

globe Educación

Asociación Mexicana para la Educación Internacional



- Hacia una cultura de internacionalización educativa: formando ciudadanos del mundo
- Entendiendo las diferencias
- Universidad/Integración



globe
Educación
Asociación Mexicana para la Educación Internacional

Hacia una cultura de internacionalización educativa: formando ciudadanos del mundo

- 5 **JON AMASTAE**
La problemática de la acreditación académica a nivel internacional
- 11 **MAGDALENA L. BUSTOS AGUIRRE**
Aprendizajes y experiencias en la evaluación de la percepción de calidad del servicio de intercambio de estudiantes de la Universidad del Valle de Atemajac
- 25 **JOSEF A. MESTENHAUSER**
Internationalization at Home: A new paradigm for international education?
- 32 **KAREN RODRÍGUEZ**
El cultivo de la empatía y el empoderamiento con el otro cultural: los valores y la educación internacional
- 38 **ARNOLD SPITTA**
La cooperación científica y universitaria entre México y Alemania en el contexto de la integración europea
- 46 **XUN WANG (GEORGE)**
ANNE STATHAM
Teaching about social welfare in the United States: An international education program

Entendiendo las diferencias

- 61 **FRANCISCO MARMOLEJO**
La educación de mexicanos en el extranjero: oportunidades para las instituciones de educación superior de México

Universidad/Integración

- 71 **EDUARDO APONTE**
Conocimiento y competencias de trabajo en la economía del conocimiento y la sociedad del aprendizaje: retos para las empresas, la educación superior y la integración de Norteamérica
- 88 **CLYDE W. BARROW**
Trade liberalization and the emergence of multi-national for-profit colleges and universities
- 110 **GUILLERMINA ENGELBRECHT**
Perspectivas actuales sobre la construcción de la paz
- 115 **JOCELYNE GACEL-ÁVILA**
Internacionalización *versus* globalización de la educación superior: tendencias convergentes y divergentes en el contexto actual
- 126 **ROSARIO HERNÁNDEZ**
Impactos lingüísticos de los estudios en el extranjero: un estudio cualitativo

Educación global

Editor

JOCELYNE GACEL

Universidad de Guadalajara

Consejo editorial

VICTOR ARREDONDO ALVAREZ

Universidad Veracruzana

EUGENIO CETINA VADILLO

Secretaría de Educación Pública

MARTÍN PANTOJA AGUILAR

Asociación Mexicana para la Educación Internacional

MADELEINE GREEN

American Council on Education

GUY NEAVE

International Association of Universities

HANS DE WIT

University of Amsterdam

FRANCISCO MARMOLEJO

University of Arizona

RICARDO ÁVILA PALAFOX

JUAN MANUEL DURÁN JUÁREZ

Universidad de Guadalajara

AXEL MARKERT

University of Tübingen

ALAN ADELMAN

Instituto para la Educación Internacional

EVA EGRON POLACK

International Association of Universities

JANE KNIGHT

University of Toronto

8 2004



DISEÑO DE PORTADA E INTERIORES
Lopx. Diseño y comunicación visual

COORDINACIÓN EDITORIAL
Jocelyne Gacel

TIPOGRAFÍA Y DIAGRAMACIÓN
Lopx. Diseño y comunicación visual
www.lopx.com.mx

Hacia una cultura de internacionalización educativa: formando ciudadanos del mundo

La problemática de la acreditación académica a nivel internacional

JON AMASTAE

Introducción: ¿Qué se entiende por acreditación?

Siempre que se habla de la educación superior sale a colación el tema de la acreditación. Es curioso, además, que este tema esté relacionado con el concepto de la internacionalización, sea cual fuere el sesgo que éste tome. Comencemos con un estudio de los elementos conceptuales de la acreditación; dado que en una vida anterior fui lingüista, me permitiré hacer un análisis lingüístico del término.

El vocablo acreditación viene del latín *credo/creere*, el cual significa creer o tener confianza en. De manera que la acreditación se refiere al proceso que se encarga de proporcionar una base sobre la cual se puede fundamentar una creencia o confianza. Pero, ¿confianza en qué? Entre sus elementos fundamentales, me parecería que se refiere a la confianza en la legitimidad de una persona o institución. Queda claro que esto tiene muchas facetas, y no quiero hacer de éste un tratado meramente semántico. Opté por legitimidad en vez de otras alternativas, tales como autenticidad o valor, por una razón específica. El de legitimidad me parece no sólo un término más genérico, sino que también tiene una vinculación más cercana al concepto de autoridad. Si consideramos

el término “credencial/es”, por ejemplo, podremos notar que éste pudiera aplicarse tanto a un individuo como a una institución. En este caso, el término sólo proporciona un peso institucional a la palabra del individuo acerca de quién es y de lo que él dice que es. Para simplificar la explicación anterior, yo podría decirles a ustedes que mi nombre es Jon Amastae, y naturalmente esto tendría mayor peso si les mostrara algún tipo de identificación, expedida por alguna autoridad, la cual establece que mi nombre es realmente Jon Amastae. Además, si yo les dijera que tengo un grado académico de doctorado, ustedes me creerían más si les presento un título con el sello oficial de alguna universidad. En ambos casos, el reconocimiento oficial de alguna autoridad es lo que le da peso a mi declaración.

Volviendo al caso de las instituciones, ¿a qué se refiere el término acreditación? Esencialmente se refiere a lo mismo. Sólo dos de las instituciones medievales más importantes permanecen hasta hoy en día: la iglesia y la universidad. En aquel entonces, fue la autoridad de la iglesia la que le dio legitimidad a la universidad, y la distinguió del tipo de educación en la que Sócrates enseñaba en el mercado de Atenas. De una u otra manera, las grandes universidades medievales tuvieron que ver con la iglesia, y aquella universidad que no gozaba del visto bueno de la iglesia tenía sus días contados.

El autor es director del Centro para Estudios Inter-Americanos y Fonterizos de la Universidad de Texas en El Paso

El sistema educativo, tal y como se dio durante el Medievo, entró en una decadencia que continúa hasta nuestros días. Con el tiempo el gobierno secular reemplazó a la iglesia como autoridad. No obstante, este proceso no fue fácil, como nunca lo son los procesos de este tipo. Algunos países han conservado con mucho celo su autoridad gubernamental para conferir legitimidad a las instituciones educativas. Algunos gobiernos han cedido esta autoridad a otro tipo de instituciones, así como a la comunidad de instituciones de educación superior. En esta mezcla contemporánea de factores, la educación superior ha tenido que enfrentar otra piedra en su camino: las fuerzas del mercado. Todo dentro de un proceso que apenas ahora empieza a esclarecerse.

Tres sistemas nacionales

Analicemos ahora tres sistemas utilizados para otorgar legitimidad a las instituciones de educación superior. Este resumen ha de ser breve, tomando en cuenta las limitantes de tiempo y espacio; sin embargo, será de mucha utilidad que nos adentremos en el tema central de este escrito. Consideremos ahora los tres países del Tratado de Libre Comercio de América de Norte (TLCAN), no sólo por las implicaciones económicas de dicho tratado, sino también considerando que los tres países nos ofrecen una gama de diferencias en sus procesos individuales de acreditación académica.

Hablemos primero de Canadá. Para acabar pronto, no existe un sistema de acreditación como tal en dicho país. Esto significa que no existe un proceso de acreditación en el ámbito nacional. Esto no quiere decir que en Canadá la legitimidad de las universidades está en entredicho. La educación superior en Canadá es responsabilidad del gobierno; con algunas excepciones, no existen universidades privadas en el país. Todas, de una manera u otra son patrocinadas y controladas por el Estado. Dicho de otra manera, es el Estado el que garantiza la legitimidad de la

universidad porque se involucra en la administración de la misma.

Hay algunos datos interesantes que describen de qué forma funciona este sistema. Primero, a pesar de los estereotipos de similitud que existen entre Canadá y Estados Unidos, hay otro número igual de marcadas diferencias. El federalismo canadiense es más laxo que el federalismo estadounidense. Las provincias canadienses gozan de mucha más autonomía que las entidades federativas de Estados Unidos. El término "Estado", tal y como se usa en el párrafo anterior, no se refiere de ninguna manera el gobierno nacional, sino al gobierno de la provincia. De igual manera, mientras que las provincias defienden con celo su autoridad, hay claras similitudes en todo el país. Existe un gran parecido en cuanto a la organización, la filosofía y la calidad entre las universidades canadienses. Además, no existe un proceso específico de acreditación, ni a nivel de provincia ni a nivel de país, que vaya más allá del hecho de que las universidades canadienses son altamente reconocidas porque sus actividades son reguladas por el gobierno.

Este asunto se torna un tanto diferente con el vecino del sur: Estados Unidos. Primero, dentro del sistema educativo estadounidense, la educación es un asunto que se deja enteramente en manos de las entidades federativas, mas no del gobierno federal. Antaño la educación superior estaba en manos de las iglesias, pero desde el siglo XIX, los estados se dieron a la tarea de crear universidades públicas. Tiempo después se presentó en Estados Unidos la tendencia a descentralizar el gobierno, y esto creó la oportunidad de establecer instituciones privadas de todo tipo en las que la calidad de su servicio carecía de escrutinio. En esta atmósfera de laxitud se comenzaron a crear asociaciones

Existe un gran parecido en cuanto a la organización, la filosofía y la calidad entre las universidades canadienses. Además, no existe un proceso específico de acreditación, ni a nivel de provincia ni a nivel de país...

voluntarias localizadas en las diferentes regiones del país con el objeto de autorregularse, para así poder proporcionar un mínimo de calidad académica. En el contexto de Estados Unidos, este sistema de acreditación administrado por la comunidad de instituciones de educación superior ha servido como un mecanismo para garantizar niveles mínimos dentro de las instituciones.

Las características que distinguen a este sistema con frecuencia han sido mal interpretadas tanto dentro como fuera de Estados Unidos. Primero, el gobierno no rige al sistema, sino que es administrado enteramente por los miembros de la organización. Las universidades establecen sus propias normas de acreditación. Por otro lado, las agencias gubernamentales prefieren reconocer el sistema voluntario de acreditación en vez de verse directamente involucradas en la evaluación de las mismas. Segundo, el sistema proporciona un control de calidad basado en normas mínimas. Existe un solo nivel de acreditación que dictamina cuándo una institución ha quedado acreditada por la asociación, lo cual quiere decir que su acreditación ha sido reconocida por todas las demás instituciones. Es posible que existan marcadas diferencias entre las diversas instituciones que gozan de la misma acreditación. La acreditación institucional tiende a enfocarse en los programas de licenciatura, mas no en los programas de graduados o de investigación. La falta de acreditación no presupone una falta de permiso para operar. Tercero, el sistema acredita la institución en su totalidad y no programas específicos. Es posible que haya diferencias de importancia entre los distintos programas. Cuarto, si bien es cierto que uno de los propósitos es protegerse contra instituciones fraudulentas o incompetentes, también lo es que otro de sus propósitos es proteger a las instituciones miembros contra intervenciones injustifica-

En el contexto de Estados Unidos, este sistema de acreditación administrado por la comunidad de instituciones de educación superior ha servido como un mecanismo para garantizar niveles mínimos dentro de las instituciones.

das que nada tienen que ver con la educación. Quinto, las seis asociaciones regionales no comparten las mismas normas. Es posible que una institución acreditada en una región de Estados Unidos pudiera no estarlo en otra. Sexto, los criterios y métodos para demostrar el cumplimiento con las normas se hallan envueltos en un proceso de cambio constante. Más específicamente, en años recientes el enfoque de la acreditación ha pasado de ser una simple validación de normas mínimas de calidad a una insistencia en que las instituciones formulen mecanismos de mejora y validación continua de su propia calidad.

En México la situación toma otro giro. Las instituciones mexicanas, en términos generales, han seguido el modelo napoleónico de la educación superior, la cual está organizada de tal manera que egresan profesionistas en los diferentes campos en vez de enfocarse en la investigación avanzada o en la educación general de las licenciaturas. Los miembros del cuerpo docente con frecuencia son profesionistas en el campo de trabajo, en vez de ser académicos de tiempo completo. Como en Estados Unidos, en México existen tanto universidades públicas como privadas. A la mayoría de las instituciones públicas se les reconoce como autónomas. Esto refleja una tradición en Latinoamérica que ha evolucionado para proteger a dichas instituciones de intervenciones externas, especialmente del gobierno o de la iglesia. La autonomía, en este contexto, frecuentemente significa que las universidades administran sus propios asuntos de manera colegiada, con poca o ninguna intervención del gobierno en sus asuntos internos. Al mismo tiempo, y en términos generales, México sigue siendo un país aún más centralizado que Estados Unidos y Canadá, donde las instituciones autónomas han trabajado tradicionalmente con el apoyo del gobierno, pero con mínima supervisión.

Una variedad de factores, entre ellos la autonomía tradicional y las relaciones entre las universidades y las profesiones, han obrado en contra de un sistema de acreditación voluntaria, tal y como se practica en Estados Unidos, basada en las instituciones más que en los programas, y en contra de la dependencia que tiene Canadá de la mencionada garantía de calidad a través del control gubernamental del sistema. No obstante, como ocurre en todos lados, las universidades de México están en proceso de cambio. México enfrenta un desafío al ampliar y mejorar su sistema de educación superior. Día a día se crean nuevas instituciones y programas, ya sea por el gobierno, en todos los niveles, o por la iniciativa privada. Esto trae a colación el asunto del control de calidad en un sistema que goza de gran actividad (credibilidad = acreditación).

