculty who are highly motivated, experienced, and trained to engage fully in all realms of internationalization (research, teaching, and service) still welcome faculty development options that provide them with opportunities to share their knowledge with others or allow them to expand their research base and knowledge about a new area in the world. These strategies might include offering them a lead role as well as administrative support in the development of an international resource center, international conferences, or faculty seminars related to their research, teaching or service. Indiana University and Michigan State University, both members of the ACE Internationalization Collaborative, have pursued the option of housing resource centers at their campuses with faculty members playing lead roles in advancing the activities of these centers. In addition, these institutions, like many of their peer research institutions, actively pursue grants and development assistance contracts that

provide valuable opportunities for participating faculty, administrators, and graduate students to work abroad on real-world programs in intercultural settings.

For those faculty who have personal knowledge and expertise with other cultures and languages but who are not engaged in international teaching, workshops on infusing international content into the curriculum or pedagogical strategies for experiential learning might be attractive. Dickinson College's international research seminars unite faculty research interests with study abroad curriculum development at Dickinson sites abroad. Dickinson also sponsors a summer workshop to train its directors and faculty in international curriculum program development; the most recent workshop focused on incorporating field research into study abroad curricula.

For those faculty who have had no significant international experience, the best faculty development options include well-crafted experiences in another country. Faculty who may not wish to go abroad can also benefit considerably from options that include working closely with international visiting faculty scholars on campus. Grinnell College, through its Center for International Studies, organizes an annual series of visits to campus by international scholars, writers, artists, and others. Visitors are invited by faculty, and frequently work closely with host departments in teaching courses, working in the fine arts, or other similar capacity.

Those faculty who have negative attitudes towards international / intercultural learning might still be receptive to a faculty development experience if it is packaged correctly. Arcadia University, for example, purposefully sends faculty abroad who are not "true believers" in international exchange. Administrators have, for example, taken faculty along when they perform evaluations (both internal and external) of their study abroad programs. This is an annual, one-week experience for one to three different members of the Arcadia University faculty, paid for by the Center for Education Abroad. Small sums (\$2,000 or less) can have big payoffs on cam-

pus. This initiative has raised faculty understanding and support for Arcadia's study abroad programs.

One international experience is not likely to transform faculty members' negative views; yet, the more positive international experiences that they have, the more likely they will be less hostile to the internationalization agenda. Nor does one research project, collaborative teaching experience with a visitor from another country, or faculty seminar abroad transform a faculty member instantly into an international expert; but, it can launch them on that journey. While one workshop on internationalizing the curriculum may not provide faculty with all of the tools that they need to internationalize their disciplines, it may get them started on internationalizing one of their courses. No one strategy will suffice to internationalize the faculty once and for all. However, a combination of well-crafted and supported faculty development options-short-term faculty seminars, collaborative opportunities with visiting international faculty, workshops on internationalizing the curriculum, international conferences and seminars, faculty exchange opportunities, externally funded development contracts-will contribute considerably to an institution's successful internationalization.

Conclusion

Faculty engagement should be a priority in any successful internationalization plan because of its potential impact on the other elements of internationalization. Identifying the primary institutional and individual barriers to faculty engagement is a critical step when forging effective internationalization plans. Once these barriers are identified, campus leaders can enact policies that lower institutional barriers and they can collaborate with the faculty in creating faculty development options that address diverse individual barriers. No one faculty development option will suffice to address all of the needs of the faculty who are at diverse stages in their personal journeys. As campus leaders create strong faculty development plans, they should be attentive to principles of faculty ownership, choice, and support. They should also watch for every opportunity to integrate faculty activities with other internationalization strategies in order to promote synergy. Strong, sustained leadership from administrators at every level of the institution combined with an increasingly wider circle of engaged internationalized faculty provide the vision and the driving force for successful internationalization.

