

7 2003

Glob Educación

Asociación Mexicana para la Educación Internacional

Asociación Mexicana para la Educación Internacional

Educación Global

7 2003

Glob Educación

Asociación Mexicana para la Educación Internacional

LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL
ANTE LAS NUEVAS CIRCUNSTANCIAS

Í N D I C E

La educación internacional
ante las nuevas circunstancias

Higher Education: From
Internationalization to Globalization GILLES BRETON

North American Social Work
Education Responding to
Globalization: A Case Study of the
Politics of Program Planning in DAVID P. BOYLE
International Academic Exchange STEPHEN R. SMITH

Choque Cultural: MAGDALENA BUSTOS
¿Qué es y cómo enfrentarlo? AGUIRRE

Internacionalización del
Currículum desde una LYLE FIGUEROA DE
perspectiva multicultural KATRA

Las Tecnologías de Comunicación
e Información para la JOCELYNE
Educación Internacional GACEL-ÁVILA

Comercialización de Servicios
de Educación Superior:
Implicaciones del GATS JANE KNIGHT

Alternativas de Educación
Superior en el Estado
de Texas para Mexicanos:
Los Casos del Programa Piloto RODOLFO
y la House Bill 1403 HERNÁNDEZ-GUERRERO

7

2003

globe
Educación

E D I T O R

Jocelyne Gacel
Universidad de Guadalajara

C O N S E J O E D I T O R I A L

Universidad Veracruzana
Víctor Arredondo Alvarez

Secretaría de Educación Pública
Eugenio Cetina Vadillo

Asociación Mexicana para la
Educación Internacional
Martín Pantoja Aguilar

American Council on Education
Madeleine Green

International Association
of Universities
Guy Neave

University of Amsterdam
Hans de Wit

University of Arizona
Francisco Marmolejo

Universidad de Guadalajara
Ricardo Ávila Palafox
Juan Manuel Durán Juárez

University of Tübingen
Axel Markert

Instituto para la
Educación Internacional
Alan Adelman

International Association
of Universities
Eva Egron Polack

University of Toronto
Jane Knight

Entendiendo las diferencias

Hacia una definición de la agenda de
colaboración académica en América
del Norte para los próximos diez años: FRANCISCO
Las recomendaciones de Calgary MARMOLEJO

Universidad / integración

El desafío de la Internacionalización
de las Universidades Colombianas: ISABEL CRISTINA
Reflexiones sobre la Práctica JARAMILLO VÉLEZ

Movilidad Estudiantil de Norte
a Sur: Estadounidenses en
Universidades Mexicanas ROSARIO HERNÁNDEZ

Trends and Issues in Bilateral
Academic Mobility Between
Mexico and the U.S. ALAN ADELMAN
ARTURO BORJA

Globalization, Trade and
Internationalization:
Complexities and Challenges JANE KNIGHT

Internationalization of Higher
Education in an Era of Globalization:
a question of balance EVA EGRON-POLAK

7

2003



PORTADA: Diseño de Mariana Barrón.

PRODUCCIÓN

Coordinación editorial
JOCELYNE GACEL

Impresión
Amateditorial, S.A. de C.V.
Emiliano Zapata Nº 15
Col. El Mante,
Zapopan, Jalisco. 45235
Tel: 36 12 00 68

Higher Education: From Internationalization to Globalization

GILLES BRETON*

INTRODUCTION

The primary advantage of the work performed by those in charge of internalization policies in universities and internationalization promoters is to be found in a field of activity that does not seem allergic to criticism but in a situation nearly impossible of being criticized. Essentially centred on the international mobility of students, how can one blame university internationalization if this means promoting programs that allow students to reach out and better understand one another, to acquire international and intercultural aptitudes, and in the end, to sensitize them to the reality of global interdependence, global issues and in doing so, grooming them to be world-class actors who will have their piece to say in how the world of tomorrow is to be configured. Faced with such a program, the only criticism to be raised involves selecting the best means for improving the numbers of students traveling the international circuit, for implementing safety and risk management measures, and indeed the proposal of pre-departure briefings and after-travel debriefings. Here then is one of the essential components of the cultural universe of practitioners of internationalization in the university world: How to improve student and professor mobility and give this its true meaning in the world of today.

The other aspect of international university action obviously involves the internationalization of education itself. This means either the redefining of courses of study by the compulsory insertion of an international component or by the networking of international courses of study. Knowledge today has become so diversified that it is no longer possible for a serious academic unit to claim its ability to cover all components of a specific area of subject matter and offer its students all areas of micro-specialization found in a given area of knowledge. Seen from this perspective, the international networking of programs, whether taking the form of mutual agreements, creating joint programs, or double diploma arrangements, may consolidate and even enhance student training while facilitating the acquisition of international and intercultural skills needed by today's young women and men.

* DIRECTOR OFICINA DE RELACIONES INTERNACIONALES, UNIVERSITÉ LAVAL, QUÉBEC, CANADA.

If on the one hand we round out this scenario with sustained efforts to recruit foreign students whose substantial presence on campus ensures a university's international reputation while internationalizing the campus itself, and then on the other, we implement research strategies that extend beyond the mere international publication of researchers' works by integrating the latter into networks of international creators of new knowledge, we may then easily claim that the overall results of university internationalization are quite positive and henceforth play an increasingly important role in carrying out the mission of our institutions.

It is indeed understandable that university internationalization is acclaimed by many and, as we stated earlier, is seldom criticized. What harm is there indeed in doing good? In graduating students who in addition to receiving well-rounded academic training have acquired international skills, opening a window to the outside world, to the campus, its curricula and research projects? These efforts, I believe, are to be lauded, universities are to be encouraged to forge ahead in internationalization and even incited to make this a priority in carrying out their mission.

Yet we must also ask ourselves if these university strategies for internationalization based on knowledge are sufficient and suitable in the current context of society's development, accelerated globalization and greater mobility of human, financial, technological, cultural and social resources. To cast this issue in other terms, we are seeking in this paper to offer an answer to the following question: Are we not witnessing a widening gap between internationalization rationale and practices, and the new factors with which the world of higher education seems to be facing?

With your indulgence, I would like to illustrate the significance of this question by making a comparison with international relations. Where we find in political science that for many years the field of international relations crystallized the

relationships existing between societies, there are now grounds to believe that one major effect of the globalization phenomenon has been to transform the relations between States into a system among other systems of relations created by other globalization actors, be they business concerns, social movements, cultural organizations, institutions, etc. In all, if one reading of inter-state relations is no longer sufficient for understanding today's world, we must nonetheless admit that these relations are as important as ever and that globalization simply means a new type of relationship, one in which other social relations become organized and important dimensions of our lives in society are structured, but that has not brought about the disappearance of international relations for that matter.

I find this short detour in the realm of politics to be useful because it brings my basic concern into sharper focus: Namely, can a parallel be drawn between what university internationalization policies are to higher education as what international relations are to the globalized world in which we live? Do the internationalization policies of universities leave the critical factors that globalization has to offer to higher education by the sidelines?

From what perspective

Inevitably, we note today that any discussion on globalization is a delicate undertaking because the word itself has numerous meanings, including many negative connotations that would suggest that common sense has been put on the Index, judgment declared out of bounds and reason set aside. It is, in a nutshell, an issue that polarizes reductive analyzes to extremes, which admittedly is not an original solution but can, despite all, prove to be quite useful socially. Indeed, I am of those who believe that the contribution of alternate or marginal trends in the development of our societies is of major importance because since they exist on the borderlines of institutionalized political society, they

are at the very heart of the renewal of its agenda. In my view, this is one of the major contributions of the anti-globalization movements that has shed light on the democratic deficit of this process, which has also allowed the emergence of other globalizations such as that of civil society. In the wake of events in Seattle in 1999, Edgar Morin wrote in the French newspaper, *Le Monde*, that a second globalization had been born, rooted in an awareness that control over globalization can only be exercised globally and that this movement associates a deep-rooted, cultural and civilized condition of sovereignty with a true awareness of world-wide problems, plus a renewed determination henceforth to take action for all those threatened by the hegemony of quantifications, cost-effectiveness, profit-making and maximization. (*Le Monde*, 7-12-1999).

For the next few minutes, I wish to discuss with you this heralded globalization, which I will do in three stages. First, the general framework of my thinking on globalization. Second, the reality of globalization in the world of education and the new tensions that it generates in our sector of activities. And last of all, a discussion on the status of various projects and proposals aimed at structuring the globalized dimensions of the world of universities.

A framework for thinking

From the outset, we must not underestimate the extent to which globalization has upset how we conceptualize reality, how it has seriously cast doubt upon a collective concept that is based on the territorializing notion of our societies and that privileges their diachronic evolution while relegating to secondary consideration the variable spatial dimension as a given. This is seen in our university curricula that favour the ascendancy of history over geography in the analysis of our societies.

To summarize the process, this conceptualization, as it has evolved over more than a century of social and human sciences, is based upon reflexes

for self-appropriating reality that are well known. Our ordinary means for appropriating reality involve cutting it into national portions, in which we find a political community – a people, a nation – living on a territory separated from that of its neighbours by clearly defined borders, which constructs and reproduces itself powered by its own internal dynamics. At the heart of this self-propelled construction is the State, an omnipresent architect of social order where it alone is empowered to legislate and enforce the law and is a modernizing force driving society because its organization alone is the most powerful and sovereign reigning over the territory. In our political science jargon, this is known as granting "primacy to domestic factors" since it is postulated that whatever occurs outside these national entities cannot be so important as to question the overall compromises that the State regulates within its territory.

Nonetheless, social sciences and political science in particular have not neglected the outside world. The division of labour within the discipline has seen the field of international relations take charge of studying the relationships and exchanges that these territorialized communities carry on amongst each other. Except that here once again, the State is omnipresent in that the political universe made up of international relations is essentially structured by inter-state relations.

All in all, our conceptualization is founded upon two central postulates that I will summarize as follows:

1. The territory as defined by the borders surrounding the State contains the life of the society; and,
2. The relations that societies engage in are almost exclusively matters of State, or expressed more correctly inter-state relations rather than international relations.

Yet, the ordinary citizens whom we are, each and every one of us, know very well that our lives do not cease to exist at the borders of our society. Even

a citizen who does not frequently travel abroad will quickly recognize that the home grounds he or she occupies are plural and heterogeneous, and no longer coincide with the borders of the country where they live. The cultural, economic, educational, consumption, intellectual, religious, media, sports and social practices in their everyday lives are a part of social networks that do not share the same socio-spatial demarcation. These networks may be local, national, continental, occidental or even planetary or global.

In our listing of practices, you will note that those concerning the field of politics have been left out. This is a voluntary omission since it may be considered that political practices are not of the same calibre as the others since they are spatially defined. We may claim to be world-class citizens but we cannot get around the fact that our citizenship is specifically defined and restrictive. We are Canadian, American, French, Japanese, etc. and as such, the territory where we may exercise our political rights and responsibilities is clearly defined. Likewise, the territory over which the rules and regulations issued by the State is narrowly defined and generally its jurisdiction ceases at the borders that the State itself has traced.

Basically, this theoretical conceptualization assumes on the one hand a spatial correspondence between all the components of life in society, namely the economic, cultural, social and political element, and on the other, a territorialized concept of the community that, as such, inserts individuals, groups and social classes into a clearly delimited societal framework, which postulates that the territory contains the life of the society.

In the world of higher education, this social conceptualization is traditionally viewed in the form of national university systems that contain university campuses, which are the territorialized premises and where it is postulated that the campus contains the academic life since the professor remains the primary agent for teaching and the classroom, the main place for dispensing knowledge. One might think that

in the global world of today, this vision of the university is being put to task because, as Gérard Delanty has written: "Verbal communication is being challenged by new kinds of non-verbal communication and new kinds of agency. The producer and recipient of knowledge are no longer the professor and student engaged in scholarly discourse in the tutorial. Knowledge is being depersonalized, deterritorialized and globalized. It is being taken out of its traditional context and disseminated by new media of communication (...)

In the global age, the scholar's space is opening beyond the traditional spaces of the library, the seminar room and the study into a virtual level. The new technologies of communication have made feasible the virtual university. Whether this is the negation of the idea of the university or a new level of reality with which we have to live will be debated for some time... (p. 115)

Why does the advent of globalization upset this way of conceptualizing our societies and more specifically, the world of higher education? Essentially because globalization is a social process that radically redefines the space for any form of social action where the compression of time upsets our notions of the action's place and territory and thereby undermines their reality.

From my standpoint, three elements form the structure of this illustrious globalization. First, the loosening of the territorial attachment of the action, whether this be political, economic, educational, social, cultural, etc. and second, the creation of a new global space within which new global factors crystallize. The third and last element marks how this new space becomes the new forum for the confrontation and negotiation of collective preferences whose mission is to define this new global space. Expressed differently, globalization is first and foremost an entire redefinition by the actors of their space for taking action.

This quest obviously does not take place in a social vacuum. It is characterized by the emergence of new factors and the implementation of new rules

and standards that will provide this global space with an orderly structure. To recast this notion in the words of the Italian novelist, Alessandro Baricco, globalization "is not only an extension of the playing field, it also involves changing the rules of the game. Said as simply as possible: The globalized world is one that can only be built by eliminating a non-negligible portion of the rules respected until now." (Baricco, p. 42). Stated in this manner, globalization is not to be understood as a mere continuation of internationalization.

Succinctly defined, internationalization takes into account the state of changes and flows that occur between dispersed entities; for instance, the foreign trade between two countries, or the exchanges of students and professors between universities. In his view, globalization means the construction of a new space that involves the acceptance of the actors who may be on the scene, the issues that will be tackled and the rules that will govern their operations.

I now wish to turn my attention to examining what the concept of globalization means for the world of higher education since I maintain that universities will not be the exception to confirm the rule by being the only actor in our societies not to redefine its space for taking action.

Towards a global university space?

It is obviously no small wonder that globalization has become a critical factor of such importance in contemporary university communities. Two major social phenomena, two major changes have favoured its emergence. The first originates in the fact that the organization of our societies now revolves around knowledge production, having evolved from an industrial development mode into a communications development mode. The immediate consequence of such evolution is that industrial goods no longer constitute the driving force behind economic activity, while the creation of new knowledge products are defining the

innovation capacity in socio-economics. Because of this transition, knowledge has undergone a change in status and has become a commodity that is bought and sold, exported and imported like any other product.

The impact this has on university communities is momentous. This theme will be further developed by speakers following this presentation. The key element to bear in mind remains, however, that in this knowledge-based society, universities have lost their monopoly over the production and distribution of "knowledge products," and that the presence of other market players now enjoying this same production capacity is leading to new partnerships or strategic alliances between universities – institutions – business concerns. Finally, this is also leading to a restructuring of research activities in universities thereby favouring initiatives that are directly transferable and profitable in the marketplace, all at the expense of other research whose long-term and marketplace values are more remote. In other words, these transformations potentially herald the coming of a new modus operandi with new stresses and fragmentations in university communities, which must be assessed and understood.

New information technologies and their accelerated development obviously constitute the second factor that has contributed to the development of globalization in university communities. The impact of information and communication technologies (ICTs) on research and teaching activities, their deterritorialization as well as their networking, the emerging e-learning market and the presence of new players on this scene, the creation of virtual universities, plus all of this in the context of a north-south digital fracture (and even within developed societies) will force universities into making basic decisions in the near future.

Finally, these transformations, which are clothed in a reductive, trickle-down rationale on globalization seeking to make the marketplace the

organizational pivotal point for all life in society, have contributed to the emergence of mercantile practices and reasoning in universities that propose making the conquest of the education market the only viable strategy. Furthermore, it is not excessive to think that the current round of World Trade Organization negotiations dealing with the AGCS and the creation of the Free Trade Area of the Americas (FTAA) whose removal of tariff barriers in the world of education is a critical factor that points in the same direction as this mercantilization of higher education. We will have more to say about this.

These transitions are such that while they make globalization more imposing, they also carry their lot of new critical factors for universities. I do not doubt our ability to make a rather exhaustive list of these factors. For the moment, I just want to dwell on three major critical factors that are challenges to be met in the world of higher education.

The first one involves the knowledge gap that has continuously been widening since the beginning of the 1980s between universities in developed countries and those in emerging countries. The past twenty years have seen an increase in the number of students attending universities worldwide but also widening gaps between the percentages of young people studying in southern countries versus those in developed countries. In addition, if there was one doctorate diploma per 5,000 inhabitants in OECD countries in 1997, there is only one per 70,000 in Brazil, one per 140,000 in Chile and one per 170,000 in Colombia. In a world dominated by new knowledge production, such statistics understandably become a source of concern regarding the possibility of emerging countries to successfully integrate themselves into this new economy.

The second major critical factor in the world of higher education is the brain drain from countries to the south towards the developed countries, a factor that university authorities will soon have to confront. The global demographic context indicates

the relatively aging developed societies compared with very young emerging societies cannot by itself explain and justify this situation. Brainpower and expertise are the raw materials that nurture knowledge economics. Stated rather brutally, we must ask ourselves if after having guaranteed the growth of developed countries following World War II by what some have called the plundering of natural resources in southernmost countries, will developed countries during these early years of the 21st century go south once again to loot these countries of their intellectual elite? The question must be raised when we examine just one example, that out of 500,000 foreign students who annually attend an American university, only one-third of them return to their country of origin.

The brain drain issue raises highly critical questions of ethical and social import. First, they directly address the question of the collective needs of societies, whether emerging or developed, versus the development of individuals. This points to the question of freedom of choice in a labour market of university graduates, which itself is specifically globalized. Second, the brain drain raises the question of how university systems in countries to the south are infrastructured versus corresponding infrastructures in developed countries. This is especially true since, as we have seen, there is a significant gap in accessibility to university studies and the fragility of graduate studies in certain southern countries when combined with aggressive recruiting policies seeking 2nd and 3rd cycle graduate students practiced by universities from developed countries. Once again, we must ask ourselves if, in such a context, universities to the south are not just playing the part of knowledge scouts for filling our graduate program quotas without receiving anything in return. In other words, are countries to the south subsidizing graduate study programs in developed countries by providing them with the pick of their student crop without them having to pay the cost of their initial undergraduate training?

These first two critical factors raise a third one involving the means for regulating the global space of higher education that must be set in place. While knowledge and science are universals, university systems and the organization of university life are regulated by national policies and standards covering, to name just a few: financing, program accreditation, diploma recognition, and also student financing. In this respect, the signing of performance contracts between the Québec Ministry of Education and each Québec university very clearly indicates that the State – far from neglecting this sector – is redefining its framework for overseeing higher education. The entire problem resides in the infrastructuring of these national systems for regulating higher education while assuming the global critical factors discussed earlier. Do these critical factors exceed the level of competence of Nation-States and do they require the implementation of a worldwide regulation of higher education that would ensure more equitable access to university studies and would define models for new relationships in the world of higher education and the interactions between universities?

In other words, we are raising the question of an institutional deficit in the global space of higher education. As in other sectors of activity, such as international law or perhaps the environment, must we contemplate the creation of an "international or global plan" for higher education? Might we not find in the construction of the European university space lessons to be learned that could prove useful in the designing of a global institutional architecture?

If globalization in no way lends itself to being reduced to its sole economic dimension and even less to that of a neo-liberal project, this must not blind us to the so-called neo-liberal project in the organization of new global spaces. Contrary to what a quick analysis of the globalization situation may lead one to believe, when faced with the question "What to do?" regarding globalization, more than one answer comes to mind. In his book, *Globalization*,

a Critical Introduction, the author Jan art Schot identifies in addition to the neo-liberal project two other significant political projects, which include reformism or the implementation of global social democracy and the various variables of radicalism, whether environmentalist, nationalistic, socialistic or post-modern that propose, in turn, means for regulating global space.

As regards higher education, we must note that there are also highly diversified proposals as to the organization and operating principles underlying this global university space.

To begin with, there is a serious trend towards the commercialization and privatization of higher education via the importing of an entrepreneurial management and culture into the universities themselves, but also through the appearance of new private entrepreneurs who, under the university label, are offering educational products on the world market of higher education. This observation cannot be sidestepped: the spatial restructuring of university actions is joined by a commodities market culture that has university institutions exporting knowledge, selling or marketing packaged expertise, opening campus subsidiaries abroad, developing market opportunity strategies for winning over foreign students, reducing students to client level, all within a more general context of reducing tariff barriers and a significant reduction in the State's participation in financing universities. Authors such as Slaughter and Leslie conclude that this commercialization-privatization of universities is part of an even more important structural phenomenon which is the implementation of academic capitalism.

Other voices, including my own, speak out – while truly convinced of the failings of this project for commercializing higher education – to propose a structuring of the global space encompassing the world of universities around the notion of globally shared property. The negotiation of the very definition of this concept, its financing, choice of priorities and ways and means for collective actions,

coordinating public and private actors, all this raises even more critical factors involving the re-legitimization of international public intervention and the need for going beyond the current intergovernmental framework, which represent challenges of the highest order. The enshrinement of higher education in a global project for sustainable human development that would answer the needs of present generations without compromising the capacities of future generations, or even to design universities as central vectors for the interconnections of societies amongst one another also constitute other proposals for organizing this global space.

Obviously, we must draw up the widest range of possibilities for the organizational modelling of the global space occupied by higher education. Nonetheless, this short and non-exhaustive list that we have just presented demonstrates that the debate is now open and that the idea of structuring global space beyond the Nation-State, implementing a suitable institutional architecture that will make it possible to democratically define all the processes for decision-making, assessments and legitimatising collective choices within the global space of higher education quite likely constitutes the most important impact of globalization on the world of universities. Expressed in other words, my analysis rests upon the supposition that the debate on the impact of globalization on higher education needs to be enriched and that it is not reduced to a standoff between partisans of dyed-in-the-wool liberalism who preach for market hegemony to only come to a dead end when faced with its democratic deficit, and panoramic nostalgia with its ahistorical and asociological vision of the university whose mission suffers no need of rethinking or updating and for whom globalization is merely a threat from which higher education must be protected. I am one of

those who deeply believe that universities as defined and extolled by Von Humboldt and Newman, which were established in the 19th century, are likely no longer a suitable model in this beginning of the 21st century but that the loss of the immeasurable humanistic and universalistic values upon which they were founded would constitute an unacceptable setback for higher education and for our societies.

Conclusion

I shall close this presentation by simply emphasizing how much I am profoundly convinced that globalization has created an unprecedented construction site for our university communities. It is a wide-open site where everything can be done and will be done, which will prompt players to innovate, to find original solutions.

The French philosopher Michel Foucault defined intellectual work in this simple and enlightened manner: For an intellectual, he said, to work means to think of something other than what he thought. It seems to me that this is the most important impact of globalization on universities: this order that beckons us to rethink the world of higher education and invest universities as participants in building a democratic and equitable world to live in.

North American Social Work Education Responding to Globalization: A Case Study of the Politics of Program Planning in International Academic Exchange

STEPHEN R. SMITH*
DAVID P. BOYLE**

INTRODUCTION

While international programs have existed in colleges and universities for at least a century, the 1990s in particular was a decade of rapid expansion in the "internationalization" of higher education (Desruisseaux, 1999). For example, during the decade, increases were substantial in numbers of foreign students studying at U.S. institutions, and U.S. students studying at foreign institutions. A significant long-term trend pushing the growth of international programs in the U.S. is the increasing ethnic diversity of the population, fueled by globalization processes and their impact on immigration (Boyle & Cervantes, 2000).

International experiences originating from within schools of social work in the U.S. have mirrored those of higher education. The past 20 years have seen considerable increase in interest in international issues within schools of social work education (Asamoah, Healy, & Mayadas, 1997). From the perspective of social work in Mexico, there is a growing need to for international exchange programs with the U.S. to acquire knowledge and resources to better prepare students and faculty in an age of increasing professional specialization and expansion of knowledge, as well as to address critical issues of social well-being. Although historically based on a development and social action model, during the 1990s social work education and practice in Mexico changed its orientation increasingly towards a clinical model. Thus, there also exists a desire within the field of social work in Mexico to adopt and diffuse knowledge of clinical social work from international education exchange with the U.S. On the other hand, from a U.S. perspective, there is a need for international social work exchange programs with Mexico to develop Spanish/English, bilingual, culturally competent social work scholars and practitioners who can effectively address a range of education and practice issues related to the growing Hispanic population in the U.S.

* PHD CANDIDATE
DEPARTMENT OF
ADULT EDUCATION
UNIVERSITY OF
GEORGIA, ATHENS
** DIRECTOR OF SOCIAL
WORK EDUCATION
DALTON STATE COLLEGE

These distinct Mexican and U.S. social work educational responses (Boyle & Cervantes, 2000; Boyle, Nackerud, & Kilpatrick, 1997) have arisen from forces of globalization supporting internationalization in both U.S. and Mexican universities. In particular, educational responses to globalization processes are being pushed along by commitments of social work education stakeholders at Mexican and U.S. schools of social work to broaden the preparation and experiences of their students, faculty, and graduates (Boyle & Cervantes, 1997). However, it is important to recognize also that educational responses to globalization are occurring within the context of institutional internationalization (Gacel-Avila, 1999) in each country, with commitments from social work education stakeholders at the highest levels within and outside university systems.

Statement of the problem

Given the effects of neoliberal globalization processes in North America, a growing need exists in the field of social work education to develop faculty and student exchange programs between Mexico and the U.S., as well as joint research initiatives. These educational responses are being shaped by North American social work education stakeholders, in part to broaden the international knowledge, skills, and abilities of faculty, pre-professional (undergraduate and graduate), and continuing professional education students (Boyle & Cervantes, 2000). From a policy and planning theoretical perspective, these programmatic responses are being shaped in part by negotiations of power and interests among and between stakeholders situated in relational contexts. (Cervero & Wilson, 1994, 1996, 1998).

If the field of social work in North America is to rely on education and international exchange as an effective means through which to advance research, develop knowledge, skills, and abilities of faculty and students, as well as implement policy,

then ethical and democratic program planning will play a crucial role. The social act of planning programmatic interventions *ipso facto* shapes programs (Umble, 1998). Just as importantly, these programs then contribute to the shaping of professional practice by those who participate in them. Ultimately, these socially constructed programs impact the public at large. Thus, the manner in which these educational programs are planned influences significantly the quality and efficacy of the programs, and the welfare of society.

Purpose of the study

The aim of this research is to determine how the interests and negotiations of stakeholders – persons who affect an international education exchange (Mexico – U.S.A) program in social work education, or whom the program affects – are shaping the program through their relational practice of educational program planning. This practice occurs among and between stakeholders with interests in social work education in Mexico and the U.S. The purpose of the study is to describe how meta-negotiations about power relations and frame factors, and substantive negotiations about the program itself, shape a social work international education exchange program.

The study is rooted in a theoretical perspective of program planning developed by Cervero and Wilson (1994, 1998). This perspective holds that program planning is a “social activity whereby people construct educational programs by negotiating personal, social, and organizational interests in contexts marked by socially structured power relations” (Cervero & Wilson, 1998).

The three research questions for the broader case study are:

- RQ #1: What are the significant characteristics of the program?
- RQ #2: What are the interests of stakeholder groups and how have they affected the program?

RQ #3: How have dynamics of globalization affected the program?

Due to the preliminary state of data analysis and interpretation, only the first question (RQ #1) is addressed in this paper.

Methodology

This study will employ qualitative research. According to Rossman & Rallis (1998), qualitative research has two unique features: (1) the researcher is the means through which the study is conducted; and, (2) the purpose is to learn about some facet of the social world. These characteristics are central to a view of learning through research in which the researcher is seen as a constructor of knowledge rather than a receiver of it (Eisner & Peshkin, 1990). From this perspective, the researcher learns by accumulating data, not reality itself but rather representations of reality. The researcher transforms these data through analysis and interpretation into information. Ideally information can become knowledge when put to practical use through judgment and wisdom to address social issues (Lindblom & Cohen, 1979).

This study is intended to be applied research. Traditionally, basic research has been distinguished from applied research (Chelimsky & Shaddish, 1997; Weiss, 1998). Basic research generates theory and produces knowledge for its own end, while applied research informs action and enhances decision-making. Basic research is judged by the explanations it provides, while applied research is judged by its effectiveness in helping policymakers, practitioners, and the participants to make decisions and act to improve the human condition (Patton, 1996).

This study will employ qualitative case study for its research design. According to Yin (1994), a case study to investigate a complex phenomenon uses many sources of evidence and benefits from being rooted in an explicit theoretical perspective. The

case under study in this research is the University of Veracruz (UV) — University of Georgia (UGA) Sustainable Professional Social Work Education Exchange Program.

One of the strengths of the case study is its use of multiple methods for data collection (Yin, 1994). This study utilized open-ended “expert” interviews, observation, and document analysis. Within the context of this paper, only open-ended interviews have been analyzed and described.

This study uses semi-structured interviews as the primary data collection method in order to answer the research questions described above. Within the context of this paper, only research question one (RQ #1) has been addressed. The researchers prepared specific questions that follow from the research questions. Formal interviews occurred between September of 2002 and May of 2003. The questions for the interview guide were drawn directly from the research questions for the study, as well as from methodological literature in program evaluation, stakeholder analysis, and economic geography. Moreover, questions based on the guide were adapted for specific stakeholders before their interviews.

Since the theoretical framework of the study deals with how planners negotiate the interests of stakeholders who affect or are affected by the program, the first step in the data collection process was the identification of stakeholder groups in educational planning. The researchers utilized the Cervero and Wilson (1994) understanding of the five most immediate interest groups. These include learners, teachers, planners, institutional leadership, and the affected public (p. 143). Moreover, the researchers in this study utilized economic geography literature describing methodological issues for researching stakeholder elites.

This case study uses different data analysis methods for its descriptive and explanatory parts. The explanatory aspects of the study build on the descriptive aspects. The first task was to describe the program characteristics and features, which is

the purpose of this paper. This task required primarily the analysis and interpretation of the open-ended interviews.

For the explanatory analysis and interpretation, the researchers will use a modified form of "explanation building," a technique described by Yin (1994), for the explanatory portions of the study. In explanation building, the researcher utilizes a theoretical perspective, which the case can verify, fail to verify, or further develop. This technique is identical to "analytic induction" as described by Bogdan and Bilkin (1992) and Katz (1993). In this case, the data will be analyzed according to the theoretical perspective of the study.

Preliminary findings

Because data analysis is at an early stage at the time of this publication, the information presented below is drawn from selected transcriptions of stakeholder interviews, and pertains only to research question one (RQ #1): What are the significant characteristics of the program? To analyze and interpret the findings for RQ #1, a scheme has been developed that consists of history, purpose, social and educational needs, audience, content, location, educational design and evaluation. Preliminary findings are presented below that pertain to stakeholders' understanding of a few of these program characteristics.

Program Characteristic One: History of the UV-UGA Social Work Exchange Program

The UGA - UV Sustainable Professional Social Work Education Exchange Program has matured significantly since its creation ten years ago, and now includes the expansion of the exchange program to other disciplines at both UV and UGA (Boyle & Cervantes, 2000, p. 15). In addition to Social work, "the range of disciplines involved in the exchange expanded to include elementary education, secondary education, and early childhood education in the College of Education; child development, housing, and tex-

tiles in the College of Family and Consumer Sciences; and several departments of the College of Agriculture, the College of Veterinary Science, and some ancillary services, such as landscape management and auxiliary business management" (p. 15). Now each year several disciplines at UGA organize student and faculty exchanges with partner disciplines at UV.

As Boyle & Cervantes (2000) have indicated, both UV and UGA have had numerous official agreements with universities in other countries, most of which amounted to little more than a signing ceremony (p.13). Indeed, there was a previous agreement between these two universities that resulted in little activity, due substantially to lack of involvement among individual colleges and departments. However, during the 1990s, UGA and UV developed a vital exchange program. The following is a summary of some of the multiple factors that contributed to the development and growth of the relationship between the partner institutions.

Thanks in part to the 1996 Olympic Games in Atlanta, during the 1990s UGA began to define itself as an institution of national and international significance (Boyle & Cervantes, 2000). During this time, Georgia was becoming also a destination for the resettlement of refugees, due in part to the presence of CARE, the Carter Center, and other international non-governmental organizations. Moreover, due to economic and population growth in Georgia, the state was becoming increasingly a destination for immigrants, migrant workers, and transnationals, primarily from Mexico. All of these factors contributed to greater internationalization at UGA.

In Mexico, at the beginning of the 1990s, the University of Veracruz aspired to become a premier public university in that country (Boyle & Cervantes, 2000, p. 13). Because of its location in the state of Veracruz, historically there have been strong interests rooted in international business and commerce. Due to coffee, oil, and petrochemical

industries in Veracruz, relationships outside both the state and the country were commonplace during the 20th century. Indeed, because the Port of Veracruz has been a major communications center for Mexico for centuries, the government of the state of Veracruz became very supportive of internationalization efforts. Moreover, UV has been fortunate to have within its institutional structure the Escuela para Estudiantes Extranjeros (EEE), an internationally recognized language school that has been hosting foreign students and programs for foreign universities for 50 years.

Importantly, as Boyle & Cervantes (2000) indicate, "*the convergence of interests between stakeholders at UV and UGA and their respective states provided significant commonalities for the initiation of an ongoing exchange program, although major barriers did exist*" (p. 13). With the passage of the North American Free Trade Agreement (NAFTA) during the 1990s, stakeholders at UV and UGA were aware of the economic imperatives for the economy of their respective states (Boyle & Cervantes, p. 13). As a result of the creation of a new, single North American economy, both institutions felt a strong need to promote bilingualism among their faculty and students. Moreover, as large public higher education systems with major missions for teaching, public service, and outreach, UV and UGA serve large and diverse geographical regions and constituencies.

Although many similarities between the partner institutions exist, there are also significant differences, which present challenges to the growing interchanges between UGA and UV. Factors that constrain the interchanges between UGA and UV include a major disparity of economic resources between the partner institutions (Boyle & Cervantes, 2000). In Georgia, UGA has benefited from substantial increases in funding during the past 10 years. These funding increases can be attributed to the efforts of supportive governors and legislatures, who have had significant resources to invest in higher education due to sustained

economic and population growth in Georgia. In contrast to the boom economy in Georgia, Veracruz has experienced lean years due in part to the Mexican economic crisis of the 1990s, which has been exacerbated due to the decline of oil production during the same period.

Another significant difference between the partner institutions is represented by the fact that most UGA faculty possess doctoral degrees from institutions across the U.S., while UV faculty are primarily graduates of the University of Veracruz, with few obtaining degrees beyond the master's level (p. 14). Moreover, according to Boyle and Cervantes, the curricular structure at UGA is more open and flexible than at UV.

Program Characteristic Two: Purpose of the UV-UGA Academic Exchange Program

Understanding of the purpose of the UV-UGA exchange program varied significantly depending upon the particular stakeholder being interviewed. Generally, the UGA stakeholders understood the program to include the following purposes: (1) to educate students about Mexican culture, economy, and social work practice; (2) to educate faculty about Mexican culture, economy, and social work community practice; (3) to develop an international social work research agenda; and (4) to internationalize the School of Social Work through collaborative partnership.

On the other hand, Mexican stakeholders had significantly different understandings of the purposes of the program. These purposes included: (1) to develop faculty intellectual resources through graduate study at UGA; (2) to learn and adopt a clinical practice model; (3) to develop research and publication skills; and (4) to educate students about US culture, economy, and social work practice.

One UV stakeholder, an administrator at the language school in Jalapa that has a long history of international exchange agreements, characterized her understanding of the UV role and purpose in the program as one tied to institutional goals of internationalization and

collaborative partnerships aimed toward special projects and research. As she explained:

"La escuela para estudiantes extranjeros es una de las escuelas de la UV que específicamente tiene el objetivo de organizar programas para instituciones extranjeras. Como le decía, fue fundada en 1957. La UV fue fundada en 1944; desde hace mucho tiempo se hace estos a través del tiempo se ha diversificado este tipo de programas que la escuela para estudiantes extranjeros se ha propuesto como objetivo, organizar no solamente los cursos de español y de cultura, sino a través de esos cursos, impulsar en general el proceso de internacionalización de la universidad. Entonces, en el sentido de qué papel juego yo como directora de estos programas, es ver cuál es el interés de la institución extranjera. Si solamente le interesa tener un curso de español para sus estudiantes y regresarlos, o si tienen otros intereses más amplios. En el caso de UGA el interés de UGA rebasa con mucho; no solamente que sus profesores o sus estudiantes hagan cursos de español. Se trata que también ellos hagan proyectos de investigación conjuntos que incidan en el currículum de la universidad y ellos mismos aprendan cómo se hacen las cosas aquí, y bueno, en este caso, me puedo referir al primer programa que inició todo este movimiento. La de la UGA, ya de las actividades. Mucho más activo, el primero, fue el de trabajo social, claro. Creo que es uno de los más buenos ejemplos el programa que inicia sólo con cursos de español pero que se piensa desde un principio en que no nos vamos a quedar allí. Que hace uso de la escuela para extranjeros para el inicio, pero que se ramifican sus actividades, se diversifican".

Another UV stakeholder, a social work professor in Minatitlán, was much more specific about the purposes of the program, including the need to develop and train faculty resources, and the need to adopt a clinical practice model to address the challenging social needs in Mexico. He commented that,

"Yo creo que los trabajadores sociales docentes de aquí de Minatitlán deberíamos hacer estancias académicas con otras universidades a ver cómo trabaja en trabajador social de allá en sus agencias, cómo hace la supervisión a lo mejor en el aula, cómo se capacita un docente ante los problemas reales de su comunidad o sus contextos. Yo creo que esas estancias permitirían aprender cómo es que se hace el trabajo, cómo se interviene, cómo se vincula un trabajador social con su problemática, cómo la lleva al aula, la discute y cómo propone nuevas alternativas. Cómo aprovechar los marcos teóricos sobre no sé..., lo sistemático, lo ecológico. Cómo usar marcos que apoyan un trabajo directo hasta labor más específica como no sé... sobre qué será, pensar a lo mejor —se me ocurre— en una intervención directa ante un problema de stress, algo tan simple pero que podría traer un beneficio grandísimo a la gente que padeciera un problema de este tipo. Las estancias yo pienso que..., cursos de capacitación, ahora sí..., muy efectivos del trabajador social para que adquiera herramientas, que desarrolle habilidades."

Moreover, this UV faculty stakeholder also viewed the purpose of the exchange program as an opportunity to go beyond just training and capacity building, perhaps moving in the direction of a paradigm shift for his school in regard to the way the institution, and those across Mexico, balances theory and practice. As he noted,

"Yo creo que estos cursos, pero además, nosotros, los mexicanos tenemos que hacer un esfuerzo muy grande en... desde mi perspectiva, yo creo que he tenido oportunidades de mirar el trabajo social canadiense, el trabajo social estadounidense; me permite ver que hay otras maneras muy diferentes de hacer trabajo social pero que pueden ser efectivos y que no basta con contemplar la realidad, tenemos que intervenirla directamente. Entonces creo que eso nos está fallando a nosotros un poco. Nuestros planes de estudio son más contemplativos, teóricos, somos capaces a lo mejor de dar una plática sobre

el fenómeno pero no decir cómo podemos intervenirlo. Pues esa es la parte que nos está fallando en nuestro plan de estudios y que esta vinculación e intercambio podría ayudarnos a resolver esos vacíos que hay entre la teoría y la realidad, la práctica concreta, de la práctica directa, concreta con los individuos, con las personas."

As mentioned previously, significant differences existed in the way stakeholders understood the purpose of the exchange program. Highlighting this fact, one UGA stakeholder commented,

"In the formal sense, at the top level, the purposes were, and sounded, similar. But when it gets down to the faculty-to-faculty, student-to-student, and program-to-program, the motives were quite different. The Veracruz faculty, from the beginning, wanted opportunities for graduate studies at Georgia. And actually the exchange program did a good deal, even though we didn't have anybody that got up to the (required) English level (for graduate study). We funded three different faculty members trying to get up to pass the TOEFL. And that never happened. But, one of those faculty members went through the University of Toronto (masters) program in Mexico City, and is now actually in Canada for a semester funded by that institution, which might never have happened had this exchange program not opened up that possibility. So there are products that don't show in the sense of his professional development, even though he's not doing it at UGA he is doing it in an English speaking North American University. He probably never would have been able to without the UGA piece."

Indeed, the UV stakeholder mentioned here seemed to agree that the exchange program offered an invaluable opportunity that "opened doors" for his upward mobility in the profession. However, he also seemed somewhat uncertain about the broader institutional purposes of the exchange program. He commented that,

"Esa maestría y con el convenio UV/UGA, pues permitía tener esas puertas abiertas. En qué términos estaban los convenios, no sabría decirlo... pero bueno. A mí se me dijo: Maestro, hay una oportunidad en que te puedes ir a Georgia, son seis meses. Platícalo con tu familia, para que empecemos a hacer los trámites. Y bueno, yo lo platiqué con la familia y vimos que era una buena oportunidad".

For this UV stakeholder, the broader purposes of the exchange were always somewhat murky, but personal opportunities seemed clearly in his sights, particularly the opportunity to learn English and move towards adoption of more technical-rational practice models. He noted that,

"...Específicamente inglés...El de manera personal, yo lo que quiero es ir ampliando y todavía buscando, no se, cómo le voy a hacer, pero..., aprender inglés concretamente. Para que yo pueda leer el material y bibliografía en inglés porque estoy muy interesado en el trabajo social norteamericano ya sea canadiense o americano. A mí me interesa mucho porque quiero moverme en ese campo del trabajo, directo con clientes. Exacto, ese es mi anhelo, moverme en ese campo. Mi primer objetivo era aprender un poco de inglés, y posteriormente y lo que es mi segundo objetivo, lo que ando persiguiendo, quiero aprender inglés técnico; ¿Por qué aprender un inglés técnico? Porque si quiero leer en inglés y bibliografía de trabajo social en inglés, tengo que saber palabras técnicas y la pronunciación también. En aquel momento simplemente lo que si tenía claro era eso. Y muy personal en todos los sentidos a lo que yo iba era estudiar inglés. Nada más que por otro lado, desconocía los términos de los objetivos no formales de la vinculación, del intercambio..."

In fact, for many of the stakeholders interviewed in Veracruz, the purposes — even the continued existence — of the academic exchange program were unclear. Beyond what one might be able to obtain personally through occasional visits by UGA faculty and students, respondents often mentioned

that perhaps the strongest benefits fell to those fortunate enough to be able to travel to Georgia or participate in co-publication with Georgia faculty. For example, one UV faculty stakeholder said,

"...Bueno, a mi manera de ver, tenemos casi dos años que no teníamos contacto con..., desde mi llegada en 2002, 2000, perdón. Hace dos años fue Dr. B, hasta ahora, que viene usted, no sabemos nada..., yo siento que el intercambio con Georgia aquí en Minatitlán prácticamente ya desapareció. Que yo sepa, yo conozco de la UGA en Jalapa. Fui a Jalapa en 2001, hay gente de Georgia trabajando en pedagogía, me parece..., no sé si todavía están..., bueno, con nosotros simplemente desapareció. Otra vez, no sabemos si es que hubo dinero de más o por si nuestra parte no puso lo que tenía que poner para que se diera el intercambio. Desconocemos, yo personalmente desconozco; porque yo la verdad siento que con Georgia nunca más tendremos un intercambio. Al menos que haga como decimos en México, "mi cochinito", eche mis moneditas, junte mis dolaritos y hable a Georgia y les diga invítenme, quiero ir. Pero personal, por interés personal. Por querer saber qué están haciendo, como una visita tan solo, por ejemplo..., y la cosa más importante, los factores más como personales..."

Program Characteristics Three and Four: Social and Educational Needs and the UV-UGA Academic Exchange Program

Stakeholder understanding of the social and educational needs relative to the UV-UGA exchange program varied among and between stakeholders in Mexico and the USA. Nevertheless, a general distinction can be drawn in that US stakeholders seem to express social needs relative to the exchange program as shorter-term phenomena resulting significantly from Mexican immigration to the United States. Mexican stakeholders, on the other hand, view social needs in their country as longer-term phenomena intertwined with global

economic and Mexican political realities, and exacerbated by Mexican emigration to the United States. With regard to educational needs and the exchange program, generally the UGA stakeholders understood these to include (1) bilingual, culturally competent social work faculty and practitioners in USA; (2) Spanish language skills for faculty and students; (3) community practice theory and methods; and (4) international research and grants for faculty and students.

On the other hand, Mexican stakeholders understood educational needs relative to the exchange to include (1) curriculum reform adopting flexible curriculum (European and US model); (2) clinical methods for SW practitioners; (3) faculty research and publication knowledge and skills; (4) English language skills for faculty and students; and (5) internationalization in context of globalization.

As suggested earlier, discussing the social and educational needs in Georgia relative to the exchange program, most UGA stakeholders understood and framed them as problems related to immigration. For example, describing the many social needs related to Latino —primarily Mexican — population growth in north Georgia, a key UGA stakeholder said,

"School social workers are probably the most aware of any segment in social work, because they encounter the non-English-speaking parents. And of course the City of Dalton is now something like 60% Latino. Several of the elementary schools are 80% and 90% Latino. Now the absolute numbers are the same in Whitfield County, which is a separate school system. The City of Dalton is about 6,000 (Latino) students. The Whitfield County is about 10,000. The county (population) is about 70,000 or 80,000. And if you look at say the 2000 census, Whitfield County is the only place in the Southeast with a 20% density of Latino population. That's pretty high. So the numbers are the same, but the percent in the city is much, much higher. And then around the state where, like Gwinnett County has got the same kind of critical need."

Describing his understanding of the specific critical educational needs relative to social work education and Latino immigration, this same UGA stakeholder highlighted the need for bilingual, culturally competent social workers, commenting that,

"Number one there is a shortage of BSW/MSW graduates period in Georgia. Compared to other states with similar population, Georgia only has about half the social work (higher education) programs that it needs. So there is a shortage period. And then within that shortage there is practically zero ability to have bilingual social workers. So the critical need is to train social workers in their educational programs with language and cultural skills. But social work as a discipline has built-in a lot of emphasis on diversity and cross-cultural relating and that sort of thing, but it doesn't deal with the language unless that's built (into the educational program)".

When asked to describe why this phenomenon has occurred to such an extent in Dalton, Georgia, this same UGA Stakeholder framed his answer through the history of labor exploitation in Georgia, particularly that of the highly vulnerable immigrant worker. He responded,

"Well, why Georgia? It started in Dalton the same way it started in Gainesville in the mid- 80s. Low wage work available to Mexicans, and they came to the poultry plants. Dalton had several; at the same time they came to Gainesville. But in Dalton they soon discovered that they had an alternative in a much higher wage, more stable, carpet employment, which was at that time growing rapidly. That industry was expanding. And the traditional labor pool of blue-collar, laboring class, White people from the surrounding Appalachian Counties, was not filling the slot. Well the industry chose not to develop other lines of labor. For example, the large numbers of African-Americans in South Georgia were not appealed to. Nor were the laborers in a large pool in counties of Eastern Kentucky with excess labor. But the Mexicans were appealed to. So there's a

social-political story there in terms of preference for a submissive labor force. This is not in the official record. So they came by the hundreds. And in 1986, with the chance of legalized (Amnesty), lots of them immediately brought their families. And that created the migration chain. And it's gone on at a high intensity ever since, both with documented and undocumented. Many are still undocumented. So Dalton had the higher wage base than Gainesville, which had a similar draw. And then the case of the migrant workers in South Georgia. In the Metro Atlanta area they are found mostly in landscaping, certain hospitality industries and carpentry."

With regard to his understanding of how Latino immigration relates to social needs, social work practice, and the production of social workers in higher education in North Georgia, he explained that,

"Well, the way that migration has occurred created some issues. When you had in the beginning, the early waves, large numbers of single young men, you tended to have, when there was time, lots of ... alcohol and drug use, probably to deal with loneliness and isolation with few other recreational outlets available. Also, perhaps, continuing patterns of use in the home country. Both usage patterns and cultural acceptance of alcohol use, in particular, differ markedly between Anglo and Latino cultures. Consequently that was an early area where there was a need for professionals who understood Latino culture. Often, social workers came into contact with clients when the social workers were serving as mediators between Latino clients and the police around drunken driving and public drunkenness through the court system. The courts were begging for Spanish-speaking social workers, and when the courts referred to social services those services were then begging for trained social workers that could do the cross-cultural work. When Latino clients who spoke only Spanish were referred for services related to driving while under the influence of alcohol or drugs (DUI) they often did not understand either .

the legal charges of why the court took away their driving licenses when the charge was DUI and were often ordered to undertake mental health and addictions treatment services. The next thing that started first in Dalton was when the families came with large numbers of young children. Then you had the schools begging for, not only teachers but also the counselors and social workers who could relate to the families. So that is the complexion involved in it. It's much more family centered now. There is not that large number of single young men that there was fifteen years ago. So in the Dalton area the need is across the services. Medical, emergency, hospital, mental health, and DFCS now because with a new population where there is a lot of alcohol and drug abuse, domestic violence and child abuse and neglect comes up. Not necessarily in a high percent, but it comes up because of the huge numbers. So all these basic social services are begging for social workers."

Finally, linking this critical shortage of bilingual, culturally competent social workers in Georgia to the need for an academic experience similar to the UV-UGA academic exchange program, this key UGA stakeholder emphasized the critical need to adequately prepare social workers to address social needs in Georgia. He said that,

"Pure language won't do it because relating to a child or to a family or to a client, means understanding the theory base in social work from the ecological perspective. So understanding family patterns, understanding the different definition of family, understanding the basic concept of respect and machismo and basic themes of Mexican culture are crucial. One to establish rapport. And two, in being able to work with the family by understanding their value system. That doesn't come through language studies. And it really doesn't come without being in the home culture for a while—seeing where these folks come from, how their culture operates and

where the tensions that conflict with dominant Anglo culture are. Add to this the idea of the social worker in the position of being the outsider. So they have a little sense of the process of psychological stress that immigration involves. So the exchange addresses all those issues. It stresses language, cultural knowledge and the experience piece of having some sense of how an immigrant might feel. And you can't do that sitting in a classroom in Georgia."

In contrast to the UGA stakeholders, who generally described their understanding of social and educational needs in Georgia relative to the exchange program as being shorter-term responses to Latino immigration, the UV stakeholders generally understood social and educational needs in Veracruz to be longer-term phenomena intertwined with Mexican historical, economic and political forces, which are exacerbated by the exploding emigration to the United States. For example, a key UV stakeholder commented that,

"...Bueno, en términos generales yo siento que la pobreza es muy extrema. Y yo siento que la problemática, o dentro de la problemática principal que podemos tener en el estado de Veracruz es el desempleo principalmente, y esto genera otra serie de problemas que tenemos en forma de alcoholismo, violencia intrafamiliar, infancia callejera, muchos problemas de salud mental de gente que anda en las calles con patologías mentales. El problema de tipo ecológico, mucha contaminación aquí principalmente y nuestra región es una región muy contaminada. El aire, el suelo, la tierra, el agua, hay mucha contaminación y también tenemos mucha problemática en la cuestión de migración, gente que viene de Centroamérica y que esta región nuestra de Minatitlán es un paso casi obligado de los compañeros centroamericanos que pretender viajar hacia los EUA. Es un problema bastante grave y también problemas de prostitución; personas que son de Guatemala, del Salvador que se quedan aquí en la región y trabajan en los bares prostituyéndose".

Relating these social needs in Veracruz to the issue of Mexican higher educational needs, this UV faculty member explained that,

"...Yo siento que una de las necesidades más prioritarias es el problema educativo, y pensando en Trabajo Social, es que los trabajadores sociales de Veracruz no estamos formados ni capacitados para intervenir en estos fenómenos. La licenciatura que es el primer grado académico que otorga cualquier universidad en México, y la licenciatura en trabajo social, aquí la de Minatitlán no forma ni capacita. Entonces no sabemos cómo intervenir ante estos fenómenos porque tenemos esos niveles de capacitación".

Relating his understanding of these social and educational needs to the need for curriculum revisions and intervention strategies to address these problems, he stated that,

"...Siempre habían estado pero ahora se han agravado más por la cuestión económica, la crisis económica que hemos tenido, los problemas de devaluación, eso ha agravado más el problema. Los trabajadores sociales no nos hemos..., sabemos de la presencia de estos problemas pero no hemos sido capaces de revisar nuestros planes de estudio a ese nivel. Hacemos revisiones, tuvimos nuevos contenidos temáticos pero no logramos bajar al nivel... bueno, decir... cómo podemos formarnos para hacer intervenciones directamente, no tenemos las herramientas o técnicas que nos permitan trabajar ante el problema. Por ejemplo, de la violencia familiar, tenemos alcoholismo y bueno, teóricamente sabemos qué es el alcoholismo, pero todo tipo de alcoholismo, niveles de alcoholismo, pero no cómo intervenir ante el problema de alcoholismo. Conocemos el problema de la ecología pero no sabemos cómo formar una agencia, cómo formar grupos que permitan... bueno, cuestionar y tratar de reivindicar unos mejores niveles de salud, ecológica del aire, del agua, etc. Esta es la parte que a nuestra formación profesional académica en el campo educativo nos está faltando".

Moreover, this UV stakeholder understands and frames the educational needs in Veracruz not just as pedagogical problems, but as fundamental problems of policy formation and implementation that related to a disconnect between political administrators and Mexican social realities begging for effective interventions to address the growing social issues confronting the nation.

"...No hay programas para eso, entonces, ahí se queda, hagan lo que hagan mientras le repartimos dinero entre los padres de familia, listo. Entonces siento que no..., la misma autoridad no es capaz de entender los fenómenos y no permite pues hacer trabajos a veces efectivos. Yo creo que la parte educativa tiene mucho que ver con eso, primero, no tenemos capacitación para poder..., o la formación para poder intervenir a ese nivel. Segundo, nuestras autoridades no tienen claros los fenómenos o de cómo intervenirlos o cómo mejorarlos. Y bueno, nuestros planes de estudios igual pues..., tienen que ser revisados, son muy teóricos... que permitan al estudiante desarrollar habilidades que lo hagan hacer intervención directa en el campo de trabajo. Ahora, también siento que por otro lado el discurso de nuestras autoridades, también como que juega un doble discurso, el oficial dice..., habla sobre temas sociales pero la realidad es que nuestras autoridades no están muy interesadas en la solución de problemas, o sea, como que se juegan dos discursos. No hay trabajo para los trabajadores sociales, no hay plazas. Y también las mismas autoridades como que no saben ¿No? Cómo hacer, cómo enfrentar".

Providing a personal example of working with UNICEF, this UV stakeholder sees many of those who are disenfranchised in the Mexican political system – in this case street children – as not having a stake in the political process — the process of long-term social change. He explains that,

"...Por ejemplo, mi experiencia, yo he trabajado con niños callejeros, trabajé con UNICEF cerca de cinco años y esto me permitió tener una manera muy específica de saber cómo intervenir ante

la problemática social de los niños de la calle, pero las instituciones no saben pues..., no saben, no aprecian no valoran los alcances de un proyecto que puede ser efectivo, humano, de bajo costo económico pero que puede ser o tener un altísimo beneficio social. Hoy por ejemplo, el gobierno tira mucho dinero en esos programas, y entonces ese dinero podría ser para utilizar de otra manera. Para los programas que no requieren de mucho dinero, sino de más participación institucional, cambio de ofertas institucionales, de mirar el problema de una manera como se da en la realidad y pues mirarlo en su dimensión real, pues por ejemplo, para el gobierno los niños no representan ningún problema político, los niños no se pueden asociar, no pueden hacer una marcha de niños, no pueden tomar un palacio municipal, entonces, no representan un problema político".

Program Characteristic Five: Audience and the UV-UGA Academic Exchange Program

Similar to the previous characteristics, stakeholder understanding of the audience for the UV-UGA exchange program varied among and between stakeholders in Mexico and the USA. With regard to understanding audience issues and the exchange program, generally the UGA stakeholders understood these to include (1) faculty; (2) BSW/MSW/PhD students; (3) continuing education practitioners; (4) administrators; (5) international social work stakeholders; and, (6) open participation. On the other hand, Mexican stakeholders understood audience issues relative to the exchange to include (1) administrators; (2) faculty; (3) students; and, (4) limited participation.

Explaining the differences between stakeholders in understanding audience issues — including audience recognition, participation, professional respect, and the importance of community in Mexico as a "participant" or stakeholder in the program — a key UGA stakeholder said,

"Well I think there are differences here. At UV the faculty made a big effort to get American faculty and students into their classrooms and to present large groups of students. That was one of their audiences. Their enrolled students were a major target audience. Whereas at UGA, we would take them through a few classes, but there wasn't the same commitment of the (UGA) School of Social Work to receive these visitors and their expertise wasn't as strong as on the other end. The second audience was their general community. Both schools, but particularly in Minatitlán, which is located on a health campus, used the American visitors to raise the profile of the social work program and the profession. They saw that the newspapers, the television and the radio covered these visits. That lifted the community's estimation of the social work program because they were worthy of these important international visitors. That did not happen in Athens (Georgia). There may have been an article, a little something internally at the university in the Office of International Development Newsletter, but not too much about the visitors; more about the overall exchange program. So that was a difference in audience. The Veracruz faculty was skillfully using it to advance their students' knowledge, to raise their profile in the community, and to raise their profile in the university system. It was a political tool for them."

With regard to the importance of appealing to administrators and the international social work academic community by UGA stakeholders, he commented that,

"One UGA audience was the international academic community to create the impression that UGA was an international school with international sister schools, creating publications and research at the international level. It was a very strong thing at UGA. So it was a marketing thing, but directed more to the international academic community and to the administrative academic community. Both the

Dean and the Vice-President interpreted this UGA/UV exchange as an example of how committed the University of Georgia was to internationalization. So those were two big audiences. To a lesser degree, the political structure of Georgia in that the university and the School of Social Work wanted to use this exchange as a way to leverage grants and programs in Georgia directed towards Georgia's resident Latino population. The professional schools, in the areas of education and social work, were highly aware of this. And it did happen. When the education college got the Goizueta (grant from a Coca Cola president's family) money, it probably would not have occurred without all these years of groundwork and putting out the word. Marketing to the State of Georgia paid off in enhanced resources."

In sharp contrast to the privileges enjoyed by virtually all UGA participants in the exchange program, on the UV side a major issue was the challenges faced by those wishing to participate in the exchange program. As one UV stakeholder explained:

"...Bueno, uno de los primeros problemas es lo económico; que en nuestra universidad no hay dinero, bueno..., para fines de intercambio. Para estudiar sí hay y eso no hay que negarlo, la universidad nos está permitiendo dándonos becas para estudiar maestrías, doctorados; pero para intercambio, siento que como para este tipo puedo decir como que no hay recursos económicos para realizarlos... Luego la cuestión económica del trabajador social, nuestros estudiantes provienen de bajos niveles económicos, son de clases muy bajas y que difícilmente pueden asistir a cursos, ir a congresos, entonces, eso también influye de manera importante. No hay esa facilidad ni para moverse ni como para pagar cursos que capaciten y a la vez poder intervenir a estos niveles..."