En México existe una serie de mecanismos para enfrentar este problema. Uno de ellos queda de manifiesto cuando las instituciones privadas buscan la acreditación a través de una asociación regional de Estados Unidos. Otros ha formado una asociación, la FIMPES, que es un sistema de acreditación autorregulado que pretende emular al de Estados Unidos. Otro mecanismo es el de acreditar programas individuales de las universidades públicas. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) está considerando un sistema de acreditación, pero aún no lo instrumenta.

Una matriz de diferencias

La descripción anterior de la credibilidad de la educación superior en los tres países miembros del TLCAN ha sido por demás simple. Sin embargo, en sus puntos esenciales, nos lleva a explorar la pregunta central de esta presentación:

¿podríamos contar con un sistema internacional de acreditación? Dentro de los tres contextos podemos identificar una serie de propósitos, instituciones y procesos para la creación de la credibilidad. Es posible que las evaluaciones anteriores se hayan enfocado más en las diferencias que en las similitudes. Sin embargo, cada vez más, las tres enfrentan los mismos desafíos. Uno de ellos obedece a la demanda social

de educar mayor cantidad de personas, lo cual incide en la calidad de los graduandos y de las instituciones. El segundo desafío se debe al deseo de los gobiernos de ejercer un control cada vez mayor sobre los sistemas de educación superior que auspician, en algunos de los casos por razones económicas y en otros por razones filosóficas. El tercero obedece al cada vez mayor valor que se da a la educación y a la importancia del mercado en los asuntos educativos. Debido a la creciente necesidad de educación, han aparecido en el escenario diferentes mecanismos para satisfacer dicha demanda (educación a distancia, sucursales universitarias, instituciones con fines de lucro, internet, incluso la venta de diplomas falsos), lo cual ha creado la necesidad de un mecanismo para establecer la credibilidad.

Sería útil colocar muchos de los factores que operan en los procesos de acreditación en una matriz que muestre algunos de los muchos posibles aspectos de la misma. Queda claro que cualquiera de los sistemas pudiera, en dado momento, seleccionar aspectos diferentes de los que se describen a continuación. Veamos un ejemplo:

Resultado	• Calidad mínima aceptable • Niveles de calidad
Propósitos	• Membresía en un grupo autodefinido • Autoridad para operar • Mejoramiento • Mercadotecnia
Enfoque	• Recursos institucionales (cuerpo docente, biblioteca, laboratorios, computadoras, etc.) • Efectividad institucional (graduandos, aprendizaje, respuesta a necesidades sociales, etc.)
Eficiencia institucional	• Relación costo/beneficio
Mecanismos	• Evaluación externa (compañeros, patrones, etc.) • Autoevaluación
Audiencias	• Otras instituciones • El público (estudiantes, padres, etc.) • Patrones • Gobierno

¿Existe la posibilidad de un sistema de acreditación para América del Norte?

De unos años a la fecha se ha podido percibir un gran interés en la acreditación internacional. Incluso se han hecho varios intentos de establecerla. Considerando lo anterior, ¿podemos pensar que existe una posibilidad real de que dicho sistema fuera compartido por los tres países de América del Norte? Por un tiempo fui optimista y pensé que este asunto tenía probabilidades de funcionar. De hecho, tendría muchas ventajas contar con un sistema transnacional de acreditación.

Vivimos en un tiempo en que el comercio internacional requiere de un mayor intercambio de bienes y servicios, en que la comunicación instantánea sea posible e imprescindible para dar forma a la globalización, en que una América del Norte unificada sea algo más que un sueño, donde el desarrollo social y económico requiere de mayores conocimientos y su validación para poder ampliar los mercados en la educación; una sola metodología para poder proporcionar confianza en el valor de la experiencia educativa.

No obstante lo anterior, tengo algunos temores. Existe un serie de obstáculos que impiden el desarrollo de dicho sistema, la mayoría de ellos relacionados con la historia y el contexto de la educación superior en cada uno de los tres países. Puesto que Canadá no cuenta con un sistema nacional de acreditación de la educación superior, no es muy probable que abrace un sistema transnacional que podría poner al descubierto algunas rencillas sobre autonomía provincial y control de la educación superior.

Un sistema transnacional podría tener mejor acogida en Estados Unidos, y de hecho la semilla ha sido sembrada, en una de las asociaciones regionales; la Asociación del Sur de Colegios y Universidades (SACS por sus siglas en inglés) ya otorga acreditación a unas pocas instituciones educativas de México. De hecho, presume que acredita a toda América Latina, pero no existe ninguna base legal que le otorgue exclusividad en este asunto, aparte del hecho de que otras asociaciones regionales no han mostrado antes interés en ampliar sus actividades a América Latina. Además, la extensión en sí de una asociación norteamericana presupone que los modelos norteamericanos son los apropiados para ser emulados por otros países, lo cual es cuestionable.

En México, el sistema transnacional causaría una serie de problemas, pues ocasionaría trastornos innecesarios en el naciente proceso de desarrollo educativo. Entraría en conflicto legal con ciertos privilegios, como la autonomía y la relación entre las instituciones educativas y el Estado, y se presentarían conflictos de autoridad.

En marzo de 1999 se llevó a cabo una reunión trinacional en El Paso, Texas, para dialogar sobre estos asuntos. En términos generales, la conclusión de dicha reunión fue que sería muy deseable un sistema trilateral que abarcara a México, Estados Unidos y Canadá, pero que esta

...la extensión en sí de una asociación norteamericana presupone que los modelos norteamericanos son los apropiados para ser emulados por otros países, lo cual es cuestionable.

posibilidad aún está a algunos años de distancia. Además, se concluyó que si bien los tres países enfrentan un gran número de desafíos, cada uno cuenta con los mecanismos suficientes para garantizar un mínimo de calidad, pero no con un control de la instrumentación de dichos mecanismos, en un cada vez más cambiante mercado educativo. Es de conocimiento general que todos los años, desde 1999 hasta la fecha, han ocurrido

múltiples sucesos, y el intercambio educativo se ha complicado más que en el pasado, pero no por razones de calidad. Creo que las conclusiones a las que se llegó hace cuatro años siguen vigentes. Un sistema trilateral de acreditación es teóricamente viable, y ha mostrado sus beneficios prácticos. El que se siga tratando este tema tiene por sí solo un valor. Sin embargo, me temo que esta propuesta no se materializará en el futuro inmediato.

Aprendizajes y experiencias en la evaluación de la percepción de calidad del servicio de intercambio de estudiantes de la Universidad del Valle de Atemajac

MAGDALENA L. BUSTOS AGUIRRE

El primer paso para la formación de una actitud más autocrítica es el conocimiento; en otras palabras, solamente podremos mejorar si utilizamos estrategias que nos permitan visualizar lo que ocurre con los servicios que se prestan en nuestras áreas desde que estos servicios son concebidos por los líderes de la organización hasta que son recibidos por los partícipes de la vida universitaria. Después de esta toma de conciencia y profundización en el conocimiento del servicio que se está prestando se pueden tomar decisiones que contribuyan a la mejora y favorezcan el crecimiento adecuado y la revisión sistemática de todos los procesos.

En una organización dedicada a los servicios el centro neurálgico o, como se denominan en mercadotecnia de servicios, los momentos críticos de la verdad está en las personas que hacen llegar estos servicios al usuario final de los mismos. Así, es indispensable que quienes están "frente al mostrador", por decirlo de alguna manera, reúnan características como actitud de servicio, disponibilidad, interés por satisfacer al cliente, sensibilidad para identificar las necesidades de los usuarios y capacidad para satisfacerlas.

Para elevar la calidad de los servicios que brindan las áreas de internacionalización lo primero que se tiene que hacer es medir la calidad con la que estos se brindan actualmente, a fin de tener claro el terreno que se pisa. En segundo lugar, hay que contar con un sistema de información sobre lo que ocurre dentro y fuera de la universidad, pues esto permite tomar conciencia de las demandas de los usuarios y de cómo éstas cambian, así como percatarse de los cambios que ocurren en el entorno y cómo repercuten en toda la organización.

La tarea de medir la satisfacción de los estudiantes que realizan intercambios en la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA), abrió la posibilidad de vislumbrar la forma en la que la revisión analítica de procesos y los diagramas de flujo, así como las encuestas de calidad en el servicio que deben formar parte del sistema de información interno, pueden contribuir con datos valiosos para emprender acciones de mejora pertinentes y adecuadas en el servicio que se presta a los estudiantes de intercambio. Asimismo, la medición y el trabajo realizado permitieron escuchar sugerencias muy valiosas de personas ajenas al proceso que no tienen ideas preconcebidas o viciadas, vertidas en una frase que todos hemos escuchado: ¿y por qué hacerlo de diferente manera si nosotros siempre lo hemos hecho así?

La autora es directora de Negocios Internacionales de la Universidad del Valle de Atemajac.

Fundada en 1732. Su campus principal se ubica en la ciudad de Guanajuato, Patrimonio de la Humanidad.

Programas

- 9 Doctorados
- 29 Maestrías
- 55 Licenciaturas
- 4 Técnicos Superiores Universitarios
- 1 Bachillerato General
- 6 Carreras de Nivel Medio Superior Terminal
- 3 Carreras de Nivel Medio Superior Bivalente

Áreas

- Artes
- Ciencias Económico-Administrativas
- Ciencias Naturales y Exactas
- Ciencias Sociales y Humanidades
- Ciencias de la Salud
- Ingenierías
- Nivel Medio Superior

Más de 300 programas
de Intercambio Académico
con Universidades Socias
en 18 países.

¡Esperamos Saber de Ustedes
Pronto!

Universidad
de Guanajuato

<http://www.ugto.mx>



drail@quijote.ugto.mx

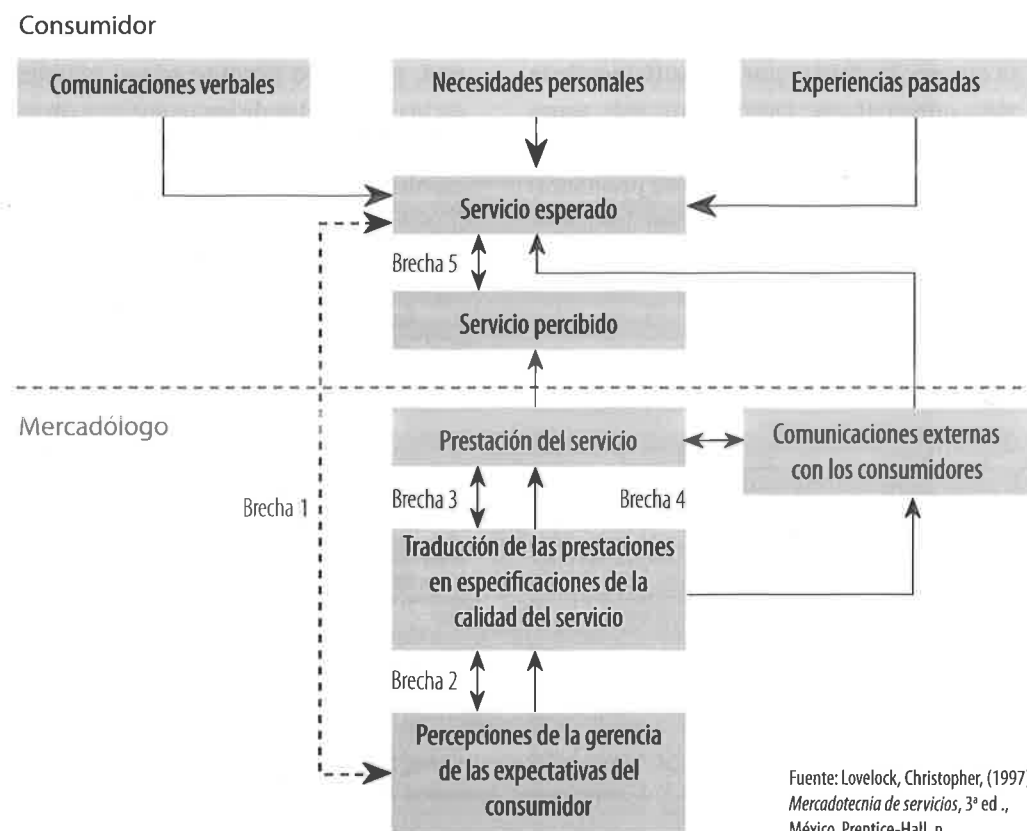
Así, con miras a buscar la calidad en el servicio que se prestaba en aquel momento en el área de internacionalización, que entonces estaba a mi cargo, decidí incursionar en el uso de la metodología SERVQUAL, una herramienta desarrollada por Valerie A. Zeithaml, A. Parasuraman y Leonard L. Berry a raíz de una investigación iniciada en 1983 con el apoyo del Marketing Science Institute de Cambridge, Massachusetts, que constituye una de las primeras investigaciones formales sobre la calidad del servicio.

El modelo propuesto por los autores es conocido como "modelo de discrepancias o de las brechas" y sugiere que la diferencia entre las expectativas que tienen los clientes y sus percepciones respecto al servicio de un proveedor específico pueden constituir una medida de la calidad en el servicio.¹

El modelo del SERVQUAL considera que la calidad de los servicios es una noción abstracta debido a las características fundamentales de un servicio frente a un producto tangible, cuyo objetivo es ver los resultados que se obtiene al reflejar las discrepancias entre las expectativas y la calidad percibida. Sus autores se centraron en la satisfacción del cliente y asumen que ésta conduce a la calidad percibida del servicio.

Los autores plasmaron en el modelo conceptual de la calidad que se muestra a continuación su idea de la calidad como igual a la brecha entre el servicio percibido y el esperado, así como la relación entre los procesos, personas y decisiones de la institución y la brecha de la calidad percibida.