References

- ALTBACH, Philip G. (1996) *The International Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- ELLINGBOE, Brenda J. (1998) "Divisional Strategies to Internationalize a Campus Portrait." In *Reforming the Higher Education Curriculum, Internationalizing the Campus*, edited by Josef A. Mestenhauser and Brenda J. Ellingboe. Phoenix, Arizona: The Oryx Press.
- ENGBERG, David and Madeleine F. Green (2002) *Promising Practices: Spotlighting Excellence in Comprehensive Internationalization*. Washington DC: American Council on Education.
- EWELL, Peter (2001) *Accreditation and Student Learning Outcomes: A Proposed Point of Departure*. Washington DC: Council for Higher Education Accreditation.
- FARINA, Donna and Christa Olson (2002) "Access and Equity in International Education." Presented at NAFA: Association of International Educators Annual Conference.
- GREEN, Madeleine F. (2002) "Joining the World, The Challenge of Internationalizing Undergraduate Education." *Change Magazine*. May/June.

- KNIGHT, Jane (1999). "Internationalization of Higher Education" In *Quality and Internationalisation in Higher Education*, edited by Jane Knight and Hans de Wit. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- HAYWARD, Fred M. and Laura M. Siaya (2001) *Public Experience, Attitudes, and Knowledge: A Report on Two National Surveys About International Education*. Washington, DC: American Council on Education.
- HELLER, Rafael, (1999) "Developing a Globally Oriented Faculty." *AAC&U Peer Review*. Winter.
- MELTZER, John D. (2001) "International Outreach for the New Millenium." In *Changing Perspectives on International Education*, edited by Patrick O'Meara, Howard D. Mehlinger, and Roxana Ma Newman. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- MESTENHAUSER, Josef A. (1998) "Portraits of an International Curriculum." In *Reforming the Higher Education Curriculum, Internationalizing the Campus*, edited by Josef A. Mestenhauser and Brenda J. Ellingboe. Phoenix, Arizona: The Oryx Press.
- MILLER, Margaret A. (2001) "Faculty As A Renewable Resource." *Change Magazine*. July/August.
- PAIGE, Michael R. & Josef A. Mestenhauser, (1999) "Internationalizing Educational Administration." *Educational Administration Quarterly*. Vol. 35, núm.4, October.
- PETERSON, Patti McGill (2000) "The Worthy Goal of A Worldly Faculty." *AAC&U Peer Review*, Fall.

Journal of Studies in International Education

A Publication of the Association for Studies in International Education

Editor: Hans de Wit, Universiteit van Amsterdam, The Netherlands

To broaden the discourse on the role of international cooperation and exchange in developing the human capacity to work in a global setting, the **Journal of Studies in International Education** provides a forum for combining the research of scholars, models from practitioners in the public and private sector, and essays.

Articles place issues at the primary, secondary, higher education, professional exchange, and lifelong learning levels in a global context. Topics include study abroad, curriculum reform, faculty development, and development assistance.

The **Journal of Studies in International Education** publishes such articles as:

- Internationalization and Exchanges in a Globalized University
- A Partnership of Equals? Academic Collaboration Between the United Kingdom and Brazil
- Exploration of the Relationship Between International Experiences and the Interdisciplinary Work of University Faculty
- The International Exchange Experience and the Social Construction of Meaning
- Teaching a U.S. Graduate Information Systems Course Abroad: Observations and Experiences From France

Quarterly:
March, June, September, December

ISSN: 1028-3153

SUBSCRIBE TODAY!
Phone: 800-818-7243 • Fax: 800-583-2665
International: 805-499-9774 • Fax: 805-499-0871
E-mail: order@sagepub.com or visit www.sagepub.com

SAGEPUBLICATIONS
2455 Teller Road
Thousand Oaks, CA 91320

SAGEPUBLICATIONS
6 Bonhill Street
London EC2A 4PU, England

SAGEPUBLICATIONS INDIA
M-32 Market, Greater Kailash I
New Delhi 110 048, India

S00438