To understand the asymmetrical participation that occurred in the UV-UGA social work exchange program, a UV faculty member viewed his

participation as purely based on a personal stake, one in which very little benefit was gained by the broader UV academic community. He said that,

"...En el proceso de este intercambio es donde creo que alguna expectativa se va desarrollando, en mi caso personal, yo tuve la fortuna de conocer al Doctor B, y junto con él. Me ayudó a escribir un artículo que fue publicado en una revista que de manera conjunta la UANL con la universidad de Austin, Texas. Entonces otra vez, una situación de muy beneficio personal, una expectativa personal; si yo no los hubiera conocido, no hubiera tenido la oportunidad de que se me publicara un artículo, de mi experiencia con los niños de la calle. Entonces, es más, yo no sabía cómo hacerle, ahora ya conozco un poquito el camino y a lo mejor, pues si..., muy pronto pueda enviar otro artículo que se me podría publicar. Esa expectativa es personal, ¿No? No sé en qué tanto puede beneficiarse a la facultad de trabajo social, ¿verdad? Porque incluso como está en inglés, los alumnos no lo pueden leer; entonces, ahí está guardado, entonces, ahora las expectativas pues..., es a nivel o plan personal otra vez. El discurso oficial, obviamente que nuestra facultad tuvo presencia porque, bueno..., en cualquier foro se decía... nosotros tenemos intercambio con UGA como diciendo ustedes no, nosotros sí, pero bueno, qué beneficios nos quedó en eso. Creo que si hiciéramos una evaluación desde cuando se dieron esos intercambios; ahora, yo creo que curricularmente hablando, pues nuestro plan de estudios no ha cambiado mucho, la cosa pareciera, como que no hubo intercambio. Pues yo y otra maestra y listo, a nivel personal. Es mi punto de vista".

On the UGA side, a key stakeholder who shepherded the program for some time at that school also saw concrete challenges by his faculty and administration to sustaining the exchange, and viewed marketing tactics as an effective means to appeal to those privileged with many choices in which to invest their time and energy. He noted that,

"Well there was always an audience of the social work faculty to demonstrate the value of the exchange program, and bolster education and research. This way the faculty would continue to allow it to happen, because there was a local minority that never wanted it to happen. So there had to be constant marketing. I did reports after every visit. I reported at every faculty meeting. I got things put in the minutes. I sent out general faculty mailings just so that there was increased awareness and a sense of investment, and I took different people all the time to try to create a larger pool of people that had some commitment."

Program Characteristic Six: Content and the UV-UGA Academic Exchange

Finally, stakeholder understanding of the content of the UV-UGA exchange program varied among and between stakeholders in Mexico and the USA. With regard to content issues and the exchange program, generally the UGA stakeholders understood these to include (1) summer programs for BSW/MSW students; (2) research opportunities for MSW/PhDs/faculty; and, (3) language study by students and faculty. On the other hand, Mexican stakeholders understood content issues relative to the exchange to include (1) English language study by faculty and administration at UGA; (2) cultural and educational experience for faculty and administrators; and, (3) cultural and educational experience for students.

Explaining the differences in understanding content issues relative to the exchange program, a key UGA stakeholder believed that a good deal of content sharing occurred in the exchange, impacting the respective curricula in the different schools. While the Mexicans were keen on learning about direct practice and clinical models, those from the United States were interested in the community work done in Mexico. For the Georgia students, their view of content especially focused on how to

become an effective bilingual, culturally competent social worker. He explained that,

"On the two sides it was very different. One the Veracruz social work side, the students were very interested in curriculum content. What do you teach at the University of Georgia? What is the theory of social work? Give us a workshop and direct practice in case management. Which we did starting with Dr. W, and I think I ended up doing that the last time I was there doing work. So that was their interest. Really professional development was a major content area of theirs. The UGA side learned rather slowly that the Veracruz programs had a lot to offer in terms of theory. It finally dawned on the UGA faculty members that they, we, could learn something about social work practice. These people are doing community work. Which was reasserting itself in social work curriculum simultaneously after having been abandoned for nearly thirty years, under the guise of community empowerment. And they've been doing it in Veracruz all these years, and doing it quite well. So then there got to be some interest by people at UGA in looking at what they were teaching and how they did it. The problem is getting that content back over to Georgia with language, because we had more speakers of Spanish at UGA than we had of English at UV, except for Mr. G. And so Mr. G and I did most of what was done in sharing of curriculum. They really were motivated. Georgia, content-wise, was mostly coming from I'd have to say a typical North American point of what can we get out of this experience for us. That is, we train our students to work with Latinos, and to understand the immigrant experience by being there for a while. And so we're giving our students something we couldn't give them in Georgia. And the content being more Latino language and culture, not social work skills and models. This concept of brief intensive cultural immersion definitely got its day in the sun through this exchange program. It certainly wasn't unique, but it was the way we packaged it and got it understandable and implementable with the definite product."

Although there was resistance at first, he noted that over time, the UGA faculty gradually began to recognize worth in the Mexican curriculum and methods, particularly around community practice. He observed that,

"But there was another thing happening. UV social work curriculum was going through their seven year revision, and the University of Georgia School of Social Work was going through its' strategic planning and its' curriculum redevelopment within two years of each other. And I was key in both. So I actually transported a number of concepts back and forth. People may never realize where some of it came from. And after I worked with UV social work for a while I took back some of the concept into our evolving new Curriculum. And we developed what's called a community empowerment track. It's still in the curriculum. Well a lot of those concepts were really very consistent with what Veracruz had been doing for thirty years. So there was a cross fertilization and most of it went through me. And people didn't realize when I was at UGA functioning as a curriculum chairperson that I was infusing these concepts into the curriculum."

For a key UV stakeholder the content was understood to extend far beyond social work theory and practice models. For him, due to the fact that he enjoyed the rare privilege of traveling to Georgia as a Mexican participant in the exchange, the content of the program impacted his worldview. Nevertheless, he never lost sight of the asymmetrical realities of the exchange for Mexican participants. He said that,

"A nivel personal y desde esta localidad, este municipio de Minatitlán yo siento que los beneficios han sido más a nivel personales, a nivel individual; a mí me ha dado una riqueza enorme, primero aprender un poquito de inglés, luego, el convivir, conocer otras experiencias, el estar cerca de mis compatriotas que se han ido hacia EUA, ver cómo viven. Ahora ya no sólo puedo leer libros sobre migración y ver qué pasa cuando escucho mexicanos que se han ido a

EUA, yo viví allí, conocí a mis paisanos en EUA; y poder constatar que algunos dicen la verdad, otros dicen pura mentira o algunos de ellos dicen lo que es real. Yo he visto mexicanos que si se hubieran quedado aquí no tuvieran lo que tienen ahorita, ¿verdad? Pero hay mexicanos que viven muy bien y aquí no podrían lograr lo que han logrado allá. También está la parte mala, negativa; pero a mí eso me permitió tener un crecimiento personal, el convivir con gente de altísimo nivel, no de formación académica que tienen mirada diferente, yo siento que el intercambio ha beneficiado mucho la parte personal porque... es decir, al menos a mí no se me ha aprovechado, por ejemplo, en ese sentido, en esa experiencia, yo con mis alumnos trato de reproducir un poquito la experiencia vivida. Recién ahora llego por ejemplo, de Canadá, la semana pasada en Canadá, en Toronto tuve la oportunidad de tomar algunas clases allí. Visité algunos programas de los que hacen los trabajadores sociales, proyectos, también la migración que existe. Es una manera en el que otra vez, crezco yo como persona, como profesional; me entero de cosas que el resto de mis compañeros no se enteran. Entonces, de hecho, mi viaje a Toronto fue un viaje pagado por mí, no es por la universidad. Entonces en ese sentido, yo no tengo la responsabilidad para devolverle nada a la universidad. Entonces yo pienso que el intercambio, los beneficios han sido en el ámbito personal y hemos tenido oportunidad de ir allá a nivel personal, claro, la gente que ha venido nos ha dejado libros, viene y nos da un curso, alguna conferencia. Pero creo que eso no se continúa, se queda ahí; una charla, una plática y bueno..., no trasciende. Entonces yo siento que no ha sido muy... para nosotros, la vinculación ha sido de allá para acá, no de aquí para allá".

Moreover, for this key UV stakeholder, perhaps the most important content issue involved is not what was included in the program, but what is still lacking, specifically how Mexicans can effectively participate in an international academic exchange program. He explained that,

"Prueba, yo fui a Canadá, fui a un trabajo pero mis gastos los pagué yo mismo. Eso es un problema, primero, porque adolece... luego otro, siento que a nivel local no hay..., no sabemos cómo suscribir un intercambio, cómo hacer una llamada, queremos vincularnos con esto o verdad y otro que en lo que nosotros éramos fuertes, en lo que nosotros teníamos una gran fortaleza e incluso eso también ya se perdió. No sé si eso fue a lo mejor lo que le llamó la atención o por que si teníamos mucho de nuestro trabajo comunitario. Si a la comunidad entonces..., pero adolecemos también otra vez, no sabemos los trabajadores sociales cómo escribir una experiencia, no tenemos... Hay mucho trabajo de campo, muchísimo pero no sabemos cómo plantearlo, cómo darle forma y hacer un libro o un artículo o cómo darle forma, entonces eso siento que... bueno, a la otra parte a lo mejor no le interesa el intercambio. ¿Qué mas vas a dar tú en el intercambio? Como que bueno... si voy, pero me das..., te voy a dar mucho pero si voy para allá qué me vas a dar tú. Claro, han hecho también mucho trabajo, pero bueno..., un avance en realidad o algún trabajo... un trabajo no existe... entonces, vuelvo a repetir, tal vez si haya trabajo de comunidad, tal vez eso le interesó a UGA pero nos falta mucho..., escribirla, darle forma, sistematizarla y que a lo mejor otros trabajadores sociales que quieran trabajar con comunidades latinas les podría interesar por qué no, estar leyendo nuestro trabajo, nuestro artículo, nuestra metodología, nuestra manera de intervenir. No lo tenemos escrito porque a lo mejor no lo podemos ofrecer, creo que tres cosas concretas: lo económico, la falta de capacitación —saber cómo hacerle para suscribir un intercambio— y bueno..., qué es lo que podemos ofrecer, se puede hacer..., valorado por la otra parte".

Conclusion

As evidenced by the statements of stakeholders on both sides of the exchange, participants tended to respond in a culturally conditioned manner. UGA

stakeholders tended to view the goals and activities of the exchange from a typical utilitarian perspective (how the experience benefited the economy and institutional interests of Georgia and UGA). Thus, there was a great deal of marketing of the exchange program by decision-making stakeholders such as administrators and faculty members. On the UV side, many stakeholder responses indicated relational perspectives. That is, how knowing a key person on the UGA side led to personal growth and enrichment, which only incidentally was perceived as professional and institutional advancement.

As the respondents indicated, from the perspective of social work in Veracruz, there is a need to acquire knowledge and skills to better prepare students and faculty in an age of increasing professional specialization and expansion of knowledge, as well as to address the critical issues of social well-being in Mexico. Although historically based on a development and social action model, the responses described in this paper indicate that there is a strong desire among UV stakeholders to change their orientation towards a clinical model, and therefore a desire within the field of social work in Veracruz to adopt and diffuse knowledge of clinical social work through the UV — UGA academic exchange program. On the other hand, from the perspective of Georgia social work stakeholders, there is a need to develop Spanish/English, bilingual, culturally competent social work scholars and practitioners who can effectively address the range of education and practice issues related to the growing Hispanic population in the U.S.

As subsequent analysis and interpretation of data for research questions two and three (RQ #2 and RQ #3) will attempt to demonstrate, these distinct Mexican and U.S. social work educational responses have arisen in part from forces of globalization supporting internationalization in both UV and UGA. In particular, educational responses to globalization processes are being pushed along by

commitments of social work education stakeholders at UV and UGA Schools of Social Work in order to broaden the preparation and experiences of their students, faculty, and graduates (Boyle & Cervantes, 2000). Therefore, it is important to recognize that these educational responses are occurring within the contexts of institutional internationalization (Gacel-Avila, 1999) in each country, with commitments from social work education stakeholders at the highest levels within and outside university systems. From a policy and planning theoretical perspective, the UV — UGA academic exchange characteristics described above are features of broader programmatic responses, which are being shaped by negotiations of power and interests among and between stakeholders situated in relational contexts. (Cervero & Wilson, 1994, 1996, 1998).

As the information presented in this paper indicates, and as the coming explanatory analysis will attempt to show, if the field of social work in

North America is to rely on education and international exchange as an effective means through which to advance research, develop knowledge, skills, and abilities of faculty and students, as well as implement policy, then ethical and democratic program planning will play a crucial role. Program planning is a "social activity whereby people construct educational programs by negotiating personal, social, and organizational interests in contexts marked by socially structured power relations" (Cervero & Wilson, 1998). The social act of planning programmatic interventions *ipso facto* shapes programs (Umble, 1998). Just as importantly, these programs then contribute to the shaping of professional practice by those who participate in them. Ultimately, these socially constructed programs impact the public at large. Thus, the manner in which these educational programs are planned influences significantly the quality and efficacy of the programs, and the welfare of society.

References

- Asamoah, Y., Healy, L., & Mayadas, N. (1997). Ending the international-domestic dichotomy: New approaches to a global curriculum for the millennium. *Journal of Social Work Education*, 33 (2) 389-401.
- Bogdon, R., & Biklen, S. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Boyle, D., & Cervantes, B. (2000). The implementation of a sustainable social work exchange program: The University of Georgia and the University of Veracruz. *The International Journal of Continuing Social Work Education*, 3 (2) 11-23. Also published in *Educación Global*, Abril de 2000 (AMPEI), 11-18.
- Boyle, D., Nackerud, L., Kilpatrick, A. (1999). The road less traveled: Cross-cultural, international, experiential education. *International Social Work*, 42 (2) 210-214.
- Cervero, R., & Wilson, A. (1994). *Planning responsibly for adult education: A guide to negotiating power and interests*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cervero, R., & Wilson, A. (1996). *What really matters in adult education program planning: Lessons in negotiating power and interests*. (New Directions for Adult and Continuing Education, No. 69). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cervero, R., & Wilson, A. (1998). Working the planning table: The political practice of adult education. *Studies in Continuing Education*, 20 (1) 5-21.
- Chelimsky, E., & Shaddish, W. (Eds.). (1997). *Evaluation for the 21st century: A handbook*. Thousand Oaks: Sage.
- Desruisseaux, P. (1999). Foreign students continue to flock to the U.S. *The Chronicle of Higher Education*, 16 (46) 57-59.
- Eisner, E. & Peshkin, A. (Eds.). (1990). *Qualitative inquiry in education: The continuing debate*. New York: Teachers College Press.
- Gacel-Avila, J. (1999). *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: Reflexiones y lineamientos*. México: Organización Universitaria Interamericana.

- Katz, J. (1993). A theory of qualitative methodology: The social system of analytic fieldwork. In Emerson, R. (Ed.). *Contemporary field research: A collection of readings*. 127-148. Prospect Heights: Waveland Press.
- Lindblom, C., & Cohen, D. (1979). *Usable Knowledge*. New Haven: Yale University Press.
- Patton, M. (1996). *Utilization-focused evaluation* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Rossmann, G., & Rallis, S. (1998). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Umble, K. (1998). *Negotiation of power and interests in continuing education program planning: A case study from public health*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Athens.
- Weiss, C. (1998). *Evaluation: Methods for studying programs and policies*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Yin, R. (1994). *Case study research design: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.

Choque Cultural: ¿Qué es y cómo enfrentarlo?

MAGDALENA L.
BUSTOS AGUIRRE*

Choque cultural es un término acuñado en la década de los 50s para describir el impacto que tiene el cambio de una cultura familiar a una que no lo es, experimentado por quienes viajan a otro lugar para trabajar, vivir o estudiar.

La primera persona en hacer referencia al choque cultural fue la antropóloga Cora DuBois, al hablar a grupos de estudiantes de intercambio sobre los retos y dificultades de vivir en el extranjero en el año de 1951; sin embargo, quien lo popularizó fue el antropólogo Kalvero Oberg (1901-1973), quien en 1953 y como parte de sus labores en el Instituto de Asuntos Interamericanos, dependencia antecesora de la Agencia Estadounidense para el Desarrollo Internacional, dio una plática en el Club de Mujeres de Río de Janeiro el 3 de agosto de 1954 sobre los sentimientos comunes que enfrentan aquellos que viajan a otras culturas, charla que fue publicada después por la empresa Bobbs-Merrill.

Según Oberg, el choque cultural se puede definir como la ansiedad que se experimenta al perder las señales y símbolos conocidos para una interacción social adecuada. Estos signos incluyen mil y una maneras en las que nos orientamos en las situaciones diarias de la vida: qué decir cuando uno se encuentra con alguien, cuándo y cómo dar propinas, cómo dar órdenes, cómo hacer compras, cuándo aceptar y cuándo rechazar invitaciones, cuándo tomar las palabras de otros en serio y cuándo no. Estas claves, que pueden ser palabras, gestos, expresiones faciales, costumbres o normas, se obtienen a lo largo del crecimiento y son tan parte de una cultura como lo son el lenguaje y las creencias. La tranquilidad y seguridad de la eficiencia en las interacciones sociales de un individuo dependen de cientos de estas claves, la mayoría de las cuales no son conscientes.

Oberg también habla sobre la inevitabilidad del choque cultural al mencionar que al entrar a una cultura extraña, la mayoría o todas las señales conocidas son removidas, no importa lo dispuesto o mentalmente abierto que la persona sea, una serie de reglas que le sostenían han sido arrancadas y se encuentra como un pez fuera del agua. Es por esto que quienes interactúan con una nueva cultura experimentan una sensación de pérdida del sentido de qué hacer, cuándo hacerlo o cómo hacerlo en el nuevo ambiente. Con mucha frecuencia no saben

* ACADÉMICA DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE ATEMAJAC, GUADALAJARA.

qué es lo que les sucede, simplemente algo anda mal y se sienten infelices en su nueva vida.

A partir de los primeros estudios de Oberg miles de antropólogos, han tomado el tema para su estudio, cambiando y adicionando a lo ya escrito, sin embargo la mayoría coincide en que el choque cultural incluye los siguientes sentimientos:

- De confusión sobre el comportamiento esperado;
- De sorpresa o disgusto al darse cuenta de algunos aspectos de la cultura;
- De pérdida de aquello que le es familiar;
- De rechazo de parte de los miembros de la nueva cultura;
- De pérdida de la autoestima al no poder funcionar adecuadamente en la nueva cultura y por lo tanto no obtener los resultados del propio desempeño que se habían esperado;
- De impotencia al no poder controlar el ambiente en el que se encuentra;
- De duda ante el cuestionamiento de otros a los propios valores antes considerados absolutos.

Los investigadores han determinado varias fases para el choque cultural, y según el autor que se mire pueden ser 4, 5 o hasta 7. Sin embargo, la mayoría coinciden en que el choque cultural es un proceso en forma de U que siempre inicia en la parte alta de la curva emocional, y desciende a medida que se interna en la cultura para luego iniciar una fase de recuperación y llegar a la adaptación.

El choque cultural es una enfermedad multifactorial, endémica y de efectos disímiles, es decir, no tiene una sola causa sino varias, afecta a todos los individuos que cambian su lugar de residencia sin importar su edad, sexo, condición social o jerarquía laboral y la severidad de sus síntomas varía de individuo a individuo.

Los síntomas del choque cultural tienen un espectro muy amplio, desde los muy leves como son la nostalgia de casa y los malestares estomacales, hasta los muy severos como el abuso en el consumo de

alcohol, la depresión y el pánico. Robert Kohls enumera los siguientes síntomas comunes en casos relativamente severos de choque cultural:

- Nostalgia de casa (homesickness)
- Aburrimiento
- Separación y aislamiento
- Comer compulsivamente
- Beber compulsivamente
- Irritabilidad
- Limpieza exagerada
- Problemas matrimoniales
- Conflictos y tensión familiar
- Nacionalismo exacerbado
- Uso de estereotipos sobre los nacionales del país anfitrión
- Hostilidad hacia los nacionales del país anfitrión
- Pérdida de la habilidad para desempeñarse efectivamente en el estudio o trabajo
- Llanto inexplicable
- Enfermedades psicosomáticas

El antropólogo George M. Foster asegura que el choque cultural es una enfermedad mental, y que como sucede con la mayoría de las enfermedades mentales, el enfermo generalmente ignora que la padece; sin embargo, lo que sí sabe es que algo anda mal y que los remedios casuales que se le han recomendado, como pueden ser paciencia y trabajar en el dominio del nuevo idioma, no parecen ayudar.

No existe un momento exacto en términos de semanas o días en el que los nuevos habitantes en otra cultura experimentan el choque cultural, pero si se han identificado varios factores comunes en la detonación del mismo, como son el cambio de clima, los cambios en los hábitos alimenticios, los problemas con el idioma, las diferencias de los roles sociales en el nuevo ambiente, el no poder tener un comportamiento socialmente adecuado sin saber por qué, el verse forzado a adoptar una rutina de actividades diferente a la acostumbrada, el no poder consumir los artículos que normalmente se consu-

mían, y el enfrentarse a una sociedad con una escala de valores diferente a la propia.

Como mencioné anteriormente, hay muchas propuestas en cuanto a las etapas del choque cultural; yo he encontrado que el siguiente modelo de 6 fases, adaptado de una edición del año 1988 de la revista Fulbright Newsletters, refleja más fielmente el proceso de las oficinas internacionales que otros modelos, ya que considera el inicio en el momento en el que el participante es aceptado en el programa de intercambio y termina cuando éste regresa a su institución de origen, además de que especifica aspectos tangibles y observables de cada etapa.

1. FASE PREELIMINAR

- En esta fase el participante tiene una actitud general de emoción, se encuentra planeando su viaje, haciendo maletas, asiste a la orientación de salida y a las fiestas de despedida que le hacen sus familiares y amigos;
- Las emociones que experimenta son el entusiasmo, la alegría, algo de incertidumbre, la preocupación por dejar familia y amigos, el deseo de escapar a los problemas;
- Los comportamientos que presenta son la ansiedad, anticipación y la falta de interés ante los sucesos actuales;
- Se siente cansado pero goza de buena salud.
- Las frases que caracterizan esta etapa son: "estoy ansioso por...", "no puedo esperar más para..."

2. FASE DE LUNA DE MIEL

- La actitud general del participante es de euforia y se encuentra envuelto en actividades tales como las bienvenidas, el conocer el dormitorio o familia, las clases y maestros nuevos, y la exploración general del entorno;
- Las emociones que experimenta son el entusiasmo propio del turista y un sentido de aventura;
- Los comportamientos típicos de esta etapa son la curiosidad positiva sobre los anfitriones, la

ausencia de estereotipos negativos, el entusiasmo por estudiar y visitar, la observación pasiva de la cultura;

- Presenta desórdenes intestinales e insomnio leve;
- Las frases típicas de esta fase son: "¡qué bien! todo se parece a casa", "estoy muy emocionado", "¡todo está padrísimo!"

3. FASE DE PARTICIPACIÓN INCREMENTADA

- Es la fase que tiene que ver con el principio del descenso de la curva emocional. El participante tiene una actitud general de desencanto, intranquilidad e impaciencia. Se encuentra inmerso en la vida diaria, asiste a clases, hace tareas, tiene responsabilidades en casa o en el dormitorio, las diferencias entre las costumbres, comidas, costo de vida y comportamientos saltan a la vista.
- Experimenta emociones de incertidumbre, irritabilidad, escepticismo, frustración, cuestionamiento de uno mismo y de los otros, pérdida del entusiasmo, nostalgia intensa por el país de origen.
- Su comportamiento es de aislamiento; busca seguridad en las cosas que le son familiares, incrementa el consumo de comida o de alcohol, puede solicitar su regreso.
- Físicamente se encuentra cansado, con gripas y dolores de cabeza, aumenta o disminuye notablemente de peso.
- Las frases que más se utilizan durante esta etapa son: "¿por qué tengo que hacerlo de esa manera?" "¿No se dan cuenta que es mejor ...?"

4. FASE DE CRISIS

- Esta es la fase más difícil y que más graves síntomas puede presentar; la actitud general del participante es de hostilidad, irritación y agresión y se encuentra a sí mismo enfrentándose a un desempeño irregular en el trabajo o escuela, se da cuenta de que sus expectativas

de sí mismo eran demasiado altas y su autoestima baja.

- Sus emociones son de depresión, suspicacia, aburrimiento, enojo, sensibilidad e irritabilidad extremas, soledad y desgano.
- Duerme en exceso, pierde la concentración, llora, está tenso, tiene conflictos con otros, cuenta chistes sobre la gente de ese país, utiliza estereotipos y deserta del programa de intercambio.
- Presenta enfermedades que pueden ser leves o graves, dolores de cabeza y obsesión por la limpieza.
- Las frases más usadas en esta etapa son: "¡este lugar es horrible!", "odio estar aquí", "la gente es muy tonta, muy sucia, muy lenta, etc, etc".

5. FASE DE ADAPTACIÓN

- El participante se encuentra en recuperación, mejora su desempeño académico o laboral, comienza a entender algunas claves culturales y actúa más asertivamente, lo que a la vez incrementa su confianza en sí mismo, su humor mejora.
- Experimenta sentimientos de comodidad en el medio ambiente, de pertenencia y de valores compartidos.
- Muestra habilidad para ver las cosas desde la perspectiva de los miembros del país anfitrión, y su comportamiento más obvio es de empatía.
- Vuelve a presentar salud normal.
- En sus frases "casa" significa la familia o dormitorio, y "nosotros" incluye a los miembros del país anfitrión.

6. FASE DE RETORNO

- La actitud general del participante es de ambivalencia, se encuentra ansioso por compartir sus experiencias y por lo general, los demás no están interesados.
- Experimenta emociones mezcladas, desconexión, desorientación, irritabilidad, depre-

sión, nostalgia por el país anfitrión y todo lo que dejó allá, no se siente seguro de lo que "hogar" significa para él o ella.

- Se sorprende a sí mismo criticando a su familia y amigos, presenta un interés agudizado por los amigos que dejó y por los extranjeros que encuentra, desinterés por lo que sucede a su alrededor.
- Presenta gripas y dolores de cabeza.
- Utiliza la frase: "nunca pensé que" "¿por qué no puedo/pueden hacer?"

Lo deseable sería que todo participante en un programa de intercambio llegara hasta la etapa 5 durante su experiencia en otro país, fuera capaz de sentirse adaptado a su nuevo ambiente y se desempeñara eficazmente en las dos culturas, la propia y la nueva, que pudiera valorar los comportamientos y actitudes de los habitantes de la otra cultura sin juzgarlos, y aceptar las diferencias como son. Lamentablemente la realidad nos muestra que no siempre es así, que muchos se quedan en la etapa de crisis y se convierten en estadísticas de deserción para las oficinas internacionales o se las arreglan para llegar al final del intercambio a un costo muy alto para sí mismos, sus familias, sus instituciones de origen y las instituciones que les reciben.

También es importante hacer notar que el proceso del choque cultural no es un proceso lineal; el participante puede pasar de la fase de participación incrementada a la fase de crisis y en lugar de avanzar a la fase de adaptación, volver a la fase de participación incrementada y nuevamente a la crisis.

Durante el viaje interior por las etapas de choque cultural, y en particular en las fases de participación incrementada y crisis, los participantes adoptan por lo general alguna de estas actitudes, comunes en quienes están sometidos a fuertes dosis de estrés:

- Enojo y crítica: se magnifican los aspectos negativos de la experiencia y se minimizan los buenos.

- Ansiedad y miedo: se evita el contacto con otras personas, se tienen pensamientos catastróficos y malestares físicos.
- Depresión: baja motivación, autocrítica negativa, falta de interés, y en los peores casos pensamientos autodestructivos.
- Negación: se niegan los sentimientos normales del choque cultural y se realizan actividades peligrosas sin el equipo o entrenamiento adecuado.

Si bien es cierto que el choque cultural es inevitable, también lo es que hay muchas cosas que se pueden hacer para minimizar sus impactos, y también es cierto que hay individuos que sobrellevan el choque cultural sin mostrar grandes aflicciones, debido en gran parte a su madurez, capacidad de adaptación y flexibilidad.

Según Gary Ferraro, la primera recomendación para enfrentar al choque cultural es no participar en la experiencia de vivir en otro lugar, aunque esta recomendación puede parecer muy drástica, hay quienes no tienen el deseo, el temperamento, el interés y/o la apertura mental para sobrellevar adecuadamente los retos de vivir en otra cultura, y lo peor es que no sólo se convierten en estadísticas de deserción para la oficina internacional, sino que también en malos representantes de su institución y país de origen, con todos los efectos que esto tiene en la cultura e institución anfitriona.

Si el individuo, a sabiendas de los retos de la experiencia decide participar, entonces tendrá que: primero, tener una comprensión de lo que es la cultura, de manera que pueda encontrarse más susceptible a la aceptación de otras culturas y que pueda entender la suya como algo que aprendió, que no es innato ni de sentido común para todos los seres humanos.

La segunda sugerencia de preparación es familiarizarse con los patrones locales de comunicación verbal y no verbal, los cuales no pueden dejar fuera el dominio del idioma; esto le permitirá desempe-

ñarse adecuadamente en las más pequeñas actividades como comprar en un supermercado o tomar un taxi, y en las más importantes como preparar un examen o dar una presentación ante un grupo; asimismo, le dará al participante una sensación de seguridad y ayudará a reafirmar su confianza y autoestima.

En tercer lugar, el participante deberá desarrollar una auto-conciencia de su propia cultura, a fin de estar en posibilidades de comprender su identidad en relación con otras identidades, el por qué de sus creencias, valores y comportamientos y la forma en que éstos afectan su interacción con las personas de otras culturas. Una vez que entendemos los motivos ocultos de nuestra forma de hacer las cosas, podremos apreciar y entender la lógica interna de por qué otros hacen lo que hacen.

Finalmente, es importante que se investiguen y conozcan las claves culturales de interacción de la nueva cultura, en particular las que tienen relación directa con las actividades que se realizarán, para este efecto se puede consultar bibliografía y recursos informativos como el internet, reportes, embajadas y consulados, etc. Desafortunadamente en este paso no hay ningún atajo, el obtener información cultural específica toma tiempo, observación, esfuerzo y sobre todo, mucha creatividad. En este paso una ayuda importante podría ser la lectura de novelas de autores locales, ya que por lo general reflejan aspectos muy importantes de los valores, creencias y comportamientos de la gente sobre la que escriben.

Una vez hecho lo anterior, se cuenta con los recursos cognoscitivos para enfrentar el choque cultural, pero la experiencia de vivir en otro lugar requiere de mucho más que la adquisición de información. También se requieren nuevas habilidades, nuevas actitudes y, sobre todo, modificar formas antiguas de hacer las cosas.

En la siguiente lista hay algunas sugerencias que ayudarán al participante a evitar las colisiones culturales y a estar en la mejor forma posible para enfrentar el choque cultural:

- Entender que conocer a la cultura anfitriona es un proceso lento, que nunca se tienen todas las respuestas y que en este proceso como en la mayoría, se aprende más de los errores que de los aciertos. Explorar regularmente los puntos de cruce cultural que ocasionan tensión entre la cultura propia y la de los anfitriones a fin de tener estas áreas de conflicto cultural más identificadas y ser más objetivo al momento de analizarlas. Tratar de entender a los anfitriones en los términos de su cultura, no en los de la propia.
- Tener expectativas realistas sobre el desempeño en las actividades encomendadas, y sobre todo, ser paciente, tolerante, constructivo y generoso consigo mismo cuando se evalúe.
- Familiarizarse con el entorno: conseguir un mapa, salir a caminar, explorar la ciudad, ubicar lugares de interés y de conveniencia, trabajar en las rutinas básicas de sobrevivencia como pedir una llamada de larga distancia, tomar el tren o autobús, etc.
- Integrarse como voluntario en actividades de la comunidad que permitirán a la vez practicar el idioma y aumentar los sentimientos de autoestima y valía.
- Mantener contacto con la cultura de origen: llevar fotografías y libros, despedirse adecuadamente de familiares y amigos, estar en comunicación con integrantes del propio grupo étnico evitando que se conviertan en el único recurso social disponible.
- Optar por vivir con una familia anfitriona en lugar de una residencia universitaria, podría resultar más conveniente y ayudar al proceso de adaptación cultural.
- Buscar ayuda y hablar de los sentimientos que se experimentan, darse permiso para estar triste, trabajar en aceptar la nueva situación y enfocarse en utilizar el potencial para salir adelante.

- Aprender a manejar el estrés a través del ejercicio, la relajación, la meditación o la oración.
- Mantener la fe, el buen humor, la confianza en sí mismo, la tolerancia y la empatía.

A decir verdad, no hay absolutos cuando se trata de evitar y manejar el choque cultural, no existen remedios infalibles ni recetas mágicas, es cuestión de probar y ver qué es lo que mejor le funciona a cada quién; lo que si es seguro es que hay dos verdades en esto: casi siempre los síntomas y las dificultades asociadas con el choque cultural se minimizan con el tiempo; y dos, el choque cultural es algo de lo que el participante es responsable, al menos en parte, al no conocer las claves de comunicación de la cultura en la que se desenvuelve y al ofender con esto constantemente a sus anfitriones.

Según Daniel Hess, el choque cultural es una experiencia muy valiosa para ayudar a las personas a madurar: les obliga a tomar decisiones que están basadas en un cambio de actitud de sí mismas, les genera sentimientos muy fuertes que pueden impulsarles a buscar la causa de los mismos y resolverla, les conduce a tratar de entender mejor a los otros, les lleva a buscar comportamientos distintos, les conduce a confrontar su propia cultura y les abre las posibilidades de mayor autorrealización y autoafirmación.

Así, el choque cultural a pesar de ser una experiencia difícil y dolorosa, es en sí mismo una oportunidad de madurar y flexibilizarse, de convertirse en una persona capaz de retener su propia identidad cultural y al mismo tiempo reconocer y respetar la identidad cultural de otros, una persona que puede mantener una comunicación efectiva con otros sin juzgar ni criticar; en resumen, una persona que puede entenderse mejor a sí mismo y a los demás y que puede contribuir al mejor entendimiento entre las naciones.

Bibliografía

- Oberg Kalvero. "Culture Shock: Adjustments to New Cultural Environments". *Practical Anthropology*. July-August 1960
- Khols, L. Robert. "Survival Kit for Overseas Living". *Intercultural Press*. 1984
- Hess, J. Daniel. "Studying Abroad/Learning Abroad". *Intercultural Press*. 1997
- Ferraro, Gary. "The Cultural Dimensions of International Business". *Prentice Hall*. 1990
- Hansel, Betina. "The Exchange Student Survival Kit". *Intercultural Press*. 1993
- Hall, Edward T. "The Hidden Dimension". *Doubleday & Company*. 1982
- Storti, Craig. "The Art of Crossing Cultures". *Intercultural Press*. 1989
- Ward, Bochner & Furnham. "The Psychology of Culture Shock". *Routledge*. 2001
- Marx, Elisabeth. "Breaking Through Culture Shock : What You Need to Succeed in International Business". *Nicholas Brealey Intercultural*. 2001
- Bennett, Milton J. "A Developmental Approach to Training Intercultural Sensitivity". *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 10 (2). Summer 1986.

Recursos en Internet

- The International Education Site <http://www.intstudy.com>
- UKCOSA The Council for International Education <http://www.ukcosa.org.mx>
- NAFSA: Association of International Education <http://www.nafsa.org>
- Institute of International Education <http://www.iie.org>

Internacionalización del Currículum desde una perspectiva multicultural

LYLE FIGUEROA DE KATRA*

Nuestra sociedad se construye en redes que se entretajan de modo dinámico y cambiante entre los contextos local, nacional e internacional. Los procesos de globalización signan la vida socio-cultural cotidianamente y ésta repercute en dichos procesos. El Tercer Milenio exige la formación de ciudadanos responsables, **interculturales**, ante un mundo global-local. Es función social de la educación, atender a los desafíos de una sociedad local globalizada con respeto a la diversidad cultural, a la diferencia, a las identidades, desde una perspectiva de desarrollo social, para interactuar solidaria y comprometidamente en la construcción de una sociedad más justa, equitativa, y más humana. Corresponde al currículum nutrirse de los cambios culturales para instrumentar propuestas ético-políticas que atiendan tales desafíos y revitalicen las redes socioculturales y políticas en las cuales están insertos los sujetos.

Esta temática se desarrolla a través de cuatro ejes profundamente articulados. El primero refiere:

1. Los acontecimientos socioculturales del mundo actual como condición de los procesos educativos; y a su vez, como nuevos desafíos a responder.

Los procesos educativos y curriculares, no podrían pensarse aislados del contexto. Son parte constitutiva de la estructura social y como tal, los dinámicos y complejos acontecimientos que se gestan en los ámbitos internacional, regional, nacional y local, los signan. En la actualidad, los procesos de globalización están generando cambios vertiginosos, bruscos, desafiantes. La globalización no se circunscribe al mercado; repercute en todos los ámbitos de la vida personal-social; sus complejos y contradictorios procesos se nutren de la modernidad, del neoliberalismo. Se sustentan en determinados discursos teóricos, políticos, ideológicos y en concordancia con ellos, promueven valores (eficacia, competitividad, utilidad, individualismo, éxito, etc.) comportamientos, actitudes para fortalecer sus proyectos, sus políticas.

El giro cultural, es impactante. La cultura se ha tornado en tópico relevante y emergente. Mucho se discute y debate sobre ella, porque

* INVESTIGADORA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD VERACRUZANA.

la cultura es parte constitutiva de la estructura social, condiciona lo político, lo económico, lo social; y a su vez, es condicionada:

"Las principales diferencias entre civilizaciones en cuanto al desarrollo económico y político se enraizan claramente en sus distintas culturas y (...) la cultura y las identidades culturales (...) están modelando los patrones de cohesión, desintegración y conflicto en el mundo posterior a la guerra fría" (Huntington 1996: 28).

La cultura se globaliza mediante las interconexiones entre países, regiones, localidades, fundamentalmente a través de los medios de comunicación, de los mecanismos electrónicos que han cortado toda distancia. Se intercambian ideas, experiencias, valores, creencias, costumbres, etc. La comunicación con el mundo y entre los países y regiones nos configuran en seres humanos contemporáneos en tiempo, en espacio, en cultura. Somos una sociedad global interdependiente.

Sin embargo, pareciera ser que las consecuencias de la globalización no son completamente favorables. La sociedad se está tornando más consumista; la búsqueda de lo cuantitativo, del "tener más", absorbe; la brecha entre ricos y pobres se profundiza cada día más; el desempleo se incrementa; comienza a impactar "la sociedad del paro", el miedo se acentúa ante la posibilidad de la exclusión, de la marginación. Estar "fuera del sistema" sin trabajo, sin lugar social, es la amenaza mayor que pende sobre la mayoría" (Mardones, 1999: 23). A su vez, un aire de uniformismo, de homogeneidad, invade el comportamiento social no sólo en el vestir, en la alimentación, en la música; también en el pensar.

En oposición a esta dinámica globalizante, nacen peligrosos nacionalismos, etnocentrismos, comunitarismos, fundamentalismos. Se confrontan tensiones entre lo global y lo local. Muchas culturas locales se cierran, se "comunitarizan", se aferran a sus creencias, doctrinas, a lo que creen estable, seguro, con el fin de protegerse de las amenazas del mundo cosmopolita. Se desconfió del "otro",

el extraño, el extranjero. De este modo, se construyen las dicotomías: nosotros-ellos; inclusión-exclusión; dentro-fuera.

En todo este entramado sociocultural se gestan además y se entretienen la corrupción, la violencia, la drogadicción, el terrorismo, todo lo cual repercute en los procesos educativos, en el currículum, fenómenos eminentemente culturales.

Ante la polarización señalada entre lo global y lo local, surge una nueva perspectiva que trata de conciliar lo cercano y lo lejano. Asume una mirada abierta, crítica a lo mundial, a la diversidad cultural, a múltiples modos de vida, a la diferencia, a la complejidad, a la incertidumbre, a partir del propio contexto local, de las raíces existenciales. Analiza los efectos de la globalización para rescatar críticamente, aquéllos que contribuyan al bienestar personal-social: ciencia, tecnología, conocimiento; y, contrarrestar los que perjudican, excluyen, marginan.

Se construyen nuevas formas de entender la compleja realidad, los acontecimientos sociales, culturales, económicos, etc. Se reconoce la diferencia, la diversidad. Se está gestando una cultura diferente. Como sugiere Apel, "no sólo debemos detenernos en detectar las reacciones que provoca la globalización, sino también en las que es preciso provocar... Es decir hay que generar una cultura que la contrarreste (para) hacer de ella un proceso real de comunicación abierto y multidireccional..." (en Gimeno Sacristán 2001: 79). Es la opción a realizar, y/o fortalecer en los procesos educativos, en el currículum.

En los últimos años, la gestión universitaria académica a nivel internacional está obteniendo logros sumamente importantes: convenios, proyectos colectivos de investigación, de intervención, de formación; becas, estancias de académicos y de estudiantes, etc., todo lo posibilita el intercambio de ideas, conocimientos, experiencias y, a su vez, abre el espacio para la vivencia intercultural, para el reconocimiento del otro, de sus valores, tradiciones, etc. Es el diálogo intercultural que gesta la

multiculturalidad; sin embargo, pareciera ser que estas significativas experiencias de interrelación, de interacción, de internacionalización, aún son pocas, y aisladas de su respectiva dinámica curricular.

2. La multiculturalidad, dimensión constitutiva y constituyente de los procesos educativos y curriculares.

Este tópico, se detiene en el aspecto cultural para sustentar por qué a la multiculturalidad se la considera dimensión constitutiva y constituyente, de los procesos educativos y curriculares. En la problemática señalada en el punto anterior, se menciona que la cultura ha sufrido un giro impactante. De una interpretación objetivista de la misma, se ha transitado al énfasis en su carácter dinámico, cambiante, subjetivo, heterogéneo, relativo. La cultura se construye en un proceso permanente de cambio. Es una configuración significativa, un sistema simbólico que se transforma constantemente. Por tanto, no está dada, establecida. No prescribe. No norma. Se presenta como "un texto ambiguo que necesita ser interpretado constantemente..." (Bruner 1988: 128). Es el texto abierto al diálogo, a la negociación, a la crítica para reproducirla, cambiarla, transformarla.

La cultura se transmite y se aprende. Propicia un espacio común de convivencia, de encuentro socializador. Por ello, las escuelas, las universidades son centros de reproducción y producción cultural. En cada una de ellas se entretiene una trama cultural muy peculiar. Procesan cultura de modo complejo y contradictorio.

La cultura se sustenta en una dinámica axiológica en la cual se internalizan diversos y múltiples valores; y a su vez, se los promueve y proyecta. En consecuencia, es elemento ineludible en los procesos de educación. Los nutre. Es el medio personalizante, socializador.

La cultura tiene carácter universal en tanto todo ser humano, todo grupo, toda sociedad, la vivencian, la experimentan, la reproducen, la re-

crean, aún cuando tales procesos se realicen de modo peculiar.

En esta perspectiva, la multiculturalidad implica interacción entre diversas culturas para abrir espacios compartidos de convivencia, de negociaciones, de diálogo que posibilitan reproducción, recreación de la cultura; reconstrucción de identidades. Es posibilidad para el surgimiento de actores sociales, de ciudadanos interculturales. "Esto define una sociedad multicultural, tan alejada de la fragmentación de la vida social en comunidades como de una sociedad de masas unificada por sus técnicas y su lógica mercantil y que rechaza la diversidad cultural" (Touraine 1997: 21).

Esta interacción no libre de conflictos, se sustenta en la praxis valoral, nutrida de pluralismo; dicha praxis refiere múltiples valores, entre ellos: la crítica, el pluralismo, la creatividad, la humildad, la solidaridad, etc.

La dinámica sociocultural está cargada de problemas, conflictos, contradicciones. La capacidad crítica los reconoce, los problematiza como elementos constitutivos de los procesos sociales, educativos. La crítica ayuda a reconocerse y reconocer en el otro, potencialidades subjetivas iguales y a la vez, especificidades singulares, únicas: "El reconocimiento del otro, sólo es posible a partir del momento en que cada uno afirma su derecho a ser un Sujeto...El Sujeto no puede afirmarse como tal, sin reconocer al otro en ese mismo carácter" (Tourain, 1999: 177).

Pensar críticamente, es asumir al otro y a sí mismo como identidades inestables, inciertas, que para su construcción requieren de la interacción con la diferencia. La crítica dinamiza la creatividad para superar conflictos, tensiones, para vislumbrar nuevos horizontes de construcción. Incentiva la humildad, necesaria para ubicarse en la base sustentante de la igualdad, para mirar al otro a la misma altura, aceptarlo como otro y a la vez como igual.

El pluralismo se traduce en actitudes de respeto, de apertura, de flexibilidad. Ibáñez-Martín

(1983) señala que el pluralismo: "abre la posibilidad de los modos de ser, de pensar y de actuar de cada individuo, sin ahogar las diferencias..." Por ello, reconoce la diversidad, la discrepancia, el disenso, consenso, como valores que nutren a las sociedades abiertas, plurales.

El pluralismo presupone la tolerancia, actitud paciente, serena, de moderación; no de indiferencia y conformismo. Reconoce sus límites marcados por las exigencias de los derechos humanos y culturales. Por ello, se rebela contra todo autoritarismo, soberbia, fanatismo.

El pluralismo cuestiona actitudes discriminatorias, racistas y reconoce la diversidad, la discrepancia, el disenso, consenso, como valores que fortalecen la vida política y social, y son los que nutren a las sociedades abierta, plurales, muticulturales. En tal sentido Pluralismo es: "sí un vivir juntos en la diferencia y con diferencia (...) Entrar en una comunidad pluralista es, a la vez, un adquirir y un conceder" (Sartori, 2001, p.54).

En este marco, los procesos educativos podrían contribuir en la adquisición de habilidades, actitudes, competencias culturales, para comprender las tensiones, la complejidad de la interrelación humana, condicionada por etnia, clase, raza, género y cultura; para entender el sentido de insertarse en una sociedad global-local, democrática, multicultural.

En el Programa Nacional de Educación 2000-2006: 45, se destaca la importancia de una educación multicultural: "Reconocernos como país regional y étnicamente diverso supone necesariamente transitar hacia una realidad en la que las diferentes culturas puedan relacionarse entre ellas mismas como pares. Supone eliminar toda forma de discriminación, perjuicio y racismo, contra los integrantes de culturas diferentes y minoritaria {...} Requiere que los mexicanos nos reconozcamos como diversos y comprendamos que el hecho de vivir en un país multicultural nos enriquece como personas y como colectividad."

3. El diálogo intercultural, elemento pedagógico nodal en la internalización del currículo.

Hemos señalado el impacto de la globalización y sus repercusiones en la sociedad, así como el giro cultural que caracteriza nuestro siglo, todo lo cual, afecta a los procesos educativos, al currículo, por ser fenómenos culturales. En el segundo punto, se conceptúa la cultura como elemento fundamental para entender la multiculturalidad y sus implicaciones en el currículo, cuya instrumentación requiere fundamentalmente entre otros elementos, del diálogo intercultural, el cual se construye sobre la comunicación horizontal que significa interrelación constructiva: el yo, crece, se desarrolla, se fortalece en la confluencia con el tú y éste en la confluencia con aquél: Yoidad-alteridad en un proceso de cambio y transformación. Tal interacción, siempre estará signada por la tensión, por el conflicto. Es encuentro para aprender de las culturas singulares y de la cultura universal, porque se busca la formación de ciudadanos locales y a la vez planetarios.

El diálogo implica: reflexión, análisis, problematización. Ésta cimienta la formación de la actitud crítica porque desafía a los sujetos a pensar y repensar. Exige interrogarse sobre el por qué de las condiciones personales, histórico-sociales. Discutir el significado de esta búsqueda, posibilita reconstruir con modestia y responsabilidad el propio conocimiento, la propia historia, reconocer errores, aceptar lo nuevo, lo complejo, lo incierto.

El diálogo se sustenta en la cointencionalidad de los sujetos; en el "nosotros pensamos", "Nace de una matriz crítica y genera crítica... Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso, sólo el diálogo comunica..." (Freire, 1977: 104)

De este modo, se abren caminos para que los sujetos internalicen imágenes, símbolos, valores de otras culturas; para que las diversas identidades compartan experiencias, integren lo que las reúne

y a su vez, las hace diferentes. Gimeno Sacristán (1998: 356) señala al respecto: "La idea de una realidad cultural unitaria orgánicamente es un mito... El currículo para la integración de diferencias, tiene que dar cuenta de las agregaciones que contiene cada cultura y fomentar actitudes de apertura hacia el cambio del sistema dinámico, hacia la "contaminación" de otros sistemas, sin despertar el fantasma del miedo a la pérdida de los orígenes, o arriesgando la identidad fijada por alguien".

4. La función del currículo en la construcción de sujetos sociales, de ciudadanos interculturales, perspectivas.

Con base en los lineamientos señalados, podría asumir el currículo como una construcción socio-cultural, en el marco de una propuesta ético-política que busca contribuir en la constitución de los educandos como sujetos sociales, como ciudadanos interculturales.

La construcción socio-cultural, implica un conjunto de diversas prácticas, en las cuales los sujetos del currículo: alumnos, profesores, directivos, padres de familia, etc., en relación con unos propósitos, se comunican, dialogan, reflexionan, interactúan a través de los elementos y medios curriculares (políticas, contenidos culturales, materiales didácticos, equipos, máquinas, etc.) que se dinamizan por procesos de planeación, programación, ejecución, instrumentación, evaluación, mediados por múltiples factores y condiciones de diversa índole.

En tanto propuesta ético-política es internacionalidad implícita o explícita, significado de formación, sentido educativo. En una perspectiva crítica social, sería: "aquél lenguaje de la mente utópica cuyo contenido es la incorporación de lo constituyente, en vez de quedarse atrapado en lo ya producido".

(Zemelman, 1998: 49) Es el eminente espacio ético en el que se analizan, valoran, deciden opciones de formación, de proyección educativa y cultural. Se seleccionan, eligen y/o definen políti-

cas, propósitos, contenidos culturales, métodos, estrategias de evaluación, según posturas teóricas, epistemológicas, ético-políticas. Se abren diversos caminos, cuya elección se asume mediante debates, discusiones, contradicciones, resistencias, lucha. Es el encuentro de diversos intereses, de posturas diferentes, opuestas, que se resuelven mediante mecanismos de negociación, de consensos o de imposición o dominación. En este sentido, la internalización de la educación y la multiculturalidad, exigen a los currícula:

- Una revisión profunda de los paradigmas que los sustentan. Pensar lo educativo, lo curricular desde una perspectiva social, cultural, con enfoque global y multidimensional.
- ▲ Sustentar su propuesta en la diversidad cultural como condición que enriquece y en la lucha por la igualdad social, por el pluralismo, por la democracia, como conquista; los mismos que implican respeto, tolerancia, responsabilidad, cooperación, solidaridad, etc.
- ▲ Interrogar sobre la complejidad en las interrelaciones de género, raza, clase social y cultura.
- Trascender la organización curricular por asignaturas para promover la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.
- Pensar en la incorporación de temas socioculturales (antropología, etnología) desde los niveles básicos. etc.

Desde esta perspectiva multicultural corresponde al currículo contribuir en la construcción de ciudadanos planetarios, interculturales, para lo cual, es necesario apelar al fortalecimiento de la identidad del "sujeto actor social". Ubicar en el centro del análisis, de la acción al "Sujeto personal, su resistencia, sus esperanzas y sus fracasos...{para} combatir constantemente contra las ideologías y las políticas comunitaristas..." (Touraine, 1997: 22)

En esta era de la información, de la sociedad del conocimiento, están surgiendo espacios para la construcción de estas identidades. En el cuestionamiento a los sistemas dominantes, injustos, discriminadores, se aprecia cómo la diversidad cultural, política y profesional, trata de integrarse en el marco de propósitos comunes, de un imaginario que pareciera anunciar nuevos tiempos: ¡Camino al diálogo intercultural, a sociedades plurales, más justas, más democráticas, a la construc-

ción de ciudadanos planetarios?, ¿a aquella pedagogía que McLaren (S/f: 82) sueña? "La pedagogía que imagino me invita a convertirme en aquello que anteriormente se consideraba como fragmentos del otro, extraños e incorporados a mi yo; a disminuir la separación entre yo y el otro; a reconocer el grado en el que tú estás en mí, y yo en tí. Necesitamos narrativas de identidad que celebren nuestras diferencias, pero que también demuestren nuestra solidaridad y relación".

Bibliografía

- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001) *Educación y convivir en la cultura global*, Madrid, Morata.
 GIDDENS, Anthony (2000) *Un mundo desbocado efectos de la globalización en nuestras vidas*, Madrid, Taurus.
 McLAREN, Peter (s/f) *Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad Posmoderna*, Argentina, Universidad Nacional de Entre Ríos.
 MARDONES J.M. (1999) *Desafíos para recrear la escuela*, Madrid, PPC.
 SARTORI, Giovanni, (2001) *La sociedad multiétnica Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, México, Taurus.
 TOURAINE, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos?*, Argentina, FCE.
 ZEMELMAN, Hugo (1988) *Sujeto, existencia y potencia*, España, México.
 ANTHROPOS, UNAM.

Las Tecnologías de Comunicación e Información para la Educación Internacional

JOCELYNE GACEL-ÁVILA*

Resumen

En este artículo se pretende destacar las ventajas y las limitaciones del uso de las nuevas tecnologías para la internacionalización de la educación superior, y en particular, del currículo, haciendo especial hincapié en las diferencias conceptuales existentes entre educación internacional y transnacional. La delimitación de estos conceptos permite poner de manifiesto que la cuestión central del debate entre el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación, es de índole conceptual y filosófica.

Las nuevas tecnologías de comunicación e información (NTIC) para la educación internacional.

Todos conocemos la imagen "ideal" ofrecida por las nuevas tecnologías: Estudiantes de universidades de todas partes del mundo pueden desde sus universidades de origen, o bien en la privacidad de sus hogares, participar en la misma clase y comunicarse de manera sincrónica y asincrónica; las asignaturas se imparten electrónicamente, son fácilmente editadas y enviadas a tutores distantes para su corrección y retroalimentación; los estudiantes de idiomas extranjeros pueden escuchar y revisar visualmente materiales originales desde sus lugares de origen; los investigadores con recursos limitados pueden compartir el acceso a datos y tener la oportunidad de participar en experimentos conducidos por medio de equipos complejos y costosos; los educadores no solamente tienen acceso a recursos ampliados en sus áreas de especialización, pueden también compartir experiencias con colegas por medio de listas de interés, y un largo etcétera.

En este artículo entre otros, se pretende examinar la relación entre los esfuerzos de internacionalización institucional y el uso de las tecnologías de información en la educación internacional; se menciona a menudo que las comunicaciones electrónicas permiten reducir las barreras sociales y propician el liderazgo. Existen factores, tanto

* PROFESOR-INVESTIGADOR
 TITULAR DEL CENTRO DE
 ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO
 Y COORDINADORA DE
 COOPERACIÓN ACADÉMICA DE LA
 UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA.

positivos como negativos, en el uso de la comunicación electrónica, en un contexto internacional. Antes de considerar estos aspectos, vale la pena mencionar algunos ejemplos de uso de estas tecnologías por las instituciones y los académicos.

El uso de las NTIC en un contexto internacional

Existen dos grandes tipos de aplicación: los cursos ofrecidos por la Internet y por el World Wide Web, que benefician principalmente a los estudiantes; y en cuanto a la colaboración en investigación, ésta beneficia fundamentalmente el trabajo de los académicos. Sin embargo, a pesar de que la tecnología permite a las instituciones expandir sus ofertas curriculares hacia potenciales estudiantes en diversas partes del mundo, pocas utilizan el poder de los medios de comunicación para internacionalizar su currículo.

La colaboración internacional se ha aprovechado bastante de los beneficios tecnológicos, pero al mismo tiempo han surgido problemas importantes. Si bien ha habido un incremento sustantivo en los contactos de académicos, la mayoría de los participantes en las listas de interés son angloparlantes. El uso de los medios electrónicos mejora también las habilidades pedagógicas de los profesores. Muchos comentan que estructurar un curso por Internet, propicia una mayor interacción con sus colegas cuando se ponen de acuerdo sobre los contenidos y la metodología de los cursos.

Restricciones en el uso de las redes electrónicas para la colaboración internacional

A pesar de la expansión de las tecnologías alrededor del globo, en realidad imponen grandes limitaciones. Existen restricciones de carácter político, económico, geográfico y lingüístico, que restringen el uso de los medios de comunicación, mostrando que no son la panacea para resolver

los problemas de educación y de comunicación del siglo XXI.

Restricciones de acceso por factores políticos

En algunos países, no es posible tener líneas telefónicas directas con el exterior, y tampoco se poseen las divisas necesarias para la instalación de la infraestructura por parte de las grandes compañías multinacionales monopolizadoras de la Internet. En países como Corea del Sur, está prohibido comunicarse con los colegas de Corea del Norte por medio de la Internet. En la India, el único acceso se hace a través de la compañía estatal, la cual tiene derecho de censurar los materiales. En China, el gobierno ha implementado una serie de medidas para controlar el desarrollo de la Internet; la gran mayoría de sus usuarios está en las instituciones educativas y de investigación. En Singapur, nación que presume de la penetración de las NTIC más importante en la región surasiática, el gobierno anunció lineamientos para su uso con el fin de salvaguardar el "interés nacional." Todos los usuarios deben registrarse frente al *Singapore Broadcasting Authority*.

En suma, todos los países reconocen la importancia del acceso a la información y hacen esfuerzos por lograrlo; sin embargo, no ignoran las consecuencias sociales y políticas que provoca el acceso a las redes electrónicas globales. Las restricciones de orden político impuestas a las tecnologías de información, limitan sin duda la colaboración académica entre los diferentes países, sobre todo, en sectores que pueden representar una amenaza a la estabilidad política y social de los países involucrados, como las ciencias exactas o la ciencia política, por ejemplo.

Restricciones de acceso por factores técnicos

Estos factores son, por ejemplo, el acceso al teléfono, la amplitud de banda, y las redes existentes

de la Internet. Por ejemplo, existen en Rusia universidades que tienen muy buenos laboratorios de cómputo, pero su acceso al Internet es limitado por falta de un sistema telefónico moderno. Muchos de los intentos por establecer programas conjuntos por medio de la Internet o del Web entre diferentes países, se ven limitados o impedidos por cuestiones técnicas, como la incompatibilidad en *hardware*, *software*, y conexiones telefónicas. Todos estos problemas relacionados con el tráfico en las supercarreteras de la información son las razones para la creación de la internet II, por medio de la cual, se esperan mejores servicios para las necesidades de la colaboración académica de larga distancia. También vale la pena mencionar las dificultades que ocurren por fallas técnicas de las propias compañías de la Internet, como ocurrió con América Online en 1997, cuando, debido a la pérdida de un satélite, millones de usuarios vieron interrumpida la transmisión de cursos con otras instituciones.

Restricciones de acceso por factores económicos

Posiblemente éste sea el factor más relevante. Un estudio de la OCDE (*High access charges=lower net use*, 1997) revela que los elevados costos, más que las diferencias de lenguaje o cultura, determinan el acceso de un país a la Internet. La infraestructura y la tecnología son caras, en particular el *hardware*. La brecha de ingresos en el ámbito internacional implica que cuanto más rico es un país y un individuo, más probable es su participación en la "Sociedad de la Información" global. La simple infraestructura de las tecnologías de la información, puede costar millones de dólares, además que los costos de operación anuales son sustanciales. Un estudio reciente en Estados Unidos señala que se dispone de una computadora en 16% de los hogares con un ingreso anual inferior a \$30,000, en 37% de los que disponen entre \$30,000 y \$50,000, y finalmente en 72% de los que superan los \$50,000 (Lewis, 1996). No hay ninguna razón

para creer que los mismos patrones no se reproducen en otros países.