Modelo conceptual de la calidad



Fuente: Lovelock, Christopher, (1997), *Mercadotecnia de servicios*, 3ª ed., México, Prentice-Hall, p.

Para dar mayor claridad al estudio, a continuación se enuncia lo que los autores entienden por cada brecha.

Brecha 1. Discrepancia entre las expectativas de los usuarios y las percepciones de los directivos. En ella se puede dar el caso de que muchas de las percepciones o creencias de los directivos sobre lo que espera el consumidor de un servicio de alta calidad coincidieron con las expectativas expresadas por los clientes, pero también se pueden encontrar discrepancias entre las expectativas expresadas por los clientes y las percepciones que tenían los directivos respecto a esas expectativas. Es importante resaltar que el interés de los directivos se tiene que centrar en enterarse de lo que esperan los clientes, tener una mejor comprensión de las expectativas y mejorar la comunicación ascendente, es decir, desde el personal que tiene contacto directo con los clientes hasta los directivos.

Brecha 2. Discrepancias entre las percepciones de los directivos y las especificaciones o normas de calidad. Es la discrepancia entre el conocimiento de las expectativas del usuario y la conversión de ese conocimiento en normas estándar para la realización del servicio. Es decir, establece los estándares correctos de calidad del servicio asegurándose de que los directivos muestren un compromiso constante con la calidad, fomentando la capacitación y estableciendo claramente los objetivos, las metas y las tareas de cada empleado.

Brecha 3. Discrepancia entre las especificaciones de la calidad del servicio y su prestación. El personal de contacto tiene un papel especial en esta discrepancia, el cual dependerá de su interés o incapacidad para cumplir las normas. Esta brecha pretende asegurar que el desempeño del servicio cumpla con los estándares especificados anteriormente, aclarando qué papel tiene cada empleado y

en qué contribuye a lograr la satisfacción del cliente.

Brecha 4. Discrepancia entre la prestación del servicio y la comunicación externa. La promesa que hace una empresa de servicios en la publicidad que realiza en los medios de comunicación, en mensajes que transmite su red de ventas y mediante otras comunicaciones, incrementa las expectativas; éstas, a su vez, actúan como normas contra las que los clientes evaluarán lo que consideran un servicio de calidad. Esta brecha asegura que el servicio se ajuste a las promesas, y pretende evaluar la delimitación entre lo que es posible entregar al usuario y lo que no.

Brecha 5. Discrepancia entre el servicio percibido y el servicio esperado. Satisfacer al cliente implica ir más allá de sus expectativas, de manera que la tarea del líder es equilibrar las expectativas y las percepciones del cliente y cerrar cualquier brecha que exista entre unas y otras. Las expectativas son en realidad puntos de referencia que los clientes han obtenido poco a poco a través de sus experiencias con los servicios, mientras que las percepciones reflejan la forma en que se recibe el servicio en tiempo real. Los factores que influyen en las expectativas son: lo que los usuarios escuchan de otros usuarios, las necesidades personales, la extensión de las experiencias que se han tenido con otros servicios y la comunicación externa de los proveedores del servicio.

Las brechas 1 y 5 utilizan los mismos elementos y para medirlas se lleva a cabo el mismo proceso que se explicará más adelante, la diferencia fundamental radica en que en la brecha 1 son los directivos quienes definen lo que el usuario espera recibir, es decir, los directivos asumen saber exactamente qué es lo que el usuario espera del servicio. No es difícil imaginar que no siempre las ideas de nuestros líderes sobre lo que es importante para el usuario son realistas ya que suelen sobrevalorar algunos aspectos y restarles valor otros.

¹ www.calidad.org/public/arti2000/0967494704_myrtam.htm

Los elementos que integran el cuestionario para medir las brechas 1 y 5 son resultado de un análisis sistemático de los autores del modelo sobre las evaluaciones realizadas en cientos de entrevistados en varios sectores del servicio, encontrando en todos los casos cinco elementos imputables a los servicios y confirmando que en la definición de estos elementos hay una representación precisa de los criterios que utilizan los usuarios para evaluar la calidad de un servicio recibido. Estos elementos son:

1. **Elementos tangibles.** Se refieren a la apariencia física de los impresos, las instalaciones y el personal que presta el servicio.
2. **Fiabilidad.** Se refiere a la habilidad para la prestación del servicio de forma segura y precisa.
3. **Capacidad de respuesta.** Disposición para atender de manera oportuna al usuario y brindarle un servicio rápidamente.
4. **Seguridad.** Conocimientos y habilidad de los empleados para transmitir a los usuarios un sentimiento de fe y confianza.
5. **Empatía.** Trato amable, cuidado y atención individualizada con que se atiende a los usuarios del servicio.

De acuerdo con el modelo, se aplican tres diferentes cuestionarios. El primero resuelve la brecha 5 (véase figura 1), que es la discrepancia entre las percepciones del usuario y las expectativas del mismo. El segundo aporta datos que corresponden a la brecha 1, que son las discrepancias entre las percepciones que tienen los directivos sobre las expectativas de los clientes y la importancia relativa que los clientes atribuyen a los cinco criterios de la calidad. El tercer cuestionario mide las brechas de la 2 a la 4, pidiendo directamente a los miembros de las muestras de empleados su estimación respecto a la amplitud de esas deficiencias.

...el modelo de las brechas nos ayuda a identificar lo que espera el cliente y aquello que recibe, a través de una revisión minuciosa de las otras cuatro brechas, cuyos elementos constituyen el núcleo central del aseguramiento de un servicio de calidad.

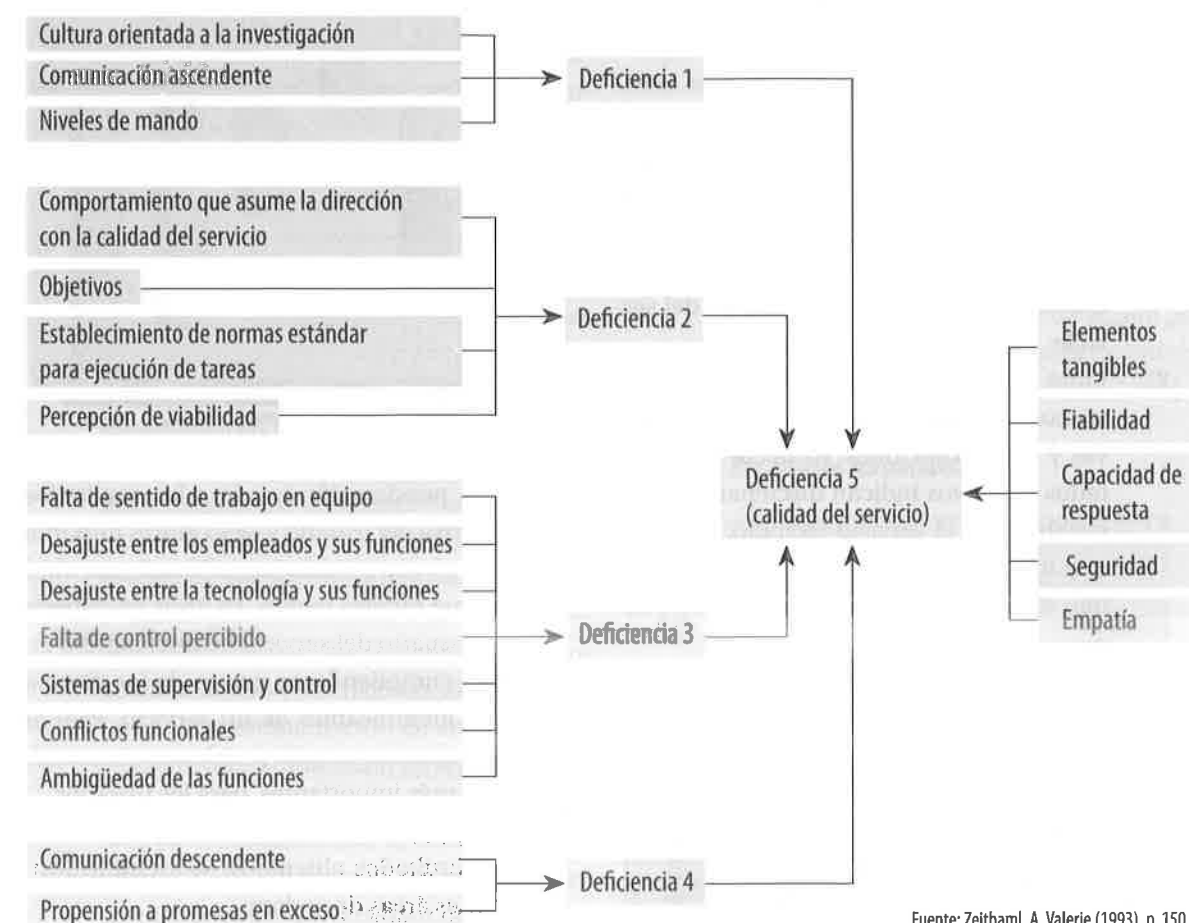
La puntuación de SERVQUAL puede ser de dos tipos: una puntuación no ponderada, que muestra el promedio simple de puntuación recibido sobre los cinco criterios, y una puntuación ponderada, es decir, un promedio que toma en consideración el peso relativo asignado por los usuarios cuando utilizaron la escala de 100 puntos para calificar los cinco criterios.

En resumen, el modelo de las brechas nos ayuda a identificar lo que espera el cliente y aquello que recibe, a través de una revisión minuciosa de las otras cuatro brechas, cuyos elementos constituyen el núcleo central del aseguramiento de un servicio de calidad. En resumen, el elemento clave para disminuir la deficiencia entre las expectativas y las percepciones del usuario radica en mantener las brechas 1, 2, 3 y 4 en el nivel más bajo posible.

Los autores parten de la idea de que es revisando lo que ocurre "atrás del telón", las diferencias entre la prestación del servicio y lo que nuestra publicidad o nuestros comunicados dicen, entre las especificaciones de la calidad del servicio y su prestación, entre las percepciones de los directivos y las especificaciones o normas de calidad y, por último, entre las expectativas reales de los usuarios y las percepciones que sobre las expectativas de los usuarios tienen los directivos, cómo podremos obtener información clave para descifrar los errores en la sección de que se da "frente al público".

El modelo, con todos sus elementos, se presenta a continuación.

Modelo conceptual de la calidad



Fuente: Zeithaml, A. Valerie (1993), p. 150.

El trabajo de evaluación de la calidad en el servicio que presta el Departamento de Intercambio y Movilidad de UNIVA a sus estudiantes se realizó en dos partes: la fase 1 tuvo lugar en agosto de 2000 y la fase 2, en agosto de 2002.

Para la fase de agosto de 2000 se siguieron estos pasos:

1. Elaboración de un diagrama de flujo del proceso de intercambio.
2. Identificación de los "momentos de verdad" y de los "momentos críticos de la verdad".
3. Se correlacionó el proceso con cada una de las dimensiones de la calidad según el modelo SERVQUAL para adecuar el cuestionario base y poder identificar, posteriormente, los elementos críticos o sobresalientes

del servicio prestado a los estudiantes de la UNIVA.

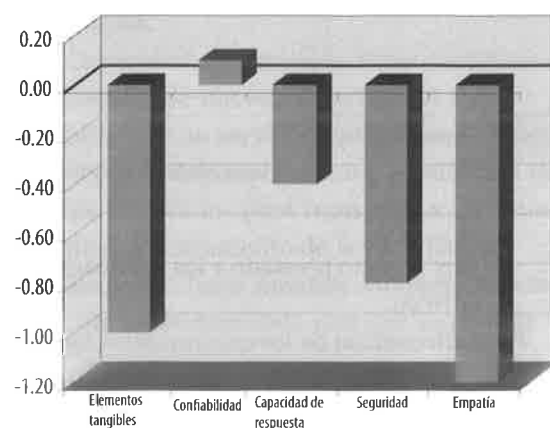
4. Adecuación de los cuestionarios base.
5. Aplicación de los cuestionarios a 18 alumnos que participaron en el programa de intercambio durante 1998-2000.
6. Procesamiento de encuestas, presentación de resultados y elaboración del plan de acción para mejorar la percepción de la calidad en los estudiantes de intercambio.

Para los fines de este ensayo se presentarán solamente los resultados de la brecha 5, en ambas fases, ya que son los que más información arrojan y más contribuyeron a encontrar áreas de mejora en el servicio a través de un plan de acción a dos años.

Los resultados mostrados en la gráfica se pueden interpretar como sigue:

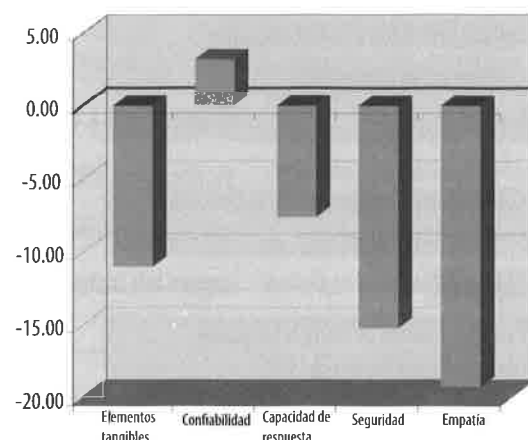
1. Se muestran las diferencias entre el servicio percibido y el servicio esperado por los estudiantes de intercambio entrevistados. Esta gráfica contiene la calificación obtenida sin ponderar, es decir, sin transformar con el factor de importancia que los estudiantes asignaron a cada elemento del servicio.
2. Entre más cerca esté de cero el resultado, menor es la diferencia entre las expectativas y las percepciones. Es decir, los resultados negativos indican discrepancias que evalúan mal el servicio recibido, mientras que los números positivos indican que se han excedido favorablemente las expectativas del usuario.