Restricciones de acceso por factores socioculturales

Es todavía muy poca la investigación en el área de la comunicación intercultural a través de los NTIC. Pero algunos estudios (Brown y Duguid, 1995) indican que la orientación cultural de los individuos, tiene influencia en la colaboración con colegas de otros países a través de las tecnologías de la información.

Van Rycheghen (1996) sostiene que la tecnología computacional no es culturalmente neutra. Según él, «la tecnología computacional asume la visión del mundo de sus usuarios y sus valores, como la eficiencia, la rapidez, y la racionalidad funcional» (*ibidem*: 153). Como ejemplo, el autor cita a África por la importancia que da a la comunidad, las tradiciones orales y la jerarquía tradiciones y valores que sin duda impactan el uso y las actitudes hacia las computadoras. El género también puede ser un factor con implicaciones culturales en la colaboración internacional. En ciertos países, las mujeres son desalentadas a participar en la Internet.

Restricciones de acceso por factores lingüísticos

Otro filtro importante en la comunicación internacional es el uso de diferentes idiomas. Hace 100 años, el alemán era el idioma internacional de la ciencia y la tecnología, el francés de la cultura, y el inglés de los negocios. Hoy en día, el uso del inglés se ha generalizado en los tres rubros (Quarterman, 1993). Por ejemplo, si un chino de Hong Kong, que no habla inglés, quiere colaborar en un proyecto con uno de sus colegas en Taiwan, que tampoco habla inglés, no lo puede hacer, pues las especificaciones técnicas del correo electrónico no permite usar caracteres chinos. El resultado ha

sido el dominio del inglés como lengua internacional para la comunicación, gracias a que la Internet debe tener un lenguaje común (80% de la información mundial en computadoras está en inglés). De esto surgen dos fenómenos ligados entre sí: el uso de lenguajes fuera del inglés, y el uso del inglés por las personas que no son angloparlantes.

Restricciones de acceso por factores de entrenamiento

Un último factor importante es el del entrenamiento tecnológico de los participantes en esfuerzos de colaboración internacional. Nunca se menciona la necesidad del personal académico y de los estudiantes de entrenarse en el uso de las nuevas tecnologías de comunicación e información. Pareciera que las inversiones se limitan a la instalación del *hardware* y del *software*, pero rara vez se prevé el entrenamiento de los usuarios. En consecuencia, la competencia de los profesores para hacer un uso óptimo de estas nuevas NTIC varía según los países y al interior de los países mismos. Para los países donde estas nuevas tecnologías apenas empiezan a tener un impacto, la cuestión del entrenamiento es tan importante como su instalación.

En suma, las nuevas tecnologías de comunicación e información abren nuevas oportunidades a los académicos y administradores para internacionalizar sus currículos y funciones. Gracias a estos recursos tecnológicos, se ve ampliado el espectro tradicional ofrecido por los intercambios de académicos o de estudiantes, y por el método de "infusión" curricular. Reiterando que las posibilidades de uso de las tecnologías, dependen en buena medida del grado y la calidad del acceso, se sugieren para los educadores y planeadores de los procesos de internacionalización, algunas recomendaciones como tener en el campus a un responsable de coordinar los esfuerzos de internacionalización por medio del uso de las NTIC (su rango institucional debe ser suficiente para reflejar el compromiso de la institución en este rubro); impulsar la participación

de los profesores por medio de incentivos, como la descarga horaria; desarrollar acuerdos de colaboración con instituciones extranjeras y organizaciones privadas; dar cursos de entrenamiento a los académicos para hacerles conocer las oportunidades ofrecidas por las nuevas tecnologías, y sus alcances reales; en fin, esperar que el cambio y la aceptación sean lentos (aunque la tecnología cambia rápidamente, las IES rara vez lo hacen), y finalmente recordar que la tecnología debe servir para lograr objetivos educativos específicos. El currículo debe usar la tecnología, no al revés.

Las nuevas tecnologías de información y comunicación y la educación internacional

Para la internacionalización, los avances actuales de la tecnología han hecho surgir un reto novedoso que se puede llamar el "estudio virtual en el extranjero" o la "movilidad virtual". Pero para entender mejor los retos que plantean las nuevas tecnologías de comunicación e información a la educación internacional, es preciso, antes, delimitar la diferencia existente entre los conceptos de educación internacional y educación transnacional.

Si bien el objetivo principal de la educación a distancia fue en sus inicios ampliar la cobertura nacional, gracias a la formidable expansión de las nuevas tecnologías de información y comunicación, hoy en día este sector de la educación superior se encuentra en rápida expansión y se considera con frecuencia la "panacea" para solucionar rezagos de cobertura, oferta y calidad educativas. En lo que respecta al concepto de calidad, muchas instituciones creen —en mi opinión, erróneamente— que agregar a su currículo cursos de universidades más prestigiadas mejora de manera significativa la calidad de su educación.

La educación internacional: antecedentes

La educación internacional, como la concebimos tradicionalmente, tiene sus orígenes en la tra-

dición humanista de la educación, cuyo objetivo central es la formación del carácter, más que la adquisición de conocimientos académicos. Esa primera concepción lleva implícito que el conocimiento de otras culturas sirve para abrir la mente del estudiante, mientras que la segunda tradición, de la cual se deriva la educación internacional moderna, surge de la noción pragmática de que uno va al extranjero para estudiar lo que no encuentra en su país. Durante el siglo XIX, las universidades alemanas, inglesas y francesas atraeron estudiantes de los países escandinavos, Rusia, Europa Central y los Estados Unidos por su posición de liderazgo en la ciencia y la tecnología. A partir del siglo XX, estudiantes de los países en vía de desarrollo estudian en Europa o Estados Unidos por razones similares: estudiar lo que no pueden en su propio país.

En general, el crecimiento personal asociado a la dimensión humanista del estudio en el extranjero, aparece más como un resultado colateral, que como una meta en sí. De hecho, el objetivo de los países desarrollados al ofrecer becas a estudiantes extranjeros, pretende influenciar sus afinidades culturales y opiniones políticas. De aquí nace la tercera tradición de la educación internacional, de la cual se deriva la mayor parte de las actividades de cooperación actuales, una tradición que ve a la educación internacional como una manera de cambiar la sociedad. En el clima "internacionalista" de la posguerra, la movilidad estudiantil fue vista como un medio para promover el entendimiento y la cooperación internacionales, y de esta manera promover la paz entre los países. Se creía que el mejor antídoto contra la ignorancia, la desconfianza y los prejuicios, era el conocimiento de otras culturas y otros pueblos (Brown, 2000).

El concepto de *study abroad*, acuñado por primera vez en Estados Unidos, fue adoptado, adaptado y ampliado posteriormente por las Comisiones Europeas con la finalidad de fomentar la construcción de una Europa unida, y lograr la «ciudadanía europea». La legislación Fullbright también fue

concebida en el mismo clima que el Plan Marshall, es decir, orientada a la promoción del desarrollo económico, la educación, y los contactos interculturales. Todos estos programas fueron parte de la misma agenda política.

Más recientemente, los programas ERASMUS y SÓCRATES fueron diseñados para construir una cohesión cultural, así como para entrenar a los universitarios para el trabajo en una Europa unida. De esta manera, la meta de la educación internacional pasó más allá de una formación individual, a una transformación política y social. Actualmente se reconoce que el crecimiento intelectual y personal que resulta de la experiencia internacional y de los períodos de estudio en el extranjero es de tal alcance, que debería ser considerado como parte integral del proceso educativo y ser planeado con el mismo rigor que las actividades de naturaleza académica.

En resumen, la educación internacional del presente tiene su origen en la tradición humanista de la educación, con su objetivo central en la formación del carácter, más que en la simple adquisición de conocimiento. Esta tradición hace hincapié en el desarrollo de los ciudadanos y no (solamente) en el desempeño de los estudiantes, y asume que las personas cuanto más educadas estén, mejor asumen un papel de liderazgo en la sociedad.

En cuanto a la definición de los conceptos encerrados en la educación internacional, el referente más difundido en este ámbito es la definición propuesta por la investigadora canadiense Jane Knight (1999), según la cual, la educación internacional sería una práctica educativa cuyo objetivo reside en el conocimiento de la diversidad de culturas, el respeto a la identidad y a la diferencia cultural. Para ello, se propone la integración de una perspectiva internacional e intercultural en las funciones sustantivas universitarias. Por su parte, la educación transnacional se refiere a la educación a distancia, impartida nacional e internacionalmente por medio de las nuevas tecnologías. Estas definiciones indican, de entrada, que la mayor diferencia entre ambos conceptos reside en la concepción de los

objetivos perseguidos y las motivaciones en las cuales descansan.

El reto de la educación internacional reside en el grado de internacionalización de las materias y las disciplinas, es decir, del currículo (Groennings y Wiley, 1990); ésta promueve asimismo la formación de una conciencia y de una ciudadanía global. Por *conciencia global* (Oxford Dictionary of New Words, 1991), se entiende la comprensión y la receptividad de las culturas ajenas, la disponibilidad de ciertos conocimientos e información de índole socio-económico y ecológica. En este mismo sentido, la *perspectiva global*, ha sido explicada y desglosada según Hanvey (1982) en cinco componentes, a saber: la conciencia de la perspectiva cultural, la conciencia sobre el estado del planeta, la conciencia intercultural, el conocimiento de la dinámica global y la conciencia de las opciones humanas. De lo anterior, se desprende que para lograr una educación internacional y un currículo internacionalizado, los objetivos curriculares deberán cubrir estos temas para promover en los egresados el desarrollo de las competencias y habilidades intelectuales, así como el nivel de información antes descritos.

En contraste, el objetivo de la educación transnacional ha estado tradicionalmente enfocada en la ampliación de la cobertura por vía electrónica, y, por tanto, sigue perpetuando una concepción tradicional del currículo, pues no implica una modificación de los contenidos académicos, y mucho menos la integración de una dimensión internacional, intercultural, comparada, interdisciplinaria y global.

El hecho de que una universidad transmita contenidos educativos a un estudiante en el extranjero no quiere decir que promueva *per se* la internacionalización y la comprensión intercultural. Un estudiante mexicano, por ejemplo, que recibe contenidos educativos por parte de una universidad estadounidense, logra "americanizarse", pero no le permite desarrollar una conciencia global, según los cinco parámetros de Hanvey (1989) an-

tes descritos. Más aún, Van der Wende (1999) subraya que, en el caso de los países en desarrollo y de sistemas educativos con fuertes rezagos, el hecho de pensar que la educación que se recibe de una universidad extranjera es de mejor calidad, puede conllevar a frenar el desarrollo propio de las instituciones. El peligro de la expansión de las nuevas tecnologías estriba en que no debe sustituir el desarrollo de programas académicos propios de cada institución, sino más bien servir para impulsar la cooperación y la colaboración interinstitucional por medio de programas compartidos. Pues, el objetivo de la internacionalización por medio de las NTIC es el desarrollo conjunto de programas, donde todas las partes participan acorde a sus propios medios, es decir, en pie de igualdad. El uso de las NTIC sería en este caso puesto al servicio de la consolidación de los sistemas educativos propios de cada país por la mediación de la cooperación internacional.

En general, existe poca claridad sobre estas diferencias conceptuales, lo que se traduce en dudas y preguntas al respecto. Surge, por ejemplo, el cuestionamiento a la necesidad de estudiar en el extranjero, cuando se dispone de todas las posibilidades ofrecidas por el aprendizaje a distancia y la comunicación global. Se pregunta, de repente, si la noción de que ciertas materias se pueden estudiar mejor en el extranjero que en el país de origen, no se ha vuelto obsoleta por el uso de la Internet.

Para responder a estas dudas, baste recordar el desarrollo de las aptitudes y capacidades cognitivas propiciadas por la educación internacional y los periodos de estudio en el extranjero. Mestenhauser (1998) describe de manera detallada las capacidades intelectuales desarrolladas gracias a una experiencia académica y cultural en el extranjero, cita no menos de 13 aptitudes cognitivas, tales como la capacidad para reconocer diferencias, la comprensión de la diferencia entre la perspectiva *emic* y *etic*, la capacidad de reconocer la brecha y la ausencia de conocimientos, la capacidad de adaptación, de realizar cambios cognoscitivos, para la comunicación intercultural,

de pensamiento analógico y comparativo, de diagnóstico, de cambiar la percepción del sí, de comparar el propio país con otros, la adquisición de conocimientos sobre otras culturas, la diferenciación en la comprensión, la capacidad de reconocer tendencias en otras culturas, la comprensión de la complejidad y la integración cognoscitivas, en fin la comprensión de la diferencia entre producto y proceso de aprendizaje.

Por otra parte, a nivel de los intercambios entre académicos, una de las razones por las cuales los académicos, por ejemplo, viajan al extranjero para asistir a conferencias, en lugar de comunicarse por correo electrónico desde su casa, es que el encuentro con colegas extranjeros produce indiscutiblemente una sinergia. Nadie en su sano juicio aceptaría que la realidad virtual es mejor que la realidad material.

Sin embargo, esta "competencia" entre los dos ámbitos —la educación internacional y transnacional— hace imprescindible la definición clara de metas y objetivos para la educación internacional sobre todo. Pues es de recordar que vivimos en un ambiente económico, donde gobiernos e individuos tienen cada día menos dinero para gastar en educación. Por lo anterior, es preciso encontrar argumentos convincentes de que la educación internacional ofrece algo más que la tecnología no puede.

En cuanto a las motivaciones que sustentan ambos conceptos, es de mencionar la categorización hecha por Knight y de Wit (1995), donde se clasifican los argumentos a favor de la internacionalización en cuatro rubros: las razones políticas, económicas, socioculturales y académicas. Según dicha clasificación, los argumentos a favor de la educación transnacional pueden ser calificados como de tipo económico. Es decir, en lugar de una educación internacional, que persigue el desarrollo de una conciencia y perspectiva global, cuya meta final sería la construcción de una verdadera ciudadanía global, el acento está puesto en los beneficios económicos de la exportación de bienes educativos.

Esta última motivación nace de una mentalidad que, históricamente, hunde sus raíces en la tradi-

ción anglosajona, en países como Estados Unidos, Gran Bretaña y, ahora, Australia. En este caso, el mercado tiene la palabra. Quien quiera estudiar y pueda pagar, pagará, y así ganarán los países que han apostado a esta inversión. Las cifras son muy ilustrativas. La exportación de bienes educativos representa en Estados Unidos el quinto lugar de bienes de exportación, con una cifra de cuatro mil millones de dólares. En la Gran Bretaña, esta línea de exportación representa el 4% de la venta total de servicios. La parte de la Gran Bretaña en el mercado global de la educación es actualmente de 16%, y hay planes de llegar en los próximos años a 25%. En Australia, la tendencia es similar, ocupando los servicios educativos el quinto lugar en la exportación de productos. Son seguidos por países como Francia y Alemania, aunque en el caso de estos últimos, el acento está puesto en la recepción de estudiantes extranjeros más que en la educación a distancia. El uso del inglés como *lingua franca* es una ventaja competitiva indiscutible, para ganar un lugar en este nuevo mercado.

Sin embargo, estas tendencias acarrearán consecuencias negativas. Una de ellas, por ejemplo, es la disminución del fundamento humanista de la educación internacional, pues la ganancia financiera lleva a pensar más en la competencia y la competitividad entre las instituciones que en la cooperación, base de una sociedad global más solidaria y equitativa para el presente siglo.

En otras palabras, el meollo del debate sobre el uso de las NTIC y el futuro de la educación internacional está en dilucidar si el motivo principal va a ser la ganancia económica, la respuesta a las demandas del mercado o la procuración de experiencias educativas que permitan a los estudiantes devenir ciudadanos globales con conocimientos internacionales y una comprensión intercultural.

Educación transnacional y calidad

Por otra parte, la calidad de la educación transnacional es asimismo una cuestión relevante. Es un hecho que el desarrollo de la educación por medio de las NTIC es más, el resultado de la evolu-

ción de la tecnología y las demandas del mercado, que de conceptos y diseños educativos sólidos. Por lo anterior, la calidad misma de la educación podría ser peligrando. En este sentido, es ahora común oír hablar de la baja calidad de los programas ofrecidos en el extranjero por universidades muy prestigiadas como Oxford o Harvard. Un estudio realizado por la OCDE (2001) destacó que los cursos ofrecidos en el extranjero por la Universidad de Oxford tenían una calidad muy baja, sin comparación alguna con la ofrecida a sus estudiantes locales en la forma de enseñanza tradicional.

Educación transnacional: ¿neocolonialismo?

El riesgo de no sustentarse en una filosofía humanista y en la promoción de la ciudadanía global por medio de una mayor comprensión entre las culturas y una solidaridad entre los diferentes pueblos del mundo, el uso de las NTIC sólo logrará incrementar los viejos esquemas del neocolonialismo, de transferencias educativas Norte-Sur, una occidentalización de la educación global y, más grave aún, una anglosajonización de la educación, esto es, una hegemonía cada día mayor de los países avanzados en el terreno educativo. Así concebida, la educación transnacional lograría la globalización de la educación, mas no la internacionalización del currículo, según los parámetros antes descritos. Contribuiría, a largo plazo, a acentuar el desequilibrio educativo entre los países, y, en consecuencia, agravaría la falta de comprensión entre los pueblos, incrementando el riesgo de conflictos interculturales.

Recomendaciones para la internacionalización de la educación transnacional

Para paliar los riesgos y efectos negativos antes descritos de la educación transnacional, se recomienda que para apoyar el proceso de internacionalización de la educación superior, las NTIC deberían seguir los siguientes lineamientos:

- La estructura y los contenidos del currículo de la educación transnacional deben ser internacionalizados.
- El currículo de la educación transnacional debe promover la comprensión intercultural, la solidaridad y la cooperación entre los diferentes pueblos, así como desarrollar en los egresados una perspectiva global de las problemáticas de la humanidad.
- Los métodos de enseñanza han de favorecer la comprensión intercultural y la interacción entre las diferentes perspectivas académicas y culturales.
- Los programas de educación transnacional tienen que ser elaborados de manera conjunta y ser el resultado de la cooperación académica entre las partes involucradas.
- Los programas de educación transnacional no pueden descansar únicamente en el principio de venta de bienes educativos de los países industrializados a los países en vía de desarrollo.

De no tomar en cuenta estas sugerencias, la educación transnacional podría agravar la brecha entre los sistemas educativos de los países industrializados y los países en vía de desarrollo, y no contribuir al mejoramiento de la calidad ni a la pertinencia educativa, es decir, serviría para reafirmar actitudes hegemónicas y neocoloniales, las cuales a largo plazo provocarían actitudes de tensión, rechazo y conflicto entre los países. Ahí estriba la importancia del papel mediador del Estado-nación para limitar el acceso incontrolado de los estudiantes a este tipo de servicios y ventas.

Por otra parte, el alto costo de dicha educación sólo permite una ampliación limitada de la cobertura, pues se dirige a un sector privilegiado de la sociedad. En una palabra, las bondades que tienen las NTIC para la ampliación de la cobertura nacional y local son tangibles, pero no forzosamente se hacen extensivas a la educación transnacional a distancia.

También, conviene recordar una recomendación hecha en el Informe Delors, la cual sugiere abrir una reflexión y discusión amplia y profunda sobre la fe ciega en la tecnología y las redes virtuales, porque, según dicho informe, no representan en modo alguno un sustituto para el conocimiento, el significado y la comprensión. La deshumanización del proceso educativo corre el riesgo de provocar un aislamiento quizá aún mayor entre los individuos (UNESCO, 1997: 57).

Conclusiones

En resumen, la diferencia fundamental entre educación internacional y transnacional, cuyos conceptos son a menudo confundidos reside fundamentalmente en que mientras que la educación transnacional favorece los fundamentos de natura-

leza económica, es decir, las ganancias financieras de algunos para ampliar la cobertura y satisfacer las demandas inmediatas del mercado, la educación internacional, por su parte, descansa en una concepción humanista y socio-reconstruccionista, cuyo objetivo es la promoción de la comprensión intercultural, y la formación en los egresados de una conciencia global de las problemas humanos, con la finalidad de alcanzar los ideales de una ciudadanía global. Una vez aclaradas estas diferencias conceptuales, no obstante, no es de menospreciar el papel decisivo que podría jugar la virtualidad en la expansión de la educación internacional. Sin embargo, para lograrlo es imprescindible internacionalizar los contenidos tradicionales de la educación a distancia y hacerlo en un espíritu de cooperación internacional basado en la solidaridad entre las naciones, y el respeto a la diferencias culturales.

Bibliografía

- Brown, M. (2000). Study abroad: package o experience? En H.Callan, ed., EAIE Occasional Paper 12 International education: towards a critical perspective, p. 9-12. Los Países Bajos:EAIE.
- Groennings, S. (1990). Higher Education, international education, and the academic disciplines. En S. Groennings y D.S. Wiley (Eds.), *Group portrait: Internationalizing the disciplines*. Nueva York: The American Forum.
- Hanvey (1982). *An attainable global perspective*. Nueva York: An American Forum for Global Education.
- Knight (1999). Internationalisation of Higher Education. En J. Knight y H. De Wit (eds.), *Quality and Inernationalisation in Higher Education*. Paris:IMHE/OECD.
- Mestenhauser, J. (1998). International Education on the Verge: In Search of a New Paradigm. In *International Educator*, 7(2-3), pp. 68-76, Washington, DC: NAFSA.
- Mestenhauser, J. (1998). Internationalization of higher education: A cognitive response to the challenges of the twenty-first century. En *International Education Forum*, 18(1y2), Primavera y Otoño.
- Van der Wende (1999). Quality Assurance of internationalization and internationalization of quality assurance. En J. Knight y H. de Wit(ed.). *Quality and Internationalisation in Higher Education*. Paris: IMHE/OECD.

Comercialización de Servicios de Educación Superior: *Implicaciones del GATS*

JANE KNIGHT*

La Comercialización de Servicios de Educación Superior:
Implicaciones del GATS

Resumen

La comercialización de servicios de educación superior es una industria de mil millones de dólares, que incluye la captación de estudiantes internacionales, el establecimiento de campos universitarios en el extranjero, la prestación de servicios con franquicia, y el aprendizaje en línea. El Acuerdo General de Comercialización de Servicios (GATS, por su sigla en inglés) se está negociando actualmente bajo el auspicio de la Organización Mundial del Comercio (OMC). El GATS fue diseñado para aumentar la liberalización del comercio a nivel internacional, y contempla la 'educación' como un sector de servicio. Como ejemplos de las 'barreras' existentes para el comercio de servicios de educación superior, se podrían mencionar las restricciones de visa, la imposición de contribuciones que perjudica a las instituciones extranjeras, y los procesos de acreditación que privilegian a las instituciones domésticas y sus calificaciones. Algunos ven el GATS como una fuerza positiva que acelera el flujo de proveedores de educación superior, privados y extranjeros, en los países cuya capacidad doméstica es inadecuada. Otros tienen una visión más negativa y consideran que la liberalización puede poner en juego el aseguramiento de la calidad y permitir que proveedores privados y extranjeros monopolicen los mejores estudiantes y los programas más lucrativos. Muchos aspectos del GATS son susceptibles de interpretación, y hay muchas naciones que no se han involucrado totalmente en el proceso, al menos en lo que respecta a las implicaciones potenciales para la educación. En este informe, la Dra. Jane Knight de la Universidad de Toronto, experta en internacionalización de la educación superior, muestra una panorama claro de la agenda del GATS y aborda una amplia gama de temas que pueden afectar tanto a los países desarrollados como a los que están en vía de desarrollo.

INSTITUTO DE ONTARIO PARA EL
ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN
(UNIVERSIDAD DE TORONTO,
CANADÁ).

ESTE DOCUMENTO ES UNA
TRADUCCIÓN DEL ORIGINAL EN
INGLÉS. EL COPYRIGHT ES DEL
OBSERVATORY ON BORDERLESS
HIGHER EDUCATION.

Introducción

Este informe se refiere al impacto de la liberalización del comercio de servicios de educación superior. Se da un énfasis particular a las implicaciones del Acuerdo General de Comercialización de Servicios (GATS, por su sigla en inglés) en la educación sin fronteras o transnacional. El documento se enfoca más en las implicaciones para las políticas educativas que emanan del GATS, que en los problemas reales del comercio. El público primario al que va dirigido el informe, son las instituciones de educación superior de la Mancomunidad Británica.

El propósito del informe es enfocar la atención en el GATS y la educación superior. La liberalización del comercio de servicios educativos es un punto importante en la agenda de los negociadores comerciales, pero sólo hasta ahora está apareciendo en la pantalla del radar de quienes administran y fijan las políticas en materia de educación superior. El informe busca:

- posicionar el comercio de servicios de educación superior en la agenda de los educadores.
- proporcionar información sobre el GATS y despertar una conciencia sobre sus posibles implicaciones en política educativa.
- estimular el debate y análisis de los riesgos y oportunidades de una mayor comercialización de los servicios educativos.

Hay límites claros en cuanto al alcance y profundidad de análisis que un informe puede ofrecer sobre el complejo tema del comercio de servicios de educación superior, sobre todo si se tiene en cuenta la diversidad de los países de la Mancomunidad Británica. El objetivo de preparar un informe tal para el Observatorio de la Educación Superior Sin Fronteras se habrá cumplido si se logra estimular a los lectores a pensar en los posibles resultados, positivos y negativos, de una mayor comercialización de los servicios de educación superior, y a participar de manera informada en el

debate sobre las implicaciones en materia de políticas de educación superior.

Contexto

La demanda de educación superior y para adultos, especialmente de cursos relacionados con las profesiones y de modalidades no tradicionales de enseñanza, está aumentando en la mayoría de los países. Esto se debe al crecimiento de la economía del conocimiento, el paso al aprendizaje durante toda la vida y los cambios demográficos. Aunque la demanda aumenta, la capacidad del sector público para satisfacerla está en tela de juicio debido a limitaciones presupuestarias, el papel cambiante del gobierno, y a un énfasis mayor en la economía del mercado y la privatización.

Al mismo tiempo, las innovaciones tecnológicas en el campo de la información y la comunicación, están ofreciendo maneras alternas y virtuales de ofrecer la educación superior.¹ Están surgiendo nuevos tipos de proveedores como las universidades corporativas, las instituciones con ánimo de lucro y las compañías de medios de comunicación. Este escenario cambia aún más cuando hay proveedores —públicos y privados, nuevos y tradicionales— que ofrecen sus servicios educativos más allá de las fronteras nacionales para satisfacer la necesidad en otros países.² Se están desarrollando formas alternas de ofrecer programas más allá de las fronteras, tales como campos con distintas sedes, acuerdos de franquicia y convenios de constitución de instituciones gemelas. En consecuencia, está surgiendo un panorama apasionante pero muy complejo de la educación superior. ¿Y entonces, qué?

Es importante preguntarse 'entonces qué'. Muchos educadores señalarían que la demanda de educación superior ha estado aumentando constante-

1. Cunningham, S. et al (2000) *The Business of Borderless Education*, Department of Education, Training and Youth Affairs, Canberra, Australia.

mente durante años, y que la movilidad académica para los estudiantes, los académicos, los docentes y el conocimiento ha sido un aspecto integral de la educación superior durante siglos. Eso es verdad. Pero el panorama está cambiando. Ahora, no sólo se están movilizand más personas; los programas académicos y sus proveedores también están traspasando fronteras. Las razones económicas están impulsando cada vez más gran parte de las ofertas educativas a traspasar las fronteras. Esta motivación comercial o lucrativa es una realidad hoy, y aplica a los proveedores privados y en algunos casos a las instituciones públicas. En resumen, el lado comercial de la educación sin fronteras está creciendo y es un objetivo del GATS. Por consiguiente, es importante que los educadores conozcan el impacto de la liberalización del comercio en la educación superior y den los pasos necesarios para aumentar al máximo los beneficios y minimizar las amenazas a un sistema de educación superior robusto y de calidad.

Terminología

Educación transnacional³ y educación sin fronteras son términos que se están usando para describir el movimiento real o virtual de los estudiantes, los maestros, el conocimiento y los programas académicos de un país a otro. Aunque puede haber algunas diferencias conceptuales entre estos términos, a menudo se usan indistintamente. Para efectos de esta discusión, el término educación sin fronteras⁴ se usará en su sentido más amplio. El término 'educación más allá de las fronteras' también se usa porque, en muchos casos, es necesario resaltar la importancia y relevancia de las fronteras geográficas y jurisdiccionales.

2. CVCP (2000). *The Business of Borderless Education: UK Perspectives*. Committee of Vice-Chancellors and Principles. Londres, Reino Unido.

3. Davis, D. et al (2000) *Transnational Education Providers, Partners and Policy*. IDP Education Australia. Brisbane, Australia.

El término 'internacionalización' se refiere al proceso de integrar la dimensión internacional a las funciones de docencia, investigación y servicio que desempeñan las instituciones de educación superior.⁵ Su uso ha estado más estrechamente relacionado con el valor académico de las actividades internacionales que con la motivación económica. De hecho, el término 'internacionalización sin ánimo de lucro' se ha acuñado recientemente para diferenciar la educación internacional del comercio de servicios educativos. La liberalización del comercio se interpreta como la eliminación de barreras para promover un mayor movimiento fronterizo de los servicios educativos. Finalmente, el término 'educación superior' se refiere al nivel de educación en el que se obtiene un grado, certificado o diploma posterior a la educación secundaria.

Sobre el Informe

El informe va dirigido a gerentes universitarios, administradores y académicos que quieran tener una versión resumida de lo que es el GATS y de cómo puede afectar la educación superior. El actual debate sobre el impacto del GATS está bastante polarizado. Sus críticos se centran en la amenaza al rol del gobierno, el 'bien público' y la calidad de la educación superior. Sus partidarios resaltan los beneficios de una mayor comercialización en términos de innovación, a través de nuevos sistemas de ofrecimiento de la educación, nuevos proveedores, un mayor acceso a los estudiantes y un precio económico. Este informe pretende dar una visión equilibrada, identificando tanto los riesgos como las oportunidades que el GATS le puede

4. CVCP (2000). *The Business of Borderless Education: UK Perspectives*. Committee of Vice-Chancellors and Principles. Londres, Reino Unido.

5. Knight, Jane (1999) *A Time of Turbulence and Transformation for Internationalization*. Monografía. Canadian Bureau for International Education. Ottawa, Canadá No. 14.

traer al sector de la educación superior. El énfasis está en las políticas e implicaciones más que en el tamaño del mercado, los aspectos comerciales per se, o los aspectos legales y técnicos del acuerdo mismo. Todos los miembros de la Organización Mundial del Comercio (OMC) participan en el acuerdo, lo cual significa que el GATS cobija a 144 países. Evidentemente, los países se ven afectados de manera distinta.

El informe está dividido en las siguientes secciones:

1.0 Visión global del GATS: Esta sección da una breve introducción a la estructura, principios y propósito del GATS, puesto que el GATS es legal y técnicamente un acuerdo complejo, se recomienda a los lectores visitar los sitios web que aparecen al final del informe para obtener más información sobre el mismo.

2.0 Compromisos a la fecha: En la segunda parte se hace una revisión de los compromisos actuales que los países han adquirido para liberalizar el comercio de servicios educativos. Se incluye un breve análisis de las propuestas de negociación presentadas por Australia, Nueva Zelanda y Estados Unidos.

3.0 Barreras al comercio: El objetivo del GATS es promover el comercio. Esto implica eliminar o reducir las medidas que dificultan el flujo de servicios. En la Sección 3 se discuten algunos de los mayores obstáculos que se identifican como impedimentos para la comercialización de servicios educativos.

4.0 Implicaciones en políticas: Esta sección está dedicada a las políticas de comercio de servicios de educación superior. Se incluyen allí el rol del gobierno, el acceso de los estudiantes a la educación, la financiación, la regulación de proveedores, el aseguramiento de la calidad y la propiedad intelectual.

5.0 Avances: Varios organismos gubernamentales internacionales y organizaciones no gubernamentales (ONG) está avanzando en la discusión de las implicaciones del GATS. La última sección resalta estos avances, presenta un resumen de las fechas y actividades importantes en las negociaciones oficiales del GATS, e invita a los educadores a que se informen mejor sobre las oportunidades y riesgos asociados con el comercio de servicios de educación superior.

1.0 VISIÓN GLOBAL DEL GATS

Es fácil confundirse con la complejidad legal y técnica del GATS. El propósito de esta sección es dar una explicación clara y concisa del Acuerdo y revisar algunos de sus artículos más polémicos e importantes. Los lectores que están familiarizados con la estructura básica y los principios del GATS pueden obviar las cuatro primeras secciones que proporcionan información sobre los antecedentes, y concentrarse en la sección 1.5 que trata los aspectos más polémicos del Acuerdo.

1.1 Estructura y Propósito del GATS

El GATS es el primer compendio de reglas multilaterales que hace referencia al comercio internacional de servicios. Los anteriores acuerdos de comercio internacional cubrían el comercio de productos pero no de servicios. El GATS se negoció en la Ronda de Uruguay y entró en vigencia en 1995. Lo administra la Organización Mundial del Comercio (OMC), conformada por 144 países miembro. La Organización Mundial del Comercio (OMC) es la única organización internacional global que discute las reglas del comercio entre naciones. En su seno se discuten los acuerdos de la OMC, negociados y firmados por la mayoría de las naciones comercializadoras del mundo y ratificados por sus respectivos parlamentos. El GATS es uno de estos acuerdos clave, un conjunto de reglas legalmente ejecutable.⁶

El GATS tiene tres partes. La primera parte es el marco que contiene los principios y reglas gene-

rales. En la segunda parte figuran una serie de tablas por naciones en las que se señalan los compromisos específicos de los países en cuanto al acceso a su mercado nacional por parte de proveedores extranjeros. La tercera parte está compuesta por un conjunto de anexos que detallan las limitaciones específicas para cada sector, los cuales se pueden agregar a los planes de compromisos. Este tema se discutirá posteriormente en más detalle, pero primero es esencial entender qué tipo de servicios educativos cubrirá el GATS y qué se entiende por servicios de educación superior.

1.2 Formas de comercio en el sector de servicios

El GATS define cuatro maneras en las que se puede comercializar un servicio, conocidas como 'formas de suministro'.⁷ Estos cuatro tipos de comercialización aplican a todos los sectores de servicio en el GATS.

El Cuadro Uno contiene una definición genérica de cada forma, una aplicación al sector de la educación y un comentario sobre el tamaño relativo de la oferta y la demanda del mercado. Cabe anotar que el uso actual del término 'educación sin fronteras' abarca las cuatro formas de suministro.

1.3 Categorías de servicios educativos

El comercio educativo está organizado en cinco categorías o subsectores de servicio. Estas categorías se basan en la Clasificación Provisional de Producto Central (CPC)⁸ de las Naciones Unidas y se describen en el Cuadro Dos. Las tres categorías más pertinentes para este informe son 'superior', 'adulto' y 'otro'. Las cuatro formas de servicio descritas anteriormente aplican en cada una de las categorías.

Los críticos de este sistema de clasificación consideran que no refleja la realidad de hoy donde existen proveedores no tradicionales y privados, y

Cuadro Uno: Formas de Suministro

Forma de Suministro según el GATS	Explicación	Ejemplos en Educación Superior	Tamaño / Potencial del mercado
1. Suministro más allá de las fronteras	- la prestación de un servicio donde éste traspasa las fronteras (no requiere el desplazamiento físico del consumidor)	- educación a distancia - aprendizaje electrónico - universidades virtuales	- actualmente un mercado relativamente pequeño - aparentemente con gran potencial a través del uso de TICs y sobre todo de Internet
2. Consumo en el extranjero	- prestación del servicio que requiere el desplazamiento del consumidor al país del proveedor	-estudiantes que van a otro país a estudiar	-actualmente representa el porcentaje más grande del mercado global en servicios educativos
3. Presencia Comercial	- el proveedor establece o tiene instalaciones comerciales en otro país para prestar el servicio	- sede local o campos satélite - instituciones gemelas - acuerdos de franquicia con instituciones locales	- interés creciente y fuerte potencial para crecimiento futuro -muy polémico puesto que parece imponer reglas internacionales a la inversión extranjera
4. Presencia de Personas Naturales	- personas que viajan temporalmente a otro país a prestar el servicio	- profesores, maestros, investigadores trabajando en el extranjero	- potencialmente un mercado fuerte dado el énfasis en la movilidad de los profesionales

6. OMC (1999) *The WTO in Brief*. Preparado por el Secretariado de la OMC. Ginebra, Suiza. Disponible en: www.wto.org/english/thewto_e/whatis_e/whatis_e.htm

7. OMC. *The General Agreement in Trade in Services - objectives, coverage and disciplines*. Preparado por el Secretariado de la OMC. Disponible en: www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/el_GATSqa_e.htm

donde se usan formas de suministro alternas que utilizan nuevas tecnologías. Sin embargo, los países pueden agregar sus propias calificaciones o criterios complementarios al esquema de clasificación CPC de la ONU y por consiguiente, en principio, no deben sentirse limitados por él.

Cuadro Dos: Sistema de Clasificación de Servicios Educativos

Categoría de servicio educativo	Actividades educativas incluidas en cada categoría	Notas
Educación Primaria (CPC 921)	- preescolar y otros servicios de educación primaria - no incluye servicios de guardería	
Educación Secundaria (CPC 922)	- secundaria superior general - secundaria técnica y vocacional - también incluye servicios técnicos y profesionales para discapacitados	
Educación Superior (CPC 923)	- servicios educativos técnicos y vocacionales de post-secundaria - otros servicios de educación superior conducentes a título universitario o su equivalente	- los tipos de educación (i.e., negocios, estudios liberales, arte, ciencia) no están especificados - se asume que están cubiertos todos los programas de capacitación y educación post-secundaria
Educación para adultos (CPC 924)	- cubre la educación para adultos fuera de sistema educativo regular	- se necesita mayor definición
Otra Educación (CPC 929)	- cubre todos los demás servicios educativos no clasificados en otra parte - excluye servicios educativos relacionados con recreación	- requiere claridad, re cobertura y diferenciación de otras categorías - por ejemplo: ¿se cubren los servicios educativos y de evaluación de lengua? ¿los de captación de estudiantes? ¿los de medición de la calidad?

principio de la Nación Más Favorecida (NMF) es fundamental en esta discusión.

Cada miembro de la OMC publica en su tabla por país aquellos servicios a los cuales desea darle acceso a los proveedores extranjeros. Además de escoger con cuál(es) sector(es) de servicio se com-

1.3 Elementos importantes y reglas del GATS

El marco general contiene un conjunto de obligaciones generales, llamadas obligaciones incondicionales, que son aplicables a todo el comercio de servicios, sin importar si un país ha adquirido un compromiso específico con uno o varios sectores. El

8. OMC. The Services Sectoral Classification List, World Trade Organization. Preparado por el Secretariado de la OMC. Documento MTN.GNS/W/120. Disponible en: www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/sanale_e.htm

9. OMC. The General Agreement in Trade in Services - objectives, coverage and disciplines. Preparado por el Secretariado de la OMC. Disponible en: www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/el_GATSqa_e.htm

Cuadro Tres: Elementos Importantes y Reglas

Elemento o Regla del GATS	Explicación	Aplicación	Problemas
Cobertura	Todos los servicios que se comercializan internacionalmente están cubiertos por los 12 diferentes sectores de servicio (e.g., educación, transporte, finanzas, turismo, salud, construcción)	Aplica a todos los servicios - con dos excepciones: i) servicios prestados en el ejercicio de la autoridad gubernamental ii) derecho de circulación aérea	Gran debate sobre lo que significa el término "ejercicio de la autoridad gubernamental"
Medidas	Todas las leyes, normas y prácticas del gobierno nacional, regional o local que pueden afectar el comercio	Término genérico que aplica a todos los sectores	
Obligaciones Generales o Incondicionales	En el GATS existen cuatro obligaciones incondicionales: - la nación más favorecida (nmf) - la transparencia - el arbitraje de disputas - los monopolios	Aplican a todos los sectores de servicio, sin importar si se trata de un compromiso planeado o no	Hay que prestar atención a "la nación más favorecida"
Tratamiento de Nación Más Favorecida (NMF)	Se requiere un tratamiento igual y consistente a todos los socios comerciales extranjeros NMF significa tratar por igual a los propios socios comerciales. Bajo el GATS, si un país permite la competencia extranjera en un sector, se debe dar igualdad de oportunidades en dicho sector a los proveedores del servicio de todos los países miembros de la OMC. Esto también aplica al tratamiento de mutua exclusión. Por ejemplo, si un proveedor extranjero establece un campus sucursal en un país A, entonces el País A le debe dar a todos los miembros de la OMC la misma oportunidad / tratamiento. O si el País A decide excluir al País B de la prestación de un servicio específico, entonces se excluyen también todos los miembros de la OMC.	Puede aplicar aún si el país no ha adquirido el compromiso específico de permitir el acceso de proveedores extranjeros a sus mercados. Son permisibles las exenciones por un periodo de 10 años	El NMF tiene implicaciones para aquellos países que ya están comprometidos con el comercio de servicios educativos y/o que permiten el acceso a proveedores extranjeros El tratamiento NMF no es lo mismo que tratamiento nacional
Obligaciones Condicionales	Hay varias obligaciones condicionales relacionadas con los compromisos por nación: - el acceso al mercado - el tratamiento nacional	Sólo aplica a los compromisos que figuran en las tablas por nación El grado y dimensión de la obligación es determinado por el país	Los partidarios del GATS creen que los objetivos educativos nacionales de un país están protegidos por estas dos obligaciones

Elemento o Regla del GATS	Explicación	Aplicación	Problemas
Tratamiento Nacional	Se requiere igual tratamiento para proveedores extranjeros y nacionales Una vez que se le haya permitido a un proveedor extranjero prestar un servicio en un país, no debe haber discriminación en el tratamiento a proveedores extranjeros y los nacionales.	Sólo aplica en el caso en que un país haya adquirido un compromiso específico Se permiten las exenciones	Los críticos del GATS opinan que este tratamiento puede poner la educación al nivel de un 'bien público' en riesgo.
Acceso al Mercado	Significa el grado en que se le permite el acceso al mercado a los proveedores extranjeros en sectores específicos El acceso al mercado puede estar sujeto a uno o más de los seis tipos de restricciones definidas en el GATS	Cada país determina unas restricciones de acceso al mercado para cada sector comprometido	
Liberalización Progresiva	El GATS tiene una agenda incorporada, lo cual significa que con cada ronda de negociaciones hay mayor liberalización del comercio de servicios. Esto significa que se cubren más sectores y que se eliminan más restricciones al comercio.	Aplica a todos los sectores y por consiguiente incluye la educación	
Enfoques abajo-arriba y arriba-abajo	El enfoque abajo-arriba se refiere al hecho de que cada país determina el tipo y alcance de sus compromisos en cada sector El enfoque arriba-abajo se refiere a las principales reglas y obligaciones, así como a la agenda de liberalización progresiva; habrá una presión creciente para eliminar las barreras al comercio		Los escépticos sostienen que el enfoque arriba-abajo tendrá cada vez más importancia e impacto, aumentando así la presión para la liberalización del comercio

1.4 Preguntas y temas polémicos relacionados con la Educación Superior

El GATS se describe como un acuerdo voluntario porque los países pueden decidir qué sectores cubrir bajo las reglas del mismo. Esto se hace mediante la preparación de las tablas de compromiso por país y a través de las rondas de negociación 'solicitud-oferta'. No obstante, hay aspectos del acuerdo que llevan a cuestionar su naturaleza voluntaria, particularmente la agenda incorporada de liberalización progresiva y otros elementos que se describen en esta sección.

- ¿Qué servicios educativos se cubren o se exentan?

Probablemente, el problema más polémico y crítico relacionado con el acuerdo, es el significado del Artículo 1.3.¹⁰ Este artículo define qué servicios se cubren o se exentan.

Según la OMC, se supone que el acuerdo aplica a todas las medidas que afectan los servicios *excepto* "aquellos servicios suministrados en el ejer-

10. OMC. *The General Agreement in Trade in Services*. Texto. Disponible en: www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/1-scdef_e.htm

cicio de la autoridad gubernamental." ¿Pero qué significa 'ejercicio de la autoridad gubernamental'? Los partidarios del GATS sostienen que la educación suministrada y financiada por el gobierno está por lo tanto exenta. Los escépticos cuestionan la amplia interpretación de la cláusula y piden un análisis más detallado. El acuerdo estipula que "en el ejercicio de la autoridad gubernamental" significa que el servicio se presta de manera 'no comercial' y 'no en competencia' con otros proveedores. Esto conduce a la siguiente pregunta: ¿qué significa 'de manera no comercial y no en competencia'? Estos temas están en el centro del debate sobre cuáles servicios están cubiertos por el acuerdo.

Los críticos educativos del GATS afirman que debido a la amplia interpretación de los términos 'no comercial' y 'no en competencia', los proveedores de servicio del sector público / gobierno, pueden de hecho no estar exentos. La situación es particularmente complicada en aquellos países donde hay un sistema de educación superior mixto público / privado, o donde gran parte de la financiación para las instituciones públicas proviene del sector privado. Otra complicación es que una institución de educación pública en un país exportador se define a menudo como privada / comercial cuando cruza la frontera y presta sus servicios en el país importador. Por consiguiente, es necesario cuestionar qué quiere decir realmente 'no comercial' en términos del comercio de la educación superior.

El debate sobre lo que 'no en competencia' significa que es avivado por el hecho de que no parece haber ningún calificativo ni límite en el término.¹¹ Por ejemplo: si los proveedores no gubernamentales (privados sin fines de lucro o comerciales) están prestando los servicios, ¿se considera que ellos están en competencia con los proveedores gubernamentales? En este escenario, se puede decir

11. Gottlieb and Pearson (2001) *GATS Impact on Education in Canada. Legal Opinion*. Preparado por Canadian Association of University Teachers. Ottawa, Canada. Disponible en: www.caut.ca/english/issues/trade/el_GATS-opinion.asp

que los proveedores públicos están 'en competencia' por el sólo hecho de que existen proveedores no gubernamentales. ¿Influye el método de prestación del servicio el concepto de 'en competencia' o acaso lo limita?, ¿Cubre el término las situaciones donde hay una forma de prestación del servicio similar?, ¿Significa este término que se podría considerar, por ejemplo, que los proveedores públicos que usan los métodos tradicionales de aula cara-a-cara están compitiendo con los proveedores extranjeros de aprendizaje electrónico?

Hay muchas preguntas sin respuesta que necesitan aclaración. Los partidarios del GATS señalan que la educación es en gran medida una función del gobierno y que el acuerdo no busca desplazar los sistemas de educación pública ni el derecho del gobierno a regular y cumplir los objetivos de la política interna. Otros expresan su preocupación por el hecho de que el tema mismo de la protección de los servicios públicos es muy incierto y está potencialmente en riesgo, en vista de la interpretación tan limitada de lo que significa 'autoridad gubernamental' y la amplia interpretación de los términos 'no en competencia' y 'de manera no comercial'. Queda claro que la pregunta ¿cuáles servicios de educación superior y para adultos prestados 'en el ejercicio de la autoridad gubernamental' están exentos del GATS? debe ser objetivo y esencia del debate sobre los riesgos y oportunidades asociadas con el acuerdo.

- ¿Qué significa el principio de liberalización progresiva?

El GATS no es un acuerdo neutro. Busca promover y hacer efectiva la liberalización del comercio de servicios. El proceso de liberalización progresiva incluye dos aspectos: extender la cobertura del GATS a más sectores de servicio y disminuir el número y ámbito de las medidas que dificultan una mayor comercialización. Por consiguiente, a pesar del derecho de cada país a determinar la dimensión de sus compromisos, con cada nueva ronda de negociaciones se espera que los países puedan agregar

sectores o subsectores a sus planes de compromiso y puedan negociar el levantamiento de restricciones al acceso al mercado y el tratamiento nacional.

La intención del GATS es facilitar y promover mayores oportunidades para el comercio. Por consiguiente, los países que no están interesados en la importación o exportación de servicios educativos probablemente experimentarán mayores presiones para permitir el acceso de proveedores extranjeros a sus mercados. El GATS es un instrumento muy nuevo y es demasiado pronto para predecir la realidad o magnitud de estas oportunidades o riesgos potenciales.

- ¿Cuáles son las implicaciones de negociar entre sectores?

En la etapa de 'solicitud-oferta' del proceso, se hacen las negociaciones bilaterales sobre el acceso al mercado y se adquieren los compromisos de tratamiento nacional. El punto clave en esta etapa es que los sectores para los cuales se busca acceso, no tienen que coincidir con aquellos en los que se hace la demanda. Por ejemplo: el país A le puede pedir al país B que le dé mayor acceso a los servicios de transporte. El país B puede responder pidiendo acceso a los servicios educativos. Es potestad de cada país decidir dónde quiere hacer concesiones al acceso de extranjeros a sus mercados domésticos. Esta situación aplica a todos los sectores y puede ser de gran preocupación para los países desarrollados y en vía de desarrollo, que no se han comprometido a abrir los servicios educativos y que podrían, por lo tanto, considerar su sector de servicios educativos vulnerable a los acuerdos de negociación con otros sectores.

Estos problemas están relacionados con la mecánica y las formalidades legales del propio acuerdo. Cada cual plantea preguntas que necesitan aclaración y análisis, y que colectivamente sirven para agitar la bandera roja que señala la necesidad de prestar más atención a estos temas.

Hay otros aspectos del GATS, como el mecanismo de disputa, los subsidios y el tratamiento de monopolios, que son controversiales, aplicables a todos los sectores y que necesitan amplio estudio. El

Artículo 6.4 —en el que se señalan las medidas relacionadas con los requisitos y procedimientos de calificación, los estándares técnicos y requisitos de licencia— puede tener implicaciones serias para la educación y requiere más aclaración. Es necesario recordar que el GATS todavía es un acuerdo no probado y que aún existe un cierto grado de confusión en cuanto a cómo interpretar las principales reglas y obligaciones. Tomó muchos años eliminar las inconsistencias del Acuerdo General de Tarifas y Comercio (GATT, por su sigla en inglés) y probablemente sucederá lo mismo con el GATS. Aunque los especialistas en comercio y los abogados deben revisar los aspectos técnicos y legales del acuerdo, son los educadores quienes deben estudiar cómo éste aplica a los servicios educativos y qué impacto tiene sobre ellos.

2.0 COMPROMISO DE COMERCIALIZACIÓN DE SERVICIOS EDUCATIVOS

2.1 Dimensión del compromiso para los países

El sector de la educación es uno de los menos comprometidos. La razón no es clara pero quizás se puede atribuir a la necesidad que tienen los países de lograr un equilibrio entre el respeto a las prioridades domésticas en materia de educación y la exploración de nuevas formas de liberalizar aún más el comercio de servicios educativos, o podría estar relacionada con el hecho de que, a la fecha, la educación en general tiene una prioridad muy baja en los principales convenios bilaterales y, afortunada o desafortunadamente, lo mismo puede suceder con el GATS.

Sólo 44 de los 144 miembros de la OMC han adquirido compromisos con la educación, y sólo 21 de éstos han incluido compromisos con la educación superior.¹² Es interesante observar que el

12. OMC (1998). *Education Services. Background Note*. Preparado por el Secretariado. Council for Trade in Services. Ginebra, Suiza. S/C/W/49, 98-3691. Disponible en: http://www.wto.org/english/tratop_el_serv_e/sanale_e.htm

Congo, Lesotho, Jamaica y Sierra Leona, han adquirido compromisos incondicionales en educación superior, quizás con la intención de motivar a los proveedores extranjeros a ayudar a desarrollar sus sistemas educativos. El compromiso de Australia con la educación superior, abarca la prestación de servicios de educación terciaria privada, que comprende el nivel universitario. La Unión Europea ha incluido la educación superior en su plan, con restricciones claras en todas las formas de comercio excepto en el caso de 'consumo en el extranjero', que por lo general significa la modalidad de estudio en el exterior pagando matrícula. Sólo tres (EE.UU., Nueva Zelanda y Australia) de los 21 países que tienen compromisos en educación superior han presentado una

propuesta de negociación en la que señalan sus intereses y problemas. La siguiente sección ofrece un breve resumen de los elementos más importantes de las tres propuestas.

2.2 Análisis de las propuestas de negociación

El propósito del Cuadro Cuatro es mostrar la comparación entre algunos de los temas importantes identificados por los tres países. Es interesante observar que los tres reconocen el papel de gobierno como financiador, regulador y proveedor de servicios educativos. La comparación entre las razones y los beneficios de un comercio de servicios educativos más libre revela perspectivas diferentes y plantea aspectos importantes.

Cuadro Cuatro: Aspectos destacables de las Propuestas de Negociación

	Australia ¹³	Nueva Zelanda ¹⁴	Estados Unidos ¹⁵
Papel del Gobierno	- el gobierno juega un papel en la financiación, suministro y regulación de la educación superior, ya sea solo o en asociación con personas, ONGs e instituciones educativas privadas - los gobiernos deben mantener su derecho a la soberanía para determinar sus propias políticas / medidas de financiación y regulación interna	- el comercio internacional de servicios educativos puede complementar y apoyar objetivos en materia de política de educación nacional (i.e. reducir los compromisos de infraestructura exigidos por los gobiernos y así liberar recursos para otros aspectos de la política educativa) - la reducción de barreras no equivale a una erosión de los sistemas y estándares de la educación pública básica	- se debe respetar el derecho que los gobiernos tienen a regular para alcanzar los objetivos de su política educativa interna - en el sector de los servicios educativos, los gobiernos continuarán jugando un papel importante como proveedores - "la educación es, en gran medida, una función del gobierno y éste no busca desplazar los sistemas públicos de educación. Busca complementarlos"
Razones / propósito de la liberalización del comercio	- medios para dar a los individuos de todos los países acceso a una amplia gama de opciones educativas	- la educación juega un rol en el desarrollo económico y social - en Nueva Zelanda, la educación ocupa el cuarto renglón en generación de exportaciones dentro del sector de servicios y el decimoquinto en generación de intercambios con el extranjero	- se ayuda a actualizar conocimientos y habilidades a través de la capacitación y la educación, a la vez que se respeta el rol de cada país en la prescripción y administración de la educación pública más apropiada para sus ciudadanos
Beneficios de la liberalización del comercio	- mayor acceso a la educación en términos cualitativos y cuantitativos que de otra manera no estarían disponibles en el país de origen - estímulo competitivo con beneficios continuos para todos los estudiantes - fomento efectivo de la internacionalización y el flujo de estudiantes	- además de generar ganancias para las instituciones privadas y estatales del sector educativo y las economías de los países miembro, beneficia a los individuos, las instituciones y la sociedad a través de: • el intercambio académico • el aumento de las relaciones interculturales • la transferencia de tecnología • mayor acceso a los países miembro	- estos servicios constituyen un negocio internacional en crecimiento que complementa el sistema de educación pública y contribuye a la expansión de la "economía del conocimiento" - los beneficios de este crecimiento ayudan a desarrollar una fuerza laboral más eficiente, y llevan a los países a una posición más competitiva en la economía mundial

	Australia ¹³	Nueva Zelanda ¹⁴	Estados Unidos ¹⁵
Mezcla Público / Privado		sectores de servicio menos comprometidos debido a que se les reconoce como un "bien público" y al alto grado de participación del gobierno en la prestación del servicio	La educación privada coexiste con la de dominio público. La educación y la capacitación privada continuarán complementando, no desplazando, los sistemas de educación pública

• El papel de gobierno

Es claro que las tres propuestas reconocen el papel central que juega el gobierno en la educación superior. Quizás la controversia sobre cuáles servicios públicos están exentos del GATS ha propiciado este reconocimiento explícito del rol del gobierno. Algunos se consuelan y aplacan con estas declaraciones. Otros se preocupan aún más por el desgaste potencial del papel del gobierno en la provisión de la educación superior y la fijación de objetivos en términos de política doméstica.

En algunos países, la educación está descentralizada y pasa de los organismos gubernamentales nacionales a los de provincia o de estado. La educación privada, aunque nominalmente bajo la autoridad estatal, puede no estar gobernada o regulada primariamente por un gobierno.

Estas situaciones ilustran aún más la complejidad de determinar qué servicios están por fuera de

la cobertura del GATS y el impacto tan diferente que este acuerdo tendrá en cada país.

• Razones y beneficios

Las razones que motivan la liberalización varían de un país a otro. Australia destaca el mayor acceso a los estudiantes, Nueva Zelanda señala los beneficios económicos y sociales, y EE.UU. se centra en las oportunidades de desarrollar nuevo conocimiento y habilidades. Los beneficios están estrechamente relacionados con las razones. Australia cree que la competencia inherente a un comercio más amplio tendrá beneficios continuos para los estudiantes. Nueva Zelanda señala que, además de la generación de ganancias, hay beneficios a nivel individual, institucional y social a través del intercambio académico, la transferencia tecnológica y las relaciones interculturales. EE.UU. resalta la contribución a la expansión global de la economía del conocimiento y una mayor competitividad. No es sorprendente que se destaquen los beneficios económicos, pero es importante anotar que el valor social y académico para las personas, las instituciones y la sociedad no se pasa por alto totalmente. Se necesita trabajar más para entender y analizar las motivaciones y beneficios percibidos, ya que ello permitirá tener una imagen más clara de lo que los países esperan de una mayor importación y exportación de la educación. Evidentemente, las expectativas se pueden ver en términos de resultados deseables o no deseables. Una mejor comprensión de los resultados anticipados ayudaría al desarrollo de políticas que contribuyan a lograrlos o evitarlos. Al mismo tiempo, es igualmente importante estar atento a 'las consecuencias imprevistas'.

13. OMC (2001) *Communication from Australia. Negotiating Proposal for Education Services*. Council for Trade in Services. OMC. Documento S/CSS/W/110. Disponible en: www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/s_propnewnegs_e.htm

14. OMC (2001) *Communication from New Zealand. Negotiating Proposal for Education Services*. Council for Trade in Services. OMC. Documento S/CSS/W/93. Disponible en: http://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/s_propnewnegs_e.htm

15. OMC (2000) *Communication from the United States. Higher (Tertiary) Education, Adult Education, and Training*. Council for Trade in Services. OMC. Documento S/CSS/W/93. Disponible en: www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/s_propnewnegs_e.htm

• Mezcla Público / Privado

La mezcla de lo público y lo privado en la provisión de educación superior y para adultos, se reconoce implícita y explícitamente en las propuestas. Es interesante observar que Nueva Zelanda sostiene que la educación puede ser uno de los sectores de servicio menos comprometido debido al reconocimiento de su carácter de 'bien público' y al alto grado de participación del gobierno en su provisión. EE.UU. es más agudo al afirmar que la educación privada coexiste con la de dominio público y que la primera continuará complementando, no desplazando, los sistemas de educación pública. Frente a esta afirmación, hay reacciones encontradas y mucha incertidumbre en cuanto a cómo el GATS afectará el equilibrio de los sistemas mixtos, dada la naturaleza individualizada de dichos sistemas.

• Se necesita más análisis

Se requiere un análisis más profundo de los factores que llevan a los países a comprometerse o no comprometerse con la educación superior. Hay distintas perspectivas en cuanto al número y esencia de los compromisos, puesto que los países tienen objetivos de política educativa diferentes y, por consiguiente, diferentes metas y expectativas con respecto al comercio de servicios educativos.