Fase 1. Resultados no ponderados



Tomando en cuenta lo anterior, la calificación del Departamento de Intercambio y Movilidad no parecía tan mal, en primera instancia... pero, al hacer el ejercicio de ponderación de resultados obtenidos, es decir, de darle un valor a cada elemento del servicio de acuerdo con el valor que los usuarios decían que este elemento tenía, tomando como base un total de 100 puntos distribuidos, ¡los resultados son evidentemente más graves!

Fase 1. Resultados ponderados



La ponderación les da a los resultados la perspectiva del usuario y de lo que es importante para él, en ese sentido las calificaciones obtenidas fueron todavía peores. Es decir, las expectativas del usuario del servicio de intercambio no se estaban cumpliendo en cuatro de los cinco elementos identificables de un servicio. Peor aún, los elementos que más problemas presentaban eran los más importantes para los usuarios.

A través del análisis y el desglose minucioso de los resultados obtenidos, se identificaron las siguientes áreas de mejora:

1. Difusión deficiente de las sesiones informativas cuatrimestrales.
2. Inconformidad entre los alumnos sobre los criterios de selección de los participantes.
3. Falta de información de los coordinadores curriculares sobre: a) el proceso del intercambio; b) el llenado de los formatos; c) los contenidos de las materias para la elaboración de propuestas de equivalencia.
4. Dudas e incertidumbre por parte de los alumnos y sus padres al poco tiempo de la salida de los estudiantes.
5. Envío de calificaciones con fechas desfasadas en comparación con las fechas establecidas por la UNIVA para el cierre de calificaciones.
6. Deficiencias en la alta de las calificaciones obtenidas por los alumnos durante el intercambio en su kárdex de la UNIVA.

El siguiente paso, una vez que se tuvo claro en qué falló el proceso y cuáles eran los problemas más graves que enfrentábamos en la prestación de un servicio de calidad a nuestros alumnos, se determinó el siguiente plan de acción para disminuir la brecha entre la calidad en el servicio que esperan recibir los estudiantes y la calidad que perciben cuando finalmente lo reciben.

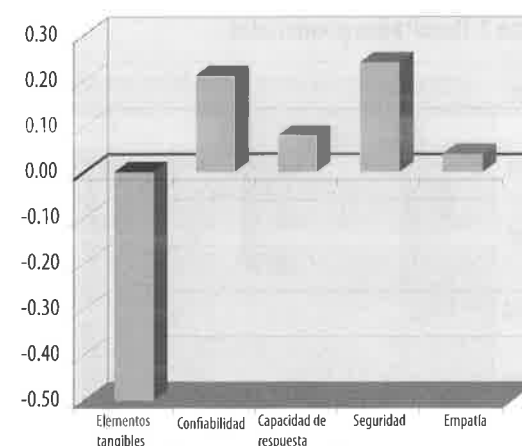
1. Revisión del organigrama y las funciones del Departamento, lo que justificó la contratación de una persona para atender a los estudiantes en programas de movilidad.
2. Elaboración de material informativo impreso: a) tríptico informativo sobre el Programa de Intercambio Cuatrimestral con agenda de sesiones informativas; b) hoja de preguntas más frecuentes; c) listado de universidades con las que se tienen convenios de intercambio y sus páginas web.
3. Diseño e instrumentación de un plan de incremento de la dimensión de seguridad que contempló lo siguiente: a) sesión de despedida y contextualización; b) entrevista de salida para el alumno y sus padres o tutores; c) guías por país/universidad con datos relevantes y aspectos generales para su estancia en el extranjero; d) envío de comunicados sobre los estudiantes de intercambio a todas las áreas que deben estar enteradas, seguimiento de esos comunicados para asegurar el flujo de la comunicación; e) acercamiento, negociaciones y acuerdos con todas las instancias de administración escolar.

Una vez concluido en su totalidad el plan de acción de mejora, se realizó la segunda fase, que corresponde a la medición de la calidad en el servicio prestado a los estudiantes de intercambio. Se llevó a cabo en julio y agosto de 2002 e implicó lo siguiente:

1. La revisión y adecuación del diagrama de flujo del proceso de intercambio, incorporando al mismo las mejoras detectadas en la evaluación anterior.

2. La revisión y validación de los cuestionarios aplicados en 2000.
3. La aplicación de encuestas a 22 alumnos que participaron en los programas de intercambio de agosto de 2000 a agosto de 2002.
4. El procesamiento de las encuestas.
5. La comparación de los datos obtenidos con los de la fase 1, la presentación de resultados y la elaboración del plan de acción para mantener las mejoras obtenidas y continuar la mejora en las dimensiones más débiles.

Fase 2. Resultados no ponderados



Con estos resultados, aún sin ponderar, podemos concluir que el plan de acción instrumentado para la mejora del servicio prestado a los estudiantes de intercambio de la UNIVA tuvo resultados muy favorables, ya que convierte a resultados positivos, es decir, que superan las expectativas del usuario, tres dimensiones que en el estudio anterior salieron muy deficientes: capacidad de respuesta, seguridad y empatía.

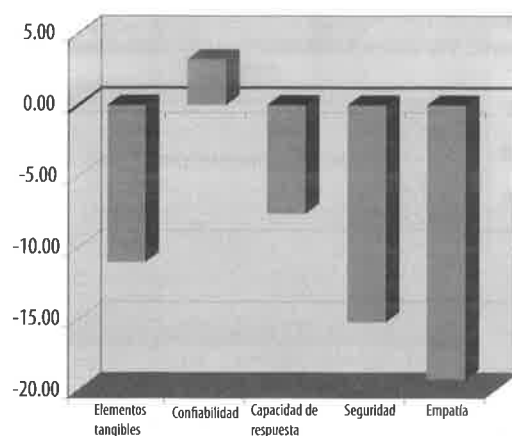
Después de analizar detenidamente los resultados obtenidos se concluyó que la recomendación más importante en esta fase 2 se enfoca a los elementos tangibles del departamento, y en concreto a lo siguiente:

1. Revisar el material impreso existente definiendo una imagen para todos los impresos

- del departamento a través de un concurso de diseño, incluyendo colores, formatos, tipos de letra y tipos de imágenes por utilizar.
2. Disponer de espacios adecuados y funcionales que permitan la óptima ubicación de los empleados del área y de los estudiantes que la frecuentan.
 3. Mantener las oficinas en orden.

En la gráfica siguiente se muestran los resultados ponderados, mismos que ofrecen un panorama más realista y más cercano a las verdaderas necesidades y los intereses de los usuarios de nuestro servicio.

Fase 2. Resultados ponderados



Conclusiones

A manera de conclusión de este ensayo, pongo a consideración del lector las siguientes reflexiones:

Primero, no cabe duda de que la toma de conciencia de las áreas de mejora en el desempeño de cualquier actividad abre posibilidades para ejercer un nuevo estilo de liderazgo que garantice el mejor funcionamiento de los procesos.

Segundo, que sólo experimentando en carne propia las hieles de la evaluación y las mieles de la mejora se llega al convencimiento de la sistematización de instrumentos y la instrumentación y consecución de planes de trabajo para mejoras específicas.

Tercero y último, quien asume que el servicio y los usuarios del mismo son la razón de ser del área a su cargo ha llegado a la mitad del camino que conduce a la excelencia en el servicio. Lo que sigue es buscar el instrumento adecuado a sus necesidades, adaptarlo en caso necesario, aplicarlo, analizar críticamente los resultados, aceptar públicamente los errores y diseñar planes de mejora con la colaboración de todos los que trabajan en el área.

REFERENCIAS

- Albrecht, Kart (1992), *Servicios al cliente interno*, México, Paidós.
- Berry, Leonard (1989), *Calidad de servicio: una ventaja estratégica para instituciones financieras*, España, Editorial Díaz Santos.
- Cárdenas Herrera (1993), *Cómo lograr la calidad de bienes y servicios*, México, Limusa.
- Carr, Clay (1992), *La vanguardia del servicio al cliente*, España, Editorial Díaz Santos.
- Lamb-Hair-McDaniel (1998), *Marketing*, 4ª. ed., México, Thomson.
- Lovelock, Christopher (1997), *Mercadotecnia de servicios*, 3ª ed., México, Prentice-Hall.
- Maqueda I., Javier (1995), *Marketing estratégico para empresas de servicio*, España, Editorial Díaz Santos.
- Muller, Enrique (1999), *Cultura de calidad de servicio*, México, Trillas.
- Shaw, John C. (1991), *Gestión de servicios*, España, Editorial Díaz Santos.
- Zeithaml A., Valerie (1993), *Calidad total en la gestión empresarial*, Madrid, Editorial Díaz Santos.
- Zeithaml A., Valerie (2002) *Marketing de servicios*, 2ª ed., México, McGraw-Hill.

ANEXOS

Cuestionarios para medir la brecha 5

1. Cuestionario de percepciones aplicado en este estudio

Instrucciones:

El siguiente grupo de declaraciones se refiere a lo que piensas sobre el Departamento de Intercambio de la UNIVA. Para cada declaración indícanos, por favor, hasta qué punto consideras que este Departamento posee las características descritas en cada declaración.

- También en este caso, traza un círculo alrededor del número 1 si estás fuertemente en desacuerdo con que el Departamento de Intercambio de la UNIVA tiene esa característica.
- Rodea el número 7 si estás fuertemente de acuerdo con esta declaración.
- Traza un círculo alrededor de cualquiera de los números intermedios que mejor represente tus convicciones al respecto.

No hay respuestas correctas ni incorrectas; sólo nos interesa que nos indiques un número que refleje con precisión la percepción que tienes del Departamento de Intercambio de la UNIVA.

1. Los equipos e instalaciones del Departamento de Intercambio de la UNIVA son modernos.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
2. Las instalaciones físicas del Departamento de Intercambio de la UNIVA son visualmente atractivas.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
3. Los empleados del Departamento de Intercambio de la UNIVA tienen un aspecto limpio y agradable.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
4. Los materiales relacionados con el servicio que utiliza el Departamento de Intercambio de la UNIVA, tales como folletos, carteles, tarjetas, etc., son visualmente atractivos.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
5. Cuando en el Departamento de Intercambio de la UNIVA prometen hacer algo, lo hacen en la fecha y hora que se indicaron.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
6. Cuando tienes un problema el Departamento de Intercambio de la UNIVA muestra un sincero interés en solucionarlo.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

7. En el Departamento de Intercambio de la UNIVA entrega formatos y da información correcta desde la primera vez.
- 1 2 3 4 5 6 7
8. En el departamento de Intercambio de la UNIVA proveen el servicio en el tiempo que prometen hacerlo.
- 1 2 3 4 5 6 7
9. En el Departamento de Intercambio de la UNIVA insisten en que sus registros y documentos estén exentos de errores.
- 1 2 3 4 5 6 7
10. Los empleados del Departamento de Intercambio de la UNIVA informan con precisión a los clientes cuándo será desempeñada cada parte del servicio.
- 1 2 3 4 5 6 7
11. Los empleados del Departamento de Intercambio de la UNIVA te ofrecen un servicio rápido.
- 1 2 3 4 5 6 7
12. Los empleados del Departamento de Intercambio de la UNIVA siempre se muestran dispuestos a ayudarte.
- 1 2 3 4 5 6 7
13. Los empleados del Departamento de Intercambio de la UNIVA nunca están demasiado ocupados para atenderte o responder tus preguntas.
- 1 2 3 4 5 6 7
14. El comportamiento de los empleados del Departamento de Intercambio de la UNIVA te inspira confianza.
- 1 2 3 4 5 6 7
15. Te sientes seguro en tus negociaciones con el Departamento de Intercambio de la UNIVA.
- 1 2 3 4 5 6 7
16. Los empleados del Departamento de Intercambio de UNIVA siempre son amables contigo y con los demás usuarios.
- 1 2 3 4 5 6 7
17. Los empleados del Departamento de Intercambio de la UNIVA están capacitados para contestar todas tus preguntas.
- 1 2 3 4 5 6 7

18. En el Departamento de Intercambio de la UNIVA comprenden tu punto de vista.
- 1 2 3 4 5 6 7
19. Los horarios de trabajo del Departamento de Intercambio de la UNIVA son convenientes para atenderte.
- 1 2 3 4 5 6 7
20. Los empleados del Departamento de Intercambio de la UNIVA te dan una atención personalizada.
- 1 2 3 4 5 6 7
21. En el Departamento de Intercambio de la UNIVA se preocupan por cuidar tus intereses.
- 1 2 3 4 5 6 7
22. Los empleados del Departamento de Intercambio de la UNIVA entienden tus necesidades.
- 1 2 3 4 5 6 7

2. Cuestionario de expectativas aplicado en este estudio

Instrucciones:

Basado en tus experiencias como usuario de los servicios que ofrece el Departamento de Intercambio, piensa por favor en el tipo de departamento de intercambio que te proporcionaría servicios de excelente calidad. Piensa en el tipo de departamento de intercambio con el que te sentirías complacido de negociar. Por favor indícanos hasta qué punto piensas que un departamento de intercambio debería tener las características descritas en cada declaración.