Por ejemplo, una motivación orientada por el consumidor puede interpretarse como la necesidad de brindar un rango más amplio de oportunidades a los consumidores, o la necesidad de proteger a los consumidores garantizando niveles apropiados de acceso y calidad. La motivación económica puede entenderse como una manera de incrementar las ganancias por concepto de comercialización en los países exportadores, o como una forma de atraer inversión adicional para la educación en los países importadores. Otros ven la motivación económica como un sabotaje a las metas de desarrollo social de la educación, o incluso a la investigación científica y la academia. Se puede recurrir a un sinnú-

mero de problemas para ilustrar el debate y la dicotomía de opiniones sobre las razones y los beneficios de una mayor comercialización de la educación. Existen diferencias entre y al interior de los países, y ciertamente entre los grupos educativos. Se necesita debatir y analizar aun más para asumir una posición informada sobre por qué o por qué no es atractiva la liberalización del comercio para un país determinado, y cómo los acuerdos comerciales ayudan o impiden el logro de las metas nacionales y los intereses globales.

• Desarrollo de los intereses nacionales

Las voces de los países en vía de desarrollo deben ser escuchadas para que los beneficios y riesgos asociados con un comercio más amplio queden claros y no minen los esfuerzos nacionales para desarrollar y fortalecer la educación superior doméstica. Sin embargo, las voces y los intereses de estos países difieren. La oportunidad de tener proveedores extranjeros permite mayor acceso a los programas de educación superior y para adultos; la inversión en infraestructura para proveer educación resulta atractiva para algunos. Otros hablan de la amenaza de la dominación o explotación extranjera de un sistema y cultura nacional. La liberalización del comercio para el beneficio de quién o a qué costo son preguntas clave.

La calidad y la acreditación son temas muy controversiales. La existencia de unos marcos de referencia para licencias, acreditación, reconocimiento de calificaciones y aseguramiento de la calidad, es importante para todos los países, sea que estén importando o exportando servicios educativos. Los países en vía de desarrollo han expresado preocupación en cuanto a su capacidad para sujetarse a dichos marcos, en vista de la presión que hay para la liberalización del comercio y un mayor ofrecimiento de servicios educativos más allá de las fronteras.

El GATS es uno de los muchos factores e instrumentos que motivan una mayor movilidad de pro-

fesionales. Aunque el acuerdo apunta a la movilidad temporal de la fuerza laboral, también puede facilitar y llevar a la migración permanente. Las implicaciones de mayor movilidad de docentes e investigadores son particularmente relevantes para los países en desarrollo. Mejorar los sistemas educativos será un desafío importante, si se logra atraer a profesionales y titulados bien calificados para ocupar cargos en otros países.

Un aspecto fundamental del impacto del GATS en los países en vía de desarrollo es la capacidad que tienen estos países de participar efectivamente en el sistema de comercio global y ser miembros iguales en la OMC. Existen sentimientos fuertes sobre el potencial de las reglas de comercio para hacer que los países pobres sean más pobres, en lugar de cerrar la brecha entre los países desarrollados y en vía de desarrollo. La injusticia sentida en cuanto a la eliminación de las barreras al comercio por parte de las naciones pobres mientras las naciones ricas mantienen las propias para ciertos productos, contribuye a que haya reacciones fuertes en algunos países en desarrollo frente al impacto del GATS.

3.0 BARRERAS

La identificación de las barreras a la comercialización de servicios de educación superior es fundamental, porque justamente la eliminación de esas barreras es la razón de ser del GATS. Hay algunas barreras que son aplicables a todos los sectores. Hay otros impedimentos que son particulares al sector de los servicios educativos. En las siguientes dos secciones se enumeran algunas de las barreras genéricas y también aquellas más pertinentes para las cuatro formas de comercio de la educación. Las fuentes que se utilizaron para identificar estas barreras son: las tres propuestas de negociación descritas anteriormente, informes de organizaciones no gubernamentales¹⁶ (ONGs) y or-

ganismos¹⁷ intergubernamentales, y la misma OMC. Se trata de un inventario general de los obstáculos percibidos y no de una lista de los más significativos. No hay acuerdo ni consenso sobre cuáles son las barreras más críticas, puesto que normalmente se ven desde la perspectiva de los intereses particulares. La lista sólo tiene propósitos ilustrativos. Hay que prestar atención a la perspectiva desde la cual se ven los obstáculos: si es la de un país exportador o importador. Finalmente, es importante recordar que lo que algunos países perciben como una barrera, otros lo consideran como fundamental para el sistema educativo.

3.1 Barreras genéricas

La mayoría de estas barreras genéricas se perciben desde el punto de vista de un país exportador y se centran en las formas de suministro uno y tres.

- falta de transparencia en los marcos de referencia gubernamentales en cuanto a regulación, política y financiación;
- injusticia en la administración de las leyes y regulaciones domésticas;
- falta de claridad y transparencia en la divulgación de información sobre subsidios;
- grandes demoras en la aprobación gubernamental cuando ésta se requiere, falta de información sobre las razones por las que se niega una aprobación, y sobre lo que debe hacerse para obtener la aprobación en el futuro;
- tratamiento tributario que discrimina a los proveedores extranjeros;
- tratamiento desfavorable a los socios extranjeros frente al que reciben otras organizaciones.

16. NCITE (2001) *Barriers to Trade in Transnational Education*. National Committee for International Trade in Education. Washington, D.C., USA. Disponible en: www.tradeineducation.org/general_info/frames.html

17. APEC (2001) *Measures affecting trade and investment in education services in the Asia-Pacific region*. A report to the APEC group on Services 2000. Singapur. Disponible en: www.apecsec.org.sg

Cuadro Cinco: Barreras al Comercio por Forma de Suministro

Formas de Suministro	Barreras
1. Suministro más allá de la frontera Ejemplos: - entrega a distancia o educación electrónica - universidades virtuales	• restricciones inapropiadas a la transmisión electrónica de materiales de curso • evaluación de las necesidades económicas de los proveedores de estos servicios • falta de oportunidad para calificar como institución otorgante de título • exigencia de recurrir a socios locales • negación de permiso para crear y deshacer voluntariamente sociedades de riesgo compartido (joint ventures) con socios locales o no locales • tarifas e impuestos excesivos para pago de licencias o regalías • nuevos obstáculos, electrónicos o legales, para el uso de Internet en la prestación de servicios educativos • restricciones al uso / importación de materiales educativos
2. Consumo en el exterior Ejemplo: - estudiantes que estudian en otro país	• requisitos y costos de visa • requisitos de moneda extranjera y cambio • reconocimiento de calificaciones anteriores de otros países • exigencia de cuotas en el número de estudiantes internacionales en total y a una institución particular • restricciones al empleo mientras se estudia • reconocimiento de nuevas calificaciones por otros países
3. Presencia Comercial Ejemplos: - campos sucursales o satélites - franquicias - acuerdos de conformación de instituciones gemelas	• incapacidad para obtener licencias nacionales para otorgar una calificación • límite a la inversión directa por parte de los proveedores de educación (topes de equidad) • requisitos de nacionalidad • restricciones en la contratación de docentes extranjeros • monopolios gubernamentales • altos subsidios para las instituciones locales • dificultad para obtener autorización para establecer instalaciones • evaluación de las necesidades económicas de los proveedores de estos servicios • prohibición de los servicios de educación superior, educación para adultos y servicios de capacitación ofrecidos por entidades extranjeras • exigencia de recurrir a socios locales • dificultad para obtener autorización para crear y deshacer voluntariamente sociedades de riesgo compartido (joint ventures) con socios locales o no locales • tratamiento tributario que discrimina a los proveedores extranjeros • tratamiento desfavorable a los socios extranjeros frente al que reciben otras organizaciones • tarifas e impuestos excesivos para pago de licencias o regalías • reglas para la conformación de instituciones gemelas
4. Presencia de personas naturales Ejemplos: - docentes que viajan a un país extranjero a enseñar	• requisitos de inmigración • requisitos de nacionalidad o residencia • evaluación de necesidades • reconocimiento de credenciales • requisitos mínimos de contratación local desproporcionadamente altos • dificultad para que el personal obtenga autorización para entrar y salir del país • cuotas en el número de personal temporal • repatriación de ganancias sujeta a tasas y/o impuestos excesivamente costosos para la conversión de divisas • reglas de empleo • restricciones al uso / importación de materiales educativos que van a ser usados por el docente / académico extranjero

3.2 Barreras por forma de suministro

Evidentemente, muchas de estas barreras no son nuevas ni particulares al GATS, dado que ya tienen un impacto en el flujo de servicios educativos entre fronteras. Sin embargo, son significativas puesto que algunos las perciben como elementos importantes de los sistemas de educación pú-

blica que deben mantenerse, y otros como impedimentos al comercio.

Algunos de los obstáculos identificados en el cuadro anterior afectan las iniciativas de internacionalización, es decir, actividades que no tienen una motivación económica o lucrativa. Por

ejemplo: el desplazamiento de estudiantes y docentes para propósitos investigadores o de intercambio académico se ve afectado por muchos de los obstáculos mencionados para las formas de suministro dos y cuatro.

Es importante observar que dentro del plan de compromisos de un país se pueden enumerar limitaciones específicas con respecto al acceso al mercado y al tratamiento nacional. Éstas son un tipo de obstáculo y deben ser mencionadas. Por ejemplo, en México existen leyes para las telecomunicaciones que restringen el uso de satélites nacionales y antenas receptoras.¹⁸ Esto tiene un impacto potencial en la prestación de servicios educativos más allá de la frontera. Es difícil predecir qué barreras futuras, especialmente tecnológicas, se podrían aplicar para controlar el movimiento electrónico de los servicios educativos a través de las fronteras. Por ejemplo, la capacidad de instalar cercos electrónicos puede tener serias repercusiones en la educación electrónica más allá de las fronteras.

Finalmente, huelga mencionar que los países que no han adquirido ningún compromiso formal para comercializar servicios de educación superior están actualmente en el proceso de aligerar algunos de los obstáculos identificados. Un buen ejemplo de ello es el número de países que están cambiando los requisitos de visa y empleo para atraer a más estudiantes internacionales a estudiar en su país. Esto está sucediendo independientemente del GATS.

4.0 PROBLEMAS Y PREGUNTAS SOBRE POLÍTICA EDUCATIVA

Dado el interés actual y la presión para liberalizar más el comercio, ¿cuáles son las implicaciones en política educativa que el sector de la educación superior debe ver?

18. NCITE (2001) *Barriers to Trade in Transnational Education*. National Committee for International Trade in Education. Washington, D.C, USA. Disponible en: www.tradeineducation.org/general_info/frames.html

Examinar las implicaciones en política educativa es una tarea desafiante ya que el impacto de la liberalización del comercio está fuertemente relacionado con otros problemas y tendencias en la educación superior. Estas tendencias incluyen:

- el uso creciente de TICs para la enseñanza de programas a nivel nacional y más allá de las fronteras;
- el creciente número de entidades privadas con ánimo de lucro que ofrecen educación superior a nivel nacional e internacional;
- las matrículas y otros costos cada vez más altos a los que se enfrentan los estudiantes de instituciones públicas (y privadas);
- la necesidad que tienen los proveedores públicos de buscar fuentes alternas de financiación, lo que a veces significa participar en actividades lucrativas o buscar el apoyo financiero del sector privado;
- la habilidad del gobierno para financiar la creciente demanda de educación superior y para adultos.

Estas tendencias nos acompañan hoy en los países desarrollados y, hasta cierto punto, en los países en vía de desarrollo. ¿Cómo se relaciona la existencia del GATS con estas tendencias? Aunque el GATS puede llevarnos a un uso más extendido de la educación electrónica o a distancia y puede contribuir a que los enfoques en educación estén más orientados al comercio o el mercado, no se le puede responsabilizar del surgimiento o la existencia de estas tendencias. Los partidarios de una mayor comercialización de los servicios educativos pueden celebrar la existencia del GATS para maximizar los beneficios de estas tendencias y oportunidades. Los críticos, por su parte, pueden enfatizar los riesgos asociados con un mayor comercio creyendo que éste genera más proveedores con ánimo de lucro, programas de calidad cuestionable, y un enfoque orientado por el mercado — todo lo cual representa un desafío al enfoque tradicional de la educa-

ción superior como 'bien público'. Sin embargo, el impacto de la liberalización del comercio en la educación no se puede ver como una pregunta o respuesta absolutista del tipo 'esto o aquello'; es un conjunto complejo de aspectos, a muchos niveles.

4.1 Papel del gobierno

El papel cambiante del gobierno es un tema discutible. En primer lugar, se debe decir que, en general, la globalización y la nueva administración pública están desafiando y cambiando los papeles del gobierno y el estado nación. La tendencia hacia una mayor liberalización del comercio es un factor adicional. Con respecto a la educación, el gobierno normalmente juega un papel en la financiación, regulación, monitoreo y ofrecimiento de la educación superior o por lo menos, en la designación de los organismos encargados de hacerlo. Esto es verdad en los países donde predomina un sistema público o donde existe un sistema mixto público / privado. El advenimiento de una mayor oferta educativa más allá de las fronteras por parte de proveedores extranjeros, plantea los siguientes temas que tienen, sin excepción, un impacto en el papel de gobierno:

- procedimientos de autorización y regulación para los proveedores extranjeros;
- aseguramiento de la calidad y acreditación de los servicios educativos importados y exportados;
- protocolos de financiación que incluyen concesiones de operación, préstamos, subsidios y becas;
- sistemas de reconocimiento de calificación y transferencia de créditos.

Estos problemas se discutirán en más detalle en otras secciones, pero es necesario examinar aquí el papel del gobierno como proveedor de educación. La combinación de una mayor demanda de servicios públicos y una capacidad financiera limitada está obligando a los gobiernos a examinar sus prioridades y opciones en la prestación del servicio. En

la educación superior, este hecho ha generado nuevos desarrollos entre los cuales se cuentan:

- el desarrollo de fórmulas de financiación que están poniendo una porción más grande de la carga financiera en los estudiantes;
- forzar a las instituciones financiadas públicamente a buscar fuentes de financiación alternas y adicionales, a través de actividades empresariales o comerciales internas y en el exterior;
- instituciones individuales que quieren más autonomía e independencia de la regulación gubernamental;
- permitir a nuevos proveedores privados (con y sin ánimo de lucro) el ofrecimiento de programas específicos de educación y capacitación.

Estos desarrollos se complican más aún cuando a) un proveedor educativo extranjero público o privado está interesado en tener acceso al mercado doméstico; y b) si un proveedor doméstico público está interesado en buscar mercados en otros países. Ambos escenarios le exigen al gobierno tener una visión macro y a largo plazo del impacto que un mayor comercio internacional puede tener sobre su rol en la provisión y regulación de la educación superior.

4.2 Acceso a los estudiantes

Muchos gobiernos e instituciones de educación pública han sentido fuertemente la responsabilidad de garantizar el amplio acceso a las oportunidades de educación superior. En muchos, si no en la mayoría de los países, éste es un reto en la medida en que la demanda de educación superior y para adultos crece continuamente, desbordando con frecuencia la capacidad del país para suministrarla. Ésta es una razón más por la cual algunos estudiantes están interesados en las oportunidades de educación fuera del país, y los proveedores están preparados para ofrecer servicios de educación superior más allá de las fronteras.

Cuando el aumento de la liberalización del comercio se contempla en este escenario, el tema del acceso se complica. Los defensores de la liberalización del comercio sostienen que los consumidores / estudiantes pueden tener más acceso a una gama más amplia de oportunidades de educación en casa y en el exterior. Sus opositores creen que el acceso puede ser, de hecho, más limitado, puesto que el comercio mercantilizará la educación, elevará los costos y quizás llevará a un sistema de dos pisos. Por consiguiente, los críticos a menudo perciben el comercio como una amenaza al carácter de 'bien público' que tienen los servicios educativos.

Lo anterior plantea un cuestionamiento sobre la capacidad y papel del gobierno para brindar acceso a la educación superior. Por ejemplo, si la educación se ve como una función pública, ¿pueden los proveedores privados o los extranjeros ayudar a cumplir esta función? Si es así, ¿serían los proveedores extranjeros con ánimo de lucro elegibles para las mismas concesiones, subsidios e incentivos tributarios que los proveedores públicos, de acuerdo con la obligación de tratamiento nacional del GATS? ¿Disminuiría esto, a su vez, la cantidad de apoyo financiero disponible para las universidades públicas si los fondos se distribuyeran entre un gran número de instituciones? Existen y deben existir diferentes modelos educativos para responder a las necesidades, recursos y prioridades de cada país.

4.3 Financiación

Muchos de los problemas y argumentos sobre el acceso a la educación también pueden aplicar a la financiación. Algunos gobiernos han limitado la capacidad presupuestal o por lo menos carecen de voluntad política para asignar fondos para satisfacer las necesidades de educación superior. ¿Puede el comercio internacional proveer fuentes alternas de financiación o nuevos proveedores? O significa que, en razón de las obligaciones del GATS tales como el tratamiento de nación más favorecida y las obligaciones de tratamiento nacional, ¿la financiación pública se esparcirá en una capa delgada entre un

mayor número de proveedores nacionales y extranjeros? Más aún, ¿la presencia de proveedores extranjeros le indica al gobierno que puede disminuir la financiación pública para la educación superior y para adultos, poniendo así en riesgo a las instituciones domésticas financiadas públicamente? ¿Favorece el comercio internacional de la educación a algunos países —aquellos con capacidad bien desarrollada para la exportación— y desfavorece a otros en términos de financiación o acceso? De nuevo, el impacto de un comercio más liberalizado puede ser un arma de doble filo con respecto a la financiación, ya sea pública o privada, la enseñanza / aprendizaje en la educación superior y las actividades de investigación.

4.4 Regulación de proveedores extranjeros o internacionales

Como ya se mencionó, se necesita un marco regulador para tratar la diversidad de proveedores y de nuevas formas de prestación de los servicios educativos más allá de las fronteras; dicho marco de referencia se vuelve más urgente en la medida en que el comercio internacional aumenta. En algunos países, esto puede significar una aproximación más amplia a las políticas de autorización, regulación y supervisión de proveedores tanto privados (con y sin ánimo de lucro) como extranjeros para garantizar el cumplimiento de los objetivos y la protección de los intereses públicos. También puede significar un cambio del pensamiento público y del gobierno: aunque la educación superior siga siendo un "bien público", los proveedores públicos y privados pueden cumplir esa función. Esto a su vez puede generar más competencia entre los proveedores y confusión general en el consumidor. Por lo tanto, se requiere un marco regulador coherente y exhaustivo que sirva a los intereses nacionales y proteja los intereses de las diferentes personas involucradas, especialmente los estudiantes.

Se necesita trabajar más para determinar cómo los marcos reguladores nacionales son total o parcialmente compatibles con un marco internacio-

nal más amplio.¹⁹ Una mayor conexión e interdependencia entre las naciones, al igual que una mayor liberalización del comercio, significará mayor coherencia entre los marcos nacionales. ¿Cómo puede la coherencia entre un marco nacional y uno internacional fortalecer las funciones reguladoras y de definición de políticas, mas no debilitarlas? Es evidente que hay riesgos y oportunidades asociadas con este tema, pero no actuar es un riesgo en sí mismo.

4.5 Reconocimiento y transferibilidad de créditos

Nuevos tipos de proveedores de educación, nuevas formas de prestar el servicio, nuevas iniciativas de educación más allá de las fronteras, nuevos niveles de movilidad estudiantil, nuevas oportunidades de comercialización de la educación superior, todo esto puede crear más confusión para el reconocimiento de calificaciones y la transferencia de créditos académicos. Este problema no es nuevo. Los acuerdos de comercialización no son responsables de la confusión, pero se suman a la complejidad y hacen más urgente la necesidad de una solución. El reconocimiento nacional e internacional de calificaciones y la transferencia de créditos, ya han sido objeto de una cantidad de trabajo considerable. La 'Convención de Lisboa sobre Reconocimiento de Calificaciones en Educación Superior en la Región europea', el 'Sistema europeo de Transferencia de Créditos', y la 'Movilidad universitaria en el Pacífico asiático' son buenos ejemplos de iniciativas regionales que podrían llevar a un enfoque más internacional.

4.6 Aseguramiento de la calidad y acreditación

El incremento en la prestación de servicios educativos más allá de las fronteras y el conjunto de

normas y obligaciones legales de los acuerdos de comercialización requieren que se preste urgente atención al tema del aseguramiento de la calidad y la acreditación de los proveedores educativos. No sólo es importante tener mecanismos nacionales que puedan orientar unos procedimientos para la acreditación y el aseguramiento de la calidad de los programas académicos ofrecidos por nuevos proveedores privados y extranjeros; es igualmente importante, prestar atención al desarrollo de un enfoque internacional para tratar estos dos aspectos.²⁰

Cada vez hay más conciencia de que, en el mundo del comercio educativo más allá de las fronteras, los esquemas nacionales de aseguramiento de la calidad están siendo desafiados por las complejidades del ambiente educativo internacional. Y aunque hay mayor conciencia, no se ha aceptado ni se ha llegado a un acuerdo sobre la necesidad de armonizar las políticas nacionales sobre aseguramiento de la calidad y acreditación, con un enfoque internacional. Es imperativo que los especialistas en educación discutan y determinen cuáles son los mecanismos reguladores más apropiados a nivel nacional e internacional, y que no dejen estos asuntos en manos de quienes elaboran y arbitran los acuerdos comerciales.

Otro tema potencialmente polémico es la aplicación de esquemas de aseguramiento de la calidad a proveedores nacionales y extranjeros. Puede suceder que bajo ciertas condiciones, la obligación de tratamiento nacional requiera que todos los proveedores, nacionales y extranjeros, estén sujetos a los mismos procesos y criterios. En algunos países esto no será un problema, pero en otros generará un debate acalorado.

En algunos países, el aseguramiento de la calidad en la educación superior está regulado por el

19. Van Damme, D. (2001) *Higher Education in the Age of Globalization: The need for a new regulatory framework for recognition, quality assurance and accreditation. Working Paper*. UNESCO. Paris, France

20. Van Damme, D. (2001) *Higher Education in the Age of Globalization: The need for a new regulatory framework for recognition, quality assurance and accreditation. Working Paper*. UNESCO. Paris, France

sector, y en otros, por el gobierno en mayor o menor grado. El punto clave es que la autoridad encargada del aseguramiento de la calidad, la regulación y la acreditación del servicio más allá de las fronteras sea examinada y orientada por personas y organismos del sector de la educación, y que no quede sólo en manos del mercado.

4.7 Investigación y derechos de propiedad intelectual

En la nueva economía que enfatiza la producción de conocimiento y el comercio, cada vez se le atribuye más valor al contenido creativo e intelectual inherente a productos y servicios. El documento 'Aspectos del Derecho de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio' (TRIPS, por su sigla en inglés), es otro acuerdo de comercialización completamente independiente del GATS, que también aborda el tema de la liberalización del comercio.²¹ El TRIPS se ocupa de cosas tales como patentes, marcas registradas y derechos de autor, todas ellas importantes en las funciones de investigación, enseñanza y aprendizaje de la educación superior. Este último sector también debe supervisar cuidadosamente el TRIPS.²²

Al dar una mirada a las implicaciones potenciales de los acuerdos de comercialización de la investigación y el trabajo académico, se revelan varios problemas. Un tema consistentemente señalado por los críticos del comercio educativo es su preocupación profunda por el creciente énfasis dado a la comercialización y mercantilización de la producción del conocimiento. Los escépticos creen que la altamente valorada trinidad de do-

cencia, investigación y servicio en las universidades tradicionales, puede estar en peligro. Un enfoque de la educación superior más diferenciado y orientado por los nichos del mercado, puede ser el resultado inesperado del mayor comercio educativo y la creciente importancia de acuerdos tales como el GATS y el TRIPS.

4.8 Internacionalización

Es necesario prestar atención al impacto que tiene la liberalización del comercio en las actividades de internacionalización sin ánimo de lucro. ¿Llegará el comercio a opacar y dominar las relaciones académicas internacionales entre países e instituciones, o las fortalecerá? Muchas estrategias de internacionalización podrían quedar expuestas si se adopta un enfoque puramente comercial. Por ejemplo: la participación en programas de desarrollo internacional o asistencia técnica puede generar beneficios mutuos para todos los socios y cambios importantes en la investigación, el desarrollo curricular y la enseñanza. ¿Tendrán estos programas menor o mayor importancia cuando haya más presión para el comercio?, ¿Se usarán las ganancias provenientes de actividades educativas comerciales para subvencionar actividades de internacionalización?, ¿Qué podría pasarle al intercambio estudiantil, las pasantías y otras formas de movilidad académica que no generen ingresos ni tengan ánimo de lucro?, ¿Se destinarán los limitados recursos financieros a las iniciativas comerciales que tienen un rendimiento económico en vez de a las actividades de internacionalización que generan un valor académico agregado?, ¿Cómo pueden las actividades de internacionalización y comercialización ser complementarias?, ¿Llegarán las oportunidades de comercio a determinar las relaciones bilaterales y redes multilaterales entre instituciones, a expensas de la investigación, el desarrollo curricular y otros quehaceres académicos? Se debe hacer un esfuerzo para perfilar los beneficios e importancia de la internacionalización sin fines lucrativos y para destinar recursos a la aplicación y conservación de la dimen-

21. OMC. *Frequently asked questions about TRIPS in the WTO*. Disponible en: www.wto.org/english/tratop_e/trips_e/tripfq_e.htm

22. OECD (2001) *Trade in Educational Services: Trends and Emerging Issues. Working Paper*. Organization for Economic Cooperation and Development. Paris, France

sión internacional de la docencia, la investigación y el servicio.

4.9 Movilidad de profesionales / fuerza laboral

Ya se ha comentado que el GATS puede afrontar la amplia demanda insatisfecha de empleados expertos al facilitar la movilidad de profesionales. Esto tiene un impacto en muchos de los sectores de servicio, e implicaciones particulares para la educación superior. La educación superior y para adultos está ofreciendo programas de educación y capacitación para satisfacer necesidades económicas; pero el sector mismo se está viendo afectado por la movilidad de sus docentes e investigadores. En muchos países, la escasez creciente de maestros está teniendo como resultado campañas activas de contratación más allá de las fronteras. Puesto que muchos docentes e investigadores quieren desplazarse a países donde las condiciones laborales y salariales sean más favorables, hay una preocupación real por el hecho de que la mayoría de los países desarrollados se beneficiarán de manera desproporcionada.

4.10 Cultura y aculturación

Por último, y no por ello menos importante, está el tema de las tradiciones culturales e indígenas. La educación es un proceso a través del cual la cultura se asimila. De hecho, la educación es un vehículo fundamental para la aculturación. Los críticos del GATS han expresado su preocupación por la homogenización de la cultura a través del ofrecimiento de educación superior y para adultos más allá de las fronteras. Los defensores del acuerdo sostienen que habrá una hibridación y fusión cultural positiva gracias a la movilidad creciente y la influencia de las TICs. De hecho, algunos argumentan que esto ha venido sucediendo durante décadas y que contribuye a nuevos intercambios culturales y mayor riqueza y de nuevo, la divergencia de opinión muestra que hay oportunidades potenciales y amenazas que considerar.

4.11 Problemas a nivel institucional

El énfasis de esta sección ha estado en los problemas de la política macro. Pero no se puede ignorar el efecto que ésta tiene en las instituciones individuales, especialmente en las públicas de educación superior.²³ Los temas primordiales son la autonomía institucional, la libertad académica y las condiciones de empleo para el personal académico. Aunque estos tres temas están relacionados con la liberalización del comercio, están más estrechamente asociados con los problemas más generales de la comercialización y privatización de la educación, que muchos creen se adelantan al interior de y entre fronteras.

4.12 Predominio del Comercio

Finalmente, es necesario decir que el tema de la liberalización del comercio, que casi siempre se interpreta en términos económicos, puede llegar a dominar la agenda. Hay el riesgo de una 'corriente comercial' en la que los problemas de política educativa se enmarcan cada vez más en un contexto comercial.²⁴ Aunque los desafíos domésticos en la provisión de educación son actualmente el centro de atención de la mayoría de los países, la polémica sobre el comercio internacional de servicios educativos probablemente aumentará en importancia. Los partidarios del comercio libre aplauden el hecho de que el GATS se vea, por encima de todo, como un acuerdo económico y que su propósito sea promover y expandir el libre comercio por razones económicas. Dado que el mercado potencial para el comercio de la educación superior ya es significativo y se espera que

23. Nunn, Alex (2001) *The General Agreement on Trade in Services: An Impact Assessment for Higher Education in the UK*. Report. UK Association of University Teachers. Londres, Reino Unido.

24. EI/PSI (2000) *Great Expectations. The Future of Trade in Services*. Documento conjunto de Education International (EI) and Public Services International (PSI). Bruselas, Bélgica. Disponible en: www.ei-ie.org/main/english/index.html

aumente, es evidente que el GATS y otros acuerdos comerciales ayudarán a promover el comercio y aumentar los beneficios económicos. Los críticos de los acuerdos comerciales sostienen que el dominio del tema en la agenda sacrifica otros objetivos y motivaciones importantes de la educación superior, como el desarrollo social, cultural y científico, y el papel que ella juega en la promoción de la democracia y la ciudadanía.

5.0 AVANCES

5.1 Acciones y reacciones de las partes interesadas

Uno de los objetivos primarios de este informe es conseguir que el problema de la liberalización del comercio de la educación superior se incluya en la agenda de los gerentes universitarios y de quienes formulan las políticas de educación superior. En general, parece que ha habido poca reacción frente al tema. Sin embargo, esto no demerita el trabajo realizado por algunas organizaciones no gubernamentales. Una de las iniciativas más interesantes es la 'Declaración conjunta sobre Educación Superior y el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios'²⁵ desarrollado y firmado por cuatro organizaciones: la Asociación de Universidades y Colleges de Canadá (AUCC), el Consejo Norteamericano para la Educación (ACE), la Asociación de Universidades Europeas (EUA), y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (CHEA).

Esta declaración invita a los países a no adquirir compromisos en 'Servicios de Educación Superior' ni en las categorías relacionadas de 'Educación para Adultos' y 'Otros Servicios Educativos' que figuran en el GATS. Por el contrario, apoya la idea de reducir los obstáculos al comercio internacional de la educación superior mediante convenciones y acuerdos por fuera de un régimen de política de comercio. Obviamente hay partidarios de los principios de la declaración, pero también hay críticos que consideran que la posición proteccionista es bastante egoísta, especialmente si se tiene en cuenta el nivel de la actividad exportadora ya existente. Vale la pena mencionar que tres de los signatarios son de EE.UU. y Europa, regiones ambas que se han comprometido en la prestación de servicios educativos en el GATS. Esta es otra señal del debate acalorado, las complejidades y las incertidumbres relacionadas con el GATS. El papel más importante de la declaración es que está atrayendo más atención hacia el problema.

La declaración es el único esfuerzo coordinado internacionalmente, pero hay muchas organizaciones estudiantiles, docentes y educativas a nivel nacional que son voceras de sus inquietudes y críticas la intención e impacto del acuerdo. Hay grupos similares como el 'Comité Nacional para el Comercio Internacional de la Educación' (NCITE, por su sigla en inglés) de E.E.U.U., y otras organizaciones comerciales que están expresando su apoyo al comercio más libre de servicios educativos. A nivel intergubernamental, parece haber algún grado de interés en el tema, principalmente en organizaciones económicas como la APEC (sigla en inglés de Cooperación Económica del Pacífico Asiático) o la OCDE. Al mismo tiempo, hay organizaciones no gubernamentales internacionales, como la Asociación de Universidades de la Mancomunidad Británica, que están tratando de despertar un interés en conocer el problema de la liberalización del comercio y las especificidades del GATS. Pero esto es sólo el comienzo. Se necesita más trabajo para consultar con las diferentes partes interesadas en la educación, de suerte que su voz sea escuchada en el análisis y las negociaciones que se están llevando a cabo.

25. AUCC (2001) *Joint Declaration on Higher Education and the General Agreement on Trade in Services*. 2001 Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC), American Council on Education, European University Association, Council for Higher Education Accreditation. Disponible en: www.aucc.ca

5.2 Fechas importantes en las negociaciones de la OMC

Las fechas clave que hay que tener presentes para las próximas fases de negociación del GATS son:

Junio 30, 2002: Los países presentarán sus solicitudes iniciales en las que le pedirán a los socios comerciales que abran sus mercados en las áreas de servicio.

Marzo 31, 2003: Los países objeto de solicitud presentarán sus ofertas de apertura de sus mercados en las áreas de servicio. Los países negociadores sostendrán reuniones y discusiones. En general, si no se llega a un acuerdo suficiente con respecto a la educación superior, el sector podría formar parte de una nueva ronda de negociaciones globales después de que concluyan las conversaciones en enero de 2005.

Enero de 2005: Las negociaciones del GATS culminarán.

Este es un calendario bastante apretado y los próximos doce meses son claves. Para junio de 2002, se deben conocer los detalles de todas las solicitudes de educación. Si bien es importante que la voz del sector educativo sea escuchada en la formulación de estas solicitudes, puede ser más importante aun que influya en la respuesta que se les dé. Esto implica trabajar con los funcionarios gubernamentales apropiados y supervisar las ofertas hechas por el propio país como respuesta a las solicitudes de otras naciones. La segunda parte es supervisar las ofertas que el propio país está recibiendo como respuesta a las solicitudes hechas originalmente a otros países. Esta es una tarea importante pero bastante desalentadora debido al hecho real de que las partes interesadas en el sector de la educación tienen diferentes perspectivas de la dimensión y la naturaleza de las limitaciones en el tratamiento nacional y el acceso al mercado, y pueden o no hablar al unísono con los funcionarios del gobierno encargados del comercio.

5.4 Comentarios finales

Complejos y discutibles. Estas dos palabras resumen el análisis y debate actual sobre el impacto

del GATS en la educación superior. Las opiniones sobre los riesgos y beneficios están divididas, si no polarizadas. Difieren dentro y fuera de los países. Cada país debe asumir el reto muy serio de encontrar un equilibrio entre las oportunidades y los compromisos de liberalización del comercio para exportar servicios de educación superior, con el posible impacto —relacionado con los mismos compromisos— de la importación de servicios educativos. Esta no es una tarea fácil. Uno puede tender a ser liberal al considerar las oportunidades de exportación, y más proteccionista al analizar las implicaciones de importar.

En esta fase, queda la impresión de que hay más preguntas que respuestas claras. Las preguntas son complejas por cuanto tienen que ver con:

- aspectos técnicos / legales del acuerdo mismo (ver sección 1.5);
- aspectos de política educativa, tales como financiación, acceso, acreditación, calidad y propiedad intelectual (ver sección 5); y,
- aspectos más generales de carácter político / moral para la sociedad, tales como el papel y el propósito de la educación superior, y el enfoque de 'bien público' o 'producto comercial'.

Lo único cierto en este panorama es la necesidad de que el sector educativo analice estas inquietudes y las consulte con las partes interesadas. Al mismo tiempo, es necesario ser proactivo y estratégico al supervisar e influenciar la posición del gobierno en las negociaciones en la etapa de solicitud / oferta del GATS. Esto obviamente implica una comunicación estrecha con las instancias y organismos responsables de la educación en el propio país. Es igualmente relevante no perder de vista la necesidad de tener enfoques y marcos internacionales para la regulación de proveedores, el aseguramiento de la calidad y el reconocimiento de calificaciones. Finalmente, es importante no exagerar el impacto del GATS. La comercialización de la educación ya existía, mucho antes, dentro y fuera de la esfera de los acuerdos comerciales. No obs-

tante, también es crítico no subestimar las implicaciones potenciales —riesgos y oportunidades— del GATS.

El primer objetivo de este documento es resaltar el impacto potencial de la liberalización del comercio de la educación superior. El segundo objetivo es

plantear inquietudes e identificar aspectos de la política que requieren más atención y análisis. Estas metas se habrán alcanzado si los lectores están mejor informados y motivados para actuar adecuadamente a nivel institucional, regional, nacional o internacional.

Nota de la Autora

La autora ha tratado de presentar la visión tanto de partidarios como de opositores de una mayor liberalización del comercio de servicios educativos a través del GATS. Al hacerlo, ha evitado intencionalmente tomar una posición personal frente a los riesgos y beneficios de la liberalización del comercio de la educación superior. Hecha esta aclaración, las ideas y opiniones expresadas en este documento han sido identificadas por la autora y no por el Observatorio de la Educación Superior sin Fronteras.

Referencias Bibliográficas

1. Cunningham, S. et al (2000) *The Business of Borderless Education*, Department of Education, Training and Youth Affairs, Canberra, Australia.
2. CVCP (2000). *The Business of Borderless Education: UK Perspectives*. Committee of Vice-Chancellors and Principles. Londres, Reino Unido.
3. Davis, D. et al (2000) *Transnational Education Providers, Partners and Policy*. IDP Education Australia. Brisbane, Australia.
4. CVCP (2000). *The Business of Borderless Education: UK Perspectives*. Committee of Vice-Chancellors and Principles. Londres, Reino Unido.
5. Knight, Jane (1999) *A Time of Turbulence and Transformation for Internationalization*. Monografía. Canadian Bureau for International Education. Ottawa, Canadá No. 14.
6. OMC (1999) *The WTO in Brief*. Preparado por el Secretariado de la OMC. Ginebra, Suiza. Disponible en: www.wto.org/english/thewto_e/whatis_e/whatis_e.htm
7. OMC. *The General Agreement in Trade in Services - objectives, coverage and disciplines*. Preparado por el Secretariado de la OMC. Disponible en: www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/elGATSqa_e.htm
8. OMC. *The Services Sectoral Classification List*, World Trade Organization. Preparado por el Secretariado de la OMC. Documento MTN.GNS/W/120. Disponible en: www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/sanally_e.htm
9. OMC. *The General Agreement in Trade in Services - objectives, coverage and disciplines*. Preparado por el Secretariado de la OMC. Disponible en: www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/elGATSqa_e.htm
10. OMC. *The General Agreement in Trade in Services*. Texto. Disponible en: www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/1-scdet_e.htm
11. Gottlieb and Pearson (2001) *GATS Impact on Education in Canada. Legal Opinion*. Preparado por Canadian Association of University Teachers. Ottawa, Canada. Disponible en: www.caut.ca/english/issues/trade/elGATS-opinion.asp
12. OMC (1998). *Education Services. Background Note*. Preparado por el Secretariado. Council for Trade in Services. Ginebra, Suiza. S/C/W/49, 98-3691. Disponible en: http://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/sanally_e.htm
13. OMC (2001) *Communication from Australia. Negotiating Proposal for Education Services*. Council for Trade in Services. OMC. Documento S/CSS/W/110. Disponible en: www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/s_propnewnegs_e.htm
14. OMC (2001) *Communication from New Zealand. Negotiating Proposal for Education Services*. Council for Trade in Services. OMC. Documento S/CSS/W/93. Disponible en:

http://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/s_propnewnegs_e.htm

15. OMC (2000) *Communication from the United States. Higher (Tertiary) Education, Adult Education, and Training*. Council for Trade in Services. OMC. Documento S/CSS/W/93. Disponible en: www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/s_propnewnegs_e.htm
16. NCITE (2001) *Barriers to Trade in Transnational Education*. National Committee for International Trade in Education. Washington, D.C, USA. Disponible en: www.tradeineducation.org/general_info/frames.html
17. APEC (2001) *Measures affecting trade and investment in education services in the Asia-Pacific region*. A report to the APEC group on Services 2000. Singapur. Disponible en: www.apecsec.org.sg
18. NCITE (2001) *Barriers to Trade in Transnational Education*. National Committee for International Trade in Education. Washington, D.C, USA. Disponible en: www.tradeineducation.org/general_info/frames.html
19. Van Damme, D. (2001) *Higher Education in the Age of Globalization: The need for a new regulatory framework for recognition, quality assurance and accreditation*. Working Paper. UNESCO. Paris, France
20. Van Damme, D. (2001) *Higher Education in the Age of Globalization: The need for a new regulatory framework for recognition, quality assurance and accreditation*. Working Paper. UNESCO. Paris, France
21. OMC. *Frequently asked questions about TRIPS in the WTO*. Disponible en: www.wto.org/english/tratop_e/trips_e/tripfq_e.htm
22. OECD (2001) *Trade in Educational Services: Trends and Emerging Issues*. Working Paper. Organization for Economic Cooperation and Development. Paris, France
23. Nunn, Alex (2001) *The General Agreement on Trade in Services: An Impact Assessment for Higher Education in the UK*. Report. UK Association of University Teachers. Londres, Reino Unido.
24. EI/PSI (2000) *Great Expectations. The Future of Trade in Services*. Documento conjunto de Education International (EI) and Public Services International (PSI). Bruselas, Bélgica. Disponible en: www.ei-ie.org/main/english/index.html
25. AUCC (2001) *Joint Declaration on Higher Education and the General Agreement on Trade in Services*. 2001 Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC), American Council on Education, European University Association, Council for Higher Education Accreditation. Disponible en: www.aucc.ca

Alternativas de Educación Superior en el Estado de Texas para Mexicanos: Los Casos del Programa Piloto y la House Bill 1403

RODOLFO
HERNÁNDEZ-GUERRERO *

1. La necesidad de la educación en el contexto de la relación México-Estados Unidos

El futuro de México, sin duda alguna, depende de una manera significativa del nivel de la educación de su población. Las dinámicas de libre mercado e integración económica imponen una yuxtaposición de fronteras entre lo geográfico, lo económico, lo cultural, haciendo un espejuelo heterogéneo de las realidades mexicana y estadounidense. El reto de adaptación, conformación y confirmación de la sociedad mexicana ante un espectro de nuevos símbolos, parámetros y valores, los cuales muchos de ellos parecieran ir en oposición hacia nuestras tradiciones, no deja de ser fascinante, pero arriesgado ante las circunstancias de desarrollo humano nacional.

No hay duda alguna, al menos es el consenso que se logró obtener de encuentros, lecturas y conversaciones sobre el futuro de México, que la educación es el mejor aliado en este proceso de re-definición de nuestra sociedad. Al respecto, México es un país tradicionalmente comunal, donde los valores familiares va mano a mano con su cotidianidad. Un país que históricamente ha ofrecido, y constitucionalmente garantizado, la educación para nuestra población. La educación es laica y gratuita en México, de acuerdo al artículo tercero de la Carta Magna mexicana.

Anteponiendo México sus circunstancias con su vecino del norte, que por coincidencia se refleja como el país más poderoso y rico del mundo, históricamente se observa una simbiótica relación sin paralelos, pero opuestamente diametral. Por una parte, una frontera geográfica común e inmediata. Por la otra, un escenario de contrastes económicos, sociales y educativos de cada lado de la frontera. Ambas, la frontera común y el escenario, son marco de una convivencia México-Americana, la cual genera las particularidades de una híbrida cultural, llamada por algunos "cultura chicana" tan diferente, y en algunos casos tan lejana, de las auténticas culturas mexicana y estadounidense, pero tan derivada de éstas.

*THE CENTER FOR
U.S.- MÉXICO STUDIES
THE UNIVERSITY OF TEXAS
AT DALLAS

En este sentido, la convivencia México-Estados Unidos rebasa las propias formalidades de una relación diplomática y oficial. Por una parte, la presencia de aproximadamente 20 millones de mexicanos en territorio estadounidense, quienes han hecho de sus envíos de dinero hacia México la tercera fuente de divisas para este país. Por la otra, la negativa del gobierno de los Estados Unidos por dar un reconocimiento, al menos práctico, mas no legal, del esfuerzo y dedicación, a través de sus trabajos y pagos de impuestos de aquellos mexicanos que no tienen una situación migratoria regularizada. Preguntas tales como ¿Cuál es la ingerencia de estos impuestos en el Producto Interno Bruto de Estados Unidos anualmente?, ¿Cuál es el valor agregado de aquellos productos trabajados por manos mexicanas ilegales?, ¿Qué sería de la ciudad de Los Angeles, California sin trabajadores ilegales durante un día, dos días, una semana? O bien, ¿Qué sería de la industria hotelera o de limpieza de los Estados Unidos sin ellos?

Las respuestas a este tipo de preguntas han sido objeto de debates y generación de documentos de trabajo e investigación. Los argumentos contravienen por su oposición y riqueza en el debate retórico y teórico. No obstante, existe tácito y explícito consenso, después de todo, y a pesar de todo, para proponer que la educación genera respuestas, alternativas y, sobre todo, un mutuo y respetuoso entendimiento entre los individuos de ambas naciones. Cómo explicar que el ejercicio social mexicano es principalmente comunitario y el estadounidense, en contraste, es mayoritariamente individualista. Cómo explicar que el sentido liberal económico, cuya máxima es la satisfacción del consumidor, rige al mercado estadounidense. Cómo explicar que el desarrollo de México ha sido basado, principalmente, bajo un escrutinio keynesiano, con una máxima marxista-teórica de distribución de riqueza social. Cómo explicar la síntesis entre el neo-liberalismo económico y el llamado neo-liberalismo social. Cómo explicar un tratado de libre comercio entre ambas naciones con tales contrastes de valores, historia, desarrollo y cultura.

No pensaría responder estas preguntas, de otra forma se perdería el objetivo mismo de este trabajo, pero sí generar la semilla de la duda, la polémica y el contraste de parámetros para lograr generar un auténtico reconocimiento de la educación. La educación nos permite responder estas preguntas y/o desécharlas para definir la relación México-Estados Unidos en su justa dimensión, generando los mecanismos necesarios para lograr la accesibilidad en ambos lados de la frontera para una educación superior.

Se asume el beneficio claro y concreto que la educación superior puede generar en los individuos, en la sociedad y más allá de la frontera física entre México y Estados Unidos. Un nivel mayor de educación, reflejará un nivel mayor de vida y una disposición para una interacción social y comunitaria respetuosa.

2. Las particularidades del estado de Texas y su relación con México

Texas es un estado que se destaca por su diverso, vibrante y vigoroso crecimiento económico. En términos de comercio internacional, un componente significativo de la realidad de este estado, destaca que Texas ha triplicado sus exportaciones a México desde 1991. Entre los estados de la Unión Americana, Texas ocupó el primer lugar, exportando \$51.7 billones de dólares en productos durante el año 2000, seguido por California con \$19.0 billones. El producto estatal bruto de 1998 de Texas fue de 640 billones de dólares¹, ocupando el tercer lugar después de California y Nueva York (U.S. Census Bureau). Actualmente, más de 200 empresas texanas operan dentro de México y más de 80 empresas mexicanas tienen sucursales en Texas. En este sentido, la tasa laboral manufacturera ha reflejado un crecimiento que va de 7.6 millones a 9.5 millones empleos entre 1994 y 2000, es decir un aumento de aproximadamente 25%, 7.2 puntos porcentuales

1. En dólares "chained" de 1996

más, respecto a la tasa nacional (Perry, R.; p. 4-5). Un dato más que refleja la cercanía entre México y Texas, es el siguiente: en 1999 los turistas mexicanos gastaron \$240.4 millones de dólares, generando 3,079 empleos en Texas (Perry, R.; p. 3).

Entre los aspectos que destacan a Texas con respecto a los otros estados de la Unión Americana están su tamaño geográfico, su diversidad poblacional y contrastes socioeconómicos. Texas es el segundo estado más grande, después de Alaska, abarcando 7 por ciento del total de agua y tierra de los Estados Unidos (aproximadamente 167 millones de acres de tierra y 3 millones de acres de agua). Texas tiene una extensión costera y fronteriza con México de 367 y 773 millas, respectivamente (Champagne, p. 3).

De acuerdo al censo de población de los Estados Unidos 2000, Texas tiene una población de 20,852,000 residentes², siendo el estado más poblado después de California. Actualmente los hispanos reflejan el 30 por ciento de esta población. Esta cifra representa el 7.4 por ciento de la población total de residentes de este país (Statistical Abstract of the United States). Las proyecciones de cambio demográficos en el estado de Texas, sitúan que el mayor crecimiento poblacional se reflejará en los centros urbanos tradicionales de Texas (e.g. San Antonio-Austin, Houston y Dallas-Fort Worth) y en la franja fronteriza con México. Para el año 2008 se pronostica que el estado se convertirá en estado con población de minorías. Los hispanos conformarán alrededor más del 40 por ciento de la población de estado, los afro-americanos representarán el 11 por ciento. Los asiático-americanos representarán 4 por ciento; mientras que los anglosajones reflejarán el 45 por ciento de esta población (The Texas Higher Education Coordinating Board, p. 7).

Si mantenemos la tasa de inmigración reflejada entre 1980 y 1990 constante, la población de Texas

2. Se considera residentes del estado de Texas a quienes hayan vivido, trabajado y pagado impuestos durante 12 meses con intenciones de una residencia permanente.

será de 33.8 millones para el año 2030, un incremento de más del 99 por ciento con respecto a 1990 (Murdock et al, p. 5). Este crecimiento poblacional reflejará una diversidad étnica única. La población anglosajona representaría el 36.7 por ciento, mientras que los hispanos y afro-americanos reflejarían el 45.9 y 9.5 por ciento, respectivamente, del total de la población texana para el año 2030 (Murdock et al, p. 5).

En materia socioeconómica, Texas es un estado de contrastes y grandes retos, especialmente en el área educativa cuando se toman en cuenta las dinámicas poblacionales. El ingreso personal per cápita (en dólares constantes de 1996) de Texas en el año 1999 fue de 25,363 dólares, ocupando el lugar vigésimo séptimo entre los estados de la Unión Americana, reflejando un nivel inferior a estados como Kansas y Nebraska. En términos de desempleo, Texas reflejó una tasa porcentual en 1999 de 4.6, cuatro décimas porcentuales más del promedio nacional y colocando al estado en la quinceava posición entre los Estados Unidos (U.S. Census Bureau).

Sin consideramos los efectos del crecimiento de la población, Texas enfrentará una mayor demanda de servicios por parte de las minorías (e.g. trabajo, servicios médicos, prisiones, educación, etc.) lo que se traducirá en un gran reto para el gobierno estatal. La educación superior, particularmente, merece especial atención.

El gobierno de Texas y, concretamente, el Consejo de Educación Superior de Texas, han instrumentado programas en los cuales se reconoce a la educación como un mecanismo de prosperidad y desarrollo para el estado de Texas. Desde 1965, en Texas se han incorporado 42 centros comunitarios y técnicos universitarios, 12 universidades públicas y cuatro centros de la ciencia de la salud pública. La matrícula de inscripción pública de educación superior³ en Texas se ha incrementado, desde 1965, a

3. Educación superior se define en este trabajo como la educación post-preparatoria (e.g. licenciatura, maestría y/o doctorado).

610 000 estudiantes. Si consideramos el total de la composición del sistema de educación superior de Texas, la matrícula de inscripción excede los 990 000 estudiantes.⁴

A pesar de que el nivel de educación superior pareciera razonablemente exitoso, existe un gran reto por realizar. Especialmente si comparamos el caso con los estados de California, Nueva York o Florida. Texas refleja un rezago en sus índices de inscripción y de graduación nacionalmente.

En términos de educación superior, el porcentaje de la población total estatal con una o más licenciaturas en 1999 fue de 24.4, colocando al estado en la posición vigésima tercera, después de Nuevo México o South Dakota (U.S. Census Bureau). Actualmente, 5 por ciento de la población de Texas está matriculada en un programa de educación superior, comparada con el promedio nacional de los Estados Unidos, 5.4 por ciento. La diferencia de tan sólo 0.4 puntos porcentuales representa una diferencia de 76,000. El 6 por ciento de la población de los estados de California e Illinois está matriculada en un programa de educación superior, 5.7 por ciento refleja Michigan y 5.6 por ciento Nueva York. A pesar de que la diferencia aparenta ser menor entre Texas y los otros estados, ésta representa a miles de estudiantes. Por ejemplo: Texas tendría que generar la matrícula inmediatamente para 200,000 estudiantes para lograr los niveles de participación del estado de California. En este sentido, Texas tendrá que generar la matrícula para inscribir aproximadamente 500,000 estudiantes adicionales en instituciones públicas e independientes para alcanzar un nivel de participación del 5.7 por cien-

4. El sistema de educación superior de Texas está compuesto por 50 universidades comunitarias con 74 campus, cuatro universidades técnicas con dos centros de extensión universitaria, ocho instituciones de salud, 35 universidades, ocho instituciones de educación superior relacionada a la salud, además de 40 universidades comunitarias y universidades independientes, una escuela de medicina independiente y 31 universidades técnicas privadas.

to para el año 2015. Es decir que se requiere un incremento de matrícula de aproximadamente 56,500 estudiantes afro-americanos, 341,600 estudiantes hispanos, y de 94,100 estudiantes anglo para lograr dicha meta (The Texas Higher Education Board, p. 8-9).

Si se toma en cuenta que la tasa de matrícula de inscripción para hispanos y afro-americanos en la educación superior es significativamente menor a la de la población anglo, Texas refleja una gran abismo entre grupos raciales/étnicos en términos de inscripción y graduación de las llamadas universidades comunitarias (*community colleges*) y universidades. Si esta tendencia continúa, los grupos con el menor índice de inscripción y graduación constituirán la mayoría de la población de Texas en el futuro. Si los índices de participación y graduación se mantienen constantes, el índice de pobreza en Texas se incrementará 3 por ciento y el promedio de ingreso familiar disminuirá por 3,000.00 en dólares constantes para el año 2030.⁵

Ante este panorama y bajo las premisas desarrolladas por el gobierno de Texas y el Consejo de Educación Superior de Texas es importante identificar, definir y difundir las alternativas de educación superior para mexicanos radicados en el estado de Texas. Compatriotas que en su mayoría por falta de información y/o orientación, no tienen acceso a las oportunidades de educación superior, a pesar de que existen oportunidades para aquéllos, quienes incluso, no son residentes legales.

3. Alternativas de Educación Superior para Mexicanos en Texas

El enfoque de este documento nos determina a concentrarnos en alternativas de educación superior concretas para los mexicanos, bajo dos parámetros: (1) para aquellos mexicanos, quienes

5. Steve Murdock, Chief Demographer, Texas State Data Center

viviendo en territorio mexicano, especialmente a lo largo de las 773 millas de la frontera México-Texas, desempeñan sus actividades diarias en territorio estadounidense y (2) para aquellos mexicanos que residiendo, no necesariamente en forma legal en Texas, contribuyen al desarrollo y progreso de este estado. En ambos casos, haciendo de la realidad texana una cotidianidad bi-nacional.

Dos programas son identificados para facilitar el acceso de los mexicanos a la educación superior en Texas. El Congreso de Texas aprobó el Programa Piloto para el Reclutamiento de Estudiantes Mexicanos (*Pilot Program*) y la Legislación para Educación Superior (*Noriega Bill-1403*) en 1987 y 2001, respectivamente. La primera legisla sobre estudiantes mexicanos exclusivamente y la segunda sobre estudiantes inmigrantes, incluyendo a los mexicanos, para ser considerados como residentes de Texas para propósitos del pago de sus colegiaturas. El contenido, ejecución y difusión de cada uno de estos programas, son de vital importancia para generar reales alternativas de educación superior para mexicanos en el estado de Texas.

3.1 Programa Piloto para el Reclutamiento de Estudiantes Mexicanos (Programa Piloto)

El Programa Piloto para el Reclutamiento de Estudiantes Mexicanos (Programa Piloto)⁶ fue adoptado por el Código Administrativo de Texas en 1987 originalmente para facilitar el acceso a la educación superior para mexicanos en la franja fronteriza, considerando a los estudiantes mexicanos como residentes de este estado para propósitos exclusivamente del pago de su colegiatura. Normalmente se consideran residentes a aquellos individuos que han vivido, trabajado y pagado impuestos por más de un

6. Toda la información reflejada sobre el Programa Piloto está basada en la legislación que sobre el mismo publica el Código Administrativo del Estado de Texas.

año en el estado de Texas. Bajo este criterio, los residentes pueden gozar de los privilegios y beneficios que otorga el estado de Texas como lo son la educación, cierto tipo de programas de vivienda, acceso a la salud, etc.

Para propósitos de educación, el gobierno de Texas beneficia a los estudiantes residentes con una colegiatura significativamente menor con respecto a los estudiantes no residentes. Por ejemplo, un estudiante con una carga académica mínima de tiempo completo y no residente en un programa de maestría en la Universidad de Texas en Dallas, una universidad pública perteneciente al Sistema de la Universidad de Texas, tendría que pagar 3,833.40 dólares por semestre.⁷ Un estudiante residente de Texas con la misma carga académica tendría que pagar 1,871.40 dólares por semestre. Es decir, el costo del programa académico se duplica en más del 100 por ciento para aquellos estudiantes no residentes. Las cifras podrían ser de mayor contraste para aquellas instituciones de educación superior privadas. Este programa ha beneficiado a miles de estudiantes, quienes residendo del lado mexicano de la frontera México-Texas, permitió que cursaran sus estudios superiores en universidades del lado americano.

3.1.1 Requisitos

Los requisitos de elegibilidad para este programa son los siguientes: a) ser ciudadano mexicano, b) demostrar necesidad económica, c) haber sido admitido en una institución de educación superior, d) ser estudiante de tiempo completo, y e) cumplir con lo(s) requisito(s) particular(es) de cada institución para fines de la elegibilidad del programa (e.g. promedio mínimo).

7. Cifras de acuerdo al catálogo de la Universidad de Texas en Dallas del otoño 2002.

Es importante aclarar que el programa continúa considerando a los mexicanos elegibles como estudiantes internacionales. De tal forma que la emisión de una visa de estudiante es emitida conforme a las regulaciones de la oficina de inmigración de los Estados Unidos (INS), una vez que el estudiante ha sido aceptado en la institución de educación superior y ha sido elegible para el programa piloto. El estudiante tendrá, así, que cumplir con los requisitos y expectativas de un estudiante internacional, tales como comprobar solvencia económica para vivienda, seguro médico, gastos personales, etc. Una vez más, vale recordar que este programa está diseñado para fines de educación, basado en una necesidad económica, y no para fines de inmigración.

3.1.2 Alcance

El programa permite que todas las instituciones de educación superior, pertenecientes al Sistema de Universidades Técnicas del Estado de Texas ubicadas en la franja fronteriza, incluyendo Texas A&M University-Kingsville, The University of Texas at San Antonio, and Texas A&M University-Corpus Christi pueden admitir sin límite a todo aquel estudiante mexicano que cumpla con los requisitos, tanto del programa piloto como de estudiante internacional.

Aquellas instituciones de educación superior no localizadas en la franja fronteriza podrán admitir sólo 2 estudiantes mexicanos por cada 1,000 estudiantes inscritos en la institución. Por ejemplo, la Universidad de Texas en Dallas tiene una población estudiantil de 13,000 estudiantes, lo cual refleja un máximo de 26 estudiantes mexicanos beneficiados bajo estas circunstancias. Aquellas instituciones con una población estudiantil menor a los 5,000 estudiantes, pueden aceptar un máximo de 10 estudiantes mexicanos bajo el amparo del programa piloto.

3.2 House Bill 1403: La Legislación Noriega y García

La legislación 1403 fue aprobada por el Congreso de Texas el 30 de marzo de 2001 con el propósito de incrementar el número de estudiantes matriculados en instituciones de educación superior y hacer de éstas una medida ampliamente disponible para la población inmigrante internacional.⁸ El contenido de la misma es más breve que la anterior, aunque se presta más a la confusión al momento de su interpretación.

La HB 1403 permite a estudiantes inmigrantes tener acceso a la educación superior de tres maneras:

- 1) Estudiantes inmigrantes que tengan una solicitud de visa pendientes, pueden, bajo ciertas circunstancias, ser considerados como residentes para propósitos de colegiatura.
- 2) Estudiantes inmigrantes que no tengan visa pero que se hayan graduado de alguna preparatoria de Texas y satisfagan cuatro requisitos más, mencionados en el siguiente apartado, son elegibles para el beneficio de colegiatura de residente.
- 3) Estudiantes inmigrantes que son elegibles para colegiatura de residentes, también son elegibles para apoyo financiero y becas ofrecidas por los gobiernos estatal y municipal. Sin embargo, no son elegibles para obtener apoyo educacional federal.

3.2.1 Criterio para ser elegible para la HB 1403

Un estudiante inmigrante es elegible para la HB 1403 siempre y cuando cumpla con los criterios de residencia, tutoría legal, educación, temporalidad y promesa de legalidad migratoria, los cuales a continuación se detallan.

8. Toda la información reflejada sobre la HB 1403 está basada sobre la legislación de la misma, aprobada por el Congreso de Texas el primero de septiembre de 2001.

El estudiante inmigrante tuvo que haber vivido durante tres años consecutivos en el estado de Texas al momento de haber obtenido su diploma de preparatoria o haber aprobado el examen *The General Educational Development* (GED)⁹. Excepcionalmente, aquellos estudiantes que hayan radicado fuera de Texas por motivos de trabajo, por ejemplo por trabajos temporales, durante estos tres años, continúan siendo elegibles para la HB 1403.

Durante los tres años de residencia, o una parte de este tiempo, el estudiante inmigrante tuvo que haber residido con sus padres y/o tutor legal en el estado de Texas.

El estudiante inmigrante tuvo que haber completado sus estudios de educación media superior en una preparatoria de Texas. Aquellos estudiantes que hayan sido educados en sus hogares pueden obtener el beneficio de la HB 1403, siempre y cuando hayan obtenido el certificado de estudios GED, el cual deberá ser presentado ante la Agencia de Educación de Texas para recibir el certificado de preparatoria equivalente.

Por ninguna razón, el estudiante inmigrante no tuvo que haber iniciado sus estudios de educación superior antes del otoño de 2001. Esta condición incluye aquellos cursos comúnmente llamados "duales", a través de los cuales los estudiantes obtienen créditos universitarios, habiendo sido cursados y/o satisfechos en la preparatoria. La razón de establecer esta fecha ha respondido a la autosustentabilidad de la misma propuesta, pues de hacerlo retroactiva antes del otoño de 2001, el gobierno de Texas tendría que aportar recursos significativos.

Finalmente, el estudiante solicitante de la HB 1403 tiene que firmar un juramento de residencia legal, a través del cual promete legalizar su residencia en Texas tan pronto como sea elegible.

9. *The General Educational Development* (GED) el examen está diseñado primariamente para acreditar estudios de educación media superior para adultos en los Estados Unidos. Este examen es administrado por el *Center for Adult Learning Educational Credentials* (ALEC).

4. La realidad ante las alternativas y comentarios finales

Ambas propuestas, el programa Piloto y la HB 1403 reflejan el interés del gobierno de Texas y del Consejo de Educación Superior de Texas para dar acceso a los mexicanos a la educación superior. El beneficio es, sin duda alguna, indiscutible. Sin embargo, los escenarios rebasan tales propuestas, para lo cual describiré el siguiente caso real.

Hugo¹⁰, un estudiante mexicano de educación superior en Texas, quien ha residido ilegalmente en este estado por aproximadamente 15 años, podría, aparentemente, acceder al beneficio de ambas legislaciones. Sin embargo, aceptando el programa Piloto perdería su antigüedad de residencia ante la emisión de una visa de estudiante internacional para propósitos de una futura legalización de su residencia. Por otra parte, Hugo inició cursos de educación superior antes del otoño de 2001, lo que impidió beneficiarse de la *House Bill 1403* y, por consiguiente, no fue elegible tampoco para becas del estado de Texas.

A pesar de que el estado de Texas es progresista en el diseño de estas alternativas de educación superior para sus estudiantes inmigrantes y, concretamente, para los mexicanos en la Unión Americana, la realidad va más allá del beneficio. Por el contrario, Hugo, quien ha sido un estudiante de excelencia y quien pudiera ayudar a cerrar la brecha entre el número de estudiantes inscritos y el número de estudiantes graduados de licenciatura se ve impedido ante estas dos legislaciones (programa Piloto y la *House Bill 1403*). Afortunadamente, la perseverancia de Hugo le ha permitido sobreponer todo obstáculo para continuar con sus estudios superiores, ejemplo a seguir para generar más oportunidades educativas, no sólo dentro de Texas, sino en todo el territorio de los Estados Unidos.

10. Nombre ficticio con el propósito de respetar privacidad e identidad del estudiante.

Referencias

- Champagne, A.; Harpham, E. (ed.) (1997) *Texas Politics. A Reader*, W.W. Norton & Company: New York and Boston.
- HB 1403 House Committee Substitute, HB 1403, Texas Congress: Austin.
- Murdock, S.; Hoque, M.N.; Michael, M.; White, S.; Pecotte, B. (1996) *Texas Challenged. The Implications of Population Change for Public Service Demand in Texas*, Texas Legislative Council: Austin.
- Perry, R.; (2001) *Governor's Trade Alliance*, Texas Government: Austin.
- Texas Administrative Code, (2002) *Pilot Program for Enrolling Students from Mexico*, Texas Higher Education Coordinating Board: Austin
- The Texas Higher Education Board (2002) *Closing the Gaps*: Austin.
- U.S. Census Bureau, *Statistical Abstract of the United States, State Rankings*; <http://www.census.gov/statab/www/ranks.html>.

Hacia una definición de la agenda de colaboración académica en América del Norte para los próximos diez años: Las recomendaciones de Calgary

FRANCISCO J.
MARMOLEJO CERVANTES*

Resumen

A poco más de diez años de haberse iniciado formalmente la colaboración académica entre México, los Estados Unidos y Canadá, el Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC) creó un Comité de Prioridades para la Educación Superior de América del Norte, el cual se dedicó a efectuar un análisis detallado de los logros y perspectivas de la colaboración de la educación superior en América del Norte desde 1992. Derivado de este estudio, el Comité elaboró diez recomendaciones para la agenda de colaboración regional en la década siguiente, mismas que fueron validadas y priorizadas por representantes de instituciones de educación superior, entidades gubernamentales y organizaciones educativas. En el presente trabajo se hace un recuento breve de la evolución del proceso de colaboración académica trinacional en los últimos diez años y se presentan las recomendaciones de acción para los próximos 10 años.

El comienzo

La firma y puesta en operación del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) ha traído consigo una creciente integración económica regional que, no obstante, hace patentes importantes diferencias y asimetrías, al mismo tiempo que hacen necesario la atención de los retos en diversos ámbitos desde una perspectiva regional.

Ciertamente, aun cuando el TLCAN es en estricto sentido sólo un acuerdo comercial ideado para facilitar el flujo de bienes y servicios en el ámbito trinacional, su puesta en operación permitió contar con un marco de referencia regional que ha servido de base para el análisis y discusión que esta nueva conformación geo-económica-política tendría en diversos sectores. Tal ha sido el caso de la educación superior.

En este sentido, hace poco más de una década, iniciaron una serie de reuniones pioneras, convocadas por los gobiernos federales de Ca-

* DIRECTOR EJECUTIVO
DEL CONAHEC.

Canadá, Estados Unidos y México, las cuales ayudaron a definir el rumbo de la colaboración en la educación superior de América del Norte¹.

Para empezar, en septiembre de 1992, a invitación del gobierno estadounidense, un pequeño grupo conformado por líderes educativos y representantes gubernamentales de México, los Estados Unidos y Canadá, se reunió en el Centro de Conferencias de Wingspread en Wisconsin, para delinear un plan de acción para la colaboración en la educación superior de América del Norte. De esta reunión resultó la «Declaración de Wingspread» (ver Anexo 1) que, al mismo tiempo que estableció una serie de principios para la colaboración trinacional en materia de educación superior, planteó de manera concreta un mecanismo operativo para llevar la discusión inicial a acciones concretas. Entre tales acciones, se acordó crear un Grupo Trilateral de Trabajo, hacer un inventario de esfuerzos de colaboración interinstitucional existentes a la fecha y convocar a una segunda reunión en la que se profundizara en tal agenda.

Un año después, un grupo mayor de representantes de los tres países se reunió en Vancouver. Producto de este encuentro se emitió el «Comunicado de Vancouver» (ver Anexo 2), el cual formalizó la intención de los gobiernos federales de Canadá, México y Estados Unidos, de trabajar en conjunto, en coordinación con las instituciones de educación superior, para emprender seis acciones específicas tendientes a fortalecer la colaboración académica desde esta nueva perspectiva trilateral. El entusiasmo y optimismo eran del todo evidentes en un momento en el que la puesta en operación del TLCAN abría amplias y quizás desmedidas expectativas.

Sin embargo, tan sólo tres años después, tal entusiasmo había disminuido considerablemente de-

bido a diversas razones entre las que se pueden enumerar las siguientes: los cambios en el liderazgo político de los gobiernos federales en los tres países con el consecuente viraje en sus prioridades; el reconocimiento —aunque tardío— de que la complejidad en las estructuras gubernamentales y los sistemas de educación superior de los tres países hacían poco probable que los gobiernos federales pudieran emprender cambios espectaculares; el desencanto en las universidades por la raquítica disponibilidad de fuentes específicas de financiamiento que estimularan la colaboración académica trinacional; y el asimétrico interés que tal proceso despertó en instituciones de los tres países.

En este contexto, una tercera reunión celebrada en Guadalajara en 1996, concluyó el ciclo inicial de encuentros convocados por los gobiernos federales de los tres países (Ver Anexo 3). Aun cuando ésta fue la más numerosa de las tres reuniones —especialmente debido a la alta participación de delegados mexicanos—, sus resultados fueron para algunos decepcionantes y, para otros, realistas. Ciertamente el optimismo gubernamental había disminuido considerablemente. A diferencia de los dos encuentros anteriores, la reunión de Guadalajara no concluyó con una declaración conjunta, sino solamente con tres discursos en los que cada representante gubernamental nacional expresó sus puntos de vista respecto al proceso. Probablemente el principal acuerdo implícito fue que, por una parte, con la reunión de Guadalajara concluía el ciclo de encuentros convocados por los gobiernos federales y que, por la otra, estos asumían a partir de entonces un papel menos protagonista dejando a las propias instituciones la tarea de hacer de la colaboración académica en el contexto trinacional una realidad.

Los resultados iniciales

Las tres reuniones descritas líneas arriba y sus conclusiones, sentaron las bases para la creación de una serie de iniciativas de colaboración entre

diversas instituciones, el establecimiento de programas de financiamiento gubernamental encaminados a estimular la movilidad estudiantil y el surgimiento de redes interinstitucionales.

Desde la perspectiva gubernamental destaca la creación y puesta en operación a partir de 1997 del Programa de Movilidad de Estudiantes de América del Norte (PROMESAN). En el marco de este programa se han creado una serie de consorcios inter-institucionales para facilitar el intercambio de estudiantes.

Por otra parte, la propuesta inicial del gobierno mexicano para crear una Comisión Trilateral de Recursos Humanos en el marco del TLCAN (parecida en su composición y alcance de responsabilidad a las Comisiones de Medio Ambiente y de Asuntos Laborales), no tuvo el debido eco en sus contrapartes. No obstante, sigue operando hasta la fecha un grupo informal de coordinación de los esfuerzos gubernamentales en materia de educación superior trilateral autodenominado como Comité Trilateral Intergubernamental de Educación Superior, el cual está conformado por representantes de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) de la Secretaría de Educación Pública de México (SEP), la División de Asuntos Académicos del Departamento Canadiense de Asuntos Exteriores y Comercio Internacional (DFAIT) y el Buró de Asuntos Educativos y Culturales del Departamento de Estado de los Estados Unidos (BECA-USSD).

Este Comité ha aportado recursos parciales para diversos proyectos que se le han presentado, entre los que destacan el financiamiento para un encuentro trinacional para discutir asuntos de aseguramiento de la calidad educativa y la certificación profesional, una reunión sobre estudios de América del Norte, la actualización tecnológica de la página Web ELNET operada por el CONAHEC y la creación de la Alianza Trinacional Educación Superior-Empresas, entre otros.

Asimismo, de manera paralela se estableció un grupo de contacto para la operacionalización y se-

guimiento del Programa de Movilidad de Estudiantes de América del Norte (PROMESAN) en el que participan representantes de la SESIC-SEP, el Fondo para el Mejoramiento de la Educación Postsecundaria (FIPSE) del Departamento de Educación de los Estados Unidos y la Agencia Federal para el Desarrollo de Recursos Humanos de Canadá (HRDC).

Por otra parte, el limitado involucramiento de los gobiernos, no ha sido una limitante para que surjan una serie de iniciativas de cooperación tanto binacional como trinacional. Entre ellas, cabe destacar la creación de organizaciones como el Consorcio Internacional para el Desarrollo Educativo y Económico (CIDEE), una red de colegios comunitarios de los tres países enfocada a atender los asuntos de vinculación entre ellos y con entidades gubernamentales y empresariales de la región; el Consorcio de Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC por sus siglas en inglés), una red de poco más de 130 instituciones educativas y organizaciones de la educación superior de los tres países; la asociación estratégica entre las tres organizaciones nacionales de la educación superior (ACE, ANUIES y AUCC) y, más recientemente, entre las tres organizaciones nacionales de colegios comunitarios y universidades tecnológicas (AACC, ACCC y CGUT-SEP); por mencionar algunas.

En resumen, son numerosas las historias de éxito aunque en la mayoría de los casos a nivel institucional, aunque también existen algunos sonados fracasos. Como se podrá inferir, en un comienzo se alimentaron muchas expectativas. Como Malo *et al* (1998) lo han señalado, probablemente los proponentes de una mayor cooperación de la educación superior en América del Norte sobreestimaron los beneficios y juzgaron erróneamente los posibles problemas. Ciertamente en un principio se minimizaron diferencias importantes entre los tres países y se subestimaron los impedimentos existentes a la cooperación educativa en América del Norte.

1. Para mayor referencia y una consulta detallada sobre estas conferencias, se puede consultar el Portal del CONAHEC en <http://conahec.org>

Por otra parte, aunque los esfuerzos gubernamentales descritos líneas arriba generaron un inusitado interés entre líderes institucionales y académicos de los tres países, en muchos casos, tal interés fue mas bien pasajero especialmente al observarse que la participación de los gobiernos no se traduciría en mayores apoyos financieros para la instrumentación de programas.

Los siguientes diez años: Las Recomendaciones de Calgary

Al cumplirse una década del inicio de tales esfuerzos, el Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC), con motivo de la VIII Conferencia de la Educación Superior en América del Norte llevada a cabo en Calgary, Alberta, Canadá del 17 al 19 de octubre del 2002, creó un Comité de Prioridades para la Educación Superior de América del Norte. Este Comité fue encabezado por Thomas Wood, Presidente del Mount Royal College y uno de los promotores más entusiastas y respetados en el tema de la colaboración académica en el contexto trilateral.

El denominado Comité de Prioridades llevó a cabo un análisis detallado de los logros y perspectivas de la colaboración de la educación superior en América del Norte desde 1992. Derivado de este estudio, el Comité elaboró diez recomendaciones para la agenda de colaboración regional en la dé-

cada siguiente, mismas que fueron sometidas a la consideración de los participantes en la conferencia del CONAHEC a los que además se les pidió que las clasificaran de acuerdo a sus prioridades, al igual que incluyeran recomendaciones adicionales. (Recuadro)

Las propuestas a las que se han intitulado como las «Recomendaciones de Calgary», empezando por la de mayor prioridad fueron las siguientes:

1. Proponer a los gobiernos federales de México, Canadá y los Estados Unidos, el establecimiento de una **Comisión Trilateral de Educación Superior de América del Norte** que de manera permanente promueva una estructura sustentable, dirección estratégica y financiamiento para una variedad de iniciativas que promuevan la colaboración de la educación superior en América del Norte.
2. Fortalecer y ampliar el actual **Programa para la Movilidad de Estudiantes de América del Norte (PROMESAN)** el cual es financiado y administrado por los gobiernos federales de los tres países, buscando con ello facilitar y financiar el intercambio estudiantil y de docentes a mayores niveles y con un mayor grado de flexibilidad.
3. Desarrollar y poner en operación un mecanismo que promueva el **aseguramiento de la calidad de las instituciones de educación superior y el mutuo reconocimiento de cur-**

MIEMBROS DEL COMITÉ DE PRIORIDADES

CANADA:	MEXICO:	ESTADOS UNIDOS:	CONAHEC:
- Roderick Fraser, Presidente, y Brian Stevenson, Vicepresidente Asociado, University of Alberta. - François Tavenas, Rector Emérito, y Daniel Guay, Asesor Senior de la Oficina de Desarrollo Internacional, Université Laval. - Thomas Wood, Presidente (Coordinador del Comité), y Lorna Smith, Directora de Educación Internacional, Mount Royal College.	- Rafael Rangel, Rector, y Enrique Zepeda, Vicerrector de Internacionalización, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. - José Trinidad Padilla, Rector General, y Jocelyne Gacel, Coordinadora de Cooperación Académica, Universidad de Guadalajara.	- Augustine Gallego, Canciller, y Kenneth Fawson, Canciller Asistente para Servicios de Enseñanza en el Distrito de Colegios Comunitarios de San Diego. - David Longanecker, Director Ejecutivo, Western Interstate Commission for Higher Education (WICHE).	Francisco Marmolejo, Director Ejecutivo, y Margo Stephenson, Subdirectora.

sos y equivalencias de grados académicos en un contexto trinacional, que a su vez tome en consideración la diversidad de nuestros sistemas educativos y sus instituciones.

4. Crear un fondo de incentivos o un mecanismo de financiamiento para fomentar y apoyar la **investigación en un marco de colaboración trinacional en América del Norte.**
5. Desarrollar lineamientos e infraestructura para fortalecer y aumentar la colaboración y la **vinculación entre instituciones de educación superior y la iniciativa privada.**
6. Reforzar en los estudiantes de América del Norte, la importancia de **aprender un segundo y un tercer idioma.**
7. Desarrollar un mecanismo para promover la **calidad y reconocimiento de la certificación de conocimientos y habilidades de las profesiones y ocupaciones técnicas** como base para la movilidad profesional en América del Norte.
8. Revisar en los tres países las **regulaciones migratorias** posteriores a los sucesos del 11 de septiembre del 2001 y determinar el impacto que tendrán en la futura movilidad de docentes y estudiantes.
9. Desarrollar una propuesta trilateral para el establecimiento y fortalecimiento de **centros de estudios sobre América del Norte** para promover la investigación y el estudio de las relaciones entre Canadá, México y los Estados Unidos.
10. Encontrar mayores niveles de apoyo financiero que permitan al CONAHEC mantener y mejorar su **centro electrónico de información y enlace.**

Comentarios finales

Seguramente las iniciativas planteadas por el Comité de Prioridades del CONAHEC constituyen una validación de la necesidad manifestada por la comunidad académica trinacional en el sentido de

la urgencia de profundizar la colaboración en éste ámbito. Al mismo tiempo, las Recomendaciones de Calgary son un claro llamado para una mayor participación de los gobiernos federales de los tres países en diversos ámbitos de su competencia.

Ante la evidencia clara de que la región de América del Norte se encuentra inevitablemente ligada y está inmersa en un proceso creciente de integración, es evidente que los retos para la educación superior tendrán que atenderse con una visión regional. Esto demandará necesariamente una más innovadora y agresiva cooperación entre las instituciones de educación superior.

Si no creamos condiciones necesarias para lograr esta meta, cualquier esfuerzo que se haga en esta dirección continuará siendo marginal, exótico y con un limitado impacto. Las Recomendaciones de Calgary son un útil marco de referencia para la acción concreta.

Anexo 1 Declaración de la Conferencia sobre la Cooperación en Educación Superior en América del Norte

Centro de Conferencias de Wingspread Racine, Wisconsin, 12-15 de septiembre, 1992

Los Participantes de Canadá México y Estados Unidos de América en la Conferencia de Wingspread acuerdan que: ²

- 1) La internacionalización de la educación superior ³ es la clave de la calidad de la educación y la investigación, el nivel de vida de
2. Esta conferencia sobre asuntos de educación trilateral fue parcialmente apoyada por la Fundación Johnson.
3. La educación superior y las instituciones de educación superior incluyen a universidades dedicadas a la enseñanza basada en la investigación, los establecimientos de educación y capacitación postsecundaria que ofrecen cursos de duración variable, sin importar la forma de difusión, y de naturaleza general o especializada a nivel postsecundario.

los ciudadanos y la calidad global de vida de nuestras naciones, así como de una mejor comprensión de nuestras respectivas culturas e identidades distintas;

- 2) Un mejor entendimiento y la aceptación de nuestras realidades características son componentes esenciales de asociaciones más fuertes, de un mayor acceso al vasto potencial norteamericano y de un desarrollo eficaz de las crecientes relaciones de nuestros países;
- 3) Una mayor colaboración trilateral en materia de educación superior se basa en las relaciones existentes y beneficia a nuestros tres países. Esta declaración se hace con absoluto reconocimiento de y respeto a la soberanía nacional de nuestras respectivas naciones, las responsabilidades y la autonomía de nuestras instituciones de educación superior;
- 4) Una mayor colaboración otorga un estímulo adicional para una mayor cooperación dentro de nuestros respectivos países, y apoya la relación bilateral con terceros países y organizaciones multilaterales pertinentes;

Al plantear los acuerdos ya referidos, tomamos nota del Acuerdo Norteamericano de Libre Comercio (TNLC) negociado por nuestros respectivos gobiernos y afirmamos que una mayor cooperación trilateral tiene mérito por derecho propio.

Recomendamos la presente declaración de la conferencia,⁴ en este momento determinante de

4. Reconocemos la importante contribución a los resultados de esta conferencia, aportada por los autores de los cuatro documentos de discusión, así como también el estudio y la estructura de ideas entregados el 12 de septiembre durante la primera sesión de la conferencia. Los cuatro documentos abordaban: entendimiento mutuo e identidad cultural; intercambio de información/bases de datos; movilidad; y la optimización de asuntos complementarios. Cada documento, junto con el estudio y la estructura de ideas, fue sujeto de discusiones amplias por parte de los participantes y, en su conjunto, fueron claves para lograr un amplio consenso, reflejado en esta declaración de la conferencia. El resumen informa sobre las discusiones de cada uno de los temas de la agenda y se anexan los documentos a esta declaración de la conferencia.

nuestra historia, para su urgente consideración por parte de nuestras autoridades respectivas como una contribución trilateral constructiva para el desarrollo y ejecución de políticas públicas apropiadas que apoyen y promuevan la internacionalización de la educación superior.

Una colaboración trilateral mejorada tiende a cumplir el siguiente conjunto de objetivos relacionados y mutuamente fortalecidos. Nos comprometemos con los siguientes objetivos y a su promoción en nuestros respectivos países así como a practicar, donde sea conveniente, las recomendaciones y pasos acordados que se emprenderán:

Objetivos

- 1) Desarrollo de una dimensión norteamericana en la educación superior;
- 2) promoción del intercambio de información sobre asuntos y experiencias de interés común;
- 3) promoción de la colaboración entre las instituciones de educación superior;
- 4) facilitación de la movilidad de estudiantes y del personal académico;
- 5) mayor conocimiento y remoción mutuamente satisfactoria de los impedimentos para la movilidad;
- 6) promoción de una mayor colaboración entre nuestras respectivas instituciones/organizaciones y autoridades públicas, negocios y otras organizaciones que tienen interés en la calidad de la educación superior.
- 7) exploración y explotación del potencial completo de las actules y nuevas tecnologías de gestión y transmisión de la información, en apoyo de nuestra declaración de objetivos.

Con el pensamiento puesto en estos objetivos acordados, los participantes de la Conferencia de Wingspread hacen las siguientes Recomendaciones a nuestras autoridades y organizaciones públicas y privadas, así como a las instituciones de educación superior:

Recomendaciones

- 1) Que se otorgue consideración prioritaria a las acciones de colaboración trilateral en educación superior para:
 - Hacer un inventario de los programas y relaciones existentes;
 - aumentar el rendimiento y mejorar las capacidades de las instituciones y organizaciones con énfasis especial en el desarrollo del personal académico de nuestros tres países;
 - eliminar los obstáculos y reducir las barreras para mejorar la colaboración trilateral en el campo de la educación superior;
 - desarrollar proyectos pilotos de colaboración donde ya exista un fuerte interés mutuo, tales como las disciplinas directamente, relacionadas con la administración de nuestras relaciones comerciales ya en evolución; desarrollo sostenido; salud pública; estudios extensos de la zona norteamericana y capacitación en los idiomas de la región;
- 1) Que se aproveche el uso de la administración de la información y de tecnologías de difusión, tales como el aprendizaje a distancia, las comunicación de video interactivo, etcétera, como apoyo de las iniciativas anteriores;
- 2) Que se haga una mejor utilización de los programas de intercambio de comunidad a comunidad;
- 3) Que los miembros del personal académico, administradores universitarios y estudiantes sean incluidos en la interpretación del tratamiento especial al expedir visados a hombres y mujeres de negocios, técnicos y consultores en el capítulo sobre comercio en servicios en el borrador final del TLNC.
- 4) Que se tomen medidas en particular para difundir las experiencias exitosas de colabora-

ción en toda la comunidad norteamericana de educación superior;

- 5) Que se emprendan acciones para incrementar y expandir el acceso de los estudiantes a las oportunidades internacionales de educación.
- 6) Además, nos comprometemos a cumplir lo acordado sobre las iniciativas que siguen:

Iniciativas de acción

- 1) Se producirá un informe sobre la Conferencia de Wingspread que incorpore esta declaración, un resumen de los documentos de la discusión, los puntos sobresalientes de las actas de la conferencia y una lista de los participantes. Este informe será difundido entre los que toman decisiones y las organizaciones pertinentes en nuestros tres países;
- 2) Se creará un inventario de los recursos existentes y necesidades prioritarias en un plazo de nueve meses que se distribuirá en el mismo año;
- 3) Se establecerá de inmediato un Grupo de Trabajo Trilateral (Canadá, México y Estados Unidos de América) sobre la educación superior en Norteamérica con sus miembros asignados a más tardar el 10 de noviembre de 1992. Este Grupo de Trabajo llevará a cabo, entre otras cosas, lo siguiente:
 - Desarrollar un plan estratégico propuesto;
 - Apoyar y hacer un seguimiento del progreso de las iniciativas antes mencionadas;
 - Propiciar trabajos de investigación y recomendar planes específicos de acción;
 - Organizar una conferencia trilateral ejecutora dentro de los siguientes 12 meses, en Vancouver, si el Grupo de Trabajo informa que hay suficientes progresos en el lapso de nueve meses.

Anexo 2

Comunicado de vancouver

Vancouver, Colombia Británica 10-13 de septiembre de 1993

Al reafirmar el espíritu de Wingspread, los participantes en el Simposio de Vancouver instamos a nuestros colegas de las instituciones de enseñanza, investigación y capacitación, así como a los de empresas, gobiernos y otros organismos interesados, a que se aúnen a nosotros con el fin de crear nuevas asociaciones para compartir conocimientos pasando por encima de las fronteras tradicionales.

Consideramos que Canadá, México y los Estados Unidos, así como las otras regiones del mundo, están por comenzar un nuevo siglo, en el cual la cooperación en las esferas de la educación superior, investigación y capacitación será elemento clave para la innovación y el perfeccionamiento de los recursos humanos, factores esenciales para lograr nuestros objetivos en cuanto al progreso socioeconómico y cultural.

Reconocemos que nuestros países no pueden prosperar plenamente en todos los asuntos de importancia si continúan siendo solamente socios comerciales. Debería forjarse un nuevo sentido de comunidad norteamericana, formada por nuestros 360 millones de habitantes, que dé impulso a una cooperación más amplia entre nuestros países, apoye nuestras relaciones con los países situados fuera de la región, intensifique nuestras identidades culturales y reconozca nuestras asimetrías.

La visión apremiante de Wingspread ha llevado a los participantes en este Simposio de Vancouver a tomar medidas concertadas para acrecentar el bienestar mutuo de los países de América del Norte y de otras regiones. Los factores socioeconómicos y culturales que están reestructurando nuestras tres sociedades y la gran diversidad de nuestras culturas - desde los pueblos autóctonos hasta los inmigrantes más recientes - han creado condiciones en las que puede florecer la comunidad norteamericana.

La expansión y el fortalecimiento de los vínculos intelectuales y de la cooperación académica en todo el continente son fundamentales para la vitalidad de América del Norte. Son el sustento de la estabilidad, la civilidad y el respeto por los derechos humanos y las libertades necesarios en las sociedades democráticas. Resultan fundamentales para el verdadero desarrollo sustentable.

Wingspread y Vancouver han revelado las grandes oportunidades que ofrece la cooperación trilateral para continuar impulsando los programas y actividades existentes y para estimular nuevas ideas sobre el rumbo de la educación, la investigación y la capacitación.

Ahora aceptamos el reto que supone ir más allá de la definición de fines conceptuales y objetivos generales compartidos. Hemos elaborado estrategias concretas para poner en práctica los objetivos de Wingspread mediante la intensificación de los contactos y la colaboración entre los estudiantes, investigadores, administradores y participantes en empresas, gobiernos y otras instituciones. La variedad de los proyectos de asociación trilateral anunciados en el Simposio, tanto los que están en proyecto como los concebidos durante la reunión, son evidencia de un ímpetu significativo. Las conclusiones que se resumen a continuación señalan el rumbo que deberíamos tomar para ampliar los componentes en materia de educación superior, investigación y capacitación de la relación cada vez más profunda de América del Norte.

Hemos llegado a la conclusión de que deberíamos emprender, de forma inmediata, las siguientes iniciativas:

- 1) El establecimiento de una Red Norteamericana de Educación a Distancia e Investigación [North American Distance Education and Research Network (NADERN)] que, a manera de un consorcio, facilite el acceso a información y que apoye la educación y la investigación entre las instituciones participantes. Este Sim-

posio expresa su reconocimiento a la labor de los tres miembros del Subgrupo de Trabajo sobre aprendizaje a distancia y les solicita que lleven adelante esta propuesta realizando amplias consultas con todas las instituciones y organismos interesados.

- 2) La creación de un mecanismo trilateral que cuente con la participación de empresas e instituciones educativas encargado de examinar las cuestiones relativas a movilidad, aceptación de sus derechos y certificación de aptitudes y de estudiar los intereses y criterios en cuanto a la educación técnica, aplicada y profesional. Las asociaciones nacionales competentes así como las autoridades pertinentes deberían asumir la responsabilidad de llevar adelante esta propuesta.
- 3) La adopción de programas que permitan a los docentes y administradores de los tres países reunirse con colegas, a fin de explorar y promover actividades de cooperación trilateral en materia de educación superior en los sectores de interés prioritario.
- 4) El establecimiento de una base de información electrónica en cada uno de los tres países, coordinando el intercambio de información sobre las iniciativas y los recursos pertinentes a la cooperación trilateral. Dicha base electrónica deberá crearse de manera tal que facilite el acceso a la misma por parte de las universidades, empresas, fundaciones gubernamentales y otros organismos interesados. Debería contener la información más pertinente, oportuna y concisa.
- 5) El fortalecimiento y ampliación de los programas de estudios en América del Norte a fin de promover enlaces trilaterales que fomenten la investigación y la elaboración de planes de estudios.
- 6) El establecimiento de un programa que respalde el intercambio trilateral intensivo, la investigación y la capacitación de los estudiantes.

Iniciativas que requieren estudio adicional para adoptar medidas en 1994:

- 1) El establecimiento de un Consejo Corporativo Norteamericano de Educación Superior [North American Corporate Higher Education Council] integrado por representantes de alto nivel de las sociedades y de las instituciones de enseñanza superior de los tres países, para que promuevan en el seno de sus respectivas organizaciones y en toda América del Norte un mayor grado de colaboración para alcanzar los objetivos acordados mutuamente. Se ocuparía de sostener un diálogo amplio con todas las instituciones y organismos interesados para respaldar la cooperación trilateral.
- 2) La creación, por parte de ese consejo, de un consorcio de Empresas de Norteamérica para la Investigación, el Desarrollo y la Capacitación Trilateral [North American Business for Trilateral Research, Development and Training] que funcione por un período inicial de unos siete años. El objetivo del consorcio sería obtener financiamiento del sector privado, mediante la presencia de corporaciones de cada uno de los tres países, el que se destinará a llevar a cabo las iniciativas en materia de investigación y capacitación que revistan importancia tanto para la comunidad empresarial como para las instituciones de educación superior.
- 3) La creación y ejecución, en el marco de las operaciones a largo plazo de la NADERN, de un plan para establecer un consorcio encargado de obtener acceso a los cursos reconocidos de educación a distancia para graduados, y de preparar un mecanismo para el otorgamiento de diplomas en tales programas mixtos.
- 4) El apoyo continuo y creciente por parte de los organismos, fundaciones y otros asociados que subvencionan las investigaciones a los programas de cooperación trilateral en ma-

teria de investigaciones, así como también de redes de investigación.

Nosotros, los participantes en el Simposio de Vancouver, recomendamos estas conclusiones y propuestas como una contribución constructiva para la elaboración y ejecución de las políticas adecuadas que apoyen y promuevan la internacionalización de la educación superior, la investigación y la capacitación.

Anexo 3

Discursos de la sesión de clausura de la reunión trilateral de Guadalajara (Versiones estenográficas)

Guadalajara, Jal., México, 30 de abril de 1996

CANADA

Presented by Mr. Robin Higham, Director General, International Cultural Relations Bureau, Department of Foreign Affairs and International Trade.

Committee members are all public servants so you will doubtless hear from us a summing up of your discussions which tends to reflect the priorities and mandates of our respective governments and Ministries.

In the case of Canada and the Department of Foreign Affairs, our priorities and our mandate for issues touching on internationalisation of Education and on the NAFTA are hardly subtle. For us it is absolutely clear that:

- 1) we are to re-allocate our diminishing departmental resources in ways which respond to opportunities and problems generated by the knowledge/technology revolution,
- 2) to prepare Canadians to operate in the increasingly interdependent global community (35% of Canada's GNP is traded internationally, that is about three times the

share of Japanese or United States GNP going to international markets), and,

- 3) to consider the internationalisation of Higher Education in Canada as a top shelf priority.

In that broad policy context, our duties are made even more specific by an overlaying "NAFTA priority" and in particular the instruction from government is for us to focus energies on, as one Minister put it, "putting a human face on the NAFTA".

Rationale for these priorities has been articulated with much eloquence over the past few days and there is no need to elaborate on them now. If we needed further convincing the comments of the spokesman of the European Union regarding the Erasmus, Leonardo, Socrates, and the importance of these issues Tempest I and II Programs, were highly persuasive.

Those priorities define our perspective on the subjects under discussion here. During the past two days, we have heard from many experts who agree that in the face of budget constraints in academic institutions as well as in business and government, we must jointly or individually deal with the following circumstances:

- 1) Increasing demands for more, better and more relevant Higher Education,
- 2) Increasing need for an "international overlay" across all academic disciplines, all faculty, all students and in all institutions. We heard that all universities and colleges must become "international organizations",
- 3) There is an urgent need to protect the North American academic research base and "research relevance", and, that both those objectives can be addressed by sharing research with business and sharing internationally,
- 4) Increasing need for improved cultural and language awareness or "cultural accommodation", in order for the NAFTA to survive

and to flourish, and to enable the three member states to anticipate, and to deal with, the inevitable NAFTA conflicts, as our economic interdependence evolves,

- 5) Increasing need for academic institutions to "show the way" in dealing with the cultural backlashes some expect, as societies deal with a level and intensity of internationalization which outstrips their absorptive capacity for change. (Delivering and developing the "diversity is strength" argument),
- 6) Increasing need for colleges and universities to co-opt business and for businesses to co-opt the academics, in order to co-operate in the pursuit of their respective, and complementary, objectives,
- 7) Finally, the explosion of opportunities and challenges for information sharing and gathering and access to information created by the new technologies ...the borderless academic promise which looks destined to be the forerunner of the fall of many other borders, communications, culture, social and political, as well as academic.

Canadian business and academic participants here today, as well as we representing the government of Canada, are delighted with the Wingspread, Vancouver, Guadalajara (WVG), process as far as it has taken us, and, we are impressed by the concrete results, as well as the growth of interest, in the six short years since Wingspread. We believe that Canada has some extremely interesting niche areas of leadership of expertise to be developed and exploited, and, we believe that the NAFTA group has even more potential if it can be made to work effectively. Canadians do not want to lose that lead, and we believe that we cannot afford to lose it.

So the conclusion from the Canadian side is: "YES", we will likely seek to institutionalize in some fashion the consultative process launched by the last three sessions. (By "institutionalise I want it to

be clear that I do not necessarily mean to create another NGO) In any case, we are not yet ready to declare how we might proceed from here, we will need a little more time than is available this afternoon for reflection and assessment ...we want especially to have a closer look at the score card to date, where we have hits and where we have misses.

Our next step in Canada will be to draw up a post-Guadalajara discussion paper which will catalogue our own observations and evaluations, and conclude with a listing of process options for the future. Our options list will most probably be drawn from a positive assessment of the need and a neutral assessment of the mechanics.

In the spirit of the "WVG", we intend, of course, to share our discussion paper with our NAFTA partners and to invite them to prepare parallel statements for discussion. We would subsequently compare notes, compare levels of willingness, and interest in going ahead together, assess the resources we have available to do so, and propose a game plan for the future. At this stage it may well be necessary to recruit some outside help to bring an objective assessment to the transitional process we envisage. Some WVG veterans have perhaps, and I suppose understandably, had enough of the current process, just as other participants in the process, may demonstrate too much zeal for creating a new permanent NGO or, worse yet, a government-based bureaucratic industry.

From the Canadian perspective it is increasingly evident that we cannot afford to walk away from the problem of agreeing on process. Nor do we accept the implications that more talk is incompatible with action or should be viewed as an alternative to "getting on with it" as some have said. From what I have seen in my first year on this file, remarkable and concrete progress has already been made and made as a direct result of talking about it.

From observing the reactions over the past few days to the Guadalajara catalyst, we have confirmation once again that the Medium is the Message, or perhaps more appropriately, that in the

very special atmosphere generated by our Mexican hosts, it is indeed possible for the Process to be a substantial part of the Product. Our enthusiasm remains intact.

Thanks to guidance and dedication of Canadian Task Force Members Doug Wright, Tom Wood, Anne Marrec, Don Rickerd (Clarence Chandran, Northern Telecom).

UNITED STATES

**Presented by Mr. Donald R. Hamilton,
Minister Counselor for Public Affairs, U.S.
Embassy in México**

Please permit me to begin by conveying the regrets of USIA Director Joseph Duffey and Associate Director John P. Loiello for their absences today as well as Secretary of Education Richard Riley. Both Secretary Riley and Director Duffey had previously committed themselves to attend next Monday's Binational Ministerials in Mexico City and found it impossible to come to Mexico twice in less than one week. As you know, Dr. Loiello was here earlier and had to return urgently for Senate hearings on the USIA educational exchanges budget.

Thus, this conference has but your humble servant to represent the United States Government at this closing plenary. Even so, I am happy to say that my country is amply represented, with representatives from the Chamber of Commerce and the NGOs and Academic Organizations, like the Institute for International Education, the Accreditation of Engineering and Technology, ABET; the Association of American Universities and the Ford Foundation. Thank goodness our country does not consist solely of our Government.

This Conference represents three great countries, and three cultures: The United States, Canada and México. As well as three elements within each of those countries: the government, the academy and the business communities. The increased participation each year shows that the

Government's catalytic role in funding, in beginning this process, has certainly succeeded. As stated by Dr. Loiello on Sunday, the Government's role is ample as a focuser as well as a provider of resources, a catalyst and a facilitator as well as a funder. In researching among participants in this meeting, we were surprised and delighted to find how many projects we hadn't known about at all. There is no actual register of the good, specific, tangible projects which have arisen recently as result of this process.

Our best guess, maybe an informed guess, but still only a guess, is that there have been about 120 specific activities as a result of the process was initiated at Wingspread and then advanced at Vancouver and here. We all vaguely feel that the most important part of these meetings is what takes places on the margins and I think these 120 projects certainly sustain that view.

The goal of previous meetings was to encourage the development of alternative sources of support for Universities. Presentations from various Foundations, including specifically the Ford Foundation, showed that the goal has indeed been realized. Another goal is to encourage Business and University relationships. As we have seen, these relationships have progressed to the point that Universities and Businesses now see each other as partners in the common goal of training and educating productive citizens and furthering the development of our Nations, our Hemisphere, and our Commerce.

Steve Kerr from IBM noted stereotypes in his presentation on how Universities and Businesses see each other and how these stereotypes create road blocks in cooperation and they both have to work to overcome stereotypes in order to reach the common goal. I think progress is being made, as has been evident these past few days.

The applications of technology and the impact of the Internet, for example, cannot be ignored. Many, if not most, have now become used to the net now. This instrument, this technology, which is

fast becoming simply another appliance, like a toaster or a telephone, has become indispensable for those of us fortunate enough to have the access. Use has become so routine that we hardly notice it I do not know if we can continue thinking about the net as a new technology—it is the way many of you registered and gathered the information on this conference.

I don't know if we would be able to continue to meet face to face in the same format and circumstances as in the past, but there seems to me a little doubt that the technology will be there to keep this as an essential element of what is been going on until now. Indeed, we are very pleased that our Governments and WICHE are going to maintain the Web site that has been set up for this conference, keep it open and make it available for the solicitation of comments.

Indeed, the comments of all of you about this conference and your suggestions and ideas about where this process should go are most welcome at the Web site, and we hope that you would forward them and make them available. I think that would help give the Steering Committee a reasonable sense of what is the common will, with regard to how this process should continue, and frankly, it is the most effective way I think to have this done. Naturally, faxes and "snail mail" are also available to send in this information.

But, I think that the era of cooperation and the casual intimacies which are developing among and between our nations, are most important and significant for us. It seems to me that we are part of the process which has established itself and which is irreversible, and that our task is indeed to facilitate things and to move them along with the least sand in the gears as possible. But sand in the gears or not, you know this is going to go forward. Geography and the logic of history tell us that it will.

The United States Government, through USIA has issued an invitation to the Steering Committee to meet in September. We will host that meeting, at

which point we will try to sort through the input and comments that we had received from all of you, or as many as you choose to share. We will try to arrive at the best way to channel the energy and direction which already exist and to encourage and to get it to the right place.

We feel strongly, that Trilateralism is here to stay. And, we look forward to learning more about what has happened and we really hope that, in addition to offering you specific suggestions, if you could offer a catalog and the arrangements you have arrived to further Trilateralism, and post them on the WEB, that would be most helpful for us.

Mindful of the hour, I would bid you farewell at this point. Thank you.

MEXICO

**Presentado por Dr. Víctor A. Arredondo
Alvarez, Director General de Educación Superior**

La Tercera Reunión General ha llegado a su fin. Esto es, sin duda, motivo de alegría y descanso para muchos de nosotros, pero también de compartir algunas reflexiones finales. Aquí se han expresado los diferentes logros de la reunión y los aspectos que podrían considerarse para hacer más eficaz, pertinente e incluyente a la colaboración en América del Norte.

Se ha reportado aquí un número significativo de proyectos y acciones de colaboración trilateral emprendidas desde que, en 1992, los tres países decidieron estrechar lazos, más allá de lo comercial, para mejorar lo más valioso que tenemos: nuestros recursos humanos. También se han expresado nuevas ideas y líneas posibles de cooperación, así como los ajustes necesarios para algunos de los programas en operación. Todo esto, con el objeto de ampliar y fortalecer las perspectivas de nuestra agenda de trabajo futuro.

Queda claro que este proceso seguirá creciendo, diversificándose y, por tanto, beneficiando a un mayor número de estudiantes, profesores, investigadores y administradores. Aunado a lo anterior, los

beneficios de esta colaboración se amplían a las empresas, las organizaciones no gubernamentales a cargo del desarrollo comunitario y, por ende, a nuestras respectivas sociedades. El alcance y la magnitud del beneficio dependerá, en todo caso, de la orientación y calidad del trabajo y del convencimiento que se logre para sumar nuevas y múltiples fuerzas en esta importante tarea.

Permitánme referirme a algunas ideas que aquí se han formulado:

Parece fundamental, continuar construyendo un paradigma de relaciones entre la educación superior, las empresas, el gobierno y las organizaciones no gubernamentales orientadas al desarrollo comunitario. Las experiencias de Canadá y Estados Unidos en la materia serán de gran utilidad, no obstante, México necesita afrontar un reto dual: crear mecanismos que propicien una vinculación entre estos sectores, congruente con su realidad, así como desarrollar y fortalecer tales enlaces en un marco de trilateralidad.

Como lo mencionó el Dr. Daniel Reséndiz, en su intervención del día de ayer, México cuenta con un Programa de Desarrollo Educativo del que se derivan prioridades nacionales claras que orientan nuestras acciones de colaboración. El mejoramiento del personal académico mediante los estudios de posgrado, la innovación y flexibilidad académica, el fortalecimiento de las opciones de estudios técnicos, el reforzamiento de la capacidad de investigación y transferencia tecnológica, así como el reentrenamiento de la fuerza laboral son prioridades que pueden beneficiarse de la colaboración trilateral.

Podemos decir que existen ya algunas bases sobre las que podemos crecer y otras que será necesario crear. Entre éstas últimas, me parece muy relevante la propuesta de construir redes de excelencia académica, en tópicos de importancia estratégica trilateral, que operen de manera innovadora sin necesidad de estructuras administrativas pesadas y rígidas con financiamiento diverso proveniente de múltiples fuentes. Esta situación es aplicable tam-

bién al concepto de educación y capacitación a distancia, donde el potencial de eficiencia, cobertura e impacto es impresionante.

Con respecto a la pregunta sobre cómo organizar el trabajo futuro, hay una total coincidencia con lo dicho aquí por mis colegas de Canadá y Estados Unidos. Es evidente la necesidad de repensar los mecanismos de coordinación para la siguiente etapa. Esto debe hacerse con cuidado y con tiempo suficiente. Se desea contar con medios que faciliten y propicien la multiplicación de esfuerzos de colaboración sin recurrir a estructuras pesadas y costosas, estimulando las iniciativas individuales e institucionales, dentro de un marco general de orientación. Esto es, necesitamos estimular la creatividad en la operación de iniciativas y atender las prioridades de cada sector de los tres países y de la región en su conjunto.

Para lo anterior, será fundamental el trabajo de cada uno de los grupos de interés y temáticos que ya vienen operando y que habrán de operar en el corto y mediano plazo. El apoyo de Internet en este proceso será de gran utilidad. Es bienvenido el anuncio de que WICHE mantendrá el Home Page que utilizamos para anunciar y organizar esta reunión general. Mediante este servicio se dispondrá de un vehículo eficaz para intercambiar información, puntos de vista y documentos que aprovechen el momentum alcanzado y que permitan fortalecer y ampliar las redes y grupos de trabajo establecidos.

Deseo concluir con el profundo agradecimiento de las autoridades de la SEP a todos ustedes:

Al Gobierno de Canadá, y en particular a la oficina de Robin Higham, por el apoyo en la convocatoria de los participantes canadienses, la coordinación con su oficina fue esencial. También reconocemos su doble aportación financiera para operar esta reunión.

Al Gobierno de Estados Unidos por su apoyo en la coordinación de las invitaciones a los representantes estadounidenses, así como su aportación financiera.

Al Gobierno del Estado de Jalisco, por su hospitalidad y generosa contribución para hacer de la estancia de todos nosotros una agradable experiencia. A las autoridades municipales cuyo apoyo logístico permitió que la reunión se desarrollase de manera fluida.

De manera especial a la Universidad de Guadalajara y a la Universidad Autónoma de Guadalajara, así como al Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, a la Universidad del Valle de Atemajac, a la Universidad Panamericana, al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Guadalajara y al Instituto Tecnológico de Ciudad Guzmán, así como

a los más de 250 voluntarios de esas instituciones, que hicieron posible celebrar una reunión como la que hemos tenido la oportunidad de disfrutar.

Al personal de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica que colaboró en la organización de este evento y, en especial, a quienes integran las áreas coordinadas por Ricardo Mercado y Arath de la Torre, que mostraron un profesionalismo y dedicación excepcional.

Por último, a todos ustedes que con su participación lograron que las diferentes sesiones se desarrollaran en un marco propositivo y auténticamente favorecedor de la colaboración trilateral.

Muchas Gracias.

“El desafío de la Internacionalización de las Universidades Colombianas: reflexiones sobre la práctica”¹

ISABEL CRISTINA
JARAMILLO VÉLEZ *

Resumen

La internacionalización de la educación superior en Colombia se ha caracterizado por su heterogeneidad y verticalidad. Mientras algunas universidades han desarrollado importantes procesos de internacionalización, la mayoría han sido muy tímidas en sus esfuerzos para sobreponerse a la mirada local con la que las universidades se miran a sí mismas. La ausencia de políticas gubernamentales coherentes, expresadas en actos administrativos o a través de suficientes mecanismos de apoyo financiero, revela la ausencia de un marco de acción orientador en el proceso de la internacionalización de las instituciones de educación superior colombianas.

Recientes esfuerzos llevados a cabo por organismos gubernamentales, privados, o por las mismas instituciones no han sido suficientes para satisfacer las necesidades aperturistas de una comunidad académica que se obliga a ser más competitiva en un escenario que exige de nuevas habilidades y nuevas formas de interrelacionarse. Un verdadero compromiso político por parte del gobierno y de las instituciones de educación superior es esencial para romper con el relativo aislamiento de la educación superior colombiana si realmente se quieren crear nuevas y promisorias oportunidades para los colombianos, y si realmente se quiere contribuir con el mejoramiento de la calidad y la competitividad de la educación superior colombiana.

Los desafíos de la educación superior sin fronteras

La globalización ha suscitado interrelaciones que han generado hechos importantes y determinantes en el desarrollo histórico de la so-

* Es CONSULTORA DEL BANCO MUNDIAL, COORDINADORA DE RELACIONES INTERNACIONALES DE LA ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE UNIVERSIDADES Y ES ASIMISMO, COORDINADORA DE LA RED COLOMBIANA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL, RCI.

ciudad dando muestras de un mundo que ha basado su crecimiento y desarrollo en procesos caracterizados por su interdependencia e integración. Como dice el recientemente nombrado Premio Nobel de Economía, Joseph E. Stiglitz², refiriéndose a la globalización, quien la define como "... la integración más estrecha de los países y los pueblos del mundo, producida por la enorme reducción de los costos de transporte y comunicación, y el desmantelamiento de las barreras artificiales a los flujos de bienes, capitales, servicios y conocimientos y en menor grado, a personas a través de las fronteras".³ Pero ahora, este suceso presenta características que lo definen como un nuevo fenómeno que afecta a la sociedad en su conjunto. Aunque la interrelación ha sido una característica de la vida en sociedad, hoy la globalización presenta particularidades diferentes, que obligan a establecer una mayor interdependencia de la población en el nivel mundial.

Desafortunadamente, esta vertiginosa ola de la globalización ha sido un fenómeno que no ha avanzado de manera uniforme. Aquellos países que han aplicado políticas de apertura al exterior han marchado con mayor rapidez y, como resultado, han contado con un mayor crecimiento económico y una considerable disminución de la pobreza. Al mejorar sus niveles de vida, avanzan en sus procesos democráticos y en las condiciones laborales de su población, mientras que para los países que aplicaron políticas orientadas hacia el sector interno, han encontrado un estancamiento en su economía, se ha agudizado la pobreza y la inflación pasó a ser la norma.

Para Stiglitz, la globalización "puede ser una fuerza benéfica y su potencial es el enriquecimiento de todos, particularmente de los pobres", aunque, y continúa diciendo, igualmente se requiere llevar a cabo

ciertos cambios y modificar modelos de gestión para evitar el "efecto devastador" que este fenómeno pueda traer a los países en vías de desarrollo.

La finalización de la guerra fría relacionada con la caída del muro de Berlín, en 1989, el desarrollo súbito de países como los del Continente Asiático, la supresión de las barreras al libre comercio y la mayor integración de las economías nacionales, el impacto de las llamadas nuevas tecnologías de la comunicación y la información y el surgimiento de nuevas naciones libres e independientes han dado pie a reconocer en la globalización el fenómeno que ha traído cambios fundamentales en la sociedad.

José Joaquín Brünner⁴, en un análisis sobre la globalización, presenta cuatro fenómenos que la caracterizan e interrelacionan:

- I) La universalización de los mercados y el avance del capitalismo post-industrial;
- II) La difusión del modelo democrático como forma ideal de organización de las polis;
- III) La revolución de las comunicaciones que lleva a la sociedad de la información, y,
- IV) La creación de un clima cultural de época, usualmente llamado post-modernidad.

Estos cuatro niveles a los que alude José Joaquín Brünner son el económico, el político, el tecnológico y el cultural.

La educación superior en el mercado global

Desde la perspectiva económica, con la globalización se activa el movimiento de bienes y servicios, de personas y de información, desaparecen las fronteras y se debilitan las barreras políticas. En decir, se da una interdependencia de las economías basadas en la producción, lo cual genera a su vez

4. BRÜNNER, José Joaquín. *Globalización, Cultura y Modernidad*. EN: Seminario Internacional La Globalización y las Nuevas Corrientes Integracionistas (2000: Cartagena de Indias). República de Colombia, Ministerio de Relaciones Exteriores, Corporación Andina de Fomento, Bogotá: p.128

2. Stiglitz, Joseph E. *El malestar de la Globalización*. Ediciones Taurus. Bogotá. 2002

3. Ibid. p 11.

una transformación en los modelos de organización y en la cultura de las empresas. Se hacen cotidianos términos como la transnacionalización, dando lugar a un permanente movimiento de bienes y servicios entre países; el licenciamiento, que facilita la utilización de la propiedad intelectual a cambio de una compensación designada como regalía; las franquicias, con las cuales se ceden derechos de manera prescrita a otra entidad independiente, y los "joint ventures", a través de los cuales se hacen negocios entre dos o más personas o grupos para desarrollar actividades económicas específicas. De la misma manera, se fortalecen las multinacionales y aumenta el mercado y la comercialización de los servicios.

Acuerdos transnacionales como el Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio (GATS)⁵, las cuales afectan el comercio internacional a nivel mundial, y organizaciones económicas internacionales, como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial, emanan políticas que controlan e intervienen los gobiernos y, en gran medida, el mundo económico de hoy.

Asimismo, se han fortalecido todas aquellas manifestaciones o actos legislativos de orden internacional que promueven la equidad, la justicia, la responsabilidad social y supervisión colectiva que conllevan a una permanente preocupación por los países marginados. Términos como calidad y planeación proactiva se popularizan y se convierten en elementos básicos de una sociedad más competitiva. Los procesos de regionalización toman fuerza y se conforman bloques que integran principalmente actividades económicas y políticas. Este es el caso de

la Unión Europea la cual alberga a 15 países de la región. Japón, junto con Taiwán, Hong Kong, Corea y Singapur, han consolidando su unidad en lo que hoy se ha llamado la Cuenca del Pacífico; el MERCOSUR, en América del Sur, conformado por Brasil, Argentina, Uruguay y Paraguay, y Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela se reúnen en el Mercado Común Andino o Pacto Andino,⁶ para sólo mencionar algunos de ellos⁷. Estas integraciones regionales buscan establecer un equilibrio entre sus desarrollos económicos y sociales a través de la cooperación y el respeto mutuos, dentro de los cuales se asume la educación superior como esencial dentro de su dinámica actual.

La democracia global y el impacto en la educación superior

En el plano político se fortalecen las democracias y se estimulan las relaciones internacionales. A pesar de este fortalecimiento, no se puede hablar de una democratización mundial, puesto que no se evidencia en todos los países ni en todas las regiones del mundo. Más sin embargo, siguen surgiendo organismos supranacionales, transnacionales, o internacionales que en muchas ocasiones desbordan a los mismos estados, los cuales han perdido soberanía y racionalidad, y han dado lugar a lo que algunos expertos internacionales han determinado como el paso de estado-nación a estado región.

Estas nuevas manifestaciones políticas que han trascendido los estados y han permeado los sistemas educativos, hacen que una institución de educación superior, hoy en día, no se conciba actuando

5. El GATS es el primer acuerdo multilateral con normas para el intercambio comercial entre proveedores de servicios de un país miembro de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y los consumidores de otro Miembro. Su objetivo es expandir el comercio de servicios en condiciones de transparencia, la liberalización progresiva de las barreras al libre comercio, respetar el derecho a regular el suministro de servicios y aumentar la participación de los países en desarrollo.

6. CZINKOTA, Michael R., RONKAINEN, Ilka A. *Marketing International*: McGRAW Hill. Méjico. 1999. P. 27

7. Colombia, a través de diversos acuerdos y negociaciones internacionales, ha obtenido preferencias arancelarias por medio de acuerdos unilaterales, bilaterales o multilaterales, entre los que se destacan la Comunidad Andina de Naciones y la Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI). RAMOS RUIZ, José Luis. *El comercio internacional del Caribe colombiano*. Ediciones Uninorte, Barranquilla, 2001. p. 132

de manera aislada, sino trabajando más participativamente en todas las modalidades de cooperación tanto local, regional como internacionalmente, con el fin de formar alianzas que fortalezcan la competitividad del país y de las mismas instituciones, sin detrimento de la identidad nacional y del respeto social del colectivo que representan.

El conocimiento sin fronteras

El desarrollo de la información y las comunicaciones, ha repercutido en todos los órdenes sociales. Al duplicarse el número de computadores cada año en el mundo y al aumentarse el número de usuarios de Internet de una manera exponencial, ha hecho que el comercio modifique su estructura y que la nueva economía sufra transformaciones sin precedentes en la historia, hecho que para algunos llevará a la "unificación de la técnica y el humanismo"⁸, mientras que para los más críticos, profundizará la polarización y acentuará la "macdonalización"⁹ de las sociedades.

Esta nueva sociedad se caracteriza por ser la sociedad del conocimiento. En ella, la ciencia y la tecnología se conjugan para incidir en todos los ámbitos de la vida. Aumentan las ocupaciones de alta tecnología básicas para las industrias relacionadas con la biotecnología, la informática, la microelectrónica, las telecomunicaciones, la robótica y la industria de nuevos materiales¹⁰. Se evidencia la relación directa que existe entre productividad en respuesta al saber, como lo demuestra un estudio del Banco Mundial¹¹ realizado recientemente el cual describe la evolución del sistema na-

8. DERTOUZOS, Michael. *¿Qué será?* Editorial Planeta. Barcelona. 1997

9. Término que define procesos estandarizados u homogenizados

10. GÓMEZ BUENDÍA, Hernando. Op.Cit. 1998. p.3

11. AGAPITOVA, Natalia, et. al. *Science and Technology in Colombia: Status and Perspectives*. World Bank. 2002

cional de innovación colombiana, a partir del cual se confirma la relación existente entre el capital humano, la productividad y el desarrollo tecnológico.