- Si crees que, en relación con la idea que tienes en mente, una característica **no es esencial** para considerar como excelente a un departamento de intercambio, haz un círculo alrededor del número 1.
 - Si crees que una característica es **absolutamente esencial** para considerar como excelente un departamento de intercambio, haz un círculo alrededor del número 7.
 - Si tus convicciones al respecto no son tan definitivas, haz un círculo alrededor de alguno de los números intermedios.
- No hay respuestas correctas ni incorrectas, sólo nos interesa que nos indiques un número que refleje con precisión lo que piensas respecto a los servicios de excelente calidad que deben ofrecer los departamentos de intercambio.

1. Un departamento de intercambio con servicio de calidad debe tener equipos e instalaciones modernas.
- 1 2 3 4 5 6 7

2. Las instalaciones físicas de un departamento de intercambio con servicio de calidad deben lucir visualmente atractivas.

1 2 3 4 5 6 7

3. Los empleados de un departamento de intercambio con servicio de calidad deben tener un aspecto limpio y agradable.

1 2 3 4 5 6 7

4. Los materiales asociados con el servicio tales como folletos, trípticos, carteles, tarjetas, etc., deben ser atractivos a la vista en un departamento de intercambio con servicio de calidad.

1 2 3 4 5 6 7

5. Cuando un departamento de intercambio con servicio de calidad promete hacer algo, lo hace en la fecha y hora indicadas.

1 2 3 4 5 6 7

6. Cuando un cliente tiene un problema, un departamento de intercambio con servicio de calidad muestra un sincero interés en solucionarlo.

1 2 3 4 5 6 7

7. Un departamento de intercambio con servicio de calidad entrega formatos y da información correcta desde la primera vez.

1 2 3 4 5 6 7

8. Un departamento de intercambio con servicio de calidad provee todos sus servicios en el tiempo que prometió hacerlo.

1 2 3 4 5 6 7

9. Un departamento de intercambio con servicio de calidad insiste en que sus registros y documentos estén libres de errores.

1 2 3 4 5 6 7

10. Los empleados de un departamento de intercambio con servicio de calidad informan exactamente cuándo serán desempeñados los servicios.

1 2 3 4 5 6 7

11. Los empleados de un departamento de intercambio con servicio de calidad ofrecen un servicio rápido a los usuarios.

1 2 3 4 5 6 7

12. Los empleados de un departamento de intercambio con servicio de calidad siempre están dispuestos a ayudar a los usuarios.

1 2 3 4 5 6 7

13. Los empleados de un departamento de intercambio con servicio de calidad nunca están demasiado ocupados para responder a las preguntas de los usuarios.

1 2 3 4 5 6 7

14. El comportamiento de los empleados de un departamento de intercambio con servicio de calidad debe inspirar confianza a los usuarios.

1 2 3 4 5 6 7

15. Los usuarios deben sentirse seguros en sus negociaciones con un departamento de intercambio con servicio de calidad.

1 2 3 4 5 6 7

16. Los empleados de un departamento de intercambio con servicio de calidad son siempre amables con los usuarios.

1 2 3 4 5 6 7

17. Los empleados de un departamento de intercambio con servicio de calidad deberán estar capacitados para responder a todas las preguntas de los usuarios.

1 2 3 4 5 6 7

18. Un departamento de intercambio con servicio de calidad comprende el punto de vista de sus usuarios.

1 2 3 4 5 6 7

19. Un departamento de intercambio con servicio de calidad tiene horarios de trabajo convenientes para atender a todos sus clientes.

1 2 3 4 5 6 7

20. Un departamento de intercambio con servicio de calidad tiene empleados que ofrecen una atención personalizada a sus usuarios.

1 2 3 4 5 6 7

21. Un departamento de intercambio con servicio de calidad se preocupará por cuidar los intereses de sus usuarios.

1 2 3 4 5 6 7

22. Los empleados de un departamento de intercambio con servicio de calidad entienden las necesidades de sus usuarios.

1 2 3 4 5 6 7

3. Ponderación de las dimensiones del servicio aplicado en este estudio

Instrucciones:

En la lista que aparece a continuación incluimos cinco características que corresponden a departamentos de intercambio y los servicios que ofrecen. Nos gustaría conocer qué nivel de importancia le atribuyes a cada una de estas características cuando evalúas la calidad del servicio de un departamento de intercambio.

- En la primera columna distribuye un total de 100 puntos entre las cinco características DE ACUERDO CON LA IMPORTANCIA QUE TIENE PARA TI ESTA CARACTERÍSTICA (cuanto más importante sea para ti una característica, más puntos le asignarás). Por favor asegúrate de que los puntos que asignes a las cinco características sumen 100.
- En la segunda columna escribe el número 1 en la característica que sea la más importante para ti, en seguida pon el número 2 a la característica que le siga en importancia, y el número 5 a la característica que sea menos importante de todas.

1. Apariencia de las instalaciones físicas, equipos, personal y materiales de comunicación que utiliza un departamento de intercambio:

_____ PUNTOS _____ PUNTOS

2. Habilidad de un departamento de intercambio para realizar el servicio prometido de forma segura y precisa.

_____ PUNTOS _____ PUNTOS

3. Disposición de un departamento de intercambio para ayudar a los usuarios o clientes y darles un servicio rápido.

_____ PUNTOS _____ PUNTOS

4. Conocimientos, trato amable y habilidad para transmitir un sentimiento de fe y confianza por parte de los empleados de un departamento de Intercambio.

_____ PUNTOS _____ PUNTOS

5. Cuidado y atención individualizada que un departamento de intercambio le da a los usuarios o clientes.

_____ PUNTOS _____ PUNTOS

TOTAL DE PUNTOS ASIGNADOS: 100

Internationalization at Home: A new paradigm for international education?

JOSEF A. MESTENHAUSER

This presentation focuses on a new way of thinking about international education that was originated by Bengt Nilssen at the University of Malmö in Sweden, and propagated by the European Association for International Education (see special issue of the *Journal of Studies in International Education*, Vol. 7, No. 1, Spring 2003). The idea became known as "Internationalization at Home" (IaH) and although it is not new, the way it was formulated and articulated it captured the attention of professionals in many countries. This new perspective stands in contrast with the "old" traditional approach that tends to be elitist, fragmented, uncoordinated, simplistic and limited in that it reaches only a few, that it neglects to change the traditional curriculum, and that it fails to utilize many available educational resources such as international student and local immigrant populations. The inadequacy of existing "projects" and "programs" has been well demonstrated by a number of recent studies (Barrows, 1981; Bond and Lemasson, 1999; Cernea, 1991; *Education for International Understanding and Global Competence*, 2000; Ellingboe, 1996; Groennings and Wiley, 1995; Hayward, 2000; Meste-

nhauser, 2002; Chandler, 2000) in the U.S. and Canada. I, too, am critical of the present-day approaches to international education and have articulated my views in several articles and chapters (Mestenhauser, 2000a and 2000b). In them I express my puzzlement about the inability of universities to open a sophisticated discourse about the educational needs of their students and how the institutions can address them. Instead we see a collective amnesia when it comes to a serious discussion of the problems and barriers that enables universities to persist in advertising themselves as "world class institutions" – whatever that means.

In explaining the need for a new perspective – perhaps for an entirely new paradigm – I am concerned not just with minor criticism of existing projects, but with the fact that we lack a larger framework with which to face new global forces that are moving rapidly and that affect our institutions of higher education. These forces call for drastic changes in the way we organize, teach, and produce knowledge in our universities in order to meet the demands of the future and prepare our students to adjust to them. In this effort I welcome the leadership that is being provided by thousands of professional people around the world who make international education work and who are prepared, better than oth-

The author is Professor Emeritus, University of Minnesota.

This paper is based on an address presented at the Tenth's Annual Conference of AMPEI, Asociación Mexicana para la Educación Internacional held in Monterrey, Mexico on November 13 – 16, 2003.

ers in these institutions, to understand the complexities of the tasks and to pull diverse programs into a comprehensive whole. Here in Mexico the group of these highly qualified and dedicated professional are organized in AMPEI and I greet them at the occasion of its tenth annual meeting and congratulate them on their work and sophistication.

The needs for change

What are these forces that have affected our educational institutions more than anything else in the past three hundred years? Time and space do not permit a thorough treatment, but readers can refer to the literature contained in the bibliography, especially in Scott (ed., 2000) and Moon et al. (eds., 2000). The first reason is, of course, *globalization*, that is moving with great speed across the globe bringing pressure toward conformity and mainstreaming especially in business, technology, information and finance (see especially Mittleman, 1997, and Robertson, 1992). A great deal has been written about the positive but also negative impact of this force that sweeps many countries on one hand, but on the other hand also requires them to create local initiatives beyond traditional ways of doing things. However, globalization does not seem to be able to affect local cultures because they have great resiliency, thus creating a "culture gap" that impacts people and institutions often beyond comprehension. This gap is complex to bridge with traditional thinking; it manifests itself not only cognitively, but also affectively and behaviorally. Along with the globalization comes *democratization* that seeks new ways of mobilization of people to participate in their own affairs. This in turn affects ways we organize, lead people, produce leaders, and resolve conflicts. Along with democratization comes "massification" of higher education that can no longer remain limited to

a few selected "elites" but that has to open its doors and secure equal access to many more diverse people, and teach many new subjects and courses that relate education to changing job markets. Thus the *changes in the work place* must be added to these new forces; knowledge we convey to students must be self-renewed for life and graduates must be capable to learn by themselves new skills, some of which may not yet exist today. Others, such as meta-learning, are known but neglected. These needs give new meanings to teaching critical, comparative and creative thinking competencies within global contexts (Mestenhauser, 2000). In addition, graduates

... *globalization does not seem to be able to affect local cultures because they have great resiliency, thus creating a "culture gap" that impacts people and institutions often beyond comprehension.*

must learn how to apply concepts and theories to new practical situations and do so rapidly and creatively. These needs will be made progressively more

difficult to satisfy because *knowledge is expanding exponentially* and is located around the entire world. Most importantly, we must make it possible for graduates to learn how to *produce new knowledge*; most present undergraduate programs focus primarily on conveying knowledge already known. However, as we move into what observers call the forthcoming age of "knowledge and innovation society," production of knowledge will require that we have a much larger knowledge base from which we have to learn how to produce new knowledge; the contemporary organization of knowledge by thousands of specializations is inadequate to draw on inter-disciplinary and multi-dimensional knowledge base (Gibbons, 1994; Mestenhauser, 2003). Satisfactory *language skills* will, of course, be also required so that we can access knowledge that is being produced elsewhere, and not only in the so-called "advanced societies".

World crisis in education

These and other changes add to the difficulties facing higher educational institutions at a time when most societies are simultaneously experi-

encing their own "domestic" pressure on these institutions. Combined with these global pressures, the demands on the institutions outstrip their ability to deliver. Yet there are not only threats and dangers but also opportunities in responding to these changes. International education as a mega-goal is capable of helping institutions become global/international institutions; right now, despite self-proclaimed claims that our universities are already international, they remain according to many scholars more "national" than ever (Gibbons et al., 1994; Scott, 2000). Coombs (1985) has identified the pressures on entire educational systems in his influential work that he entitled the "World crisis of education".

Existing approaches to international education seem to be limited only to a few add-ons to existing traditional mainstream programs that do not appear to change the substance of the curriculum to become more international and intercultural. International education professionals, who are traditionally under-funded, underpaid, underappreciated and overworked to be effective leaders for change, have also not been as successful as they could be to explain and define the field with any degree of conceptual clarity. In general, we still lack skills and concepts to explain things that have been experienced by only a few; that have been experienced by them unequally; that are too complex to explain in a short time to people with short attention spans; that produce the largest benefits in the future that is too distant from the proverbial "bottom line" thinking; and that may require a different method of thinking than that to which they are accustomed.

The complexity of international education

There has been a tendency to define international education only in terms of specific programs, such as study abroad, teaching of foreign languages, international relations, international management and few additions of randomly selected content-materials about other countries. Such limited frames of reference are the reason

why international education is not understood as a multi-faceted, multi-dimensional, inter-disciplinary and intercultural field. Recently it has become acceptable to use metaphors to explain complex situations. I like this idea, especially if we can develop several metaphors each of which would complement the inadequacy of any single one of them.

Let me suggest a few of these metaphors to use when we are asked the question what international education (IE) is. First, it is "knowledge"; that is why we call it "education". Knowledge means not only memorization of facts, but creations of new knowledge and its utilization in practical situations. Furthermore, it is more than "facts" discovered by the search for "truth" which is the way traditional academics treat knowledge. On the other hand, knowledge includes other forms of cognition that incorporates cultural assumptions, perceptions, values and even ideologies – all of which are deeply imbedded in the minds of people. Once we understand knowledge, the next metaphor is "knowledge factory". All educational exchanges and professional linkages are indeed giant programs of transferring knowledge from society to society, the dimensions of which have never in history been so large and significant. The whole world is an exciting knowledge factory that produces knowledge, packages it, tests it for "taste" and "markets" it globally. This *knowledge "business"* is so profitable, that after we have "sold" knowledge to others, unlike other goods we sell, we still retain knowledge – often with value-added which we have gained through the process of marketing it. Then international education is also "process" which is the method of how we combine different mental productions with others, e.g. knowledge from different disciplines, cultures, and human experiences. The process of education is often neglected because the traditional academic mind focuses primarily on "product" learning.