Es un espacio en donde impera la incertidumbre, donde el mundo cambia rápidamente y el conocimiento se hace obsoleto con la misma rapidez, se concluye que "vivimos en una época donde todo es posible y nada es seguro", como bien lo afirma el conocido dramaturgo y Presidente de la República Checa, Vaclav Havel

Sin embargo, la aplicación de estas nuevas tecnologías del conocimiento y de la información, han permitido llevar la educación a personas y lugares nunca antes imaginados, al desarrollar y aplicar nuevas metodologías, innovadoras y creativas, que han dejado fluir el conocimiento, propiciando con ello no sólo un mayor crecimiento, sino también un mayor desarrollo social para una sociedad ávida de información.

La construcción de la identidad nacional

Este espacio único y sin fronteras será determinante en la construcción colectiva de un crecimiento cultural que desarrolle una sociedad basada en la solidaridad, la diversidad y con una mayor comprensión de sí misma. Se busca privilegiar la heterogeneidad cultural y sobrepasar el dominio único de una sola nación para evitar la "estandarización" del mundo, aunque preocupen las brechas y los desequilibrios agudos que se desatan entre los diversos grupos sociales por efecto de la polarización. Se hace necesario favorecer todo aquello que promueva el desarrollo humano, asegurando así mayor respeto por las propias especificidades culturales.

La internacionalización de la educación superior

Pero en medio de estas tensiones, surgen nuevas manifestaciones que en ocasiones distorsionan tradiciones conceptuales que buscan aclarar su propio

sentido. Al considerar la globalización como "el flujo de tecnologías, de economía, conocimiento, gente, valores e ideas a través de las fronteras que afecta a cada país en forma diversa debido a la historia individual de las naciones, las tradiciones, la cultura y las prioridades"¹², no puede pensarse en la educación ni en sus posibilidades de cambio de manera independiente de la globalización. De esta manera, la educación busca su apertura y se internacionaliza para responder a los desafíos impuestos por la globalización en un marco de respeto por la individualidad de cada nación"¹³.

En las palabras de Phillip G. Altbach, editor del International Higher Education del Boston Center for International Higher Education, en los Estados Unidos, "la globalización se refiere a todas aquellas tendencias de la educación superior que tienen implicaciones 'cross-national', que incluyen educación masiva, un mercado global para los estudiantes, docentes y personal altamente calificado.... Mientras que internacionalización se refiere a las políticas e iniciativas de los países y de las mismas instituciones o de los sistemas para tratar con las tendencias globales".¹⁴ Es decir, no restringe la interacción al mercado, sino que abre un horizonte fantástico de cooperación científica, cultural y política.¹⁵

Aunque ha habido acciones y programas internacionales desde que se crearon las universidades, la globalización ha exigido un diferente y específico contenido al proceso. Las nuevas tecnologías de información y comunicación han permitido el de-

12. KNIGHT, Jane, de WIT, Hans. Op.cit., p. 5

13. Ibid. p.5

14. ALTBACH, Philip G. *Perspectives on International Higher Education*. En: International Higher Education, Center for International Higher Education, Boston College, Primavera, 2000

15. HOYOS, Guillermo. *Nuevas Relaciones entre la Universidad, el Estado y la Sociedad*. EN: Educación Superior, Sociedad e Investigación. Bogotá:ASCUN/ COLCIENCIAS. 2002. p.160

sarrollo de esta nueva sociedad y han acelerado la demanda por una educación superior en niveles de calidad comparable con aquellos sistemas de mayor desarrollo en el mundo.

Generar la cultura de la internacionalización se convierte en un paso fundamental para insertarse al mundo del conocimiento. Una inserción al mundo global del saber que contribuya a promover la identidad nacional, a mejorar la competitividad económica y tecnológica del país y a garantizar las competencias necesarias en el profesional de hoy. A explorar nuevos mercados que permitan el libre comercio de los servicios de educación superior, al mejoramiento de la calidad académica a través del logro de estándares internacionales para la enseñanza-aprendizaje y la investigación, y para el desarrollo de estudiantes, profesores, investigadores y administradores como individuos, no ya de una sociedad cerrada, sino como ciudadanos del mundo.

No hay duda de la importancia de la internacionalización de la educación superior. Aunque las orientaciones, el ritmo y la velocidad, lleguen a ser diferentes, es un fenómeno generalizado, pero muchas veces, desvirtuado y poco comprendido. Así como la globalización, que tampoco es un fenómeno unívoco, la internacionalización de la educación superior no tiene una definición precisa ni aceptada universalmente. Sus diversas manifestaciones y la aprehensión teórica del proceso han dado lugar a muchas y algunas veces contradictorias explicaciones. Es un proceso que debe ser visto como una apertura institucional hacia el exterior y debe ser parte integral de los planes de desarrollo y de las políticas generales de las instituciones de educación superior.

Diversos organismos internacionales y un gran número de autores han intentado precisar lo que verdaderamente significa la internacionalización de las instituciones de educación superior. En Colombia, han sido muchas las preguntas que han surgido ante este reciente fenómeno, sin necesariamente tener respuestas. Siempre se ha preguntado, al menos en los últimos años de desarrollo del proceso en

el país, si esta manifestación de la globalización es una moda, o se verán todas las instituciones de educación superior abocadas a implementarla; si existen condiciones para incorporarla a las misiones institucionales; si se conocen las estrategias organizativas y académicas que la respalden; si es equitativa; si permite el fortalecimiento de lo endógeno, propiciando un mayor entendimiento de la propia cultura, o pretende su homogenización; si es a través de ella que se superan las distancias que se han establecido entre las sociedades más avanzadas y aquellas que buscan su desarrollo y su crecimiento económico. En fin, muchos tendrán que ser los estudios que se lleven a cabo para lograr estas respuestas, pero por el momento y ante las manifestaciones incipientes que este proceso tiene en Colombia, tendremos que recurrir a los conceptos que expertos internacionales han estudiado a lo largo de los últimos años.

Los autores que en los últimos 20 años han investigado y tratado de definir la internacionalización coinciden en decir que como proceso, debe estar incorporado a la institución y en permanente confrontación con una realidad que cada vez determina la importancia y la prioridad de la misma en la educación superior. Un proceso que cree una comunidad académica realmente internacionalizada con el fin de preparar a los estudiantes para desenvolverse en un ambiente laboral y vital globalizado (Teekens, 2002). La internacionalización debe dejar de ser una preocupación marginal de las universidades y debe pasar a ser parte esencial de todas las estrategias para mejorar la enseñanza, la investigación y el servicio a la comunidad. Solo "necesitamos enfocarnos en maneras concretas de alcanzarla", decía el Vicepresidente de Mankai University, William Y Chen en un encuentro internacional de la Asociación Internacional de Universidades, IAU en Lyon, Francia en abril de 2002.

Por esa misma razón, la internacionalización, vista como un proceso, refleja esa nueva realidad en la que se encuentran insertas las instituciones de educación superior. Es decir, "la internacionalización

de la educación superior entendida como un desarrollo que integra la dimensión internacional e intercultural en la docencia, la investigación y la proyección social de la institución".¹⁶ Al incorporarle elementos cosustanciales al proceso, se integra al desarrollo general de la institución, no como una actividad o serie de actividades que van al margen de los proyectos educativos institucionales, sino central en la agenda educativa, lo cual exige de transformaciones de fondo en lo académico y en lo organizacional, con un fuerte afianzamiento en la diversidad cultural, ya que no es consecuencia exclusivamente de factores exógenos que tienden a homogenizar, sino que por el contrario, presupone una construcción sobre lo propio fortaleciendo la identidad nacional que determina al ser en sus valores y principios.

¿Cuál es el gran propósito entonces de la internacionalización a nivel institucional?

La internacionalización de la educación superior presupone el mejoramiento de la calidad y el fortalecimiento de la pertinencia de la educación de la mano de las principales funciones sustantivas: la docencia, la investigación y la extensión o proyección social. Una calidad entendida no solamente desde los requerimientos de la competencia y la apertura de los mercados, sino fundamentalmente desde la naturaleza del servicio que tiene un carácter público, independientemente del carácter de la institución que los preste.¹⁷

A través de la internacionalización se busca crear un puente entre la institución y las comunidades internacionales, para facilitar las relaciones

16. KNIGHT, Jane. *Internationalisation of higher education in Asia Pacific countries*. Edited by Jane Knight and Hans de Wit. Amsterdam. European Association for International Education. 1997.p.8

17. CORREDOR, Consuelo. *La Educación como servicio público en el actual contexto de la internacionalización*. Encuentro de Vicerrectores de la Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN. Bogotá. Abril 10 de 2003.

interinstitucionales e internacionales de los académicos, los investigadores, los estudiantes, e inclusive de las directivas universitarias quienes son el eslabón fundamental dentro de todo esto proceso de apertura institucional, a través de unas funciones que deben ser definidas de acuerdo a las necesidades individuales y a la relación con el contexto al cual se incorpora. En términos generales, la internacionalización facilita las relaciones con la comunidad académica internacional, promueve la presencia institucional a nivel internacional, la movilidad académica y todo aquello determinado para la institución de acuerdo a las políticas establecidas para llevarla a cabo.

Desde la docencia se parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje que exige a las instituciones replantear su quehacer académico con una perspectiva abierta y flexible, para que fortalezca la movilidad e incorpore elementos que le permitan al futuro egresado tener un mejor entendimiento de sí mismo y de los demás, con el fin de actuar en contextos internacionales con una mejor y más sólida percepción del mundo.

Para la investigación, la internacionalización debe actuar como interlocutora de las comunidades académicas y como punto de partida de los proyectos investigativos. No es desconocido el papel que juega la internacionalización en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, particularmente cuando el mundo cada día se interrelaciona más. Si se quiere hacer parte de la sociedad del conocimiento, se debe propiciar la creación y la participación en proyectos de cooperación internacional dentro de un claro entendimiento de lo que significa el trabajo en redes y con ello buscar la solución a problemas locales desde sus propias realidades, pero acorde con las tendencias mundiales y propiciar con ello mecanismos de interfase entre la universidad y el sector productivo.

Por último, una internacionalización que propenda por acercar las instituciones a ese escenario internacional con todas sus oportunidades, fortalezas y posibilidades, como respuesta a esa res-

ponsabilidad social que tiene la institución con sus diversos actores, al propiciar un conocimiento que beneficie el desarrollo humano y el crecimiento económico de la región.

La Educación Superior Colombiana en el Mercado Global

La educación superior en Colombia ha contado con una larga tradición reconocida en el ámbito latinoamericano. Desde los años 90, el sector ha vivido fundamentales transformaciones como respuesta a la necesidad de ampliar cobertura, de diversificar su sistema y de modernizarlo de acuerdo a desafío que impone el mundo de hoy.

En la actualidad, en Colombia existen 311 instituciones de educación superior que han surgido en la última década desde la emisión de la Ley 30 de Educación Superior de 1992, y que generó un sinnúmero de instituciones, ubicadas en todas las regiones del país, pero con amplia concentración en la capital y en las cuatro principales ciudades de Colombia, Bogotá, Medellín, Cali y Bucaramanga.

La amplia participación de las instituciones privadas dentro del sector educativo, como un fenómeno generalizado en toda la región latinoamericana, ha sido mucho más notorio para el caso colombiano donde las instituciones de educación superior particulares captan el 70% de la matrícula a nivel nacional. El sistema de educación superior está organizado en cuatro tipos de instituciones: las técnicas, las tecnológicas, las instituciones universitarias y las universidades que, por su naturaleza, se clasifican en estatales u oficiales, privadas y de economía solidaria, las cuales imparten un número indeterminado de programas registrados. Según cifras emitidas por el Banco Mundial,¹⁸ 86% de los estudiantes asisten a las universidades e instituciones universi-

18. *Tertiary Education in Colombia. Paving the Way for Reform*. Washington: The World Bank. 2003. p.3

tarias, mientras que el restante 14% se matriculan en instituciones técnicas y tecnológicas.

La cobertura del país es decreciente, con solamente un 15% de matrícula, para una población cuya edad oscila entre los 17 y los 24 años. Esta baja cobertura es ocasionada en parte, por el conflicto social y la recesión económica que afecta al país, la que ha estimulado una alta deserción que no permite que los estudiantes de los más bajos quintiles tengan acceso y, mucho menos, permanezcan en las instituciones de educación superior.

La matrícula en el total de instituciones asciende a unos 950.000 estudiantes quienes demandan programas relacionados con la administración y la economía, relaciones internacionales, comunicación social, pero precaria en matemáticas y ciencias sociales. En efecto, los estudiantes colombianos tienden a preferir más el estudio en ciencias sociales que en áreas tecnológicas, muy probablemente debido al bajo desarrollo científico y tecnológico del país.

En materia de posgrados, el país cuenta con 43 programas de doctorado que gradúan a 31 PhDs al año, la mayoría de ellos en programas de ciencias sociales. La demanda de programas en esta área del conocimiento hace que Colombia sea el país con el porcentaje más alto de estudiantes en este nivel en Latinoamérica, pero en términos generales, el número de doctorandos es muy bajo si se compara con los países de la región. Sin embargo, existe en el país una gran oferta de programas de especialización, la mayoría de ellos ofrecidas por instituciones privadas. Hay, por consiguiente, una preocupante deficiencia de talento humano capacitado en ciencias duras ante una nación ávida de comunidades científicas, académicas y tecnológicas que le den al país mayor capacidad investigativa e innovadora con las que pueda responder a los desafíos y retos científicos y tecnológicos propios del mundo globalizado¹⁹.

19. *La Educación Superior en Colombia*. Bogotá: IESALC/UNESCO-ICFES. 2002. p.59.

Es bajo estas circunstancias que la educación superior colombiana se enfrenta, hoy más que nunca, a competir en una economía global, caracterizada por el aumento del comercio internacional y por la interdependencia de sus mercados, y es bajo esta premisa que la internacionalización de la educación superior responde a los retos de la globalización. Este pasaporte para la sociedad del conocimiento debe darse ahora, no sólo para formar a los ciudadanos a actuar en un mundo complejo, interdependiente y globalizado, sino que es soporte y herramienta fundamental para el mejoramiento continuo de la calidad y de la competitividad institucional.

La internacionalización y su dinámica en Colombia²⁰

El proceso de internacionalización de la educación superior se dio justo desde los propios comienzos de la universidad colombiana, ya que en el país los modelos institucionales de educación fueron en general copiados del extranjero. La influencia del mundo externo siempre ha sido una constante para el desarrollo nacional y la universidad, quizás más que cualquier otra institución, fue siempre muy sensible a los descubrimientos y adelantos foráneos. Esto ha obedecido a varios factores, internos y externos, unido al hecho de que la academia siempre ha tenido elementos de internacionalización en su conjunto, lo que hace ver el proceso como algo no totalmente nuevo ni ajeno al quehacer académico.

Sin embargo, el proceso de internacionalización de la educación superior colombiana, en el contexto moderno del término, se identifica con más o menos claridad en el último cuarto de siglo de

20. JARAMILLO, Isabel Cristina. *La Dimensión Internacional de la Universidad Colombiana: análisis de la situación actual y perspectivas*. Tesis de Grado. Bogotá, 2002

acuerdo a estudios y documentos recientes²¹. Se afirma que desde hace unos 25 años algunas universidades han desarrollado una cultura de la internacionalización de la educación a pesar de que la gran mayoría de las instituciones han sido más bien tímidas en su proceso aperturista. Estos antecedentes recientes de internacionalización de la educación superior colombiana se han caracterizado básicamente por la heterogeneidad y la verticalidad que han conducido a iniciativas aisladas en el que sólo algunas pocas universidades colombianas asumieron con mayor compromiso el reto de mirar hacia el exterior en materia educativa. Este liderazgo aislado, en un marco legal poco sensible a la oferta educativa externa, hizo del proceso de internacionalización una dinámica lenta, de privilegio y exclusividad, con acompañamiento precario y más bien restrictivo por parte del Estado colombiano.

El interés de las instituciones de educación superior colombianas que enfrentaron abrirse al exterior educativo, en principio lo asumieron movidas por un reconocimiento por parte de comunidades extranjeras de prestigio; por la posibilidad de convenios interinstitucionales para beneficio de sus propios estudiantes, docentes y directivos; por la eventual transferencia de conocimientos científicos y tecnológicos y, en últimas, por un deseo de permeabilidad y asimilación de una importante influencia externa. Es decir, que la característica recurrente fue siempre la de impulsar la dinámica de la internacionalización desde una sola perspectiva, una sola vía, que comenzaba en el exterior y terminaba en la academia colombiana.

Aunque las cifras no sean significativas ni para las instituciones como tales ni para el país, desde los años 50^s ha habido un flujo de profesionales hacia el exterior con el fin de llevar a cabo estudios

21. Banco Mundial. *Colombia: Tertiary Education Paving the Way for Reform*. Washington: Banco Mundial. Mayo de 2003

de postgrado, especialmente a través de becas manejadas por uno de los organismos estatales²² creados con este fin.

Colombia, por tradición, ha sido receptora de la cooperación técnica internacional, que se ha basado, salvo en contadas excepciones, en informaciones de tipo general, como si el país representara de algún modo un comportamiento homogéneo dentro de la región latinoamericana. Desgraciadamente la ausencia de estudios internos que le permitan al país determinar con mejor precisión una contextualización de su estado particular, no permite contar con las bases necesarias para orientar sus políticas públicas y para compararse con el resto del mundo²³.

En todo este panorama una iniciativa clara y organizada por parte del Estado y de los gobiernos se hace necesaria y debe impulsar y encausar la apertura institucional, no con el fin de generar una estandarización del proceso, sino sentar los lineamientos que favorezcan la armonización y la calidad de esta dinámica. Al Estado se le reconoce la responsabilidad de organizar, desarrollar y controlar sus relaciones internacionales, las dinámicas de migración e inmigración y el desarrollo de su fuerza de trabajo. Los gobiernos, desde su dimensión jurídica con un pensamiento emprendedor y ambicioso, deben sentar las bases normativas para el desarrollo de todo el sistema en su conjunto a

22. El Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior- ICETEX, creado en 1950, organismo adscrito al Ministerio de Educación, maneja las becas que sobre diversos campos ofrece la cooperación internacional a Colombia. Durante mucho tiempo, éste era prácticamente la única institución que las manejaba. Lo que vale la pena recalcar aquí es que ha habido desde hace más de cincuenta años un organismo gubernamental para manejar la movilidad, pero básicamente de Colombia hacia el exterior.

23. HENAO WILLES, Myriam, VELASQUEZ BUSTOS, Myriam. *La Educación Superior como objeto de reflexión e investigación*. EN: Educación Superior Sociedad e Investigación. Conciencias y ASCUN. 2002. p.290

partir del establecimiento de políticas responsables y coherentes, para que no sólo algunas instituciones de educación superior se comprometan en forma aislada con la internacionalización de la educación, sino que como panorama estimulante, la universidad colombiana pueda ofrecerle al mundo lo mejor y de más calidad académica.

Iniciativas gubernamentales

Los albores de la década de los 90s traen para el país un reordenamiento jurídico sin precedentes. La Constitución Nacional de 1991, que hasta el día de hoy sigue buscando la manera de hacerse efectiva en la vida cotidiana de los colombianos, y la promulgación de la Ley 30 de Educación Superior de 1992 que rige y determina la vida académica y administrativa del sector de la educación superior y los Planes de Desarrollo nacionales, que buscan un nuevo sistema de planificación en Colombia, apoyan y ofrecen un marco legal bajo el cual ha evolucionado el reciente proceso de internacionalización de la educación superior en Colombia.

El gran vacío por parte del gobierno ha sido y sigue siendo la ausencia de liderazgo en esta materia con suficientes iniciativas, generosos recursos y un muy bien definido marco de trabajo para participar en la vida académica internacional. Lo que hay que reconocerle, sin embargo, es, por una parte, sus esfuerzos en el apoyo a colombianos para estudios en el exterior a través del ICETEX, Instituto Colombiano de Créditos Educativos en el Exterior, por otra, la actividad de COLCIENCIAS, Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología, al estímulo de la excelencia investigativa para competir en el mercado del conocimiento internacional, y últimamente al ICFES, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, el que tiene como una de sus funciones, la promoción de la formación y consolidación de las comunidades académicas internacionales, y quien últimamente y de manera conjunta con

PROEXPORT, la agencia gubernamental encargada de promover las exportaciones de bienes y servicios del país, han promovido la educación superior colombiana en el exterior. Estas cuatro entidades oficiales se han constituido en la iniciativa más sistemática y coherente desde lo estatal al proceso de internacionalización colombiano, aunque insuficiente en sus acciones administrativas, de sostenibilidad y mecanismos de financiación.

A estos esfuerzos y actividades que históricamente no han sido de gran cobertura, pero que no se pueden desconocer, en la década de los noventa se sumó una fuerza coordinada desde el Estado y seguida por algunas organizaciones privadas y universidades tanto públicas como privadas, que ha dado lugar a lo que podemos denominar "la internacionalización de los noventa", internacionalización que tomó aire en el momento en el cual Colombia vivió un proceso de apertura sin precedentes en su historia y que por supuesto, tuvo un enorme impacto en el desarrollo de las instituciones de educación del país.

Es necesario precisar que si bien en las actividades internacionales del pasado no hubo un hilo conductor o unas políticas claras sobre ellas y no se trató de un proceso que tuviera uno o unos propósitos definidos, la "internacionalización de los noventa" utilizó lo existente para continuar consolidando un proceso, que venía de atrás y que, en ciertos aspectos era "connatural" al espíritu universitario y al quehacer académico. Las fuerzas más importantes para impulsarlo provinieron del sector educativo, pero externas al país, aunque se puedan ubicar algunas endógenas. Sin duda, ha sido un proceso liderado desde afuera por especialistas en educación y con la participación creciente de algunos directivos del sector educativo. Todo este movimiento se ha dado dentro de un contexto de cambio y globalización que facilita y en ocasiones exige, la internacionalización de la educación superior.

Es en esta misma época que se crea el Consejo Nacional de Acreditación, CNA, el cual emite Los *Lineamientos para la Acreditación de Programas e Ins-*

tituciones, los cuales promueven la necesidad de confrontar el conocimiento a la luz de estándares internacionales. Se preconiza la necesidad de contar con pares nacionales e internacionales, redes de intercambio de información de material académico, grupos de discusión, publicaciones indexadas internacionalmente y diálogo con otros escenarios más allá de nuestras fronteras.

Se determinan las funciones de la Oficina de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación Nacional a través de la cual se pretende la organización del sistema de relaciones internacionales. Se conforma la Comisión Nacional de Doctorados y Maestrías, (Decreto 1475 de 1996), que propone entre otras acciones, la cooperación nacional e internacional para fomentar el desarrollo de programas de maestría y doctorado.

De igual manera y desde la consagración de la Constitución Política de 1991, se ordenó la presentación de Planes Nacionales de Desarrollo por cuatrienios, que tuviesen carácter participativo y concertado, la política internacional reflejada en estos Planes, como una de las formas para que el país no se convierta en un actor pasivo del proceso globalizador, han sido significativas, éstas no se han visto reflejadas en la dimensión internacional de la educación superior. Han tenido más un carácter político y económico que cultural y educativo. Las políticas gubernamentales expresadas en actos administrativos, o a través de mecanismos de apoyo financieros, no alcanzan a proveer los incentivos necesarios para estimular una adecuada internacionalización de la educación superior colombiana.

Es evidente que en la última década y en los comienzos del presente siglo, se refleja la necesidad de llevar a cabo acciones específicas con el fin de transformar el sistema de educación superior colombiano. La globalización le ha impuesto retos significativos al sector de la educación superior, que lo llevan a comprometerse en procesos progresivos de innovación si quiere mejorar su relativa competitividad. Sin embargo, las políticas gubernamentales sobre

internacionalización no han conseguido el desarrollo de un plan articulado coherente.

Iniciativas privadas

Aunque existen en el país algunos programas bilaterales que han procurado oportunidades para los jóvenes colombianos, según el ICFES (1999), solamente un 0.17% salieron del país a través de estos programas. Por lo tanto, algunas iniciativas han surgido del sector privado.

Colfuturo

Constituido en 1991 como una institución de carácter mixto y sin ánimo de lucro, es un esfuerzo conjunto de la empresa privada y del sector público con el fin de ofrecer ayuda financiera a los profesionales que deseen continuar sus estudios de posgrado en el exterior, o que deseen mejorar sus conocimientos en inglés. Entre 1992 y el 2002, COLFUTURO ha financiado 873 estudiantes, aproximadamente el 80% de estos han seleccionado programas de maestría, un 13% programas de doctorado, y solamente un 5% han optado por programas de especialización.

Red Colombiana de Cooperación Internacional para la Educación Superior, RCI

Para el caso colombiano, el espíritu que ha venido consolidando el esfuerzo por fortalecer la internacionalización de las instituciones de educación superior ha visto su fruto en la conformación de la Red Colombiana de Cooperación Internacional para la Educación Superior, RCI, esfuerzo que ha permitido el acercamiento de más de 100 instituciones miembros provenientes de todos los rincones de Colombia, cuyo propósito es estimular, promover y fortalecer la cultura de la internacionalización entre las universidades colombianas, e igualmente contribuye a estimular alianzas con otras redes internacionales similares a nivel mundial.

Cuatro líneas principales caracterizan el trabajo de internacionalización de esta Red: a) la formación y la capacitación en la gestión de la cooperación internacional, b) la divulgación de la información y la publicación de oportunidades de cooperación internacional, c) la movilidad académica, y d) la promoción y la exportación de servicios de educación superior.

Quizás es demasiado pronto para medir con alguna significación el impacto y la incidencia de la RCI en el desarrollo y avance de la internacionalización de la educación para las universidades colombianas y el sistema en general, pero su visión, su misión, políticas, estrategias y acciones, constituyen sin duda, uno de los más importantes avances de la educación superior colombiana de cara a los retos que plantea la internacionalización y globalización del conocimiento.

Otras iniciativas de este tipo han surgido desde otros organismos, particularmente gubernamentales desde donde se han estimulado la conformación de redes para aunar esfuerzos y procurar acercamientos entre los miembros de diversas comunidades universitarias y científicas. La Red Caldas, propuesta por COLCIENCIAS como instrumento de comunicación, no ha contado con la fuerza suficiente para mostrar resultados satisfactorios, más sin embargo, su concepción y razón de ser ha trascendido las fronteras, y su importancia y posible impacto han sido reconocidos en el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

La internacionalización de la educación superior colombiana en el marco de los acuerdos de libre comercio

Pero hoy la educación superior, creadora de conocimientos, está enfrentada a nuevos y desafiantes retos, unos provocados por el fenómeno de la globalización, otros por la importancia que se desprende del conocimiento como motor del crecimiento y por la revolución de la informática y la comunicación. La educación en general y la superior en

particular, juegan un papel importante en la construcción de las economías del conocimiento y en las sociedades democráticas.

El comercio de los servicios de enseñanza se ha convertido en una industria que mueve 1.8 millones de estudiantes alrededor del mundo y genera US\$30 billones anuales²⁴ a partir de los cuales se captan o reclutan estudiantes internacionales, se transnacionalizan las instituciones, se presta el servicio de franquicias utilizando nuevas metodologías con el apoyo de novedosas tecnologías de la comunicación e información. Ante este crecimiento, las razones económicas están impulsando cada vez más la oferta educativa sin fronteras.

La comercialización de los servicios de enseñanza busca liberalizar más servicios y levantar las barreras al comercio de estos. Si Colombia no participa en este ir y venir de bienes y servicios, exportando o importando educación, se verá enfrentada a una presión desmedida por parte de los nuevos proveedores extranjeros.

Para la Universidades colombianas los acuerdos de libre comercio, como el Acuerdo General del Comercio de Servicios, GATS, y el Área de Libre Comercio de las Américas, ALCA, se han convertido en un tema central dadas las implicaciones y el impacto que pueda tener la introducción de estos en el sector educativo, en particular en todo lo pertinente a la educación superior. Adaptar las instituciones a exportar sus programas y servicios, donde el conocimiento se convierte en un producto negociable y las instituciones se perciben como empresas, y prepararse para el flujo de universidades que puedan llegar al país requerirá de un ajuste rápido por parte del sector de la educación el que apenas despierta a este nuevo reto enmarcado en la integración de las distintas regiones del mundo.

En materia de marketing países como Cuba, España y Australia entre otros, han competido abier-

24. BÖHM, A. et.al. *Global Student Mobility, 2025*. IDP. Australia. 2002

tamente por la oferta estudiantil. De forma reciente, el país ha visto incrementar la presencia de instituciones de educación superior extranjeras ofreciendo cursos y programas formales tanto como certificados de cursos no formales, mediante la figura de presencia comercial unas, y otras, mediante oficinas de promoción. El país se vislumbra como un "nicho de mercado" muy favorable para todos aquellos que buscan comercializar sus servicios educativos, dada su baja cobertura, y a los pocos programas de maestría y doctorado existentes en el país, que no permiten una formación masiva del talento humano en esos niveles.

La liberalización de la oferta dará como resultado el aumento de la competencia por parte de proveedores internacionales, los cuales tratarán de absorber ese grupo de jóvenes colombianos que no tienen acceso a la educación superior, seducidos por una amplia gama de programas con innovadoras metodologías y precios que satisfagan las necesidades de cualquier posible usuario.

Históricamente las instituciones de educación superior colombianas han operado en el territorio nacional, y muy pocas han trascendido las fronteras transnacionalizando sus programas o servicios. La corriente mercantilista de la educación es una preocupación y una realidad a la vez. El sector de la educación se debe preparar y buscar un equilibrio entre las posibles oportunidades y los posibles riesgos que pueden llegar a superar funciones esenciales de la educación como el desarrollo social, cultural y científico, todo por buscar un fin económico.

No se han establecido en el país instituciones de educación superior extranjeras con personería jurídica, las que para constituirse legalmente y ofrecer programas educativos deben cumplir con los mismos requisitos legales exigidos a las instituciones nacionales. En cambio, sí se observa un incremento de instituciones foráneas que vienen ampliando su presencia a través de centros culturales o impartiendo programas de educación no formal de manera presencial, a distancia, o de ma-

nera virtual. Desafortunadamente, este nuevo desafío no ha sido ni dimensionado ni cuantificado por el sistema²⁵.

Sin embargo, Colombia cuenta con una oferta exportadora amplia, pues el sistema reúne a un número importante de instituciones de educación superior de alta calidad y experiencia, reconocida en el ámbito regional. Por consiguiente, tiene un potencial exportador significativo, que se caracteriza por su apertura a cualquiera de los modos en que se presta el servicio: transnacional, consumo en el extranjero, presencia comercial o presencia de personas físicas, pero su madurez en el proceso es muy variada²⁶ e incipiente, pues apenas se vislumbran las posibilidades de ocupar un lugar central en la economía regional.

Se espera que éstos no lleguen a suplantar la función del estado en virtud de proveer educación como bien público ni la responsabilidad de educar jóvenes de la nación. De todas maneras, el gobierno y las mismas instituciones de educación superior, deben tener una visión de largo plazo y prepararse para los posibles impactos que estos acuerdos de libre comercio puedan tener sobre su papel como reguladores, unos, y otros como proveedores de la educación. Es necesario entonces, tener una mayor participación en las negociaciones que llevan a cabo los ministerios de comercio sobre quienes recae la responsabilidad de pactar los compromisos y levantar las restricciones al mercado, con el desconocimiento y la poca participación de los verdaderos actores implicados en la educación. Ante esta situación, algunos organismos como la Red Colombiana de Cooperación Internacional, RCI se han manifestado abiertamente y han hecho pública su preocupación frente al proceso de negociación.

25. YARCE, Jorge, et.al. *La Educación Superior en Colombia*. Bogotá:IESALC/UNESCO-ICFES. 2002. p.143.

26. JARAMILLO, Felipe. *Los avances de las negociaciones del ALCA*. Documento de la Cámara de Comercio de Bogotá. Bogotá. 2003. p.35.

DECLARACIÓN DE BARRANQUILLA V ASAMBLEA NACIONAL DE LA RED COLOMBIANA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL, RCI

Los directores y responsables de las Relaciones Internacionales de las Instituciones de Educación Superior Colombianas presentes en la V Asamblea anual de la Red Colombiana de Cooperación Internacional para la Educación Superior, RCI expresamos nuestro gran interés por las implicaciones que tiene la liberalización del comercio de servicios (GATS) para la educación superior colombiana, teniendo en cuenta que:

1. A pesar de haberse iniciado el ineludible proceso de negociación, no se conoce si el Ministerio de Educación y los organismos responsables de la educación superior, que de él dependen, han conformado los cuadros de negociadores para tan trascendental tarea.
2. Es imperativo definir una política nacional, coherente y articulada, para construir una agenda de servicios educativos para el proceso de negociación.
3. Es deber del Estado, en ejercicio de su soberanía, velar por la autonomía de la educación superior garantizándole a la población y a las futuras generaciones, una educación con calidad, innovación, pertinencia y equidad.
4. Es deber de la educación superior coadyuvar al equilibrio social, al mejoramiento de la calidad de vida y a mantener y fortalecer la identidad cultural del país.
5. La educación superior es un bien público y, por consiguiente, para cumplir su misión, no puede ser reducida a la condición de producto comercial sujeto a las especulaciones del mercado en el contexto de la globalización.
6. Los Directores de Relaciones Internacionales de las Instituciones de Educación Superior, agrupadas en la Red Colombiana de Cooperación Internacional para la Educación Superior, RCI, por su oficio y experiencia, se constituyen en interlocutores válidos en este proceso.

RECOMENDAMOS

1. Integrar, de forma inmediata, un equipo negociador idóneo y estable articulado entre los actores gubernamentales y las instituciones de educación superior colombianas.
2. Divulgar la temática de la liberalización del comercio de servicios en foros académicos que debatan y enriquezcan la postura nacional frente a la negociación de los servicios.
3. Invitar a los Rectores de las Instituciones de Educación Superior Colombianas a pronunciarse oficialmente sobre el comercio, en doble vía del servicio educativo y sus implicaciones, ambas, tanto oportunidades como riesgos, para la educación superior colombiana.
4. Poner a disposición del gobierno nacional la capacidad de los Directores y Responsables de las Relaciones Internacionales de las instituciones de educación superior para trabajar mancomunadamente en este proceso.

Dado en Barranquilla a los 8 días del mes de Noviembre de 2002.

Para algunos, ésta será la "verdadera razón" para generar reales procesos de internacionalización. Para otros, despierta una enorme preocupación. Por tradición, la internacionalización de la educación superior en Colombia ha respondido a motivaciones de tipo académico y no de tipo comercial. La movilidad, los acuerdos interinstitucionales, los programas y las investigaciones conjuntas, interinstitucionales e internacionales, han tenido como base los acuerdos de colaboración. Se espera que estos acuerdos de libre comercio fortalezcan, y no sustituyan los propósitos de cooperación y colaboración que han distinguido nuestra incipiente apertura y nuestro paso mas allá de las líneas fronterizas.

Considerando la educación como bien público, es importante evaluar y analizar el papel del estado y la capacidad de nuestras instituciones de educación en su relación con la financiación, acreditación, regulación, monitoreo y ofrecimiento de la educación y plantear alternativas de solución a los diversos problemas que puede traer una apertura de mercados de los servicios educativos.

Direcciones para el futuro

Hoy, ante una sociedad compleja y sometida a rápidos cambios, se exige de una educación superior transformada que cumpla verdaderamente con procesos responsables que permitan avanzar en los conocimientos y en la educación de ciudadanos calificados y cualificados, sin los que una nación no puede progresar en el plano económico, político, social, ni cultural. La educación superior debe ser la pieza fundamental para desarrollar todas aquellas habilidades que un país necesita con el fin de actuar competitivamente en un entorno desafiante y global.

Se requiere un claro compromiso por parte del Gobierno y de las mismas instituciones para romper con el relativo aislamiento de la educación superior en el país. Desde el Gobierno, con un marco regulatorio modernizado y adecuado al mundo actual, donde exista un alto nivel de com-

petencia y competitividad. Hasta el momento, la participación gubernamental en las políticas de internacionalización ha estado más centrada en la generación de convenios intergubernamentales, que en el establecimiento de lineamientos claros para direccionar los procesos de internacionalización al interior de las instituciones de educación superior.

Cierto es que la globalización ha llegado a exigir un cambio en las instituciones, y ante la ausencia de políticas claras que promuevan, organicen, y ayuden a superar los obstáculos para una mejor implementación del proceso; le ha correspondido a los mismos centros universitarios ser más proactivos y reaccionar a las presiones con estructuras que le den orden e institucionalicen una nueva cultura organizacional cuando se pone de manifiesto una verdadera política de internacionalización. La lógica del gobierno no es coincidente con la de las instituciones en lo que respecta a su apertura, de lo que se desprende una gran heterogeneidad en su avance. En consecuencia, la internacionalización debe ser fomentada con políticas estatales e institucionales que hagan de ella algo sistemático y no una actividad aislada de todo el conjunto de las funciones sustantivas.

Reconocido es el avance que se ha vivido en materia de internacionalización de la educación superior del país, en los últimos años. Hay un mayor compromiso por parte de las directivas y de la comunidad académica en general, quienes empiezan a ver en el escenario internacional el apalancamiento esencial para el mejoramiento de la calidad de este nivel educativo, y quienes vienen apoyando importantes actividades de carácter internacional que han dejado frutos positivos para las instituciones; ha mejorado tanto la infraestructura académica como la organizativa, y se ha generalizado el uso de las nuevas tecnologías que apoyan y soportan la gestión. Aun así, hay que propender por el mejoramiento de la gestión de la internacionalización de una manera permanente, puesto que como todo proceso, requiere de un ajuste

constante de acuerdo a los cambios y a los retos que se le imponen.

Es importante el liderazgo que deben abanderar las directivas universitarias con el fin de velar por esta causa para que tengan un sentido en la institución quienes se convierten en eslabones estrechamente relacionados e interactuantes para garantizar su éxito y sostenibilidad. Es importante, igualmente, movilizar la comunidad para que se establezcan consensos e internalicen la trascendencia y el papel que juegan cada uno de los actores en este proceso de la internacionalización.

Las instituciones deben reestructurar sus programas y modernizar sus estructuras organizativas, capacitar los docentes y preparar una comunidad estudiantil con habilidades y destrezas necesarias para desempeñarse en el mercado laboral del siglo XXI. La creciente competencia internacional y la masificación de instituciones de educación superior, amenazan la inserción de la educación superior en un contexto global más competitivo y

competido. Es necesario entonces considerar propuestas que fortalezcan y propendan por agilizar, de una manera coordinada y dirigida, el proceso de internacionalización de la educación superior colombiana.

Para Colombia, el rol del Estado, de las instituciones de educación superior y de la comunidad en general, debe redefinirse para jugar un papel que trascienda lo local, y actúen dentro de un marco global. Hoy se requiere de una enorme inversión pública en el campo educativo, que provoque transformaciones reales. Como dice la UNESCO, el compromiso del Estado y el mantenimiento de un servicio público siguen siendo los garantes de la igualdad de oportunidades de la democratización de la educación superior²⁷. Muchas son las responsabilidades que recaen en el Estado colombiano y en las instituciones de educación superior, quienes dentro de un marco de limitaciones deben ser más creativas con el fin de responder a este sinfín de desafíos.

27. UNESCO. *La educación superior en el siglo XXI, Visión y Acción*. París:UNESCO. p.16.

REFERENCIAS

- Agapitova, Natalia, HOLM-NIELSEN, Lauritz, VUKMIROVIC, Goga. *Science and Technology in Colombia: Status and Perspectives*. World Bank. Washington, USA. 2002.
- Altbach, Philip G. *Perspectives on Internationalizing Higher Education*. Center for International Higher Education. Boston College. www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News27/text004.htm.
- Asociación Colombiana De Universidades. *Agenda de Políticas y Estrategias para la Educación Superior Colombiana*. 2002-2006 "De la Exclusión a la Equidad". ASCUN. Bogotá. 2002.
- Asociación Colombiana De Universidades. *Políticas y Estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Hacia una agenda de la educación superior en Colombia*. ASCUN. Bogotá. 1998.
- Asociación Nacional De Universidades E Instituciones De Educación Superior. *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. ANUIES. Méjico. 2000.
- Böhm, A. et.al. *Global Student Mobility, 2025*. IDP. Australia. 2002.
- Brunner, José Joaquín. *Globalización, Cultural y Modernidad* En: Seminario Internacional La Globalización y las Nuevas Corrientes Integracionistas (2000:Cartagena de Indias). República de Colombia, Ministerio de Relaciones Exteriores, Corporación Andina de Fomento. Bogotá.
- Centro Regional Para La Educación Superior En América Latina Y El Caribe. *Calidad y cooperación internacional en la educación superior en América Latina y el Caribe*. CRESAL/UNESCO. Caracas. 1996.
- Colfuturo. *Colfuturo, 10 años*. Primera edición. Bogotá. 2002.
- Corpas, Mercedes, López, Leonidas. *Cooperación Internacional para Fortalecer la Educación Superior en Colombia*. En: De la Universidad a los Sistemas Universitarios. IESALC/UNESCO. Caracas. 1998.
- Czinkota, Michael R., Ronkainen, Ilkka A. *Marketing International*. MacGraw Hill. Ciudad de México. 1999.
- de Wit, Hans. *EU: The Sorbonne and Bologna Declarations*. En: International Higher Education. The Boston College Center for International Higher Education. Número 18. 2000.

- Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe. A Historical, Comparative and Conceptual Analysis*. Greenwood Press. Estados Unidos. 2002.
- Encuentro Internacional, "El plan de transformación de la educación superior para América Latina y el Caribe, un desafío para Colombia". ASCUN-CRESALC/UNESCO. Caracas: IESALC/UNESCO. 1998.
- Gacel-avila, Jocelyne. *Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Reflexiones y Lineamientos*. Primera Edición, 1999.
- La Internacionalización de las universidades mexicanas. Políticas y estrategias institucionales*. ANUIES. México. 2000.
- La Internacionalización de la Educación Superior. Paradigma para la Ciudadanía Global*. Universidad de Guadalajara. México 2003.
- Gómez Buendía, Hernando. *Educación. La Agenda del Siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Tercer Mundo Editores. 1998.
- Henaos Willes, Myriam, Velasquez Bustos, Myriam. *La Educación Superior como objeto de reflexión e investigación*. En: Educación Superior, Sociedad e Investigación. COLCIENCIAS y ASCUN. 2002.
- Hoyos, Guillermo. *Nuevas Relaciones entre la Universidad, el Estado y la Sociedad*. En: Educación Superior, Sociedad e Investigación. Bogotá:ASCUN/COLCIENCIAS. 2002.
- Informe Sobre Desarrollo Humano 1999*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. Ediciones Mundi-Prensa. 1999.
- International Association Of Universities. Available from World Wide Web: <<http://www.unesco.org/iau/lyon-conference-programme.html>>
- Instituto Colombiano De Crédito Educativo Y Estudios Técnicos En El Exterior. *Las Relaciones Internacionales de la Universidad en el Mundo Actual*. Bogotá:ICETEX. 1994.
- Instituto Colombiano Para El Fomento De La Educación Superior. *Guía para la Internacionalización de las Instituciones de Educación Superior de Colombia*. Bogotá:ICFES. 2002.
- Keenan, Frederick J. y Vallée, Lionel. *La gestión de los asuntos internacionales en la universidad*. En: RODRIGUEZ, Martha Lucía. *La internacionalización en las universidades. El caso de la Universidad Javeriana*. Tesis de Grado. Bogotá. 2001.
- Knight, Jane. *Quality and Internationalisation in Higher Education*. IMHE/OECD. París. 1999.
- Trade Talk: An Analysis of the Impact of Trade Liberalization and the General Agreement on Trade in Services on Higher Education*. Journal of Studies in International Education. 2002.
- Kinght, Jane, de Wit, Hans. *Internationalisation of higher education in Asia Pacific countries*. EAIE. 1997.
- Jaramillo, Felipe. *Los avances de las negociaciones del ALCA*. Documento de la Cámara de Comercio de Bogotá. Bogotá. 2003.
- Jaramillo, Isabel Cristina. *INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN LATIN AMERICA: a challenge to be accomplished*. IIE Networker. Institute of International Education. New York. Primavera, 2003.
- Jaramillo, Isabel Cristina. *La Dimensión Internacional de la Universidad Colombiana: análisis de la situación actual y perspectivas*. Tesis de Grado. Bogotá, 2002.
- Jaramillo, Isabel Cristina, GARCIA, Patricia, BLOM, Andreas. *Colombian Higher Education in the Global Market*. World Bank. 2002.
- Ochoa Nuñez, Hernando. *La Educación Superior en Colombia y la Cooperación Internacional*. En: Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. ASCUN-CRESALC/UNESCO. Bogotá. 1998.
- Orozco Silva, Luis Enrique. *Educación Superior. Desafío Global y Respuesta Nacional – I*. Universidad de los Andes. Bogotá. 2001.
- Pacheco, Iván. *Nuevo Compendio de Normas sobre la Educación Superior*. Bogotá: ICFES. 2001.
- Ramos Ruiz, José Luis. *El comercio internacional del Caribe colombiano. Balance histórico y orientación de políticas*. Ediciones Uninorte. Barranquilla. 2001.
- República De Colombia. MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES. *La Globalización y las Nuevas Corrientes Integracionistas*. Fondo Editorial Cancillería San Carlos. Bogotá. 2001.
- Rodríguez Salamanca, Martha Lucía. *La Internacionalización en las Universidades. El caso de la Universidad Javeriana*. Trabajo de grado (Estudios Políticos). Bogotá, D.C. 2001.
- Saavedra Guzmán, Ruth, Castro Zea, Luis Eduardo, Restrepo Quintero, Olga, Rojas Rojas, Alberto. *Planificación del Desarrollo*. Fundación Universidad Jorge Tadeo Lozano. Segunda Edición. 2001.
- Stiglitz, Joseph E. *El Malestar en la Globalización*. Distribuidora y Editora Aguilar. Altea, Taurus. Alfaguara. S.A. 2002.
- Unesco. *LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI. Visión y Acción*. París: UNESCO. 1998.
- The World Bank. *Colombia: Tertiary Education Paving the Way for Reform*. Washington: Banco Mundial. Abril 2003.
- Walter, Malcom. *Globalization*. Routledge. London and New Cork. 1995.
- Yarce, Jorge, et.al. *La Educación Superior en Colombia*. Bogotá:IESALC/UNESCO-ICFES. 2002.
- Zúñiga C. María. POBLETE L., Alvaro. *Internacionalización de la Educación Superior: Alcances Culturales para la Cooperación*. En: Gestión de la Docencia e Internacionalización en Universidades Chilenas. CINDA. Santiago, Chile. 1998.

Movilidad Estudiantil de Norte a Sur: Estadounidenses en Universidades Mexicanas

ROSARIO HERNÁNDEZ*

Introducción

Educar a las presentes y futuras generaciones para funcionar en un mundo cada vez más interconectado, complejo y global y que a su vez estos egresados estén comprometidos con la paz, el respeto a la diversidad cultural, el entendimiento internacional y la no violencia, son los verdaderos retos de la educación internacional. No obstante, el reconocimiento y apoyo público por estos fines, Altbach (2002) afirma: "en los Estados Unidos existe más retórica que acción en relación a la internacionalización de su sistema de educación superior" (p.26). Hayward (2000) por su parte, ratifica lo anterior al afirmar que en las universidades americanas existe una oferta limitada de cursos en lenguas y estudios internacionales; el número de colegios y universidades que tienen como requisito de graduación el dominio de una lengua extranjera ha bajado significativamente; el nivel de competencia global de los egresados es alarmantemente bajo; cada vez son más los estudiantes estadounidenses que saben menos en relación al resto del mundo; menos del 3% de los estudiantes universitarios tienen estadías en el extranjero como parte de sus estudios de pregrado; y la mayoría de los egresados están inapropiadamente preparados con competencias globales y/o para desempeñar el rol de ciudadanos informados.

La internacionalización de las instituciones de educación superior, es ante todo una prioridad. Green (2002); al respecto afirma:

"No es sorprendente, que en la era de la globalización y después del 11 de Septiembre, los colegios y universidades estadounidenses enfrenten de manera urgente y perpleja una serie de cuestionamientos acerca de cómo educar a sus estudiantes en este nuevo contexto global. Nosotros no podemos pretender tener el mejor sistema de educación superior en el mundo, a menos que nuestros egresados se libren del etnocentrismo, ignorancia y naveguen por el difícil camino de la complejidad cultural." (p.14).

La internacionalización de la educación superior, afirman De Wit y Knight (1997), es el proceso de transformación institucional integral que pretende incorporar una dimensión internacional e intercultural

* PROFESORA TITULAR EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA Y CANDIDATO A DOCTOR EN LA UNIVERSIDAD DE NUEVO MÉXICO, ESTADOS UNIDOS.

en la misión y en sus tres funciones sustantivas, y dentro de este proceso, uno de los medios más eficaces para desarrollar las competencias interculturales son los programas de movilidad e intercambio estudiantil. Los estudiantes que participan en este tipo de programas al ser expuestos a contextos culturales y sistemas educativos diferentes, por principio no sólo enfrentan ciertos desafíos sumamente benéficos para su desarrollo personal, sino que desarrollan competencias globales e interculturales las cuales serían más difícil de adquirir en el contexto local.

La Necesidad de Investigar las experiencias de Estadounidenses en Universidades Mexicanas

A pesar de que existe un consenso generalizado en relación a la importancia de la educación internacional en los Estados Unidos, la gran mayoría de los estadounidenses, nunca estudian fuera de su propio país. Mientras que las instituciones de educación superior en los Estados Unidos reciben más de medio millón de estudiantes internacionales cada año, sólo 154,168 de casi 14'500,000 estudiaron en el extranjero antes de graduarse en el ciclo escolar 2000-2001 (Open Doors, 2002). Este número representa menos del 1.06 % del total de estudiantes inscritos en nivel universitario. El Presidente Clinton (2000), sabiamente y consciente de esta situación, promulgó el 19 de abril del 2000, una política nacional de apoyo a la educación internacional, en la cual, la promoción de los estudios en el extranjero para los estudiantes estadounidenses es una importante pieza en esta extensa política de educación internacional.

Por otra parte, los flujos de los estudiantes internacionales, en su mayoría provienen de países en desarrollo o países no industrializados. Esto es, son de sur a norte, o bien, son de países industrializados a otros países industrializados, de norte a norte. Un ejemplo de esto es que el 15% de los estudiantes extranjeros que estudian en los Estados Unidos provienen de Europa, y el resto, pro-

vienen de otras partes del mundo. En relación a estudiantes estadounidenses que estudian en el extranjero, el 63% lo hace en países europeos (Open Doors, 2002). Razón por la cual existen muy pocas investigaciones que documentan las experiencias de estudiantes de países industrializados en países en desarrollo o no industrializados. Y el caso de los flujos estudiantiles entre Estados Unidos y México, no es la excepción.

De acuerdo con el Instituto de Educación Internacional de Nueva York, 8,360 estudiantes estadounidenses seleccionaron universidades mexicanas para estudiar fuera. Esta cifra sólo representa el 5.4% del total de estudiantes de los Estados Unidos que estudiaron en el extranjero durante el ciclo escolar 2000-2001. Ese mismo año, 12,518 estudiantes mexicanos estudiaron en universidades estadounidenses (Open Doors, 2002). Esta es una estadística problemática si consideramos que: México es la más grande y cercana Nación de habla hispana con una población casi tres veces más pequeña a la de los Estados Unidos; México y los Estados Unidos comparten más de 2000 kilómetros de franja fronteriza; cada día más ciudadanos mexicanos legales o ilegales en los Estados Unidos contribuyen a su economía nacional y enriquecen la diversidad de la cultura Americana; México no sólo es su país vecino, sino un importante socio después de la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC); México es la tercera sociedad democrática más grande en el hemisferio occidental con cerca de cien millones de habitantes; y aunque hay razones históricas y de índole político y económico por la que los mexicanos resienten la incondescendencia y discriminación de los Estados Unidos, México siempre ha estado dispuesto a trabajar conjuntamente con el gobierno de su vecino del norte para resolver los diferentes problemas que afectan las relaciones entre ambos países. Y si a todo esto le añadimos que la literatura que documenta las experiencias de estudiantes estadounidenses en México es prácticamente nula, se enfatiza la necesidad imperiosa de implementar una línea de investigación en este rubro.

Propósito del Estudio

Mostrar de qué manera la movilidad académica estudiantil contribuye a lograr los objetivos de la educación internacional y específicamente describir y analizar de qué forma el proceso de vivir y estudiar en México impactó la vida de los estudiantes estadounidenses que han tenido esta experiencia; esos son los propósitos de este trabajo de investigación. Con este fin, inicié un estudio cualitativo con una muestra de doce estudiantes de la Universidad de Nuevo México, Estados Unidos que asistieron por un semestre o un año a diferentes universidades mexicanas. Es importante aclarar que al ser este un estudio cualitativo, no pretendo generalizar y decir que en éste se encuentran reflejadas todas las experiencias de todos los estadounidenses que han estudiado en México. Sin embargo, espero que las múltiples realidades aquí reportadas den luz y entendimiento en cómo esta experiencia internacional impactó la vida personal y académica de estos estudiantes.

Metodología empleada

Decidí utilizar un diseño y métodos cualitativos en esta investigación porque su aproximación constructivista e interpretativa son adecuadas cuando se pretende descubrir, entender e interpretar el mundo interno de los participantes y dar a conocer sus testimonios. Se seleccionaron doce estudiantes de una lista proporcionada por el Instituto Latinoamericano de la Universidad de Nuevo México, que contenía los nombres de los estudiantes que participaron en programas de intercambio estudiantil. Todos los participantes estuvieron estudiando en México por lo menos un semestre y no más de un año. Las universidades mexicanas contempladas en la muestra de estudiantes fueron: El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey; Campus, Guadalajara, Querétaro, y Estado de México; la Universidad de Guadalajara, la Universidad de

las Américas en Puebla y la Universidad Autónoma de Guadalajara.

Las fuentes de información de este estudio estuvieron comprendidas por: una revisión constante de la literatura relevante, análisis documental, entrevistas con los participantes y un diario de investigación. Las técnicas de análisis de información fueron análisis de contenido y comparación constante. El análisis fue un proceso continuo de carácter inductivo, generativo y reflexivo. Y las medidas empleadas para asegurar la validez y confiabilidad de este estudio fueron: la comprobación con los participantes en relación a los resultados obtenidos; la revisión del estudio por un par profesional (otro investigador); la clarificación tanto de mi posición como investigador así como de mis sesgos; la elaboración del diario de investigación como elemento de reflexión; y la descripción detallada de cómo fue conducido este estudio.

Los Resultados

Una vez realizado el análisis de las múltiples realidades reportadas por los participantes y más allá de la diversidad de instituciones de educación superior atendidas por los mismos, estoy en posibilidades de concluir que los efectos de estudiar y vivir en México en los participantes fueron de carácter: lingüístico, académico, cultural y profesional. A continuación describiré cada uno de estos mismos que serán complementados con los testimonios de los participantes. Es importante hacer mención que por razones de espacio sólo hablaré en este artículo de los impactos que parecieron ser lo más significativos en cada uno de los dominios mencionados y que emergieron como efectos comunes en la mayoría de los participantes.

Impactos Lingüísticos

Muchos estudios han explorado los efectos de estudiar en el extranjero en relación a la adquisición y/o mejoramiento en una segunda lengua (Archangeli,

1999; Breach, RD & Otros, 1991; Davie, H., 1996; DeKeyser, R., 1991; Freed, B.F., 1995; Ginsberg, 1992; Hernández, L., 1996; Iino, M., 1996; Par, P., 1988; Pellegrino, V.A., 1998; Rivers, WP, 1998; Stanfield, C.W., 1975; Stevens, J.J., 2000). Todas estas investigaciones enfatizan el rol que juegan las experiencias internacionales en los contextos nativos para el desarrollo de habilidades y destrezas lingüísticas. Y aunque éste no era el énfasis de esta investigación, ya que todos los participantes sabían español previo a su estadía académica, todos sin excepción reportaron impactos lingüísticos al mejorar su proficiencia en diferentes áreas.

Norma, quien estudió en el Centro de Estudio de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, con respecto a sus impactos lingüísticos manifestó lo siguiente:

"Creo que yo ya hablaba bien el español cuando fui a México, pero este fue muy enriquecido con los regionalismos mexicanos. Pasé mucho tiempo con mexicanos y éstos son muy creativos con la lengua, tienen sus propios regionalismos y coloquialismos. También mejoró mucho mi comprensión por estar rodeada de mexicanos todos los días, por tener un novio mexicano, ir a la universidad, ver la tele, pero donde creo que fue más impactante mi experiencia, fue en mi español escrito. Aprendí a redactar y mi técnica mejoró". (Norma, 4 de Nov. del 2002)

Por otro lado Sandy, quien estuvo estudiando en la Universidad de las Américas en Puebla comentó:

"Algo muy importante de mi experiencia en México fue que mejoré mi español. No tengo ningún problema para entender el español de América Latina y de México. Cuando escribí, también mejoré porque ahora entiendo bien cuando usar el subjuntivo y cuestiones de gramática con las que antes me tropezaba un poco. En cuanto a la lectura estoy leyendo más rápido ahora. De palabras coloquiales aprendí especialmente los modismos poblanos. Descubrí esto cuando leí un cuento de Elena Garro "La Culpa es de los Tlaxcaltecas." Ella usa modismos en sus cuentos que son tan regionales y yo me sentí muy cómo-

da porque conocía el contexto y especialmente cómo se usan las palabras y cómo se dicen, porque tienen un tono y una inflexión que me hacía recordar las expresiones que usan las gentes de Puebla. (Sandy, 5 de Feb. del 2003)

Los resultados en este aspecto no son diferentes a los de otras investigaciones, ya que la mayoría coinciden que estudiar y vivir en un contexto cultural y lingüístico diferente ayuda a elevar la fluidez oral, la comprensión y la habilidad de leer y escribir en un segundo idioma. No obstante la obtención de estas destrezas no son automáticas. De acuerdo con Gardner (1985), la motivación y la presión sentida en un contexto cultural y de aprendizaje diferente, impactan los resultados en el desarrollo de destrezas en una segunda lengua tanto dentro, como fuera del salón de clases. Gardner distingue dos tipos de motivación: una integrativa y otra instrumental. La primera tiene que ver con el deseo y la voluntad de integrarse como un miembro más de la comunidad en el país anfitrión, y la segunda tiene objetivos pragmáticos o utilitarios. De estas dos, la motivación integrativa es la que tiene una relación altamente positiva con el éxito en la proficiencia lingüística. Por otro lado, la presión sentida al no adaptarse a un contexto cultural, se relaciona inversamente con el aprendizaje de la lengua. Esto nos indica que aquellos estudiantes que tienen la disposición de integrarse a la vida cultural y social del país anfitrión, probablemente experimentan menos presión durante su adaptación transcultural, lo que a su vez, hace que se desempeñen mejor en su segunda lengua.

En el caso de los participantes de este estudio, todos estaban altamente motivados. Ellos no sólo querían mejorar su español por razones pragmáticas, cómo conseguir un mejor empleo al término de sus estudios, si no tenían el deseo de convivir y conocer más a la gente de México y su cultura. Los fragmentos de las entrevistas de Norma y Sandy demuestran cómo ambas no sólo mejoraron su español en diferentes áreas, sino que llegaron a compren-

der y disfrutar las sutilezas del español coloquial y sus regionalismos, habilidades que se adquieren cuando se convive con la gente y cuando existe una verdadera integración al contexto cultural.

Impactos Académicos

En el estudio desarrollado por Oppen, Teichler & Carlson (1990), en el que participaron 141 estudiantes estadounidenses en diferentes programas académicos en países de la comunidad europea, éstos afirman que la primera habilidad que se desarrolla en los estudiantes es la de comparar las diferencias entre la universidad anfitriona y la universidad de su país de origen. Esta habilidad comparativa es un impacto académico por sí mismo, ya que les permite a los estudiantes comparar perspectivas y estilos de aprendizaje previamente conocidos con los nuevos cursos y los métodos de enseñanza a los que están siendo confrontados. Mestenhauser (1998), con respecto a este punto, afirma que reconocer las diferencias es el primer paso para reestructurar nuestros patrones de pensamiento, lo cual es importante para lograr el entendimiento entre el pensamiento "etic" y el "emic." El pensamiento "etic" es la perspectiva externa, esto es, cuando se ve una cultura con un marco de referencia desde fuera de dicha cultura. El pensamiento "emic" por otro lado, es la perspectiva interna de una cultura vista desde adentro hacia afuera. Mestenhauser enfatiza que reconocer las diferencias y saber cómo manejarlas, es una habilidad esencial para entender la información y conocimiento de la sociedad del futuro. El gran beneficio de los estudiantes que tienen estadías académicas en el extranjero, es la oportunidad de ganar una perspectiva diferente tanto en lo cultural como en el campo de su propia especialidad académica y/o profesión. Estoy de acuerdo con Gacel (2001), cuando ella en relación a este punto, con seguridad establece que "la ganancia real para los estudiantes se encuentra en su exposición a una nueva estructura conceptual y en la interacción directa con gente que piensa en diferentes términos"

(p.138). Norma, de su experiencia estudiando en la Universidad de Guadalajara, comentó:

"Me encantó estudiar en la UdeG, en primer lugar porque es una universidad pública, y sentí que estudiaba con estudiantes que representan la población de Guadalajara y de México. Me encantó escuchar sus perspectivas y estar en discusiones académicas con ellos. En cuanto a los maestros, me parecieron muy buenos y me daban perspectivas muy diferentes de las que hubiera podido obtener en los Estados Unidos. Me gustó mucho cómo estaba organizada la universidad en México porque cada grupo está junto desde el principio hasta el fin, lo que hace que los estudiantes se conozcan muy bien, se ayuden entre ellos y formen grupos de estudio." (Norma 4-Nov-2002).

Como podemos darnos cuenta en este fragmento de entrevista, la estudiante pone énfasis en las ventajas de haber estudiado en una universidad pública, y en la perspectiva diferente que obtuvo en ésta. Su observación en cuanto a la forma en que están organizados los estudios superiores en México, fue algo que todos los participantes encontraron interesante. Ann, quien estudió Biología en la Universidad Autónoma de Guadalajara, comentó al respecto:

"...Encontré que en la carrera, todos llevan las mismas materias por todos los años, y en los Estados Unidos es diferente, las clases son por créditos y al principio de tus estudios tienes clases de hasta doscientas personas y tú no llegas a conocer a nadie. En México todos se conocen muy bien y esto ayuda mucho a la integración de los grupos. A mí en lo particular me gustó el sistema mexicano, porque todas las materias contribuyen a tu "major" (concentración o especialidad). La Universidad de Nuevo México me acreditó todas las materias que cursé en México." (Ann, 26 de Nov. del 2002)

En los Estados Unidos los estudios de pregrado (undergraduate) son por créditos y generalmente se cursan en cuatro años. Los estudiantes terminan el "College", obtienen un "bachelor's degree" con

un "mayor" o concentración en alguna área específica (Biología, Español, Inglés, Historia, Negocios etc.). Durante sus estudios de pregrado los estudiantes estadounidenses tienen mucha flexibilidad de tomar los créditos que ellos elijan siempre y cuando cumplan con los créditos que son requisitos para su concentración o "mayor." En las universidades mexicanas, aunque muchas ya son por créditos las "currículas" en su mayoría siguen siendo fijas. Y un programa de estudios de nivel licenciatura específica claramente todos los créditos o asignaturas que integran dicho programa académico y que deben ser cursados. Los participantes en este estudio, como estudiantes internacionales, tuvieron la oportunidad de organizar su programa académico de conformidad con las materias que ellos quisieron tomar y que les fueron aprobadas por sus consejeros académicos. Sin embargo, no dejó de sorprenderme lo positivos que fueron los comentarios en relación a la organización de los estudios universitarios mexicanos. Ellos, al comparar ambos sistemas, vieron que podían sacrificar flexibilidad curricular, por especificidad, ya que como Ann comentó: *"yo sentí que no perdía tiempo, ya que todas las clases están enfocadas a tu carrera o concentración"*

Henry y Joseph estudiantes con concentración en negocios y que estudiaron; el primero en el Instituto Tecnológico de Monterrey, Campus Estado de México; y el segundo en el Centro Universitario de Ciencias Económicas y Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara; en cuanto a la perspectiva adquirida dentro del propio campo académico manifestaron:

"Yo decidí estudiar en México para mejorar mi español y conocer la cultura de los negocios, ya que mi interés es importar y exportar productos mexicanos y americanos. Todas las clases que tomé fueron de publicidad, comercio internacional y negocios y todas me ayudaron muchísimo a entender el mundo de los negocios en México. Mi estancia en el país fue también una excelente oportunidad para conseguir contactos. (Henry, 01-Oct-2002)".

"Además de mejorar mi español y de conocer más de la cultura mexicana quería conocer cómo son los negocios en México. Y las clases en el CUCEA me ayudaron bastante; en Administración Estratégica de los Mercados por ejemplo, todos tuvimos que hacer proyectos en los que teníamos que iniciar nuestro propio negocio. Esta fue una experiencia muy rica en la que tuvimos que poner en práctica los conocimientos teóricos y me ayudó a entender cómo trabajan los negocios en México". (Joseph, 11-Oct-2002).

Norma, estudiante con concentración en estudios latinoamericanos, enfatizó el impacto que tuvo al tomar la clase de Historia Socio-política de América Latina que tomó en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara:

"Esta clase me impactó mucho y me gustó mucho porque aunque yo había tomado cursos parecidos en los Estados Unidos, que supuestamente se tratan de los mismos temas de la historia de América Latina, me dí cuenta que aquí (EE.UU.), todos los académicos son norte-americanos, canadienses o franceses y que no se enfocan bastante con autores y fuentes realmente latinoamericanas. Este fue el primer curso en el que leí a Eduardo Galeano, donde leí las críticas más fuertes de la política exterior de los Estados Unidos. Este curso me gustó mucho porque además, el profesor había estado en Nicaragua durante la Guerra de los Contras contra los Sandinistas y él los había entrevistado justo después de la derrota en el 89 cuando ganó Violeta Chamorro. Él tenía mucha experiencia en movimientos sociales en América Latina y nos daba una historia a través de los ojos latinoamericanos." (Norma, 04-Nov-2002)

En los fragmentos de entrevista anteriores podemos darnos cuenta cómo los participantes, gracias a su estancia académica, tuvieron acceso a la perspectiva mexicana y latinoamericana en los diferentes cursos que tomaron. Estos desarrollaron una

habilidad intelectual que Mestenhauser (1998) denomina "cognitive alteration" (cambio cognoscitivo), que es aquel que se desarrolla cuando un individuo es confrontado simultáneamente por una perspectiva "emic" y "etic." Como el individuo no puede ver desde dos puntos de vista simultáneamente, éste tiene que hacer un cambio cognoscitivo de una perspectiva a la otra. Esta habilidad estimula otra que es la de pensar comparativamente. Mestenhauser califica el pensamiento comparativo como una habilidad intelectual de alto nivel, ya que es esencial para cualquier discusión de eventos o condiciones internacionales. En un contexto transcultural todo es comparativo y los participantes de este estudio no fueron la excepción. Todos ellos estuvieron comparando constantemente sus universidades anfitrionas, los métodos de enseñanza a los que eran expuestos, los contenidos de los cursos tomados, y la calidad académica de sus profesores con los respectivos de su propio país. Al hacer esto, todos fueron adquiriendo una perspectiva transcultural en su área académica y desarrollando las habilidades intelectuales de hacer cambios cognoscitivos y pensar comparativamente.

Lorrie, quien estudió en el Tecnológico de Monterrey, Campus Querétaro y cuya concentración era Literatura y Cultura Hispano-Americana en relación al impacto académico de estudiar y vivir en México afirmó:

"Adquirí una más profunda perspectiva de México y de su gente, y las relaciones entre México y Estados Unidos me interesan más después de mi experiencia en México. Ahora siempre que reflexiono sobre las relaciones políticas entre los dos países, yo pienso: "Bueno, yo tengo amigos allá, casi una familia (se refiere a su familia anfitriona) y quiero ver todo desde sus ojos y de cómo se sienten" Mi experiencia en México me dio la oportunidad de ver las cosas de los dos lados". (Lorrie, 4 de Sep. del 2002)

Otro hallazgo interesante en este estudio fue el que la mayoría de los estudiantes valoraron altamente la comunicación extra-curricular que tuvieron

con los maestros y los estudiantes locales como una forma diferente de aprendizaje y de desarrollo intelectual y el hecho de que un gran porcentaje de los estudiantes consideraron su desempeño académico en sus universidades anfitrionas mejor, o más elevado del que se tenía en sus instituciones locales. Esto habla de la motivación y del reto que experimenta el que estudia en el extranjero, ya que a pesar de estar expuesto a contextos culturales y de aprendizaje diferentes y que los estudios son en una lengua que no es su lengua materna, los estudiantes consideraron su rendimiento en el extranjero más elevado.

Impactos Profesionales

El impacto de vivir y estudiar en el extranjero, facilita en muchos de los casos la obtención de un empleo, ya que tener experiencia académica internacional es un factor sumamente valorado por instituciones públicas, empresas privadas y organizaciones no gubernamentales. El Instituto Americano para Estudios Extranjeros (American Institute for Foreign Study, 1988) llevó a cabo una encuesta compuesta por 714 participantes para determinar el impacto que tuvo el hecho de estudiar en el extranjero en los años de 1983-1988 en sus carreras laborales. De acuerdo con los resultados, tres fueron los aspectos sobresalientes: los participantes reportaron haber desarrollado un sentido de madurez personal, mayores índices de proficiencia en su segunda lengua y la obtención de conocimientos sobre una cultura específica. Con respecto al impacto directo en sus trabajos el 85% de los participantes reportaron haber sido empleados, de los cuales el 33% manifestó la necesidad de tener viajes internacionales como parte de sus requisitos laborales. Este estudio cuantitativo confirma con una estadística contundente, la importancia que tienen los estudios en el extranjero y la experiencia internacional como requisitos o puntos fuertes para la obtención de un empleo. Aunque este estudio fue hecho hace bastante tiempo, sus resultados continúan vigentes.

En el caso de los participantes en este estudio su experiencia académica y cultural en México les abrió la puerta a mejores oportunidades de trabajo. Dos de ellos consiguieron trabajo en una de las cadenas de televisión en español más importantes de los Estados Unidos, escuchemos su comentarios:

"Después de mi experiencia en México conseguí trabajo en Univisión, yo soy el que hago la publicidad para comerciantes mexicanos aquí. Si yo no hubiera mejorado mi español y estudiado publicidad y negocios en México no hubiera conseguido este trabajo. (Henry, 4 de Oct. del 2002)

Cuando regresé en enero de Guadalajara, yo quería tener un trabajo donde pudiera seguir practicando el español y seguir teniendo esa experiencia con el idioma y con la cultura no solo mexicana sino latinoamericana. Entonces solicité trabajo en Univisión en el noticiero aquí en Albuquerque (...) y en marzo me dieron un trabajo en donde aprendí a hacer muchas cosas técnicas de edición y con las cámaras, pero después me dejaron escribir y hacer reportajes. El trabajo me encantó". (Samantha, 29 de Jul. del 2002)

A la fecha, Henry inició su negocio propio de exportaciones e importaciones, y Samantha fue admitida en la escuela de Derecho. Ella está interesada en derecho internacional y quiere usar su profesión para ayudar a defender los derechos de los inmigrantes mexicanos y latinos en los Estados Unidos. Otros participantes también tuvieron importantes impactos de índole laboral.

"Estudiar en México me ayudó mucho para conseguir mis trabajos: Un ejemplo de esto es que trabajé en el Senado de la Universidad. El presidente me escogió para estar en el gabinete. Antes de ir a México yo no hubiera podido aceptar porque era muy nervioso, pero después que llegué de México yo era más seguro y audaz. También he trabajado para el Departamento de Servicios Humanos del gobierno de los Estados Unidos en Washington DC. a través de HACU, Hispanic Association of Colleges and Universities. Y actualmente estoy trabajando como

uno de los asistentes del Senador Demócrata del Estado de Nuevo Mexico. Yo soy el único que habla español y estoy encargado del trato con oficiales mexicanos. (Don, 17 de Sep. del 2002)

Acabo de pasar cuatro meses trabajando en Honduras con una organización no gubernamental que se llama Save de Children, y creo que la experiencia no sólo de haber estudiado en México sino de haber hecho trabajo voluntario ahí como intérprete en brigadas médicas me ayudó mucho para conseguir el empleo y en otros aspectos profesionales de vida". (Norma, 04 de Nov. del 2002)

Actualmente, Norma fue aceptada para estudiar la Maestría en Planeación Regional Comunitaria en la Universidad de Nuevo México con una media beca, y además solicitó y fue aceptada para enseñar clases de español en el Departamento de Español y Portugués de la misma universidad. Don, por otro lado, continúa trabajando para el senador demócrata del Estado de Nuevo México. Como podemos darnos cuenta, las estadías académicas en universidades mexicanas tuvieron impactos importantes en la vida laboral y profesional de los participantes de este estudio. Las experiencias internacionales son cada vez más importantes debido a los efectos de la globalización y a la diversidad cultural que existe tanto fuera como dentro de nuestros países. Un individuo que ha estudiado e interactuado con personas en otros países, desarrolla no sólo una visión y perspectiva más amplia, sino que puede fungir como enlace o mediador entre personas u organizaciones de dos o más culturas como es el caso de estos participantes.

Impactos Culturales

Se asume frecuentemente que estudiar en otro país por un período de tiempo determinado, provee de una oportunidad excelente de enriquecimiento cultural. Estudios que concuerdan con esta tesis los encontramos enfocados en varios temas que van desde los famosos estudios de adaptación cultural

(Halpern, J., 1991; González, A., 1993; Weiss, C.B., 1998); conocimiento transcultural (Bueno-Popkey, E., 1991); identidad cultural (Bond, D.G., 1988; Gingerich, K.E., 1988); adquisición de conocimiento cultural (Dowell, M.M., 1996; Laubscher, M.R., 1994) y los que documentan las experiencias de readaptación al contexto nativo cuando se regresa al mismo (Citron, J.L., 1996). En esta sección sólo me enfocaré al análisis de la sensibilidad intercultural y a su impacto en la identidad cultural de los participantes, ya que éstos fueron los dos temas que emergieron de las entrevistas con los mismos.

De acuerdo a Bennett (1993), la sensibilidad intercultural no es natural al ser humano, y el contacto intercultural históricamente ha estado generalmente acompañado de derramamientos de sangre, opresión y genocidio. Para evitar este patrón de conducta y lograr un buen nivel de entendimiento en el mundo actual, es necesario transcender nuestro tradicional etnocentrismo y explorar nuevas relaciones que traspasen nuestras fronteras y límites culturales. El modelo de sensibilidad intercultural desarrollado por el propio Bennett es una excelente herramienta teórica que nos puede ayudar a analizar el grado de sensibilidad intercultural desarrollado por quienes han estudiado en el extranjero. Este es un modelo de desarrollo personal compuesto de seis etapas, que en polos opuestos de un continuo, van del etnocentrismo al etnorelativismo. Las tres primeras etapas son etnocéntricas: negación, defensa y minimización. Y las tres últimas etnorelativas: aceptación, adaptación e integración.

Los participantes de este estudio, todos sin excepción, lograron adaptarse a la cultura mexicana. El término adaptación no debe confundirse con asimilación, en el que la identidad del individuo es absorbida por la nueva cultura. De acuerdo con el modelo de sensibilidad intercultural de Bennett (1993), los participantes de este estudio se encontraron todos en las etapas etnorelativas ya que aceptaron y respetaron la cultura mexicana

na y capitalizaron las diferencias culturales aprendidas para comunicarse interculturalmente en forma efectiva. Algunos de los comentarios de los participantes con referencia a su experiencia en México, fueron los siguientes:

"...Me encantaron los mexicanos, son muy acogedores, me encantó su humor, su manera de vivir, su gusto por la vida y su sentido comunitario." (Norma, 04 de Nov. del 2002)

"Yo fui a México para comprender la vida de los mexicanos, sus formas de ser, sus formas de pensar (...) a mí, México me asustaba un poco, pero siempre el temor viene de la ignorancia. Así que tomé un camión a Puebla; fueron 36 horas de viaje y el inicio de una aventura. La verdad es que los mexicanos me trataron super bien." (Sandy, 05 de Feb. del 2003)

"Me impactó la unidad familiar en México. Si alguien tiene algún problema, la familia está ahí para ayudar y esa es una diferencia entre la familia en México y la de los Estados Unidos." (Vicent, 12 de Abr. del 2002)

La adaptación al contexto mexicano no se dio sin experimentar un período de ajuste que en la mayoría de los casos no pasó del primer mes. El hecho de que todos eran proficientes en español y que estaban altamente motivados con su deseo de vivir y estudiar en México, les facilitó el proceso. Otro aspecto que sobresalió como impacto cultural, fue la reflexión que los participantes experimentaron con respecto a ellos mismos y con respecto a su país. Los expertos interculturales siempre han afirmado que el proceso de aprender de los demás profundiza el conocimiento sobre uno mismo. Marc, que es nacido en los Estados Unidos, pero de padres mexicanos comentó al respecto:

"Estando en los Estados Unidos siempre me he sentido como un mexicano, pero cuando estuve en México no me sentí totalmente mexicano. Me encontré como en el medio de las dos culturas y experimenté que yo puedo ser las dos cosas al mismo tiempo. Mis raíces y mi cultura son más mexicanas y me siento orgulloso de eso (...) pero también me

di cuenta que me formé con las normas sociales de los Estados Unidos". (Marc, 13 de Sep. del 2002)

Sandy quien es angloamericana comentó:

"Encontré diferencias entre Mexico y los Estados Unidos, y descubrí que México no está equivocado, es como es, y que siempre habrá diferencias entre un país y otro, entre el estilo individualista de los Estados Unidos y el sentido más familiar mexicano. Y de esas diferencias a veces experimentaba choques (...) choques que me ayudaron a encontrar mi propia personalidad, en mi carácter y en mi mente, cosas que antes no veía. México fue como un espejo en el que ví cosas de mí misma que en los Estados Unidos no veía". (Sandy, 05 de Feb. del 2003)

Cuando una persona se encuentra adaptada a la cultura del país anfitrión, este estado le permite desarrollarse con una capacidad bicultural, lo cual no significa que ésta abandone sus propias creencias y prácticas culturales, sino que use sus destrezas interculturales para maximizar su comunicación y relaciones con personas de otras culturas (Bennett, 1993). Si bien es cierto que tanto Marc como Sandy reflexionaron sobre su identidad cultural y los aspectos que los diferencian de los mexicanos, ambos, sin embargo, al mismo tiempo mostraron respeto y aprecio por las gentes y cultura mexicana. En relación a la reflexión con respecto a su propio país Ann comentó:

"Yo estaba en México cuando pasó lo del 11 de Septiembre y ví por la televisión el ataque a las torres gemelas. Todos estábamos muy sorprendidos, pero me dí cuenta que nuestro país sí tiene el poder pero no tiene el apoyo de todos los países que creemos que tenemos. Para mí, el 11 de septiembre fue una llamada de atención, con esto no quiero decir que estoy a favor del terrorismo, pero yo tengo la visión de que la mayoría de los americanos no saben nada de los otros países y de otras partes del mundo. Ellos creen que el mundo gira alrededor de los Estados Unidos y que si algo importante está pa-

sando, les está pasando a ellos. Y ésta es una visión muy cerrada". (Ann, 26 de Nov. del 2002)

Una importante contribución de las experiencias interculturales, es que propicia en los estudiantes observaciones y reflexiones de carácter crítico. Según Gacel (2001), los estudiantes al regresar a su país, si bien es cierto son más críticos de su cultura, también es probable que la aprecien mejor. Un ejemplo de lo anterior es lo que manifestó Marc:

"Cuando regresé de la maravillosa experiencia que tuve en México, me di cuenta que estaba acostumbrado a todas las cosas que tengo aquí, y que nunca agradecía porque todos las tienen. En ese sentido, con respecto a la universidad me siento más agradecido, tenemos muchas facilidades que los mexicanos no tienen. Aquí todo está sistematizado, tienes un increíble acceso a la información y cuentas con instalaciones que muchas universidades en México no tienen. Yo antes decía: si no voy a la clase, pues tomo las notas del internet, pero en México si faltas a la clase, pues la pierdes porque no tienes nada". (Marc, 13 de Sep. del 2002)

Conclusiones

Inicié este estudio como una búsqueda personal de tratar de entender de qué manera, el vivir y estudiar en mi país impactó las vidas de los participantes. Le agradezco a ellos el haberme permitido entrar a su mundo interno y compartir conmigo sus reflexiones y experiencias, así como permitirme dar a conocer su historia colectiva. Los resultados son contundentes; los participantes adquirieron competencias globales e interculturales que les están permitiendo interactuar y trabajar en ambientes multiculturales. Todos mejoraron sus habilidades lingüísticas, rompieron con estereotipos y abandonaron su parroquialismo. Todos desarrollaron una perspectiva transcultural en su campo académico y fuera de éste. Su experiencia internacional en Méxi-

co, les brindó a unos mejores oportunidades laborales, y a otros los motivó para que continuaran sus estudios de posgrado con una nueva visión. Todos regresaron a su país más seguros, maduros e independientes, con una perspectiva más amplia e inclusive acerca de ellos mismos y del mundo que les rodea. Espero que el presente estudio ayude a incrementar los programas de movilidad estudiantil de norte a sur, y motivar a los administradores educativos y personal académico en los Estados Unidos a desarrollar más programas de intercambio con universidades mexicanas. Finalmente espero que la historia colectiva aquí reportada, sirva para que cada vez más estudiantes estadounidenses consideren el estudiar en México, una opción no sólo viable, sino valiosa.

Referencias Bibliográficas

- Altbach, P. G. (2002). Perspectives on International Higher Education. *Change the magazine of higher learning*, May/June, 29-31.
- American Institute for Foreign Study, (1988). The impact of an international education on college acceptance and career development. ERIC document reproduction service No. ED 298056
- Archangeli, M. (1999). Study abroad and experiential learning in Salzburg, Austria, *Foreign Language Annals*, 32 (1) 115-124.
- Bennett, M., (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity (pp. 21-71) in Michael Paige, (ed.) *Education for intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bond, D.G., (1988). Values clarification and international education: The Yonsei experience. Paper presented at the 29th annual convention of the International Studies Association, St. Louis, MO. ERIC reproduction service No. ED 305 273
- Brecht, R.D. & Others., (1991) On evaluating language proficiency gain in study abroad environments: An empirical study of American students of Russian, ERIC Document Reproduction Service No. ED 350 855.
- Bueno-Popkey, E., (1991). Study abroad and the Wayne State University Spain seminar: An analysis of cross-cultural educational experience. Doctoral dissertation. Wayne State University.
- Citron, J.L., (1996). The cross-cultural re-entry experiences of short-term study abroad students from the US. Doctoral dissertation. University of Pennsylvania.
- Clinton, W., (2000). Executive Memorandum: International Policy: The White House. Washington, D.C.
- Davie, H., (1996). Language skills, course development and the year abroad. *Language Learning Journal*, (13) 73-76.
- DeKeyser, R., (1991). The semesters overseas: What difference does it make? *ADFL Bulletin*, 22 (2), 42-48.
- De Wit, H. & Knight J. (1997). Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries. (Amsterdam: EAIE, 1997) 8.
- Dowell, M.M., (1996). Perspectives toward the target culture by selected participants in study abroad program in Mexico. Doctoral dissertation. The Ohio State University.
- Freed, B.F., (1995). *Second language acquisition in study abroad context*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Gacel, J. (2001). Estudiar en el extranjero: Tradiciones y retos actuales. *En Educación Global* No. 5. Guadalajara, México: Asociación Mexicana para la Educación Internacional.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.
- Gingerich, K.E., (1988). The impact of study abroad and didactic cross-cultural coursework experiences on the development of White racial consciousness and cultural sensitivity. Doctoral dissertation. Eastern Mennonite College.
- Ginsberg, R.B., (1992). Language gains during study abroad: An analysis of the ACTR data. ERIC Document Reproduction Service No. ED 358 717.
- González, A., (1993). Teaching beyond the classroom: Business internships in Latin America - Issues in cross-cultural adjustment, *Hispana*, 76 (4), 892-901.

- Green, M.F. (2002). Joining the world: The challenge of internationalizing undergraduate education. *Chage the magazine of higher learning* May/June, 13-21
- Halpern, J., (1991). A comparative study of adjustment difficulties of American male and female students in Israeli institutions of higher learning. Doctoral dissertation. American University.
- Hayward, F.M. (2000). Preliminary Status Report 2000: Internationalization of U.S. Higher Education. American Council on Education. Washington, D.C.
- Hernandez, L.A., (1996). United States college students learning Spanish as a second language and culture immersion program abroad: An ethnographic approach. Unpublished doctoral dissertation. University of Iowa City, Iowa.
- Iino, M., (1996). Excellent foreigner!: Gaijinization of Japanese language and culture in contact situations – an ethnographic study of dinner table conversations between Japanese host families and American students. Unpublished doctoral dissertation. University of Pennsylvania.
- Laubscher, M.R., (1994). Encounters with the difference: student perceptions of the role of out-of-class experiences in education abroad. Westport, CT: Greenwood Press.
- Mestenhauser, A.J. (1998). Internationalization of higher education: A cognitive response to the challenges of the twenty-first century, in *International Education Forum* 18 (1 & 2) Spring and Fall.
- Open Doors (2001). Report on international educational exchange. Institute of International Education. New York, NY.
- Oppen, S., Teichler, U., & Carlson, J. (1990). Impacts of Study Abroad Programmes on Students and Graduates. Higher Education Policy Series 11, Volume 2. Jessica Kingsley Publishers. London, United Kingdom.
- Parr, P., (1988). Second language acquisition and study abroad: The immersion experience. Unpublished doctoral dissertation. University of the Southern California.
- Pellegrino, V.A., (1998). Students perspectives on language learning in a study abroad context. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Volume IV, Fall 1998.
- Rivers, W.P., (1998). Is being enough? The effects of homestay placements on language gain during study abroad. *Foreign Language Annals*, 31 (4), 492-500.
- Stansfield, C.W., (1975). "Study abroad and the first-year student. *System* 3 (3): 198-203
- Stevens, J.J., (2000). The acquisition of L2 Sapanish pronunciation in a study abroad context. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California
- Weiss, C.B., (1998). Adjustment of American student interns overseas: A case in Australia. Doctoral dissertation. The University of Michigan.

Trends and Issues in Bilateral Academic Mobility Between Mexico and the U.S.

ALAN ADELMAN
with the collaboration
of ARTURO BORJA

Resumen

The purpose of this report is to present a *snapshot* of current academic mobility activity between the U.S. and Mexico and the barriers that persist to expansion. It has been eight years since the passage of NAFTA solidified economic ties in North America. It has been ten years since the Wingspread and Guadalajara conferences on higher education in North America began in anticipation of NAFTA to establish a common agenda for regional academic collaboration and integration. Then the sense was that NAFTA would open for U.S., Mexican and Canadian universities a window of opportunities to enter productive relationships in support of regional economic, environmental and social objectives. Ten years later the jury is still out as to whether this has been the case, although it does seem evident that, because of factors as diverse as geographical location, the desire to strengthen existing programs, and the difficulty of administering trilateral exchanges, universities are more interested in promoting bilateral than they are trilateral mobility.

Among the evidence of closer academic integration between Mexico and the U.S. are the most recent survey data concerning Mexican student flows to the U.S. and U.S. students participating in academic year or semester programs in Mexico. The surveys show that study abroad on both sides of the border is at an all-time high. However, crediting NAFTA for this trend is complicated by the fact that student flows to the U.S. from other Latin American countries are increasing at an even greater rate than those from Mexico. The most visible post-NAFTA academic mobility initiative is the Program for North American Mobility in Higher Education, established in 1995 and sponsored by the governments of the United States, Mexico, and Canada. This program has supported the development of sixty multilateral consortia involving over 300 institutions of higher education in the three countries. Approximately 1200 students

participated in NAMP exchanges in the first three years from 1995 to 1997. Following a two-year hiatus period during which the basic goals were clarified and revised, NAMP resumed again in 2000 and has had annual competitions in each of the subsequent years (Collins, 2002). The program's principal aims are to strengthen trilateral cooperation in post-secondary education and student mobility through mutual recognition of academic credits, development of shared or common curricula, foreign language acquisition, and student internships.

The most recent important academic mobility initiative is the TIES Partnership effort by the U.S. Government to address the financial impediments of U.S. tuition by providing hundreds of scholarships for Mexicans to pursue graduate study in the U.S. This FY2002 program greatly expands upon the U.S.-Mexico Higher Education Partnerships for International Development, which, from 1995 to 2001, awarded grants of up to \$100,000 each to 18 different partnerships between higher education institutions in the U.S. and Mexico.

For their part, Mexican institutions of higher education have developed a greater sense of purpose in promoting educational exchange with the U.S., particularly for training faculty and researchers. They have also become much more adept at tailoring programs to the academic and professional needs and interests of U.S. and other international students and in marketing their products, through institutional catalogues, videos, and the Internet. This greater interest and sophistication combined with the influence of NAFTA can be seen, for example, in the rise of business as a field of study for Americans enrolling at ITAM, LaSalle, ITESM and other Mexican universities.

While acknowledging the positive trends, Mexican and U.S. educators alike continue to feel that the level of bilateral academic mobility among students and professionals in Mexico and the U.S. is not keeping pace with the level of bilateral economic integration. Lack of funding remains an issue for all but the most elite Mexican students.

So does lack of English proficiency. Non-immigrant student visa requirements are also more of an impediment to Mexicans now than they were before September 11. For U.S. students, linguistic limitations and doubts about standards and quality prevent Mexico from becoming as popular a study abroad location as the UK and continental Europe. For Mexican and U.S. faculty alike, more scholarly interactions with colleagues across the border are needed to explore mutuality of interests, to initiate and implement linkages, and to promote wider institutional involvement. While funding can enhance such relationships, it cannot create a relationship where none otherwise exists.

Mexican Student Flows to the U.S.

While data on student flows are but a departure point for understanding the contemporary realities of challenges of bilateral academic mobility, it is nonetheless noteworthy that the number of Mexicans studying for degrees in the U.S., 12,518, is currently at a historic high. Moreover, last year's 17.3 percent annual increase in the number of Mexicans studying in the U.S. represents a significant surge (Open Doors 2002). Mexican students flows to the U.S. have clearly been on the rise since the signing of NAFTA and growing at a faster rate than has been the overall international student population in the U.S. During the decade of the 1990s, coinciding with the signing of NAFTA, the number of Mexican students in the U.S. grew by 60 percent, from 6650, while the international student population grew at only half that rate (30 percent) from 419,585 to 547,867 (Open Doors 2001, p. 8).

However, the reasons for this change are unclear. Is this the net result of social and economic change for which NAFTA has been a catalyst? Or is this more the result of demographic, security, and economic factors that are unrelated to NAFTA? Supporting the argument that minimizes NAFTA's importance to student flows is the fact that during

the same period of the 1990s when Mexican enrollments in the U.S. increased by two-thirds, the total number of Latin American students in the U.S. increased by more than 100 percent. Enrollments from the region were led by Brazil, with 130 percent growth from 3900 to 8972 enrollments; Colombia, 154 percent growth from 3180 to 8068 enrollments; and Venezuela, 81 percent growth from 2890 to 5211 enrollments (Open Doors 1991 and 2002). These three countries follow Mexico as the leading Latin American countries in terms of sending students to the U.S. Why these countries did so much better than Mexico in increasing their student flows to the U.S. is an important question for policy-makers.

It is also evident that despite the recent enrollment surge, the number of Mexican students in the U.S. remains relatively small compared to total international student enrollments. Mexico currently represents 2.1 percent of all international student enrollments in the U.S. as compared to a high in 1977 when Mexico's 6,450 students represented 3.2 percent of the overall international student population (Open Doors 2002).

In terms of the academic emphases of Mexican graduate students in the U.S., business (22 percent) and engineering (20 percent) continue to be most popular, followed by social sciences (12.6 percent), agriculture (10.6 percent) and physical and life sciences (9 percent). Overall, however, the most popular study abroad programs for Mexican students are intensive English language training. According to the 2001-02 census, there were 4369 students studying intensive English in the U.S., ranking Mexico fifth in this category, behind Brazil (5253), and just ahead of Venezuela (2487) and Colombia (2255) (Open Doors 2002 p.70).

The Mexican student population differs significantly from other Latin American and international student populations in the U.S. in that it is heavily concentrated in a few southwestern states: Texas, Arizona, and California. Texas tops the list with about 3,800 students — largely because of a 1991 cross-border initiative that granted resident

fees at Texas' public universities to economically needy and academically qualified Mexican nationals. As a result of that agreement, there are now 1682 Mexican students at a single branch (El Paso) of the University of Texas (IIE Locator Reports, 2001-2002). Arizona has recently surpassed California as the second state in terms of Mexican students enrolled in degree programs. Arizona, which also has provided generous subsidies to Mexican graduate students, registers about 1500 enrollments compared to 1100 in California. Of the 15 top U.S. institutions in enrollments of Mexican students, 6 of them are located in Texas and 6 in Arizona. The only non-Texas and Arizona institutions among the top 15 are Brigham Young University in Utah (204), New Mexico State University (181) and Columbia University in New York (120). (IIE Locator Reports 2001-2002).

If there is a correlation between NAFTA and student flows to the U.S. it is most evident in the border states. There were 1848 more Mexican students studying for an academic degree in the U.S. in 2002 than there were in 2001 (IIE Locator Reports 2002). Approximately, 70 percent of that growth (1306) is attributable to increases in Mexican enrollments in the states of Texas and Arizona; Mexican enrollments in Texas grew in 2002 by 32 percent and in Arizona they grew by 47 percent. While the University of Texas of El Paso registered the largest single institutional increase of 160 Mexican students to a total of 1682, the largest gains seems to have been in freshmen Mexican students at U.S. community colleges, e.g. such as Phoenix College in Arizona and Laredo Community College in Texas. It is now estimated that a quarter of Mexican students currently enrolled in the U.S. are at community colleges in Texas, Arizona and California. Mexican students are attracted to community colleges for the same reasons U.S. students are: low-cost, quality education, with open enrollment and offering flexible and innovative programs of study not found in Mexico nor at the traditional four-year colleges and universities in the U.S. (Diaz, 2002).

Perhaps the most disturbing academic mobility trend for Mexico relates to the category of scholars conducting post-doctoral and other advanced research in the U.S. This population of 86,015 international research scholars is in addition to the international undergraduate and graduate student population in the U.S., (Open Doors 2002, p.22). These scholars are largely engaged in non-degree oriented scientific research activities and, judging by their high proportion of J-1 visas, are mostly on government sponsorship. The leading field of specialization for the foreign scholars is health sciences (27.4%) followed by life and biological sciences (14.6%), the physical sciences (14%) and engineering. (11.4%). Nine of the top 20 places of origin are in Europe and five are in Asia. In contrast, Mexico ranks in 17th place with only 1,068 scholars and represents only 1.2% of the total research-teaching scholar (Open Doors 2002, p. 23.)

U.S. Student Flows to Mexico

The U.S. student flow to Mexico differs from the Mexico flow to the U.S. in several important respects. While the Mexican flow is mixed undergraduate and graduate, the U.S. flow is almost exclusively at the undergraduate level. While Mexicans in the U.S. are enrolled in long-term degree programs, the U.S. students in Mexico tend towards short-term sojourns of a year, semester or shorter duration. While the Mexican study abroad students tend to favor business, engineering, and technical fields, the U.S. students who go to Mexico historically tend to favor the humanities and social sciences.

The best-known U.S. exchange model is the junior (third) year abroad program, which though developed during the 1920s, has recently become more of an integral part of the undergraduate experience in the U.S. According to Open Doors 2002, U.S. students studying abroad are increasingly including study abroad as part of their higher education. As part of this general trend, there has been a steady increase in the number of U.S.

undergraduate students doing academic work in Mexico. Mexico ranks 5 in leading destinations for U.S. students studying abroad. According to Open Doors 2002, 8360 U.S. students went to Mexico to study in 2000, a 13.4 percent increase over the previous year.

Impediments to Student and Faculty Mobility: Financing, Language, Immigration, Credentials

In their 1999 working paper, *Academic Mobility in North America: Towards New Models of Integration and Cooperation*, Leon-Garcia, Matthews and Smith delineated five fundamental barriers to greater integration of academic programs. The first two roadblocks on their list were finance and language, followed by differing needs, immigration and visa policy, and sustainability. On the financial front, the U.S. remains a much more costly place to study than are Mexico and Canada. This difference combined with budget restrictions at Mexican institutions makes it difficult for most qualified Mexican graduate students to study in the U.S. without the benefit of financial assistance in the form of a grant or tuition subsidy. Among the academic barriers, language is paramount. Students' lack of fluency in a second language was one the most common problems cited by U.S. and Mexican educators alike in the most recent IIE (1996) and ANUIES (1998) surveys on educational exchange. The following sections will attempt to fill in some gaps in information concerning what has been done and what needs to be done to address these challenges.

1. Financing of Academic Mobility

Approximately 35 percent, or 4389, of the Mexican students in the U.S. are studying at the graduate level (Open Doors 2002, p.33). More than a quarter of these graduate students in the U.S. receive funding through competitive scholarships provided by the Mexican government. In 1999, there were

1168 Mexican scholars in the U.S. under sponsorship of the Mexican Council of Science and Technology (CONACYT). Of these scholars, 62% were doctoral students, 28% Master's, and 10% postdoctoral. The most significant source of funding from within the United States for Mexican graduate students (and all international graduate students) is the institution the student attends. Many Mexican graduate students are funded through cost-shares between the U.S. institution and funding agencies like CONACYT and COMEXUS. For doctoral study, CONACYT maintains co-funding agreements with the following U.S. institutions: the University of California system, University of Arizona, University of New Mexico, New School for Social Research, and the University of Texas campuses in Austin, Dallas and El Paso.

The establishment in 1991 of the Mexico-U.S. Commission for Educational and Cultural Exchange, COMEXUS, opened a new door for possible funding for students and scholars on both sides of the border. Over the years the Commission has diversified its services beyond graduate and postgraduate education to fund exchanges concerning such important agents of change as Mexican high school English teachers and American high school Spanish teachers (see 2. Transcending the Boundaries of Language below). Regarding exchanges of students at the graduate level as well as promoting flows of scholars, the experience of COMEXUS illustrates some of the general barriers that, besides funds, mark this kind of mobility between the two countries. First, there is a permanent imbalance between the number of Mexicans and Americans participating in the program. Mexican students are increasingly attracted to graduate degrees in American universities, but the same is not true for American students. After more than ten years of existence, COMEXUS has just received its first application from an American to study for a Master's degree at a Mexican institution. The same goes for scholars. There are more Mexicans interested in doing research in the U.S. than vice-versa.

Whereas an increasing number of Mexican scholars are drawn to American universities, their U.S. counterparts prefer Europe, Asia or Australia as destinations for sabbatical leaves or fieldwork for their research projects.

During the period of 1991 to 2002, COMEXUS has had a total of 2,455 grantees. Reflecting the imbalance of the bi-national flow, 65.7% of that total had been Mexican grantees, and the remaining 34.3% are American. 24% of the COMEXUS grantees have pursued-or are pursuing-PhDs; 38% have been or are enrolled in MAs; and 38% represent non-degree scholarships. 100 percent of American COMEXUS grantees have been non-degree. In terms of educational cooperation, this numerical imbalance represents a serious problem for the Commission as well as in a broader sense. When educational institutions or governments-or both interacting-promote bi-national exchanges, there is an expectation of reciprocity; otherwise, one of the parties involved, the one receiving more students than it is sending, will end up subsidizing the program. In the long run, this may erode the fiscal foundations of the programs, for it will be harder to sell the taxpayers on the idea of an exchange program with a permanent imbalance.

According to the FIPSE Program for North American Mobility in Higher Education: Application Guidelines, it is estimated that 10 new consortium grants of 4-years duration will be awarded in 2002. An important part of the of the program are mobility grants of up to \$3000 to allow both graduate and undergraduate students to pursue academic or professional studies of a year, semester or shorter duration in a partner country other than their own.

While enrollments of Mexican students in the U.S. have been rising consistently, such significant increases had until recently been unaccompanied by any major U.S. scholarship initiative for Mexican students to study in the U.S. The most important source of support has been CONACYT.

According to its most recent published statistics, CONACYT sponsored in 2000 a total of 4237 scholarships for graduate and post-doctoral study outside Mexico. Of this total, 1597, about 38 percent, were awarded for study in the U.S. CONACYT's volume of awards for study abroad have been relatively stable since 1996.

On November 15, 2001, the then-U.S. Ambassador to Mexico, the Honorable Jeffrey Davidow, announced the creation of 6-year, \$50 million higher education-based program called the U.S.-Mexico Training Internships, Education, and Scholarship (TIES) Partnership. The overall goal of TIES is to promote favorable conditions for sustainable social and economic development in Mexico by enhancing the capacity of Mexicans and Mexican higher education institutions. The initiative will develop a minimum of 35 sustainable institutional linkages between higher education or research institutions in Mexico and the U.S. and will provide an institutional framework for many master's degree programs. The first 18 such partnerships, for which USAID provided grants of between \$200,000 and \$300,000 each, were awarded in March, 2003.

In terms of financial assistance to Mexican students, some of the more consistent channels of U.S. public sector funding have been at the state level. One of the most ambitious examples of this kind is the PASE program of the State of Texas, which has resulted in more than 1200 Mexicans studying at the University of Texas El Paso every year for each of the last 12 years. PASE stands for "Programa de Asistencia Estudiantil." Since PASE was established in 1987, Mexican students that qualify for the program by documenting financial need have paid the same in-state tuition as Texas residents. The monetary value of this reciprocity for the academic year 1998-1999 amounts to over 3 million dollars. Given the highly interdependent economy of the border region, funding educational opportunities for students from Mexico is seen by State of Texas legislators as a sound investment.

A growing number of U.S. private foundations have developed scholarship programs to help train a new generation of Mexican scholars, researchers and community leaders. In 1986, the Ford Foundation opened to Mexican and Central American scholars an annual competition for graduate fellowships in the social sciences. The program responded to a concern that sustained economic difficulties had severely degraded the region's capacity for training of its political, social and intellectual leadership. In 1990, the program was transferred to IIE for administration and was expanded to incorporate matching funding from the MacArthur Foundation. In 1995, the Hewlett Foundation became the third foundation partner to sponsor the fellowship program. In the course of 15 years, the social science fellowship program has provided 2-year complementary awards to over 900 students for coursework leading to master's and doctoral degrees at institutions around the world. Approximately 2/3 of the grantees have been Mexican and more than half of the grantees have chosen to study in the U.S. Since 2000, the Packard Foundation has also become an active grant-maker in Mexico, focusing scholarship efforts in the area of reproductive health.

2. Transcending the Boundaries of Language

A 1996 IIE survey of U.S. and Canadian institutions involved in North American trilateral exchanges showed that language fluency requirements for students with limited fluency in Spanish was the most common barrier to promoting student exchanges with Mexico. In a counterpart 1996 ANUIES survey of Mexican institutions involved in exchanges with the U.S. and Canada, almost half of all respondents said that language is a barrier. Although Mexican and U.S. students may study the language of each other's country for many years in school, outdated teaching methods often hinder real language acquisition. Without addressing the fundamental issue of language deficiencies and the need to improve and better support the instruction

of both English and Spanish as foreign languages, plans for expansion of academic exchange between Mexico and the U.S. are doomed to failure.

In close coordination with SEP and the Fulbright Teacher Exchange Program, COMEXUS has designed several programs to lower the language barrier in seeking greater educational cooperation between the two countries. These programs are focused on high school language teachers and are predicated on the basic assumption that Mexican English teachers and American Spanish teachers can provide a long-term, multiplier effect in breaking down the language barrier. The core program sends a Mexican English teacher for one semester to an American high school. During that period he/she teaches the Spanish courses of the American Spanish teacher, who, in turn, spends his/her semester at the high school of the Mexican teacher teaching English to Mexican students. The matching of pairs of teachers has made this program a challenge to administer. However, over the years the number of participants has grown steadily. A total of 242 teachers have participated since 1991. The main virtue of this kind of paired exchange is that it requires absolute reciprocity in the numbers between the two countries.

Given the important multiplier effect of the teacher exchange model, COMEXUS is in 2002, unveiling some new variations that will result in a considerable increase in the number of program participants. In 2002, a total of 100 Mexican teachers attended summer workshops in four different Mexican cities where American and Mexican instructors provided them with intensive courses of English as a Second Language (ESL) and methodologies in the teaching of language. In 2003, a second group of 100 Mexican teachers will be traveling to different American cities to participate in similar workshops of ESL and methodology. The idea of this Commission is to turn these two new programs into annual permanent activities. If this goal were reached, it would mean that in a period of five years, 1000

Mexican English teachers would have participated. Another program, this one involving only U.S. teachers, is the Summer Seminar, which has made it possible for 126 high school teachers to spend four weeks in Mexico learning about the culture, society, politics, history and other aspects of the host country.

There is another aspect of teacher exchange programs that is worth mentioning as an entry point to an indispensable debate related to educational exchange between Mexico and the United States. It is the question of "Excellence." At least in the case of Fulbright/COMEXUS, scholarships have always been given to the "best and brightest," that is, the best of Mexican students who, on a competitive basis, win the scholarships. In a country like Mexico, where social justice remains a serious challenge, such a definition of excellence leads to a vicious circle. Students from economically privileged social sectors will always win scholarships since they have the chance to attend good and expensive private schools and for them the language barrier is practically non-existent. When excellence is defined in such a narrow sense, there is no access to citizens from different social sectors to these opportunities. A virtue of the teacher exchange promoted by COMEXUS is that it provides high school teachers access to bi-national exchanges. As is generally known, Mexican high school teachers do not generally come from economic privilege. Furthermore, as mentioned above, upon returning to their classrooms they can provide a multiplier effect in redressing language barriers.

3. Immigration and Visa issues

Another set of challenges impacting the mobility of U.S. and Mexican students and faculty centers around each nation's laws and procedures for controlling who enters its territory. The Sept. 11, 2001 terrorist attacks focused U.S. lawmakers' attention on the border-control aspects of national security. This increased scrutiny has already

brought about some changes in border procedures; the future will certainly bring more changes. These changes represent a setback for President Vicente Fox, who through the summer of 2001 was pressuring Washington to establish a more "open" border with Mexico, thereby bringing NAFTA more in line with the European Union and enabling Mexican workers and professionals to freely access US employment opportunities.

U.S. Visa Policy

After September 11, Congress and the Bush administration suddenly started talking much less about how to make access to the United States easier for Mexicans, and more about how to strengthen US borders.

Two basic changes have already taken effect: DS-156 (the non-immigrant visa application form) contains additional language that attempts to filter out dangerous applicants, and males aged 16 to 45 must now fill out a supplemental form when they apply for a visa. This new DS-157 form requires men to identify the names and addresses of their contacts in the United States, the countries they have visited in the past ten years, any social organizations of which they are a member, any special scientific or weapons training they may have, and the educational institutions they have attended.

A more important change to come is the implementation of the Student and Exchange Visitor Program (SEVP) and its automated component, the Student and Exchange Visitor Information System (SEVIS). Congress mandated this program through a part of a 1996 law (IIRIRA) that was a reaction to the 1993

World Trade Center bombing, in which international students were suspected of playing a role. The 2001 attack on the Twin Towers (in which foreign students were allegedly involved) led Congress to call for an acceleration of the development of SEVIS. The USA PATRIOT Act and the defense appropriations bill provided \$36 million for the Immigration and Naturalization

Service (INS) to have the system up and running by January 2003. With this system operational, the US Government is able to electronically track the enrollments, addresses, and fields of study of F, J, and M visa holders.

In the new global reality, collecting up-to-date information like this would seem to be a good idea. However, students' entry into SEVIS adds a couple of new obstacles to the challenge of obtaining a visa. Applicants for F, J, and M visas will have to fill out yet another data form before their consular interview. Moreover, once the INS spends its \$36-million startup fund, students will have to pay a SEVIS fee (in addition to the \$45 machine-readable visa application fee). The fee will likely be payable only by credit card, and it will almost certainly be nonrefundable. (That is, students who are unsuccessful in applying for their visas will forfeit both the SEVIS fee and the visa application fee.) In the final analysis, the home-country effect of the SEVP will be to make a complicated, expensive, and time-consuming process even more so. A simple and logical way to alleviate this bottleneck would be to move this process out of the embassy or consulate and have INS agents collect SEVIS fees and data forms at the US ports of entry.

Further room for improvement in the border regulations governing academic exchanges involves the TN visa. An outflow of NAFTA, the TN visa is designed to allow Canadians and Mexicans easier access to work opportunities (including those in the educational sector) in the United States. Unfortunately, though, the procedures for obtaining this entry status are highly different for the two nationalities. While Canadians wishing to enter the US in TN status may simply present themselves at the port of entry with proof of citizenship, a letter from their US employer, evidence of their educational and professional credentials, and a \$50 fee, Mexicans must undertake a lengthy process, involving certification by both the INS and the Labor Department as well as an interview with the State Department. Given that NAFTA is a

trilateral agreement, federal law should be revised to accord Mexico a status equal to that of Canada in TN and other immigration-related regulations.

Mexico's Visa Policy

Obtaining a Mexican visa for academic exchange south of the border can also be a confusing process for US citizens. Mexico has a large number of consulates in the United States, each of which will only work with residents of certain geographical areas. The diversity of consulates is unfortunately matched by deviations in the way visa regulations are interpreted and applied. Students applying through different consulates for visas to take part in identical educational programs may be given very different instructions on how to proceed (and on what fee to pay). Once arriving in Mexico, they may also find that it is difficult to determine exactly what activities are permitted and prohibited. For example, internships for

foreigners on student visas require previous approval from the National Immigration Institute; in reality, many students and administrators (as well as immigration officials) find it more practical to simply skirt the

regulations. Increased transparency in immigration procedures (including a more robust Internet page detailing the requirements for student visas), along with a more complete training mechanism for functionaries in Mexican consulates and immigration delegations, could help resolve these problems.

4. Certification: Credit Transfer, Dual Degree Programs, etc.

Internationalization and academic mobility are now central issues for higher education worldwide and universities in North America are no exception. The promotion of student mobility through mutual recognition of academic credits and development of shared or common curricula has been among the principal aims of at least two major NAFTA-inspired initiatives: the North American Regional Mobility

Program (RAMP) and the Program for North American Mobility in Higher Education (NAMP). The RAMP program, administered by IIE and established in 1992, involved 60 universities in Mexico, the U.S. and Canada and focused on short-term student exchanges of one semester or one year in the areas of business, engineering and environmental studies (Dalichow and Adelman, 1995). The much larger, tri-governmentally-funded NAMP program was established in 1995 and has involved over 300 institutions from the three countries working within a much broader array of disciplines and much more multi-faceted in the kinds and levels of exchange. At the beginning of 2002, the Fund for the Improvement of Post-Secondary Education (FIPSE) authorized CONAHEC to conduct an assessment of the multilateral consortia that have been funded since the inception of NAMP in order to determine the extent to which credit, curricular and other aims are being met.

In addition to the short-term exchange models that have been developed, several bi-national dual degree program models have been established which are worthy of mention. An increasingly popular model of joint program collaboration at the graduate level is the executive MBA dual degree program, such as is currently provided by Monterrey Tech (ITESM) and the University of Texas-Austin. Courses are offered in English by professors from both universities. Classes take place every two weeks (Friday and Saturday) at the ITESM Mexico City campus. There are two seminars of a week each at the University of Texas in Austin and a third seminar in London, England. Graduates receive degrees from both universities. Following essentially the same format, LaSalle University in Mexico City and the Arthur D. Little School of Management in Boston launched an 18-month Executive MBA dual degree program in August, 2000. Classes meet every other Friday and Saturday at the LaSalle campus in addition to two week-long residences in Boston at the Arthur Little School. The US \$40,000 program

fee includes tuition, case materials as well as meals and lodging during U.S. residencies. The distinguishing feature of the Master of International Management for Latin American Managers (MIMLA), a graduate degree offered jointly by the main Monterrey Tech campus in Monterrey and the Thunderbird Graduate School of International Management in Phoenix, Arizona, is its reliance on distance learning technology. The MIMLA program is delivered through Monterrey Tech's Virtual University (Universidad Virtual) system. Professors teach "live" via satellite from Phoenix and Monterrey. Students can receive classes in all of Latin America at ITESM sites. Students graduating from the MIMLA Program receive a MIM (Master of International Management) degree signed by both the Thunderbird School and Monterrey Tech.

While many dual degree programs focus on graduate-level international business and management, other fields and levels are beginning to benefit from jointly developed programs and shared international faculty. UDLA Puebla is developing a master's in science with Texas Tech and a joint doctoral program in telecommunications with Texas Christian University. ITESM-Estado de Mexico and the University of Wisconsin are joining together to offer a master's in library science (Didou, p.14). The MEXUS program is the first transnational, undergraduate, dual degree program in the United States and Mexico. MEXUS was initiated as a consortium of four institutions of higher education: San Diego State University, Southwestern College, Centro de Enseñanza Técnica y Superior in Tijuana, and the Universidad Autónoma de Baja California, also in Tijuana. Students spend a minimum of two years in the U.S. and a minimum of two years studying at a Mexican university, and receive undergraduate degrees from both institutions: the Bachelor of Arts in International Business and the Licenciatura en Negocios Internacionales. Five years after the implementation of the program, MEXUS has been institutionalized at all partner universities and is

expanding the dual degree concept to other countries and disciplines.

Conclusion

The preceding overview is but a departure point for understanding the contemporary realities and challenges of academic mobility between the U.S. and Mexico. Despite evidence of greater academic flows between the two countries, the current level of bi-national academic mobility may still be characterized as low compared to the two countries' levels of economic and social integration. Moreover, while Mexican undergraduate student flows to the U.S. seems to have grown significantly in the last year, a quite different trend is evident for Mexican graduate students. As recent student mobility patterns suggest, American community colleges have recently expanded their efforts to attract international students and seem to have had success in attracting the less well-off sectors of the population both in the United States and Mexico. This was the primary factor in the large increase in 2002 of Mexican student flows to the U.S. However, a very clear idea of the nature of the challenges facing educational exchanges between Mexico and the U.S. is the fact reported in the newspaper *Reforma* (April 8, 2003) that in 2001 for the first time more Mexican students financed by CONACYT went to the United Kingdom (1,525) then did to the U.S. (1,107).

In reviewing the progress made over the last few years, the best examples of regional mobility are not those that have evolved from some course of natural selection, but the ones that have been professionally arranged, e.g. the Regional Academic Mobility Program, the North American Mobility Program, TIES Partnerships, and the Fulbright Teacher Exchange Program.

In terms of cost per student exchange, the RAMP program, which has continued without outside funding since 1996 has been arguably one of the most efficient models. Since 1993/94, in which the

first RAMP student exchanges took place, close to 500 individuals have participated in the program. Mexico has to date sent the most students abroad, followed by Canada and then the United States. Reinforcing programs such as RAMP as up-to-date vehicles for bilateral and multilateral student exchange could be a cost-efficient strategic approach to larger-scale academic mobility. For this reason, FIPSE is funding a two-year evaluation project to assess the strategic potential of RAMP, its impact and feasibility, ten years from inception and five years after FIPSE's support ended. The recent ACE Trilateral Feasibility Study, supported by the three governments, will provide a useful frame of reference for interpreting survey

information on the attitudes, experiences, and needs of RAMP institutions and participants. The evaluation will also benefit from CONAHEC's evaluation of the North American Trilateral Program, which looks at a large number of smaller consortia, most with shorter duration than RAMP.

Hopefully, the evaluations of the RAMP and NAMP programs, as well as of the other examples of innovative programs described here, will assist decision-makers in government, academia, corporations, and exchange organizations, as well as students and faculty members to work together towards the end of promoting greater academic integration between the U.S. and Mexico.

NOTES

- Altbach, Philip G. "Why the United States Will Not Be a Market for Foreign Higher Education Products: A Case Against GATS" in *International Higher Education*, Number 31, Spring 2003.
- Collins, Naomi, *Neighboring in the 'Global Village': North American Cooperation and Collaboration in Higher Education*. Consortium for North American Higher Education, 2002.
- Davis, Todd, *Open Doors 1991 and 2001*, Report on International Education Exchange. New York: Institute of International Education.
- Dalichow, Fritz and Alan Adelman. "Credit Transfer Schemes for Modern Organized Multilateral International Student Exchange - EU and NAFTA: Pilot Experiences, Possible Bridges" in *Higher Education Policy*, Vol. 8, No. 4, 1995.
- Diaz, Rafael. "Community Colleges: An Important Option for International Students." Presentation at X Reunion Annual AMPEI 2002, Guanajuato, Mexico.
- Didou, Sylvie. "Transnacionalización de la Educación Superior y Aseguramiento de la Calidad en México" en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXI (4), No. 12, Octubre-Diciembre de 2002, pp. 11-23, México. DF.
- Hey-Kyung Koh Chin, *Open Doors 2002*, Report on International Education Exchange. New York: Institute of International Education.
- Leon Garcia, Fernando, Dwayne Matthews, and Lorna Smith. *Academic Mobility in North America: Towards New Models of Integration and Cooperation (Working Paper #9, Understanding the Differences, CONAHEC, Boulder, Colorado.: WICHE, 1999.*
- Locator Reports 2002. Institute of International Education, 2002.
- Millan, Daniel. *Crece Matricula de Mexicanos en Reino Unido*, in *REFORMA*, 8/abril/2003.
- Schackman, Dulcie. *North American Higher Education Cooperation: An Inventory of U.S. Canada and U.S.-Mexico Academic Linkages*. Institute of International Education, New York: September 1993.

Globalization, Trade and Internationalization: Complexities and Challenges

JANE KNIGHT*

Introduction

"Internationalization is changing the world of higher education and Globalization is changing the world of internationalization."

A historical review of the bridging period between the end of the 20th century and the beginning of the 21st century will reveal that internationalization has been a defining, and perhaps even controversial feature, of higher education. (Scott 2000, de Wit 2002, Van Vught 2002) There is absolutely no doubt that the international dimension of higher education has undergone profound changes during the past decade and this change will continue at an accelerated pace in the coming years. Globalization, and in particular the liberalization of trade, are two of the key factors driving this change.