It is also "social change" because IE is primarily for the future and requires that we change the ways of thinking, priorities in learning, indeed

that we change the way we teach and acquire new learning. Thus we speak of educational reform, and the knowledge we pass on to students should be not only transactional, but also transformational. IE is also a "policy" which means a set of principles that articulate the goals and are

Sometimes we overdo the emphasis on "doing" rather than learning; students "work" on projects, and they "do" Europe during the summer.

supposed to be binding on organizations. Policy could be framed by national governments or by universities, but in each case they are the goals to be reached based on certain benchmarks that permit on-going evaluation of results. IE is also "activity" – projects, programs, curriculum, faculty training, research activities and myriads of things we do in daily tasks. Sometimes we overdo the emphasis on "doing" rather than learning; students "work" on projects, and they "do" Europe during the summer. Then IE is also what Harari (1992) called an "ethos" – an institutional environment and atmosphere that supports the conditions of internationalization. Proceeding further, IE is also "job training" that cannot be divorced from what we do in our institutions to prepare students for productive careers that will span several decades of changing future and job markets. When we think of IE we must also think of it as "development" – concept that has several meanings, ranging from Piaget's idea of personal cognitive and moral development of people to development projects of our universities that provide assistance to other countries. The plight of the developing world is still with us and must be addressed by the entire international community. Some components of IE are also "service to people" – helping people adjust to rapidly changing situations, communicate cross-culturally, helping deal with change and living and working in other cultures, and making it possible for them to understand deeply what is happening in present-day societies. Then there is IE as "cultural diplomacy" – explaining people and cultures of other countries to strangers, and asking them in return to understand us. Finally – just

for the purpose of this paper because there may be many other metaphors that will help explain this complex field– IE is also "leadership". This metaphor has also several dimensions; we must educate our graduates to become future leaders; the field is itself leadership driven; our countries as a whole wish to participate as leaders in the international arena; and finally leadership is goal oriented and thus for "change" in the direction of greater international interdependence. Readers will have noted by now that the international education profession is defined by all of these metaphors – but more on this later.

Internationalization at Home

To cite Wittgenstein (cited in Becher, 2000: 705), complex issues cannot be explained by a single formula but by "a set of connecting likenesses". I believe that IatH is such a set of connecting concepts. It has multiple goals; it is future oriented; it is a system with several interconnecting parts; it needs to be integrated so that students understand what they know in terms of what there is to know; it is practical education for a changing job market; it utilizes all available university and community resources; it is – or should be – capable of producing new knowledge as people combine bits and pieces of existing knowledge (Gibbons et al., 1994); and it should have meaningful linkages with other educational institutions around the world. Using these metaphors to explain ourselves should replace the simplistic anti-theoretical and dysfunctional paradigm of "global competitiveness" that seems to drive international education today.

What to make out of this complexity? I have presented these ideas as a "food for thought" because professionals in international education can reach their own conclusions or draw their own implications. Time and space permit me to call attention to only two points that seem to me to be crucial to the future development of international education and to the roles that international education professionals play in it.

Absence of findings from cognitive sciences

The first implication is that the curriculum is the primary focus for students to learn the content and skills needed in the future and must receive the primary attention. Unfortunately the theory of the curriculum does not appear to have changed over the last three hundred years and most teaching faculty do not seem to be aware of the exciting developments in the cognitive sciences. Although there are many disagreements among scholars about how knowledge is acquired, what role teaching plays in that acquisition, and what other important variables of learning there are, recent research can illuminate a few issues and problems. These issues and problems suggest that most teaching faculty's brains are "wired" in ways that make it very difficult to internationalize their courses. First, most teaching faculty have a "theory-in-use" about the curriculum that favors learning in a single domain (reinforced by

Unfortunately the theory of the curriculum does not appear to have changed over the last three hundred years and most teaching faculty do not seem to be aware of the exciting developments in the cognitive sciences.

recent research about the functioning of the brain) (Moon et al., eds., 2000). Secondly, that most learning appears to be "context" determined. In other words, what we learn is fixed into its contextual environment so that the transfer of knowledge may not occur if the context is different. Most controver-

sies in learning theories in fact focus on knowledge transfer that is also the key factor in international education: transfer from teacher to student; transfer from one cultural context to another; and transfer of cultural assumptions that are implicit in the formulation of that knowledge. Thirdly, that the brain is so programmed as to receive new ideas and knowledge only if and when it has already in its structure similar ideas and structures. Since international education is always comparative, the brain tends to process predominantly information that is similar to what is already coded in the long-term memory. Such process may either neglect

cultural or intellectual differences where they exist, thus either rejecting them from entry into the short term memory altogether, or it may classify and enter new information into an inappropriate memory bin that "looks" similar. Such placement will make recall and utilization difficult, strainfull, or impossible. Most theories-in-use that faculty hold are based on the predominance of content, on the neglect of teaching intellectual skills that are supposed to be learned automatically from knowing the content, and on the idea that learning happens only in the formal classroom.

International education, especially its IatH version, is inter-disciplinary, inter-cultural and "process" as well as "product" learning oriented. The more input from other disciplines, cultures and cognitive sciences, the more it becomes obvious that international knowledge is complex and that it must be taught the way we teach other disciplines, namely on several levels of analysis such as introductory, intermediate, advanced, and research. Research is on the top of the agenda because this is essentially training in knowledge production – but not simply a methodology originating from a single culture. Universities face a great danger that they will be replaced in this area by for-profit agencies if we as educators continue to neglect this dimension of international education. i.e. graduate education (Clark, 1995).

The profession of international education

The preceding section leads me to my second, and most favored point that international education professionals are the people who are best qualified and best "knowing" about the complexity of the field. I have studied the theory of professionalism and the attributes of that concept, namely its knowledge base, command of skills both theoretical and practical, commitment to professional associations, strong ethical base, willingness to take responsibility for renewal of its professional knowledge and performance of significant services for an identifiable public that recognizes their professionalism. Within our institutions these professionals know more

about the "whole field" than others and operate on the level of global complexity that I find generally lacking among the top leaders of our universities. Our Presidents, Vice Presidents and Deans do have the command of knowledge about domestic institutional complexity but lack knowledge of its global dimension (Mestenhauser, 2000).

The conclusion I draw is that the international education professionals must strive to further advance their professional knowledge and skills and seek to become, in addition to "counselors" and "administrators", what they really are: knowledge brokers; education brokers; communication brokers; cultural brokers; brokers of competing goals and demands; and brokers of change for the improvement of the human condition. Above all, they need to step outside of the small boxes that have often been prepared for them by their institutions to become valued as the educational statesmen and stateswomen in the performance of the multiple functions suggested in this paper.

Elsewhere I have characterized the international education professional and would like to repeat that statement here in honor of this esteemed profession (Mestenhauser, 1998):

- They are more than "fixers": of problems; international education professionals are developers of people.
- They are more than "adjustment" specialists—they are builders of respectful, trustful, cooperative and reasonable citizens.
- They are more than orientation providers—they are knowledge brokers.
- They are helpers of the "helpless"—they are guardians of the mental health of nations when such guardians are so urgently needed.
- They are more than functionaries in bureaucracies; they are educators with relevant knowledge and second-order of intellectual skills.

The author welcomes and appreciates comments and reactions to this paper and can be reached at j-mest@umn.edu. Readers interested in knowing more about his background can access his web pages at <http://education.umn.edu/edpa/> and at <http://www.cs-center.org>

REFERENCES

- Barrows, Thomas S. (1981), *College students' knowledge and beliefs: A survey of global understanding*, New Rochelle, N. Y., Change Magazine Press.
- Becher, Tony (2000), "Higher education in a context of change", in Moon, Bob, Brown, Sally, and Ben-Peretz, Miriam, *Routledge international companion to education*, London and New York, Routledge.
- Bond, Sheryl and Lemasson, Jean-Pierre (eds.) (1999), *A new world of knowledge*, Ottawa, International Development Research Centre.
- Clark, Burton R. (1995), *Places of inquiry*, Berkeley, CA, University of California Press.
- Cernea, Michael M. (1991), *Using knowledge from social science in developing projects*, World Bank discussion paper 114, Washington, D.C., The World Bank.
- Chandler, Alice (2000), *Paying the bill for international education. Programs, partners and possibilities in the millennium*, Washington, D.C., NAFSA, Association of International Educators.
- Carnegie Corporation of New York (2000), *Education for international understanding and global competence. A report of a meeting of representatives of associations, organizations, agencies and foundations interested in strengthening American understanding of the world through education*, New York, The Carnegie Corporation.
- Coombs, Philip H. (1985), *The world crisis of education. The view from the eighties*, New York, Oxford University Press.
- Ellingboe, Brenda J. (1998), *Divisional strategies on internationalization of the curriculum: A comparative five-college case study of deans' and faculty perspectives at the University of Minnesota*, Master of Arts Thesis, Graduate School, University of Minnesota.
- Gibbons, Michael et al. (1994), *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*, London, Sage.
- Groennings, Sven and Wiley, David S. (eds.) (1995), *Group portrait: Internationalizing the disciplines*, New York, The American Forum.
- Harari, Maurice (1992) "Internationalizing the curriculum", in Klassek, C.B. (ed.), *Bridges to the future: Strategies for internationalizing higher education*, Carbondale, Ill., Association of International Education Administrators, pp. 52-80.
- Hayward, Fred M. (2000), *Internationalization of U.S. higher education. Preliminary status report 2000*, Washington, D.C., The American Council on Education.
- Journal of Studies in International Education*. Special issue edited by Bengt Nilsson (Malmö University) and Mathias Otten (University of Karlsruhe), Vol. 7, No. 1, Spring 2003.

Mestenhauser, J.A. and Ellingboe, Brenda (eds.) (1998), *Reforming higher education curriculum: Internationalizing our campuses*, Phoenix, AZ, ORYX Press and Washington, D.C., The American Council on Education.

Mestenhauser, Josef A. (1998), "International education on the verge: In search of a new paradigm", *International Educator*, Vol. VII Golden Anniversary Issue NAFSA, Association of International Educators, Washington, DC.

Mestenhauser, Josef A. (2000), "Missing in action: Leadership for international and global education for the 21st Century", in *Papers on higher education, internationalization of higher education: An institutional perspective*, Bucharest, UNESCO/CEPES.

Mestenhauser, Josef A. (2002) "In search of a comprehensive approach to international education: A systems perspective", in Gruenzweig, Walter and Rinehart, Nana (eds.) (2002), *Rockin' in red square: Critical views of international education in the age of cyberculture*, Muenster, Germany: LIT Verlag, distributed in U.S. by Transaction/Rutgers University Press, New Brunswick.

Mestenhauser, Josef A. (2002), "Critical, creative and comparative thinking in internationalization of universities", paper presented at International Symposium on the same subject at Queen's University in Kingston,

Ont. Canada, on January 31, published in Winnipeg, Manitoba, Canada, The University of Manitoba, *Occasional Papers in Higher Education*, No. 11, pp. 55-77.

Mestenhauser, Josef A. (2003), "Building bridges", in *International Educator*, Vol. XII, No. 3, Summer, pp. 6-11, Washington, D.C., NAFSA SA, Association of International Educators.

Mestenhauser, Josef A. (2003), "Production, utilization and transfer of knowledge in global context", paper presented at a Symposium on the Role of Public Universities in an Innovation Based Society held in Prague, Czech Republic on May 11-12, published in *Teorie Vedy Journal of the Czech Academy of Science*, XII (XXV), No. 3, 2003.

Mittleman, James H. (ed.) (1996), *Globalization: Critical reflection*, Boulder, Co., Lynne Rienner Publishers.

Moon Bob, Brown, Sally and Ben-Peretz, Meriam (eds.) (2000), *Routledge international companion to education*, London, Routledge.

Scott, Peter (ed.) (2000), *The globalization of higher education*, London, Open University Press by the Society for Research into Higher Education.

Trow, Martin (1961), *Problems in the transition from elite to mass higher education*, Berkeley, CA, Institute of International Studies, University of California.


UNIVERSIDAD LA SALLE
CUERNAVACA





Look no further

Universidad La Salle Cuernavaca, Mexico, offers a new and unique experience in the "City of Eternal Spring". Enjoy the flavor of Mexico and its traditional hospitality.

- Exchange Programs
- Masters' Degrees
- Summer and winter Spanish as a Second Language Courses
- Summer and winter Cultural Courses in Spanish

Valerie Armstrong
Special Projects
varmstro@ulsac.edu.mx
www.ulsac.edu.mx

Nva. Inglaterra esq. Nicolás Bravo, Col. San Cristóbal, Cuernavaca, Mor., C.P. 62230, México

Tel. int. 52 777 3 11 55 25 ext. 139 • Nat. 01 777 3 11 55 25 ext. 139

El cultivo de la empatía y el empoderamiento con el otro cultural: los valores y la educación internacional

KAREN RODRÍGUEZ

Necesitamos tener la fortaleza de educar a la gente para que curan este mundo hacia lo que pueda ser.
Rachel Naomi Remen

No somos lo que sabemos, sino lo que podemos aprender.
Mary Catherine Bateson

RESUMEN

La tendencia de las universidades de Estados Unidos a incorporar en su planeación y misión temas como educación cívica, servicio comunitario, espiritualidad y ciudadanía global muestra una atención renovada al lugar que ocupan los valores en la educación superior. ¿Qué podría sugerir esto para los estudiantes que salen a estudiar a otros países como parte de su experiencia universitaria? En los diversos programas en que participan, los estudiantes tienen que poner en práctica un sinnúmero de valores con los que se relacionan con el Otro cultural. ¿Debe el currículo de la educación internacional basarse en valores? Esta presentación delinea algunas oportunidades para la exploración, aplicación y expansión de estas preocupaciones estadounidenses por los valores en el ámbito de la educación internacional. Si bien este trabajo parte de un contexto norteamericano de *study abroad* (estudio en el extranjero), se espera que los educadores de ambos lados de la frontera México-Estados Unidos puedan analizar más profundamente las posibilidades transformadoras de la educación internacional.

Aunque yo trabajo en México, este artículo se hizo pensando en el público estadounidense. Sin embargo, creo que la consideración del lugar que deben ocupar los valores en la educación internacional es relevante para los educadores de ambos lados de la frontera. En el proceso de traducción se me hizo difícil la idea de traducir *study abroad*, que representa una institución netamente estadounidense con su propia historia, cultura, privilegios y retos, mientras que la "educación internacional" (en México o en América Latina) representa muchas otras formas de concebir y practicar el intercambio de estudiantes que cada día es más común. Por lo tanto, voy a mantener la expresión *study abroad* en inglés en este trabajo y cuento con que cada quien vea las aplicaciones del tema en su respectivo sistema de educación internacional.

Introducción

Las raíces de las universidades estadounidenses son fundamentalmente religiosas: protestantes, católicas o judías, y su mayor preocupación era la formación de ciudadanos con moral y cultos. Aunque el sistema de educación se ha secularizado y comer-

cializado con el paso de los siglos, muchas universidades estadounidenses parecen estar regresando a estas preocupaciones originales, aunque ahora sea en un contexto mucho más amplio. Tanto en las instituciones públicas como en las privadas, los educadores se esfuerzan por crear comunidades de aprendizaje que inspiren y nutren un rango de iniciativas relacionadas con los valores morales y cívicos. Las muestras

de esta tendencia son varias: por ejemplo, actualmente entre las misiones de las universidades se habla de la necesidad de crear "buenos ciudadanos". Los directivos de la educación superior discuten la necesidad de crear un sentido de co-

Tanto en las instituciones públicas como en las privadas, los educadores se esfuerzan por crear comunidades de aprendizaje que inspiren y nutren un rango de iniciativas relacionadas con los valores morales y cívicos.

munidad en el campus, los docentes incorporan experiencias de servicio comunitario en sus cursos y hay señales de que existe un creciente interés en explorar el lugar de la espiritualidad en la educación. Todas estas tendencias –que tienen en común la intención de inculcar y

reforzar los valores morales en la próxima generación– representan un alejamiento de la fuerte influencia del consumismo, el individualismo y hasta el industrialismo, tan presentes en la educación superior estadounidense hoy en día.

Con un total de casi 155,000 estudiantes de Estados Unidos en otros países cada año (IIE, 2002), número que aumenta rápidamente, el *study abroad*, como se le conoce allá, es parte vital de la trayectoria universitaria de muchísimos estudiantes. Uno podría preguntarse, sin embargo, ¿qué pasa cuando estos estudiantes salen de sus universidades de Estados Unidos para formar parte de una experiencia de educación internacional? ¿Se reflejan las preocupaciones sobre valores en los programas extranjeros? ¿Deben reflejarse? ¿Cuáles retos y oportunidades pueden estar al alcance? El objetivo de esta ponencia es una exploración tentativa de algunas de las implicaciones de realizar una educación internacional basada en valores.

Antecedentes

En los últimos años se ha hecho un esfuerzo notable por incluir *study abroad* directamente en el currículo académico, con la finalidad de que contribuya al cumplimiento de la misión de cada universidad. Pero aunque la experiencia extranjera se vincula a ciertas áreas del currículo –con las áreas

internacionales, interculturales o de idiomas– no se ha hecho un análisis profundo de cómo podría contribuir el *study abroad* a otros objetivos relacionados con las cuestiones cívicas y de valores. Está muy bien que los estudiantes hayan aprendido otros idiomas e interactuado con gente de otras culturas, pero ¿cómo sabemos que los estudiantes realmente van a analizar los asuntos urgentes en la sociedad y el mundo con nuevos criterios, o tomar en cuenta diferentes puntos de vista? ¿Qué tanto estamos aplicando entre la experiencia de afuera y la vida real de los estudiantes?

La experiencia de *study abroad* se integra de manera incompleta en el currículo de las instituciones de educación superior, como profesión tampoco hemos explorado bien la cuestión de los valores. Aunque es fácil encontrar docenas de dilemas éticos en esta profesión, son pocos los que se discuten públicamente, y éstos tienden a enfocarse en aspectos de administración y responsabilidad legal. Raramente discutimos los valores morales que suscriben nuestros programas en el extranjero, mucho menos los valores que implican las interacciones de nuestros estudiantes con otras culturas.

Paradójicamente, el desarrollo de la tolerancia y el respeto, así como la capacidad de dialogar en torno a diferencias culturales, son metas comunes de la mayoría de los programas. Se espera que el estudiante adquiera una mentalidad nueva (Bennett, 1993) que influya en la manera como se va a relacionar con gente de otras culturas, lo cual se supone que impacta a la sociedad y la política nacional y global. Pero no se ha hecho mucho para vincular estas metas idealistas con la calidad de la experiencia en el sitio ni con alguna aplicación posterior. Tampoco existen muchos estudios que comprueben que los estudiantes realmente desarrollan estas características que tanto presumimos.

Me atrevo a decir que en México, quizá más que en ningún otro país del mundo, existe una brecha enorme entre las metas de respeto y tolerancia y lo que realmente hacen los programas y los estudiantes estadounidenses. Estoy segura de que muchos de ustedes ya están viendo la hipo-

cresía que significa tener una misión basada en valores de allá e instrumentar un programa muy alejado de los de México.

A la vez, se puede observar una conspiración de silencio en México entre todos los que participan en los programas de *study abroad*, sean maestros de español, familias que dan hospedaje, personal de programas u otros. Parece que todo mundo acepta una actitud de *ni modo*, y une la palabra a la acción para que los jóvenes estadounidenses tomen tequila y se acuesten con medio mundo, sin hacer nada para protestar por esta situación o rectificarla. Desde ambos lados de la frontera se refuerzan estereotipos. Si no llegamos a profundizar en lo que hacemos en *study abroad*, corremos el riesgo de reproducir mucha ideología vieja en un sitio exótico, replicando así los desequilibrios del poder y el malestar social que ya existen tanto allá como acá.

Si bien toda educación encarna ciertos valores, impartir intencionalmente una educación internacional basada en valores es otra cosa. La educación internacional, o el *study abroad* estadounidense al menos, debe descubrir cuáles son los valores que enseña (consciente o inconscientemente), y después encaminar esta autorreflexión crítica a la acción, buscando nuevos modelos y posibilidades dentro de los cuales imaginar este trabajo.

¿Por qué examinar de nuevo el *study abroad*?

En un artículo sobre la educación y la compasión, la doctora Rachel Remen nos ofrece el intrigante concepto de *sombra cultural*, afirmando que:

La sombra es la herida que la cultura inflige a su gente, una disminución de su naturaleza entera. Toda la gente nacida en una cultura encuentra la aprobación para ciertos aspectos de su naturaleza y sufre un rechazo para otros. Es netamente humano intercambiar nuestra naturaleza más completa para la aprobación, y compartir la herida colectiva.

Para Remen la sombra cultural de Estados Unidos es el aislamiento y la alienación, la con-

traparte de los valores clave que identifica como estadounidenses: la dominación, la autosuficiencia y la independencia. Esta sombra provoca una crisis de soledad y la desconfianza ante lo que no se puede controlar.

Esta es una noción fascinante del contexto de *study abroad* porque explica algunas motivaciones y deseos que tienen los estudiantes para estudiar fuera de su país. Mis estudiantes con frecuencia hablan del estudio en el extranjero como una oportunidad de salir de lo que llaman su "zona de confort" decidiendo salir y dejar atrás precisamente lo que es seguro, conocido, limitante o simplemente aburrido. Quieren aprender "cómo funciona yo en una vida llena de impredecibles", cómo "hacerme más flexible", "vivir el momento", "estar presente" y "aceptar los cambios". En los programas latinoamericanos que he dirigido en Venezuela y México los deseos de los estudiantes también tienden a estar fuertemente ligados a una familia local y a trabar amistad en la comunidad. Con mucha frecuencia revisten de romanticismo la idea de encontrar sociedades tradicionales y colectivistas. Como observa Ira Shor, pedagogo crítico y estudioso de Freire:

Los estudiantes se encuentran sobrecargados con fragmentos de información académica, y no poco expuestos al contenido. Carecen de encuentros con la pasión de conocerse a sí mismos y su sociedad. Están hambrientos de contextos significativos, para los placeres intelectuales y emocionales en la vida de la mente, para un aprendizaje holístico que alimente su entendimiento/compreensión (Shor, 1992:83).

El *study abroad* puede ser especialmente adecuado para responder a estas necesidades. No sólo existe este deseo aumentado y aprovechable de aprender, sino que el sitio de *study abroad* en sí sirve como lugar de tiempo completo para el estudio, o sea para la práctica inmediata y repetida. Existe la posibilidad de vincular las experiencias del salón de clases con las experiencias de la vida diaria de manera no muy común (ni facti-

ble) en sus campus de origen. También existe una mayor confrontación con la diferencia.

Asimismo, el *study abroad* puede ofrecer a los estudiantes la posibilidad de sanar sus heridas colectivas –la sombra cultural– y de reconectarse con estas preocupaciones cívicas y morales que quisieran las universidades estadounidenses reintegrar a sus currículos. Si respondemos a estos deseos, a la vez evitamos que el estudiante encuentre su otro lado, su parte negada en el exceso de placeres del momento y podamos, en cambio, proporcionarle un contexto significativo, nuevas formas de dialogar con otra gente y una nueva visión de su propio lugar en el mundo.

Posibilidades

Podríamos imaginar un proceso de aprendizaje en el cual el estudiante se acerca al Otro de la siguiente manera:

1. Observa otras formas de vivir, pensar, valorar y formar parte del mundo.
2. Esto le ayuda a ver su propia cultura y, lo que es más importante, darse cuenta de que él es un ser cultural.
3. Sólo así puede atender al Otro, aprendiendo a desechar sus conclusiones y a escuchar a la gente de la comunidad local, para que se dé cuenta de lo que le falta aprender para entender bien a la otra cultura y esté más presente y consciente de sus interacciones.
4. Empieza a ver que existe una relación entre Uno y el Otro, en lugar de una oposición, y se da cuenta de que forman parte de un mundo que comparten.
5. Esto hace posible el desarrollo de la empatía.

Como reflexionó una estudiante:

Fue bueno aprender lo que es ser señalada por tu forma de parecer, hablar y actuar. La gente nos hacía comentarios solamente por nuestros rasgos físicos, sobre los cuales no tenemos ningún control, y es difícil aguantar esto. Me siento un poco

más fuerte por haberlo aceptado con dignidad, y creo que quizá esta pequeña experiencia me ayudará a ser más consciente de los juicios que hago de otra gente, y más comprensiva con otra gente en la misma situación.

Aunque el hecho de ser señalado por ser blanco estadounidense o rubio en Latinoamérica y el de ser latino o moreno en Estados Unidos son dos experiencias totalmente distintas de raza y política, el estudiante desarrolla la empatía por medio de la experiencia.

De igual manera, muchos estudiantes por fin reconocen el privilegio que tienen, lo que incluye el acceso a la educación superior y la posibilidad de estudiar en otro país, y por primera vez sienten la obligación de utilizar este privilegio en algo más grande que su propio bien. Como señaló una de mis estudiantes después de un semestre de estudio en Venezuela:

...Aquí desarrollé un sentido de compasión. Tengo una vida perfecta en casa. Jamás me ha pasado algo malo, y estos cuatro meses me han permitido darme cuenta de que soy la persona más suertuda del mundo. Tengo todo esto y también estoy en Venezuela. ¡Estoy en Venezuela! Mucha gente que conozco (en Estados Unidos) ni siquiera ha salido del estado, mucho menos del país. Siento una gran deuda. Es mi destino. Necesito hacer algo bueno con esto.

Definitivamente en América Latina, pero sin duda en cualquier otro lugar también, si la experiencia de *study abroad* puede catalizar el deseo de utilizar el privilegio, la educación y el poder de manera responsable, se abren grandes posibilidades.

Un trabajo con intención

Existe entonces cierta evidencia que indica que los estudiantes quieren una experiencia de *study abroad* significativa y, si es posible, lograr algunas metas relacionadas con los valores que podrían contribuir al cambio social positivo. ¿Pero

cómo hacer esto con intención para que nuestras afirmaciones de éxito sean menos anecdóticas y más analíticas? Algunos puntos de partida podrían ser los siguientes:

1. Un primer paso en este proceso es aceptar el riesgo. La mayoría de nosotros no fuimos educados dentro de un currículo basado en valores, así que tenemos que aceptar desde el principio que estamos trabajando sin un punto de referencia ni experiencia personal.
2. Otro paso es crear una verdadera comunidad de aprendizaje en la que se valore a todos los miembros como colaboradores y creadores de cultura/conocimiento. Esta comunidad debe incluir a los estudiantes, los responsables de los programas, las familias que proporcionan hospedaje, las universidades y otros miembros de la comunidad.
3. La siguiente tarea sería seleccionar y definir los valores. Este proceso, aunque difícil/complicado, debe involucrar a toda la comunidad de aprendizaje.
4. Una vez definidos, habría que moldear los valores, ponerlos en práctica tanto en Estados Unidos como en el lugar de la estancia. No se puede pedir que los estudiantes desarrollen valores que no practicamos nosotros mismos, y esto nos impone una tarea de toda la vida, porque no siempre somos tan empáticos, tan humildes o tan abiertos como creemos ser. Pero al intentar moldear estos valores y compartir nuestros momentos de éxito y fracaso con los estudiantes, reforzamos el entendimiento intercultural y el trabajo para el cambio, que es al final del día una práctica, algo que trabajamos diariamente y no algo que logramos después de un número de meses o años inmersos en la cultura o la profesión.
5. Los valores y las metas se tendrían que incorporar en todos los aspectos del programa para crear un marco de aprendizaje coherente que conduzca al éxito. Esto incluiría

6. todo, desde la orientación hasta el entrenamiento de las familias que proporcionan el hospedaje, la contratación de maestros, las tareas y los viajes de estudio, etcétera. Esto exigiría un currículo mucho más crítico, en el cual los estudiantes, los anfitriones y las universidades empiecen a discutir los asuntos más tenebrosos de la educación internacional. Por ejemplo, ¿debe un programa de *study abroad* éticamente ofrecer algún tipo de servicio comunitario, o ésta es una proposición paternalista? Si visitamos una comunidad indígena con los estudiantes y compramos sus artesanías, ¿estamos preservando la tradición o propiciando que los suyos se conviertan en artículos de consumo? ¿Qué constituye una buena reciprocidad y una aplicación apropiada del aprendizaje de regreso en Estados Unidos? ¿Quién sabe realmente qué es un buen ciudadano global? Estos son sólo algunos de los temas que se podrían discutir con los estudiantes, sin que nosotros tengamos todas las respuestas.
7. Finalmente, necesitaríamos saber cómo evaluar todo esto para comprobar si está funcionando, lo que nos empuja a crear nuevas definiciones del éxito y nuevas formas de medirlo. Lo anterior reivindicaría en mucho la posición marginal del *study abroad* en la educación superior estadounidense. Y en todos lados serviría para profundizar el compromiso de la universidad de vincular la experiencia en el extranjero con el aprendizaje duradero, lo que representa un desafío para una relación más dialógica con el mundo.