One of the potentially more significant developments which has implications for internationalization has been the inclusion of higher education provision as a tradable service sector in the General Agreement in Trade in Services (GATS). The purpose of this article is to firmly place trade agreements on the agenda of international educators. There is little value in deciding whether one is 'for or against' including education services as part of trade agreements. They exist and trade in higher education services (for example- international student recruitment, fee-based study abroad, branch campuses, franchise arrangements, international testing services or cross-border quality assessment services) are included in international (GATS) and regional (NAFTA) agreements which cover trade of services. In fact, cross-border trade in education is big business. According to OECD (Larsen, 2002), the economic value of trade in higher education services (focused primarily on students studying in a foreign country) was US\$30 billion in 1999, by no means an insignificant activity in terms of economic value and with substantial growth anticipated.

However, this article does not look at the size of the market for cross-border trade in education; nor does it look at the technical aspects of the trade agreements and the potential implications for higher education. (OECD 2002, Knight 2000b) Instead, this paper focuses on a more subtle, and perhaps more pervasive, impact of trade policy

* COMPARATIVE, INTERNATIONAL AND DEVELOPMENT EDUCATION CENTRE
ONTARIO INSTITUTE FOR STUDIES IN
EDUCATION, UNIVERSITY OF TORONTO

and regulations, and that is the notion of 'trade creep'. In essence, trade creep means the subtle and perhaps unwitting adoption of trade concepts, language and frameworks into the parlance and work of internationalization. It needs to be made clear that commercial trade in higher education services is a legitimate and growing aspect of internationalization, just in the same way that international development/aid projects and academic linkages and partnerships are key parts of internationalization. (Knight 2003c) However, there is a discernible movement towards increased emphasis on the commercial and more competitive aspects of internationalization.

Internationalization, globalization and cross border trade in education

The relationship among the terms, internationalization, globalization and trade and their use is both complex and confusing. A brief overview of the evolution and meaning of these terms may help to clarify some of the misinterpretations and misunderstandings. (Knight 2002a)

Only in the last two decades has the term internationalization been an important part of higher education vocabulary. Prior to this time, international development cooperation, international academic affairs and foreign students were the key concepts used to describe the kind of international activities that post secondary institutions engaged in. Beginning in the mid-eighties internationalization of higher education, interpreted in the broadest sense, started to increase in importance, scope and volume. Evidence of this includes:

- The growing numbers of students, professors, and researchers participating in academic mobility schemes;
- The increase in the number of courses, programs and qualifications which focus on comparative and international themes;
- The growing number of cross-border delivery of academic programs;

- The development of new international networks and consortia;
- The increase in campus based extra-curricular activities with an international or multi-cultural component;
- The impetus given to recruitment of foreign students;
- The rise in number of joint or double degrees;
- The expansion of partnerships, franchises and offshore satellite campuses;
- The establishment of new national organizations focused on international education;
- New regional and national level government policies and programs supporting academic mobility and other internationalization initiatives.

In the early nineties, the notion of globalization became omnipresent and was on the minds of policy-makers, academics and professionals/practitioners - no matter what the sector or discipline. Education was no exception and commentators started referring to the globalization of education.

As in other sectors, this met with some resistance. Deliberate efforts were taken to continue referring to the process of internationalization of education, not the globalization of education. (Knight and de Wit, 1997) Globalization instead was positioned as part of the environment or landscape in which the international dimension of higher education was becoming more important and significantly changing.

Globalization is not usually seen as a neutral concept. It engenders strong reactions, both supportive and critical of its process and impact. In this paper, globalization is described as "the flow of technology, economy, knowledge, people, values, ideas...across borders. Globalization affects each country in a different way due to a nation's individual history, traditions, culture and priorities." (Knight and de Wit, 1997, p. 6) This definition acknowledges that globalization is a multi-faceted process and can impact countries in vastly different

ways, but it does not take an ideological stance or a position as to whether this impact has positive and/or negative consequences. A key aspect of this definition is that it refers to borders of countries and infers a world-wide scope and movement. There are a number of factors which are closely related to this flow and which are seen as key elements of globalization. These include the knowledge society, information and communication technologies, the market economy, trade liberalization and changes in governance structures. It can be debated whether these are catalysts for globalization or whether they are consequences of globalization, but for this discussion they are presented as elements or factors of globalization which have an impact on the education sector.

The chart below describes each of these five elements of globalization and notes some of the key implications for post-secondary education in general and the international dimension in particular. (Knight, 2003b) This chart presents highlights only, not the full analysis. The purpose is to illustrate several of the major environmental changes which are shaping the responses and actions of internationalization to globalization and in particular, trade liberalization. It is important to note that these implications relate to all aspects of internationalization- the curriculum and teaching process, student and academic mobility, cross-border delivery of education programs, international development projects, study of foreign languages, commercial trade, staff development etc.

Table One - Implications of Globalization for Internationalization

Element of Globalization	Impact on higher Education	Implications for the international dimension of higher education
Knowledge Society Increasing importance attached to the production and use of knowledge as a wealth creator for nations.	Growing emphasis on lifelong learning and continual professional development creating a greater unmet demand for post-secondary education.	New types of private and public providers delivering education and training programs across borders- for example, private media companies, networks of public/private institutions, corporate universities, multi-national companies.
	Role of universities in research and knowledge production is changing and becoming more commercialized.	Programs more responsive to market demand. Specialized training programs being developed for niche market and for professional development purposes and distributed on worldwide basis. Increased international mobility of students, academics, education and training programs, research, providers and projects. Mobility is physical and virtual. Innovative international delivery methods such as e-learning, franchises, satellite campuses require more attention given to accreditation of programs/providers and recognition of qualifications New concerns about appropriateness of curriculum and teaching materials in different cultures and countries and the potential for homogenization as well as new opportunities for hybridization. Increasing emphasis on commercially oriented export and import of education programs and diminished importance to international development projects. New international/regional frameworks under consideration to complement national and regional policies and practices especially in the areas of quality assurance, accreditation, credit transfer, recognition of qualifications, mobility of students etc.

Element of Globalization	Impact on higher Education	Implications for the international dimension of higher education
ICTS New developments in information and communication technologies and systems Market Economy Growth in number and influence of market based economies around the world. Trade Liberalization New international and regional trade agreements developed to decrease barriers to trade. Governance Creation of new international and regional governance structures and systems.	New delivery methods used for domestic and cross-border education, especially on-line and satellite based Greater commercialization and commodification of higher education and training at domestic and international levels Import and export of educational services and products increased as barriers removed The role of national level education actors, both governmental and non-governmental, is changing. New regulatory and policy frameworks being considered at all levels.	

This chart attempts to position globalization and internationalization as different but closely linked processes. It reinforces that globalization is a rather generic process which impacts different sectors, of which higher education is just one. Examples of how the international dimension of education is implicated are provided in order to show that internationalization of higher education is seen as both a reaction to, but also, an agent of globalization. (Knight, 1999b)

Why is internationalization seen as being both a response to and a catalyst for globalization? The "response to" position is based on the fact that higher education needs to prepare students for living and working in a more connected, interdependent and globalized world, and secondly, that research and scholarship need to contribute to national and international issues. On the other hand, internationalization is seen as an agent of globalization, especially economic globalization or trade, because higher education is becoming more active in the for-profit side of foreign student recruitment and commercial cross border delivery of education (which today is labelled as trade in education services).

The next section of the paper focuses on the implications of increased trade in education services and the impact of trade agreements on internationalization.

Trade Agreements and the International Dimension of Higher Education

First a few words about the General Agreement on Trade in Services. GATS is the first legal trade agreement which focuses exclusively on trade of services - as opposed to trade of products. It is administered by the World Trade Organization, a powerful organization with 146 member countries. Education is one of the 12 service sectors covered by GATS. The purpose

of GATS is to progressively and systematically promote freer trade in services by removing many of the existing barriers to trade. What does this mean for higher education?

Even though many would claim that trade in higher education is not a new phenomenon, the inclusion of education in GATS and other regional/bilateral trade agreements is introducing new implications for the higher education sector. One of the unexpected consequences is the growing use and perhaps unconscious adoption of trade

language, concepts, and trade policy frameworks in higher education. (Knight 2003a)

The purpose of this section is to address the issue of 'trade creep' in the language and concepts fundamental to post-secondary education, and to introduce the notion of 'education models or means' for cross-border education as alternatives to the 'trade modes' used in GATS.

As more attention is given to trade liberalization and the international dimension of higher education, we are seeing the term internationalization being used as shorthand for the increase of the commercial aspects and delivery of international education. In particular, cross-border education is being described in terms of the four 'modes' from GATS and is often used synonymously with trade in education. The existence of the four trade modes is in fact, very helpful to understanding how GATS approaches trade in services and in particular trade in education. However, the four modes have significant limitations when used to refer to the different ways that higher education has in moving across borders.

Trade Modes

Trade Modes refer to the primary methods of trade in services and is a term used in GATS. A brief description of the four modes including examples from the education sector follows:

Mode 1 - Cross border supply focuses on the service crossing the border, which does not require the consumer (learner) to physically move. Examples in higher education include distance education and e-learning.

Mode 2 - Consumption Abroad refers to the consumer moving to the country of the supplier, which in education means students taking all, or part of their education in another country.

Mode 3 - Commercial Presence involves a service provider establishing a commercial facility in another country to provide a service. Examples

in higher education include branch campuses or franchising arrangements.

Mode 4 - Presence of Natural Persons means persons traveling to another country on a temporary basis to provide service, which in education would include professors or researchers.

In short- mode 1 deals with the service moving, Mode 2 deals with the consumer moving, Mode 3 deals with the provider and investment moving and Mode 4 deals with the human resources or human capital moving. There is no criticism implied regarding the central features of the four modes for trade services. On the contrary, it is quite an accomplishment to develop a generic framework to apply to the supply of commercial services for the 12 major service sectors and 160 sub sectors included in GATS.

The concern about these four trade modes focuses on the fact that they are now beginning to be seen as the four primary elements and methods of cross-border education and as such, they do not capture or reflect the full range of cross-border education activity. As more attention is given to the analysis of the major actors, stakeholders, rationales and benefits of cross-border activity and as one examines the implications for quality assurance, credential recognition, accreditation, funding and access, it is of critical importance that these matters are addressed for the larger picture of cross-border education, not just the four trade modes.

The growth and changes in cross-border education are staggering. New types of providers, new methods of delivery, new learners, new partnerships, new financial arrangements, new types of awards, new policies and regulatory frameworks exist. These changes present new challenges for how we conceptualize cross-border postsecondary education/ higher education. Using a trade framework to categorize cross-border activity is one

approach, but, given these new developments and the emerging issues, it is argued that a trade framework is too limited and an education framework is needed. The next section focuses on the process of developing a conceptual framework to address the complexity and scope of cross-border higher education.

Cross-border Higher Education Framework

The first task is to define key concepts. Cross-border education is a term that refers to the movement of education crossing of national jurisdictional or geographic borders. It is a term that is often used interchangeably with other related terms such as transnational, offshore and borderless education.

Transnational education is a term that has been used by UNESCO and the Council of Europe in the Code of Practice on Transnational Education that they have developed. The term is defined to mean all types of higher education study where the learners are located in a country different from the one where awarding institution is based. (UNESCO/ Council of Europe, 2001) The term Borderless education first appeared in an Australian report (Cunningham et al 2000) and was followed by a similar type of study in the United Kingdom. Basically the term borderless education refers to the blurring of conceptual, disciplinary and geographic borders traditionally inherent to higher education (CVCP 2000).

It is interesting to juxtapose the term borderless education with cross-border education. The former term acknowledges the disappearance of borders while the latter term actually emphasizes the existence of borders. Both approaches reflect the reality of today. In this period of unprecedented growth in distance and e-learning education, geographic borders seem to be of little consequence. Yet, on the other hand, there is

growing importance attached to borders when the focus turns to regulatory responsibility, especially related to trade. Offshore education is still used to denote education delivered abroad, but its use is decreasing due to the more recent introduction of the term cross-border. Cross-border education or education across borders seems to be emerging as the more widely used phrase because of the emphasis on jurisdictional borders. It is a term used to describe one component of the wider concept of internationalization, a term which emphasizes the notion of relationships between and among nations/people/cultures rather than borders. (Knight 1999a)

One of the first questions to ask is what are the defining factors/principles for a conceptual framework of cross-border education. Many come to mind - what elements of education move across borders, who moves, how does the movement occur, why does education move, where is it happening, who is funding it, who is regulating it etc. Given the changing nature of the rationales driving cross-border education, the mixed modes of delivery, and the worldwide scope of delivery, the 'why, how and where' are eliminated as the defining or discerning factors. Emphasis is placed on 'what' moves across borders and on the variable of who/where the award or qualification was granted. This last point acknowledges the key issues of licensing, registering, accreditation and quality assurance of education delivered across borders. Furthermore, the fact that cross-border education occurs for a variety of reasons and under a diversity of arrangements, it is assumed that the three major types of cross-border initiatives: 1) commercial trade initiatives, 2) academic linkages and partnership programs and 3) development/aid types of projects are included. In contrast, the GATS trade mode framework only covers commercial trade types of activities. Four categories are used to classify "who/what" moves across borders: People, Providers, Programs and Projects/Services.

People

The first category covers the movement of people whether they are students or professors/scholars/experts. Only students on credit or award based programs such as a semester/year abroad, internship or research programs are included. The funding for such cross-border education can be through exchange agreements, sponsorship through scholarships from government, public or private sources and self-funded. Professors/scholars and experts can be involved in teaching and research activities, technical assistance and consulting assignments, sabbaticals, seminars and other professional development activities. These types of initiatives can be self or institution funded, based on exchange agreements, involve contracts and fee for service or supported by public and private funding. This category represents a broader range of cross-border activities than the Mode 2 and 4 and clearly involves many non-commercial types of initiatives.

Providers

The key factor in this category is that the institution/provider moves to have physical or virtual presence in the receiving country. The so-called foreign or international provider has academic responsibility for the program and awards a foreign degree. The provider may or may not have an academic or financial partner in the receiving country. Branch campuses, stand-alone foreign institutions and some franchise models are examples. The providers can include private and public, for-profit or non-profit, educational institutions, organizations and companies listed in the Global Education Index developed by the Observatory on Borderless Higher Education. (Garrett, 2002)

Programs

The program, not the student, moves in this category. The delivery of the program is done through a linkage or partnership arrangement between international/foreign and domestic providers. The credit or award is normally granted by the receiving partner/country and in some cases could be a joint or double degree. (If a foreign degree is involved then category two is applicable.) All types of institutions, organizations and companies could be involved in a variety of partnership arrangements that can be commercial or non-commercial in nature. Furthermore, the programs can be delivery by distance, face-to-face, or a combination. This includes a wider scope of programs than mode 1.

Projects and services

There is a wide range of education related projects and services which need to be considered when analyzing cross-border education and which are not included in the trade modes. Such projects could include a diversity of non-award based activities such as joint curriculum development, research, benchmarking, technical assistance, e-learning platforms, professional development and other capacity building initiatives especially in the information technology area. Award or credit-based programs are not included in this category. The projects and services could be undertaken as part of development aid projects, academic linkages and commercial contracts. All types of education institutions, organization and companies are included.

Table Two presents these four education categories for cross-border education based on two elements- what moves (people, providers, programs

Table Two: Framework for Cross-border Education

Category/Model	Description	Arrangements	Notes
1. People			
Students/Learners Trainees	-Full academic program -Semester or year abroad -Internship program -Research / field work	-Exchange agreements -Scholarship/bursaries -Govt/public/private sponsored -Self-funded	-Involves credit- based educational activities and programs
Professors Instructors Scholars Experts	-Teaching and/or research purposes -Technical assistance/ consulting -Sabbaticals/professional development	-Self or institution funded -Govt/ public/private sponsored program -Contract/fee for service	
2.Providers			
HEI institutions, providers, organizations, companies	-Foreign provider has academic responsibility for programs -Foreign award granted -Provider moves to have physical or virtual presence in receiving country	-Academic/financial partner/s in receiving country are not required but possible. -Includes private and public, commercial and non-commercial type providers	-Branch Campuses -Franchises -Stand alone foreign providers/institutions -Some twinning arrangements
3. Programs			
- Credit/ award based academic partnership programs	-Involves domestic qualification awarded by receiving country or double/joint award granted -Courses and programs move, not the student	-Based on academic linkages and partnerships between sending and receiving institutions and providers -Can be commercial or non-commercial	-Primarily involves institutional linkages/ networks -Some twinning programs and franchise arrangements.
4. Projects and Services			
Wide range of education related projects and services	-No award based program involved. -Examples of projects include: research; curriculum design; training and professional development projects/seminars; and capacity building, technical assistance and services	-Includes development/ aid projects, partnership programs and commercial contracts	-Involves all types of HEI institutions, providers and educational organizations/ companies

and projects) and where the qualification is awarded - not on whether the initiative is public or private or commercially oriented.

This framework is a 'work in progress'. (Knight 2003c) It is purposely generic in order to be relevant to many different countries, jurisdictions, cultures and education systems and to include a wide range of cross-border activities and providers. The

categories will have to be porous as not all new developments fit neatly into four conceptual groups. However, ideally the framework will be used as an alternative to the trade framework and will help the education sector to 1) analyze policy implications for issues such as quality assurance, funding, equity of access, accreditation, recognition of credentials at the national and international levels, 2) study the relationship of cross-border

education with trade agreements and trade policy, 3) examine the different and common trends and issues within and among categories, 4) determine the major actors and stakeholders and level of provision within each category, and 5) help to ensure that the international dimension of post-secondary education, specifically cross-border, is not conceptualized only as a commercial activity and become known as trade mode only.

Directions and Questions

The trade agreements introduce new rules and conditions that now can apply to the education sector. The implications of these regulations can be far reaching and can be seen as both positive and negative. They definitely raise important questions. These questions relate to i) the technical/legal rules and conditions of trade agreements such as subsidies, investments, national regulatory responsibilities, ii) higher education policy issues such as funding, access, quality and iii) the nature and role of higher education itself such as whether education can be both a public good and tradable commercial commodity. There are also questions and issues that international educators need to think about, for example:

- Do trade rules for commercial oriented cross-border education have an impact on non-profit oriented internationalization activities? Is there a neutral, positive or detrimental impact?
- New types of education providers - many profit-oriented want to enter the international education market. Are there systems in place to register and accredit these new providers?
- What QAA systems do sending countries and/or receiving countries have in place to ensure the quality of cross border education? Are consumers protected?

- Increased opportunities for academic student mobility increase the importance of a system for credential (and credit) recognition on a global scale. Does this exist?
- Does more cross-border trade actually increase the number of students who have access to post-secondary education?
- Does trade driven education have an effect on the curriculum and teaching/learning process in terms of national cultural values and identities?
- Do trade regulations distinguish between cross-border education trade and non-commercial internationalization activities?

These few examples serve to illustrate some of the questions we need to be thinking about. We are only starting to identify the key issues. It is important that we approach the implications of trade agreements and increased trade with an open mind to ensure that we take advantage of the opportunities that more trade can offer but also be aware of any potential risks. It is equally important to recognize that perspectives and concerns will vary depending on the mode of supply, rationales and expectations, whether one is interested in exporting or importing, or whether one is from a developed or developing country.

While academic mobility and education exchange across borders has long been a central feature of higher education, it is only during that last ten to fifteen years that education has been thought of as a commodity or service to be traded on a commercial basis across borders. And it is only in the last several years that trade agreements have clearly identified education provision as a lucrative trade sector. Thus, at the beginning of the 21st century, international educators are needing to become more aware of the new opportunities, as well as potential risks, that trade liberalization can bring to higher education and, in particular, the international dimension.

References and Bibliography

- Adam, S. (2001) *Transnational Education. A study prepared for the Confederation of European Union Rectors' Conference*. Geneva, Switzerland.
- Altbach, P. (2001) "Higher Education and the WTO: globalization run amok." in *International Education*, Boston, USA.
- Arno, R. and C. Torres (eds) (1999) *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. Oxford: Rowman and Littlefield Publishers.
- Bloom, D. (2003) "Mastering Globalization: From Ideas to Action on Higher Education Reform: in G. Breton and M. Lambert (eds) (2003). *Universities and Globalization: Private Linkages, Public Trust*. UNESCO/Université Laval/Economica. Paris.
- Breton, G. and M. Lambert (eds) (2003). *Universities and Globalization: Private Linkages, Public Trust*. UNESCO/Université Laval/Economica. Paris.
- Cunningham, S. et al (2000) *The Business of Borderless Education*, Department of Education, Training and Youth Affairs, Canberra, Australia.
- CVCP (2000). *The Business of Borderless Education: UK Perspectives*. Committee of Vice-Chancellors and Principals. London, United Kingdom.
- Davis, D. et al (eds) (2000) *Transnational Education: Providers, Partners and Policy. A research study*. IDP Brisbane, Australia
- de Wit, H. (2002) *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe a Historical, Comparative and Conceptual Analysis*. Greenwood Press. Westport, Connecticut, USA.
- de Wit, H. (Ed) (1995) *Strategies of internationalization of higher education. A comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States*. Amsterdam: European Association for International Education
- Garrett, R. (2003) *Mapping the Education Industry- Part Two: Public Companies- relationships with higher education*. Observatory on borderless higher education. London, UK.
- Gacel-Ávila, J. 1999. *Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Reflexiones y Lineamientos*. Organización Universitaria Interamericana y La Asociación Mexicana para la Educación Internacional. Guadalajara, Mexico.
- Knight, J. (2003a) *GATS, Trade and Higher Education. Perspectives 2003- Where are we?* The Observatory on borderless higher education. London, UK.
- Knight, J. (2003b) *Internationalization Remodeled: Responding to New Realities and Challenges* (in publication)
- Knight, J. (2003c) "Trade Talk- à la four modes" in *International Higher Education*, Spring 2003, Boston, US
- Knight, J. (2002a) *GATS- Higher Education Implications, Opinions and Questions*. Working Paper for UNESCO First Global Forum on Globalization and Higher Education. UNESCO, Paris, France.
- Knight, J. (2002b) *Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS*. The Observatory on borderless higher education. London, UK.
- Knight, J. (1999a) *A Time of Turbulence and Transformation for Internationalization*. Research Monograph. Canadian Bureau for International Education. Ottawa, Canada. No. 14
- Knight J. (1999b). "Issues and Trends in Internationalization: A Comparative Perspective" in S. Bond and J.P Lemasson. (Eds) *A New World of Knowledge: Canadian Universities and Globalization*. Ottawa, Canada: International Development Research Centre.
- Knight J. and H. de Wit. (eds) (1997). *Internationalization of higher education in Asia Pacific countries*. Amsterdam: European Association for International Education.
- Larsen et al (2001) *Trade in Educational Services: Trends and Emerging Issues*. Working Paper. Organization for Economic Cooperation and Development. Paris, France
- Larsen, K and Stéphan Vincent-Lancrin, (2002) "International trade in educational services: good or bad?" *Higher Education Management and Policy*, vol. 14, n°3.
- Levy, D. (2003). *Expanding Higher Education Capacity Through Private Growth: Contributions and Challenges*. Observatory on borderless higher education, London, UK.
- Marginson, S. (ed) (2001) *Globalization and higher education: views from the South* Papers from the Society for Research into Higher Education Conference in Capetown, South Africa. No. 46.
- Marquez, A.M. (2002) "The Impact of Globalization on Higher Education: The Latin American Context" in UNESCO (2002) *Globalization and the Market in Higher Education: Quality, Accreditation and Qualifications*. UNESCO./Economica. Paris France
- OECD (2002), "The Growth of Cross-border Education", *Educational Policy Analysis*, Organization for Economic and Community Development. Paris, France.
- Pretelt, C. and M. López (eds) (2002) *Guía Para La Internacionalización de Las Instituciones de Educación Superior de Colombia*. Instituto Colombiano Para el Fomento de la Educación Superior, Bogotá, Colombia.
- Scott, P. (2000). "Globalization and higher education: Challenges for the 21st century" in *Journal Of Studies in International Education*. Vol 4. No.1.

- UNESCO (2002) *Globalization and the Market in Higher Education: Quality, Accreditation and Qualifications*. UNESCO./Economica. Paris France
- Van Dalen, Dorrit (ed) (2002). *The global higher education market for higher education*. Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education (NUFFIC). The Hague. The Netherlands.
- Van Damme, D. (2001) *Higher Education in the Age of Globalization: The need for a new regulatory framework for recognition, quality assurance and accreditation*. Working Paper. UNESCO. Paris, France
- Van der Wende, M. (2002) "Higher education globally: towards new frameworks for research and policy" in *The CHEPS Inaugurals 2002*, University of Twente, The Netherlands, (pp26-69)
- Vught, van F. A, M.C. van der Wende & D.F. Westerheijden (2002). "Globalization and Internationalization. Policy Agendas Compared." In *Higher Education in a Globalizing World. International Trends and Mutual Observations*. J. Enders & O. Fulton (eds.) Dordrecht: Kluwer. Pp.103.- 121.

Internationalization of Higher Education in an Era of Globalization: a question of balance

EVA EGRON-POLAK*

Internationalization of Higher Education in an Era of Globalization:
a question of balance

Introduction

Higher education institutions (HEIs), indeed the higher education systems at the national and international levels are all subject to accelerated and permeating forces of globalization. Much like any other sector of human activity and industry, be it in the area of services, such as banking or insurance or a goods producing sector such as publishing, higher education must now be viewed within the framework of threats and opportunities offered by globalization. The pursuit or production of knowledge, as well as its dissemination and application are no longer bound by spatial or temporal boundaries, especially as both the teaching and research missions of higher education can be greatly facilitated by information and communications technologies. How does this globalization impact on the process that is commonly known as internationalization of higher education?

There are at least two almost undisputed responses to this broad and complex question. First, it is clear that globalization changes this process, introducing different rationales and goals as well as new challenges and risks. Second, globalization makes the imperative to internationalize higher education at the institutional level almost unavoidable.

The following paper will examine some of the current issues surrounding internationalization of higher education starting with a brief discussion of definitions. Section three highlights the various ways in which the International Association of Universities has addressed the issue of internationalization, while section four will underline the changing context in which HEIs develop their approaches to internationalization. This context and the importance of internationalization provide the framework within which strategies are being designed and the difficult balancing act that this may entail is discussed in section five of the paper. Before concluding, a number of key challenges and some of the longer-term risks facing HEIs are set out in section six.

* SECRETARY-GENERAL
INTERNATIONAL ASSOCIATION
OF UNIVERSITIES

Clarity of terms

In much of the literature, **internationalization of higher education** has come to be understood as a broad, fairly all-encompassing concept which can involve international cooperation but refers, as well, to changes taking place within a given institution through policy and specific initiatives. One of the most widely accepted definitions of internationalization of higher education sees it as a process of introducing an international or intercultural dimension into all aspects of education and research (Knight and de Wit, 1997). This mostly internally driven and directed process of transforming higher education to meet the challenges of an increasingly global context is seen as a deliberate rather than a purely reactive process. It is, at its best, a process driven by strategy with specific objectives, means and a framework for monitoring progress. While it is undeniable that it is in part fueled by an increasing globalization that requires new international competencies and intercultural sensitivities and creates new demands for higher education institutions, this process is driven and remains mainly, but not exclusively, linked to academic purposes. In fact, some would argue that *"the predominant thrust is not so much the geographic extension of activity but the internal transformation of the institution itself"* (Bond and Lemasson, 1999, pg.2). Internationalization of higher education takes on many forms and continues to change and evolve not only within one institution, but also across the sector and in different parts of the world.

Even if this may be a relatively well accepted and most frequently used definition to describe the processes underway in many institutions of higher education in regards to international activities, other terms such as international education, international cooperation, transnational education, cross border education or even borderless education and, of course, globalization of higher education are also used more and more frequently. All of these

concepts are interlinked and have their specificities and champions in the literature. They all represent the dynamic growth of ways and means that higher education institutions have found, often using Information and Communication Technologies (ICTs) or various partnerships and alliances, to develop academic mobility for students and faculty, to network for program development, to offer courses and programmes in foreign locations, to develop partnerships for joint curriculum design, to make use of ICTs in international education, etc.

The definition of internationalization presented above is underlined precisely because it allows a focus on the **process** of transformation and because it is **comprehensive and inclusive** of the variety of specific and highly diversified tactics or strategies which are ceaselessly invented and tested by institutions. It is also a definition that views the institution as a whole, and thus allows an examination of how all the missions – teaching, research and community services – can be internationalized.

The link and the distinctions between globalization and internationalization, in particular, need to be well articulated since more often than not, the terms are used together. This is especially important because of the value-laden nature of the first of these two concepts. Generally associated with the increased movement of goods, services, people and ideas around the world, **globalization**, in essence, describes the process and state of interdependence that is no longer limited or curtailed by distance - space and location are no longer constraining factors to either the process of production or the process of exchange. Thus, globalization applies easily to many areas of human endeavor, including knowledge production and dissemination—in other words research and teaching. Even when not viewed from an ideological perspective, globalization is most often seen as an economic process, bringing economies (and countries) closer together and exerting in this way influence on political, social and cultural processes.

In addition, for many, economic globalization is directly linked to market expansion and the removal of all barriers to trade and the mobility of factors of production (Marquez, 2002, Moja, 2003).

Since higher education evolves in an era of globalization the process of HEI internationalization needs to be examined today within this context. Furthermore, the discussion about the place of education in the General Agreement on Trade in Services and the overall role of the World Trade Organization (and thus the market) as the regulating mechanism for international activities has also fueled the debate about the rationale, values and long-term implications of the various ways in which institutions are going 'international'. In these debates, globalization is seen as the prime driving force for a more mercantile approach to internationalization on the part of some institutions, both private and public.

Globalization has led not only to strong growth in the type and quantity of international exchanges. It is also increasing the complexity of motivations that act as push and pull factors for internationalization in various institutions. In addition to the traditional, academically driven internationalization strategies, more and more institutions are expanding their efforts to export higher education programs either by proactive recruitment of fee paying foreign students or by developing their capacity for program and course delivery abroad. They are marketing their expertise and developing international consultancies for building partnerships to secure research funding and creating multi-institutional global research networks.

The overall result of such expansion and diversification of internationalization strategies, though, is a far more competitive international environment and more market-driven international activities. In a real sense, many higher education institutions are acting as multi-nationals, de-localizing, franchising and setting up branches overseas (Egroun-Polak, 2003). The degree to

which these strategies meet the goals of internationalization as defined above is questionable and led at least one author to write about the 'multi-nationalization' of higher education. The long-term impact on those institutions or nations that are in the driver's seat of these processes, in contrast to those that are subjected to them, is uncertain. There is a growing concern about the impact on existing inequalities and the continuously growing North-South gap, as these processes are expanding quickly and have the potential to displace the more traditional models of international cooperation and internationalization (Altbach, 2003).

Finally, the analysis of rationales, strategies and mechanisms as well as impacts of internationalization of higher education has been made far more complex in the context of globalization because the new, economically driven strategies often coincide with more traditional mobility programs, student and faculty exchanges and international higher education cooperation projects. Indeed, these different approaches are not mutually exclusive but can be viewed as complimentary and mutually reinforcing. Frequently they can be found in any number of combinations in an institutional strategy as the HEI strives to cope with student, societal, labor-market and other stakeholder demands. The reasons that are driving an institution to recruit international fee-paying students, for example, can be linked to national policies of 'economic competitiveness' for overall export development but can coincide as well with an institutional desire to broaden the mix of students in the classroom in order to improve international understanding and intercultural dialogue.

Internationalization of higher education – a priority for IAU

No matter where universities and higher education institutions are located, however, ICTs and the more knowledge-driven economic development models are exerting pressure on these

institutions to become more internationally open. For reasons of quality and relevance of their teaching and research, international networks and international dimensions are essential. And, as globalization advances, this pressure increases, as does the competition for highly qualified people. Today, both for economic and academic reasons higher education institutions are becoming increasingly internationalized and are creating new strategies and mechanisms to achieve their internationalization objectives.

For the International Association of Universities (IAU) internationalization of higher education has been a priority for some time and the association is committed not only to assist its members as they develop internationalization strategies but also to examine, at a more macro level, some of the main trends that these processes engender in the institutions, in national systems and globally. As an early demonstration of this commitment and to serve as a mobilizing instrument, IAU elaborated an internationalization policy statement in preparation for the 1998 UNESCO World Conference on Higher Education. This statement remains valid today and is available on the IAU website www.unesco.org/iau.

In 2002, IAU organized an international conference in Lyon, France, which was attended by a large number of the association's members. They came together to share and compare some of the internationalization policies and practices that were being implemented around the world. Focusing on mobility programs, curricular changes, and debating to what extent these strategies were driven by an entrepreneurial spirit or rather by academic concerns, the participants all agreed that observing the broader trends was as important as sharing good practices. To learn more about the evolution of internationalization among its members around the world, IAU also conducted a first internationalization survey of its membership in the spring of 2003 and will be publishing an analysis of the result.

All of these events, as well as much of the literature allow us to observe why and how institutions develop their internationalization strategies and to identify some of the major trends as these reasons and practices undergo change. For example, it is noteworthy that quality of teaching and research is the most important reason cited for internationalization in the IAU survey. There are, however, a significant number of institutions that mention competitiveness as an important motivating factor. At present, positioning one's institution on the international scene is as much a part of the internationalization strategy as is the internal transformation of the teaching and research contents and processes.

Changing context for internationalization

Over the years the importance of internationalization has grown, not only among the institutional members of IAU and thus in the work of the association but more generally. Furthermore, the pressure for universities to become more active in this domain is growing and changing rather rapidly. A simple way to summarize the contextual reasons for increased internationalization of higher education is to point to overall acceleration of globalization. More specifically, among the main factors that have been identified by many studies and that need to be underlined in this context are:

- I) The perceived importance of knowledge (production, dissemination and application) for the economic, social and cultural well-being of society, world-wide; (Knowledge Society)
- II) Ongoing integration and application of Information and Communication Technologies to the learning, teaching and research processes;
- III) New pressures and demands for higher education institutions to prepare graduates

for life and work in an international context;

- IV) Increasingly facilitated mobility for highly qualified human resources, creating a competitive and international labor market for academic and scientific workers;
- V) Decreasing or stagnating public funding for higher education in most countries around the world, without a respective decline in demand for access to higher education;
- VI) Increased pressure on higher education institutions to diversify funding sources in order to meet demands, which in many respects fuels the commercialization or commodification of education, including at the international level; and finally
- VII) The advent, in part due to all of the above, of new providers and innovations in the delivery of higher education, as well as in the overall knowledge production system.

So while the reasons for HEIs to pursue internationalization objectives are multiple, the choices of ways and means that institution can achieve them are expanding in a corresponding manner.

Internationalization strategies - a question of choice, a search for balance

The pressures faced by higher education institutions place current development of internationalization policy at several crossroads. For the most part, leaders and academics designing various programs are faced with many choices and need to find an appropriate balance among, or ways to integrate, several competing rationales and options. And, even if it is recognized that none of the choices are clearly a question of 'either-or', striking that balance can be difficult. Perhaps, one of the first issues that needs to be considered as an institution adopts an internationalization approach, is the relative priority it will place on the internal

transformation processes – focusing on curricular change, hiring policies, maintenance of broad offer of language programs etc., in contrast to a focus on the external positioning of the institution on the international scene - as a host to fee-paying international students or the 'exporter' of academic and professional programs and courses.

Leaders of higher education institutions need to make choices between adopting an academic or more entrepreneurial approach to their internationalization strategies, or at least, they must find ways to strike an appropriate balance between these as well. The choices they make have an impact on the selection of partner institutions, of disciplinary focus, on the mechanisms or instruments that will be given priority. More broadly speaking, these choices, made at the level of institutions, will eventually have a more systemic impact and may determine whether higher education around the world will become increasingly more homogenous or whether, in the long run, it will be possible to maintain the diversity of systems, approaches, languages etc., in our collective efforts to internationalize learning and research.

To the extent that the entrepreneurial or economically driven internationalization strategies gain in importance, institutions of higher education, and policy makers that provide support for international cooperation, need to reflect and determine the appropriate place of partnerships and cooperation with developing country institutions. Certainly these institutions lack the financial resources and attractiveness of partners in industrialized nations but they bring new perspectives, expertise and knowledge to the collaboration. Not only is the predominance of economically driven internationalization placing these partnerships and linkages at risk, it can actually be highly detrimental to capacity building efforts in developing countries. These entrepreneurial efforts can contribute to the brain drain by over-zealous recruiting campaigns and can

undermine efforts made by local institutions to develop new programs and courses to meet the demand of their students. These are major threats and a risk that developing countries can ill afford in the context of an increasingly knowledge-driven economy.

As stated in the new World Bank strategy for higher education *Developing and transition countries are at risk of being further marginalized in a highly competitive world economy because their tertiary education systems are not adequately prepared to capitalize on the creation and use of knowledge* (World Bank, 2002). Assigning such a high degree of importance to higher education has the potential to give new vigor to support for higher education in developing countries, but underlines as well the continued need for North-South and South-South cooperation among higher education institutions for reasons directly linked to capacity building, to bridging the gaps between the industrialized and developing nations and to addressing the Millennium Development Goals.

A number of challenging questions surround the fast-expanding economically driven internationalization strategies of institutions, as practiced most particularly by some public HEIs and a growing number of for-profit education providers in countries such as the USA, Australia, the UK and Canada. Among these strategies, 'exporting and importing' of foreign programs and courses and aggressive recruitment of fee-paying international students are the most visible. The extent to which these approaches can be considered part of the internationalization process and moreover to what extent they have been a positive force in these strategies needs to be further analyzed. It is necessary to examine how they meet such key internationalization goals as introducing an international perspective into teaching and research at home, in addition to the clearly economic objectives that they fulfill.

Both student recruitment and exporting of programs have, among other goals, some level of

revenue generation - at a minimum allowing for cost recovery but ideally aiming at generating financial benefits. In that regard the impact that such market driven strategies have on the overall access to higher education in the target countries needs to be carefully examined. Most often the cost of attending foreign programs, whether this is done abroad or locally, means that this option is only available to those who can pay and thus offers little response to the overwhelming demand for access in developing countries. Furthermore, it has been found that most of the programs offered abroad either in branch campuses or in partnerships with host institutions are limited to a relatively few disciplines or areas of study. These are not necessarily those in greatest need in the local context but also take into consideration investments needed. It is far more costly to 'export' disciplines in the health sciences or engineering than offering business administration or even computer science courses.

As will be seen in the next section, the expansion of such newer forms of international activities and the number of new private sector higher education providers brings to the fore many questions and issues. Only a few can be examined below. Others, such as the impact these developments may have on the local HEIs, their funding, their capacity to continue to offer a broad spectrum of study programs, their ability to attract and maintain high quality professors and students etc., require far more attention. Finally, but not least in importance, the dominance of the English language as the language of instruction in the vast majority of these new approaches and programs also carries with it a long term risk for linguistic diversity that the higher education community promotes and defends as a key to a broader and enriching diversity in higher education.

Challenges, Opportunities and Risks

This is an exciting and challenging time for higher education around the world. It has gained

in importance if we are to judge by the rhetorical statements of politicians on all sides of the political spectrum in developing and developed countries. Knowledge, expertise, innovation and their applications are repeatedly held up as the keys to society's well-being in economic and social terms. The advent and development of the knowledge society places a great responsibility on higher education institutions and systems. Yet, such rhetorical fervor and these huge expectations are not always accompanied by the support and the policies that can ensure easy success. The brief and partial list below identifies only a few of the challenges and risks that face higher education, particularly as it develops and implements internationalization strategies.

Financing

Whether referring to the overall higher education system or to the internationalization process specifically, the inadequate provision of funding from public sources is a persistent refrain in most of the literature, and the discussion at the IAU conference on internationalization was no exception. Lack of funding is also viewed as a main reason for the growth of commercially motivated internationalization strategies such as recruitment of fee-paying students, export of programs and courses and establishment of franchises, branch campuses and the expanding role of the private sector as providers of international education. Low levels of funding, however, is also the reason why unmet demand and lack of local capacities exist in many developing countries. It is this unmet demand that creates the conditions for the import of such programs, the creation of new private for-profit establishments offering higher education programs or an exodus of those who can go elsewhere when such programs are not available locally.

In addition to calling on governments to meet their responsibilities in providing quality higher education by attributing adequate public resources

to this sector, further research and far more discussion are required to find the best manner in which to 'exploit' private higher education, not only for economic but also for social and sustainable human development. This is as necessary within national systems that have private not for-profit and for-profit institutions as it is for cross border or trans-national education where private for-profits are playing an increasing role.

Funding for internationalization and international cooperation is also an absolute requirement in light of the growing importance of this dimension for the quality of curriculum and research in higher education. Despite the fact that a number of funding programs exist at national and regional levels around the world to provide support for student exchanges and for the development of joint projects or research, funding remains the main constraint for the expansion or development of internationalization of higher education. This conclusion was reached by the participants at the IAU internationalization conference in 2002 and comes through in the preliminary results of the association's global survey as well.

Many of the funding programs that do exist, offered for example by the European Union or by US, Canadian and Mexican governments within the Trilateral initiative in North America, are of a regional nature. They have had a tremendous impact on increasing and focusing attention on intra-regional cooperation and exchanges. They offer an excellent demonstration of the fact that financial incentives, as well as other instruments, are needed to proceed from rhetorical statements to policy goals, to strategies and actions and finally to specific programs.

Another aspect of the funding issue that continues to pose a challenge is the continued conceptual separation between Official Development Assistance-funded programs that link higher education institutions and other types of funding mechanisms for internationalization. Capacity building cooperation schemes need to be viewed as an

integral part of institutional internationalization strategies and processes and this integration may allow for a better examination of how to ensure that the expansion of commercially driven activities that also target developing countries can best serve the needs of these same countries rather than benefiting mostly the institutions in the developed part of the world.

Recognition, Quality Assurance and an International Framework

The expansion of international activities of HEIs, an expansion that is both quantitative and qualitative, means that in addition to new types of activities there are also new types of institutions. There is a general agreement among researchers, policy makers and stakeholders in higher education that existing, mostly country-based mechanisms for regulating higher education are inadequate when dealing with the new forms of cross border educational exchanges. As a leading expert in this debate states: *What is needed is a truly international and sustainable policy framework for dealing with private and trans-national providers, reconciling the interests of national governments, the traditional public higher education sector, for-profit providers and the needs of the demand side of students and the general public interest* (Van Damme, 2002, p.27).

To some extent, the inclusion of higher education as a traded service in GATS by the World Trade Organization, is establishing the market as the main regulatory force for this type of international exchange in higher education. However, this possibility is meeting with strong resistance from many organizations including IAU and other major associations of universities, faculty members and students who argue that GATS is not the appropriate means for regulating these exchanges, primarily because the trading regime and the market cannot adequately deal with exchanges not motivated by commercial interests and much of the international higher education

cooperation falls precisely outside of this arena. Moreover, the opponents of this market-driven regulatory mechanism fear its impact in the long run and the likelihood of a greater spread of commodification of higher education that will further undermine the role higher education plays as a public good. For those who most vocally opposed the inclusion of higher education in GATS, an international policy framework approach, built on discussion and stakeholder buy-in is an alternative worth pursuing.¹

The development or improvement of Conventions, such as those put in place by UNESCO for example, the creation of new regulatory frameworks or practices related to international recognition or quality assurance and other such instruments require ongoing and inclusive debate. Such mechanisms can only be designed with due respect paid to diversity and taking into consideration longer-term impacts of certain developments in various national contexts. The right, responsibility, capacity, but also the need for government regulation of the higher education system differs from country to country. National approaches and interests in a variety of areas including accreditation and quality assurance are also varied. In this debate too, and in any given country, the appropriate balance needs to be struck between the place of the market, which may be suitable for regulating the private providers of higher education, in contrast to policy measures which may be better suited to protecting the public and societal needs. Finding the appropriate place is a choice *whether the international quality assurance will be underpinned by the ethics of the market, which takes the contractual agreement between willing individual purchasers and willing individual vendors of higher*

1. At present, the following organizations are elaborating a draft International Policy Framework for Cross Border Higher Education: American Council on Education (ACE), Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC), European University Association (EUA), Commission on Higher Education Accreditation (CHEA) and International Association of Universities (IAU).

education as its frame of reference, or whether it will be driven by the spirit of internationalism in higher education premised on the cooperation of the different parties involved... (Singh, 2002, pg. 186-7).

Ending the Brain Drain, North-South Cooperation and Capacity Building

The diversification of forms of internationalization and in particular the expansion of the use of ICTs and what is known as borderless or cross border education that potentially diminishes the need to move for long periods of study abroad, can provide partial answers to the ongoing problem of the Brain Drain. However, it is not at all certain that this counterweight is sufficiently strong to combat the advent of a global higher education marketplace, where most OECD countries are seeing declining population growths and a looming shortage of academics. Nor, as was mentioned earlier, has it so far been demonstrated that when institutions set up branch campuses or partner locally to offer courses and programmes in developing countries, they serve in a significant manner to meet demand or hire local academics and thus stop the exodus of qualified people or of those seeking higher education.

In fact, the outflow of highly qualified and competent people is the most frequently cited risk of internationalization by all respondents from Africa in the IAU-conducted survey. In Africa, in particular, there is an urgent need to examine all of the measures and initiatives that can successfully stem if not reverse this trend. While many complain about the paucity of real data on the brain drain, overwhelming evidence exists that those who are leaving countries in Africa are, for the most part, the highly educated people, mostly with tertiary education.

Two recent reports indicate that each year, about 20,000 professionals leave Africa and are replaced by expatriates, costing the continent a massive \$4 billion a year. The second of these

reports says that Africa has lost a third of its skilled professionals. About 23,000 qualified academic professionals emigrate each year in search of better working conditions or to flee persecution.² Africa is not alone in experiencing this outflow. The situation is similar in developing countries of Latin America, Asia and Eastern Europe. Even China and India report concern over the brain drain even if the results may not be as devastating and the likelihood of returns are better. (Solomon, Akerblom, Thulstrup, 2003)

International academic mobility requires the full participation of students and academics from developing countries who enrich the institutions they visit as much as the institutions to which they come back. However, a critical examination and assessment of goals and rationales for scholarships, exchange and twinning or even capacity building linkage programs may be required to ascertain to what extent the design of such mechanisms takes into consideration the risk that the beneficiaries of such programmes, whether students or young faculty, remain abroad. Since stemming the brain drain is a pre-requisite for sustainable impacts from any development cooperation projects, far more emphasis must be placed on designing programmes that counteract the outflow of qualified people but rather provide incentives for people to stay and strengthen local capacity in a sustainable manner.

Recognizing that no incentives will be successful in a lasting way unless local conditions improve for academics, researchers and students, at the graduate level especially, more research is required so that the internationalization programmes and projects involving developing country institutions meet the capacity building and institutional strengthening objectives they pursue and thus contribute to making developing countries more attractive to their own scholars and

2. BBC on-line commenting on University of Natal (SA) report, October 17, 2001.

academics and even to those who have been living abroad for some time.

Safeguarding of Academic Values and Principles of Cooperation in Internationalization

Clearly in an internationalization strategy that places the highest emphasis on introducing an intercultural sensitivity and international awareness into the experience offered to students in the classroom and that sees the need for its research and service function to also have an international dimension, academic values are central. Reciprocal student exchanges, development of joint curriculum and double degree programmes etc., also seem to integrate principles of cooperation and partnerships.

So why is the concern over academic values and principles of cooperation among the challenges that face institutions as they pursue their internationalization? The main and perhaps the only reason is competition. When institutions, for whatever reason, develop internationalization strategies that are also motivated by financial reasons, the need for vigilance that academic values not be sacrificed becomes real because the measure of success shifts to some extent. When recruiting fee-paying students, market share becomes important, as does cost efficiency. When developing distance education programs or creating branch campuses overseas, concepts such as economies of scale or the least expensive management structures are an important part of the evaluation criteria. Furthermore, competition, whether for excellence or for revenues also tends to displace the cooperative and collaborative nature of international exchange that so characterizes the more traditional internationalization strategies. Even if it can be argued that competition may increase innovation and experimentation, it may also inadvertently create exclusion.

Globalization strengthens this competitive environment. And just as GATS brought

education into trade policy, it can be argued that higher education is now more squarely in the realm of economic rather than educational or social policy. Again, this shift requires that we continuously recall the traditional and fundamental values on which most higher education rests, namely a commitment to the pursuit of knowledge and scientific excellence, access based on merit, and the acceptance, on the part of the institutions, of social responsibilities that include a sense of solidarity with higher education institutions in less developed nations.

In such a context, and without giving such values and principles very high priority, it seems impossible to achieve the kind of international cooperation and partnerships that will improve the quality of higher education, enable developing nations to integrate the global knowledge society as full partners and in general ensure that higher education contributes to the betterment of the human condition. On the contrary, there is a danger that from internationalization that is built on these premises, and strives to open the institutions to the world for reasons of understanding, dialogue and respect of other ways of thinking, higher education will move towards the center of globalization and the institutions will take up tactics that are more fitting for computer software giants or global life insurance companies for instance rather than for universities.

The Need for Institutional Policies for Internationalization

As the rationale for internationalization becomes multidimensional and complex, it can be argued that the impetus for institutions to develop a strategy or a policy on internationalization is more urgent than ever. Furthermore, when higher education is increasingly viewed as a multi-billion dollar economic sector, the process of internationalization can also be perceived as a mechanism to reap economic benefits and meet

new budgetary pressures. All of this moves the phenomenon into a far more prominent place within the institutional planning process. Indeed, the IAU survey shows that the majority of institutions do have an internationalization policy designed at the level of the institution.

With multiple motivations, the means or mechanisms used to attain various objectives for internationalization also grow in numbers and thus the policy framework becomes essential. This in turn requires knowledgeable and skilled people as well as financial resources, lack of which were also among the main 'obstacles' mentioned by the IAU survey respondents when asked what stood in the way of successful implementation of their internationalization strategy.

Having a policy or a strategic framework for internationalization is even more important today because it is at this level that the most critical choices faced by many higher education institutions (and even systems of higher education) are made. As was stated earlier, these choices must often be made from among competing approaches and can have major long-term implications on HEIs and at the more macro level, for the higher education sector more generally. Ideally it is during the process of designing a policy or a strategy for internationalization that university leadership, academics, staff and students, discuss the values and priorities that underpin the approaches adopted.

Conclusions

As an observer, an advocate and while making an effort to contribute to the debate about internationalization of higher education and adding to the stock of knowledge surrounding this process, IAU has been engaged in a number of activities related to this phenomenon. This paper does not represent an IAU position on the matter but does summarize some of the trends and issues that dominate the discussions concerning

the international activities of many of the association's members.

It is often easier to see longer term trends and possible positive and negative impacts of such trends at the systemic level from the vantage point of an international association rather than from inside a single institution or even a particular system of higher education. This is an important advantage for the IAU, which brings together universities and other higher education institutions from around the world. It is also part of the association's responsibilities to stimulate reflection and debate on these issues and bring to light some of the contradictions that may be found. While none of the institutions can ignore or escape the need for internationalization of higher education, each institution experiences this need or opportunity in a different manner, dictated primarily by the socio-economic context in which it exists.

Much like in the analysis of globalization, it is essential to differentiate whether one is an actor in this process or rather a passive subject of its positive and often negative consequences. It appears that certain internationalization strategies, particularly those motivated by economic rationales need to be analyzed from at least these two perspectives as well. In fact, as internationalization of higher education takes on its new forms, there is room for far more discussion and analysis about how these approaches fit within the generally accepted definitions of this process.

However, whether or not the definition of internationalization of higher education undergoes yet another adaptation, it must be underlined that within the era of accelerating globalization, the choices made by higher education leaders are complex and have a variety of consequences. It is fairly certain and already clear that not all of these strategies are motivated by the primary goals of improving the learning and research environment and introducing international and intercultural perspectives. In this context, it is important to continue to analyze how and why institutions chose

to internationalize and be courageous in questioning the potential long-term impacts of current policies and programs. This is essential if we are to understand and have any hope to respond to the opportunities and risks, the positive and negative consequences of these policies and practices. It is also important that such analysis and discussion be truly inclusive and international because higher education is becoming a global community.

It is safe to state that internationalization of higher education is perceived by all, both in government and in academe, as a direction for further development of higher education. International education opportunities, sharing of knowledge, academic networking and an enriched curriculum are some of the benefits that are usually cited with regard to internationalization. However, not all is positive and as globalization exerts its pressure, some of the challenges become more apparent as well. Among the clearest possible dangers of greater internationalization especially

if it is dominated by certain approaches, we have identified the financing issue which may result in an erosion of the notion of higher education as a public good, growth of competition that may reduce rather than increase cooperation among institutions, the threat to cultural diversity with the spread and expansion of English and a language of instruction in higher education and the Brain Drain which may only grow as academic labor markets unify.

As it grows in importance, higher education internationalization appears to be moving from the margin of institutional concerns to a more central place in academic policy making. This is a positive development and will allow more attention to be paid to how best to ensure that it remains a positive transformation process that upholds academic values and expands opportunities for students and faculty while it improves and enriches the quality of the overall learning and research environments around the globe.

References

- Altbach, Philip G., *Globalization and the University: myths and Realities in an Unequal World*, in *Current Issues in Catholic Education*, 23 (Winter, 2003) pp. 5-25.
- Bond, Sheryl L., Lemasson, Jean -Pierre, et al, *A New World of Knowledge*, IDRC, Ottawa, 1999
- Breton, G., Lambert, M. et al, *Universities and Globalization: Private Linkages, Public Trust*, UNESCO, IAU, WB, OECD, PUL, 2003
- Currie, J, DeAngelis R., de Boer H., Huisman J., and Lacotte, C., eds. *Global sing Practices and University Responses - European and Anglo-American Differences*, Praeger, 2003
- De Wit, H. *Changing Rationales for the Internationalization of Higher Education*, in *Papers on Higher Education*, CEPES, Bucharest, 2000, pp9-21
- Egron-Polak, E. *Universities in the New Global Economy - Actors or Spectators?* To be published. University of Toronto Press, 2003.
- Gaillard, J., Hassan, M., Waast, R., Africa, in *UNESCO World Science Report*, 2002.
- Knight, J., and De Wit, H. *Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries*, Amsterdam: European Association for International Education, 1997
- Marquez, Andres Mujica, *The Impact of Globalization on Higher Education: The Latin American Context*, in *Globalization and the Market in Higher Education*, Stamenka Uvalic Trumbic ed., UNESCO Publishing, 2002, pp83-94
- Mohamedbhai, Goolam, *Globalization and its Implications on Universities in Developing Countries*, in Gilles Breton and Michel Lambert, et al, *Universities and Globalization: Private Linkages, Public Trust*, 2003
- Moja, Teboho, *Globalization Apartheid - The Role of Higher Education in Development*, in Gilles Breton and Michel Lambert, et al, *Universities and Globalization: Private Linkages, Public Trust*, 2003
- Solomon, T., Akerblom, M., Thulstrup, E. *Chemistry in the developing world*, in *Analytical Chemistry*, March 1, 2003 pp. 107113.

UNESCO, (1998) *Higher education in the 21st Century: Vision and Action*, Final Report, WCHE, 1998.

Van Damme, Dirk, *Outlooks for the International Higher Education Community in constructing the Global Knowledge Society*, paper presented at UNESCO, First global forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in higher Education, UNESCO, Paris October 2002

Van der Wende, M., *Internationalizing the Curriculum in Dutch Higher Education: an International Comparative Perspective*, Universiteit Utrecht, the Netherlands, 1996

World Bank, *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington, WB, 2002

Fe de erratas

Por una serie de errores y descuidos que todos lamentamos, en el artículo “Enseñar a pensar enseñando a leer: reflexiones sobre un seminario de metodología” de Fernando Leal Carretero, publicado en *Educación global*, no. 6, 2002, pp. 81-99, no se utilizó la fuente de caracteres griegos, por lo que ciertos pasajes resultan perfectamente ininteligibles. El autor nos dice que, tal vez con esos caracteres resulten igualmente ininteligibles, pero al menos serán correctos. Comoquiera que ello sea, estos son los pasajes en cuestión:

	DICE	DEBE DECIR
p. 81, col. 2, ll. 19 a 23	Bueno; todo mundo sabe que la palabra <i>método</i> es griega (μέθοδος), y se compone de un sustantivo (μέθοδος) que quiere decir ‘camino’ y un prefijo preposicional (μετά)...	Bueno; todo mundo sabe que la palabra <i>método</i> es griega (μέθοδος), y se compone de un sustantivo (ὁδός) que quiere decir ‘camino’ y un prefijo preposicional (μετά)...
p. 86, col. 2, ll. 14 a 18	Ciertamente la palabra griega (ὑπόθεσις) significa literalmente lo mismo que la palabra latina (<i>suppositio, suppositum</i>); pero corresponden a dos conceptos radicalmente distintos, e incluso diametralmente opuestos.	Ciertamente la palabra griega (ὑπόθεσις) significa literalmente lo mismo que la palabra latina (<i>suppositio, suppositum</i>); pero corresponden a dos conceptos radicalmente distintos, e incluso diametralmente opuestos.
p. 91, col. 2, n. 8	Oùk oüsíaV ÓntoV toû Ágajðoû, Áll) Éti Êpækeina t²V oüsíaV presbeíā ka~ dynámei äyperæcðontoV, Rsp. 509B; äina mæcðri toû Ánypojðætou Êp~ t#n toû pantòV Árcð#n Îðn, äaq»ámenoV aüt²V, pálin aÜ ÊcðómenoV tvn ÊkeínhV Êcðomænwn, / oútwV Êp~ teleut#n kataba™nÑ, aÍsjðhtÖ pantápasin oüden~ proscðrōmenoV, Áll) eÍdesin aütoíV di) aütvn eÍV aütá, ka~ teleut† eÍV eÍdh, ibid. 511B-C; oüc oÍón te dā t^wn Óntwn äèn eÍnai génoV oÚte tò äèn oÚte tò Ón, Met. 998²22. Había prometido no más citas clásicas, pero estos pasajes son demasiado hermosos (y su parecido con las reflexiones de Hilbert, Husserl, Gödel, etc. es demasiado asombroso) como para pasarlos de largo.	Οὐκ οὐσίας ὄντος τοῦ ἀγαθοῦ, ἀλλ’ ἔτι ἐπέκεινα τῆς οὐσίας πρεσβεΐα καὶ δυνάμει ὑπερέχοντος, Rsp. 509B; ἵνα μέχρι τοῦ ἀνυποθέτου ἐπὶ τὴν τοῦ παντός ἀρχὴν ἰών, ἀψάμενος αὐτῆς, πάλιν αὐτὸν ἐχόμενος τῶν ἐκείνης ἐχομένων, οὕτως ἐπὶ τελευτὴν καταβαίνει, αἰσθητῶ παντάπασιν οὐδενὶ προσχρώμενος, ἀλλ’ εἴδουσιν αὐτοῖς δι’ αὐτῶν εἰς αὐτά, καὶ τελευτᾷ εἰς εἶδη, ibid. 511B-C; οὐχ οἷόν τε δὲ τῶν ὄντων ἓν εἶναι γένος οὔτε τὸ ἓν οὔτε τὸ ὄν, Met. 998²22. Había prometido no más citas clásicas, pero estos pasajes son demasiado hermosos (y su parecido con las reflexiones de Hilbert, Husserl, Gödel, etc. es demasiado asombroso) como para pasarlos de largo.
pp. 91, col. 2, l. 27 a p. 92, col. 1, l. 2	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 ‘ideales’ (p.ej. el de μέσον, el de φρόνιμος, y el de ἐπὶ τὸ πολὺ, por citar solamente los más notables).	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 ‘ideales’ (p.ej. el de μέσον, el de φρόνιμος, y el de ἐπὶ τὸ πολὺ, por citar solamente los más notables).