Valores, sombra cultural y cambio social

Cuando encontramos al Otro –al que hemos ignorado, excluido o simplemente desconocido– tenemos la oportunidad de cuestionar nuestras mentes convencionales, expandir nuestros horizontes, e ir “hacia lo profundo”.
Simmler-Brown (1999: 102).

El *study abroad* puede ofrecernos a todos la oportunidad de curar nuestras heridas culturales y emprender un aprendizaje basado en valores que nos hacen más completos como seres humanos. Como escribe Remen, “hay un lugar donde ‘educar’ y ‘curar’ significan la misma cosa” (Remen, 1999: 35) si se le enseña a la gente que el cambio es posible. Esta puede ser la intersección en la cual se encuentren las metas intelectuales, afectivas y activistas de la educación internacional.

Conclusión

Es urgente vincular los valores a la educación internacional. Dado que el *study abroad* se vuelve cada vez más importante en la educación superior, las universidades y las organizaciones tendrán que comprobar la calidad de sus programas en el extranjero y demostrar que estas metas, tan vagas pero tan importantes como la tolerancia y la empatía, se están logrando. Mucho más crucialmente, los programas de *study abroad* tienen una enorme responsabilidad frente a sus estudiantes y sus anfitriones locales de crear experiencias de aprendizaje relevantes y significativas.

Una educación con valores en el *study abroad* exigiría que todos los miembros de esta extraña comunidad de aprendizaje que engendra el *study abroad* vayamos más a fondo en nuestra práctica. Esto incluiría repensar la enseñanza y el aprendizaje, y redefinir el éxito en términos que vayan mucho más allá de una experiencia individual. Y aunque esto represente bastante trabajo, la promesa que nos ofrece de dar un poder real a nuestros estudiantes para que logren una diferenciación es grande. Podrían aprender a ver al *study abroad* no como una forma de embellecer su currículum vitae o de dar *glamour* a una carrera aburrida, sino

como un camino que lleve al compromiso de realizar el cambio social y un mejor futuro tanto para ellos como para otros. Si estamos preparando a los líderes del mañana, conviene integrar una orientación de valores en la educación internacional.

REFERENCIAS

- Bateson, Mary Catherine (1994), *Peripheral visions*. Nueva York, Harper Collins Publishers.
- Bennett, Milton (1993), “Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity”, en R. Michael Paige (ed.), *Education for the intercultural experience*, Yarmouth, Maine, Intercultural Press, pp. 21-72.
- Fetterman, David, Shakeh Kaftarian y Abraham Wandersman (eds.) (1996), *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment and accountability*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- Glazer, Stephen (1999), *The heart of learning: Spirituality in education*, Nueva York, Jeremy P. Tarcher/Putnam.
- Institute for International Education (IIE) (2002), *Open doors survey, 2000–2001*. Retrieved March 16, 2003, tomado de http://www.iie.org/Content/ContentGroups/Education1/Open_Doors_Report_on_International_Educational_Exchange.htm
- Palmer, Parker (1990), *The active life*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Remen, Rachel y M.D. Naomi (1999), “Education for mission, Meaning, and compassion”, en S. Glazer (ed.), *The heart of learning*, Nueva York, Jeremy P. Tarcher/Putnam, pp. 33-49.
- Shor, Ira (1992), *Empowering education*, Chicago, University of Chicago Press.
- Simmler-Brown, Judith (1999), “Commitment and openness: A contemplative approach to pluralism”, en S. Glazer (ed.), *The heart of learning*, Nueva York: Jeremy P. Tarcher/Putnam, pp. 33-49.
- Wheatley, Margaret J. y Myron Kellner-Rogers. (1999), “The promise and paradox of community”, en M. Wheatley y M. Kellner-Rogers, *The community of the future*. consultado el 12 de marzo de 2003 de <http://www.margaretwheatley.com/articles/paradox.html>

La cooperación científica y universitaria entre México y Alemania en el contexto de la integración europea

ARNOLD SPITTA

Introducción

Las relaciones culturales, académicas y científicas entre México y Alemania tienen una tradición centenaria. En una publicación de aparición reciente, *Las relaciones germano-mexicanas desde el aporte de los hermanos Humboldt hasta el presente* (Bieber, 2001), más de una veintena de autores analizan detalladamente, a partir de distintos enfoques, los diversos aspectos de ese amplio abanico de áreas de cooperación e intercambio, cuyo inicio efectivamente se puede asociar con el viaje de Alejandro de Humboldt a México, efectuado hace dos siglos.

Cabe resaltar que hasta mediados del siglo XX la cooperación académica y científica entre ambos países se restringía a la iniciativa personal de algún científico o instituto de investigación. El apoyo sistemático por parte del Estado o de entidades gubernamentales de promoción académica sólo se produjo en forma excepcional. Hecho que cambiaría con la reconstrucción económico-política de Alemania después de la segunda guerra mundial, en especial con la creación o refundación y el fortalecimiento de entidades de cooperación académico-científica como la Fundación Alexander von Humboldt (AvH), el Servicio Alemán de

Intercambio Académico (DAAD) y la Sociedad Alemana para el Fomento de Ciencias (DFG). A éstas se unió años más tarde el Ministerio Federal de Investigación y Tecnología (hoy Ministerio Federal de Educación e Investigación, BMBF) con sus programas de fomento de la investigación, a los cuales pronto se les incorporó un componente de cooperación internacional. De esta forma, al comenzar la década de los cincuenta del siglo pasado Alemania inició una cooperación internacional en el sector científico y académico más sistemática, que en América Latina abarcó sobre todo los países de las llamadas economías emergentes, entre ellos México.

Respecto al apoyo institucional, desde la década de los cincuenta hasta mediados de los noventa la cooperación tradicional entre los dos países se caracterizó por una asimetría estructural: Alemania (principalmente a través del DAAD, la Fundación Alexander von Humboldt, la Sociedad Carl Duisberg y, en menor escala, las fundaciones políticas) ofrecía becas para graduados, estancias de investigación para científicos mexicanos docencias de corta y larga duración para profesores alemanes invitados por una universidad mexicana. Si bien en la selección de los becarios de larga duración participaban catedráticos mexicanos (por regla ex becarios de Alemania), la oferta de becas generalmente era unilateral de Alemania y, por lo tanto, adolecía

de asimetrías, inercias estructurales y cierta falta de dinamismo innovador.

En el amplio espectro de las relaciones culturales entre ambos países, el presente artículo se concentrará en las modificaciones que se han ido generando en los últimos diez años en el ámbito del intercambio académico y científico.

El contexto internacional: de los sistemas universitarios nacionales al mercado internacional de educación superior

Las transformaciones del entorno internacional ocurridas en los años noventa repercutieron también en las relaciones de cooperación académico-científica entre Alemania y México. El cambio en el paradigma mundial que significa la globalización desafía por igual a los países industrializados y a los de economías emergentes y los obliga a hacer profundas modificaciones en sus sistemas socioeconómicos.

Transformaciones que inicialmente sólo se percibieron en ecampo de la economía pronto comenzaron a afectar amplias esferas de la vida social, invadieron el ámbito cultural y académico, y cada vez más también el sector educativo. Estudios recientes del Banco Mundial señalan que en un mundo globalizado, serán sobre todo aquellos países cuyas sociedades se transformen en sociedades de información y conocimiento los que tendrán la probabilidad de acceder a un mayor bienestar económico, afirmando de este modo su posición en el mercado mundial (World Bank, 2000). Los países que se desligan del sistema científico-tecnológico —o que se van rezagando del grupo de los países de punta— corren el peligro de sufrir retrasos en su desarrollo socioeconómico, político y cultural, y de convertirse en los parias del mercado globalizado. Bajo estas premisas, el sector educativo, y en especial la educación superior, incluyendo la investigación científica y tecnológica, se convierte en un factor cada vez más decisivo para el éxito o el fracaso en el mercado global.

...en un mundo globalizado, serán sobre todo aquellos países cuyas sociedades se transformen en sociedades de información y conocimiento los que tendrán la probabilidad de acceder a un mayor bienestar económico. . .

Así, no es de extrañar que la educación superior registre un auge espectacular en todo el globo. Se estima que en 1990 hubo en el mundo alrededor de 48 millones de estudiantes de este nivel, cifra que se habrá duplicado en 2010 (Qualified in Germany, 1999: 18). Este auge se da no sólo a nivel nacional, sino también en relación con los estudiantes internacionales (es decir, matriculados en universidades del exterior). En pocas décadas se fue desarrollando un mercado internacional de educación superior, que sigue en plena expansión: en la actualidad unos dos millones de universitarios estudian en el exterior, y se calcula que en veinte años esta cifra se habrá triplicado. Aunque la mayor demanda de estudios superiores proviene de los países en vías de desarrollo y de países de economías emergentes de Asia, el número de estudiantes internacionales de América Latina también va en aumento. La oferta proviene principalmente de los países industrializados occidentales, sobre todo de Estados Unidos, cuyas universidades dominan casi un tercio del mercado con medio millón de estudiantes extranjeros,¹ seguidas por las de Gran Bretaña con unos 175,000 estudiantes. De los extranjeros y que estudian en Estados Unidos, los de Asia son claramente el grupo más numeroso, con el 56% del total. Les siguen, con el 15%, los estudiantes europeos, y luego, con bastante menos del 10%, los latinoamericanos (García Garduño, 2002: 193). El conjunto de los países anglosajones (Estados Unidos, Gran Bretaña, Canadá y Australia) absorben alrededor del 90% de los estudiantes internacionales.

Las tendencias descritas en el ámbito internacional de la educación superior tuvieron como consecuencia que Alemania, que en el primer tercio del siglo XX era todavía un país sumamen-

las de Gran Bretaña con unos 175,000 estudiantes. De los extranjeros y que estudian en Estados Unidos, los de Asia son claramente el grupo más numeroso, con el 56% del total. Les siguen, con el 15%, los estudiantes europeos, y luego, con bastante menos del 10%, los latinoamericanos (García Garduño, 2002: 193). El conjunto de los países anglosajones (Estados Unidos, Gran Bretaña, Canadá y Australia) absorben alrededor del 90% de los estudiantes internacionales.

Las tendencias descritas en el ámbito internacional de la educación superior tuvieron como consecuencia que Alemania, que en el primer tercio del siglo XX era todavía un país sumamen-

El autor es director regional de DAAD para México y la presente aportación se basa en un artículo sobre la cooperación académico-científica entre Alemania y América Latina, en prensa.

¹ Compárese con el reducido número de 34,000 estudiantes extranjeros matriculados en universidades de Estados Unidos a mediados de la década de los cincuenta (García Garduño, 2002: 193).

te importante para estudiantes internacionales² (cuyo número en aquel entonces era muy pequeño), perdiera terreno frente al dinamismo de las ofertas de educación de los países anglosajones. Se fue convirtiendo así en una "segunda opción" como país de estudios, aunque éstos no

Este sistema estatal de educación superior relativamente estático, característico tanto de México como de Alemania, se ve confrontado actualmente con la oferta educativa comercializada de universidades extranjeras, sobre todo anglosajonas...

fueran de segunda clase ni de menor calidad. En esta pérdida de atracción como lugar de estudios influyeron, entre otros, factores como la falta de compatibilidad internacional de los títulos académicos alemanes, los complicados –y difícilmente predecibles– trámites de admisión, déficits de asesoramiento y orientación durante los estudios, la duración muchas veces exagerada de los trabajos de tesis de doctorado y la hegemonía creciente del idioma inglés como *lingua franca* de las ciencias. Todo esto se relaciona con la falta de flexibilidad del sistema educativo estatal, que desconocía las estrategias de mercadotecnia, no disponía de fondos para atraer a estudiantes talentosos y no brindaba la orientación adecuada durante sus estudios. Siendo universidades financiadas por el Estado, no necesitaban ni acostumbraban hacer publicidad alguna.³

También en América Latina –incluyendo México– la educación y la formación académica han sido las más de las veces tareas públicas financiadas por el Estado.⁴ Este sistema estatal de educación superior relativamente estático, carac-

terístico tanto de México como de Alemania, se ve confrontado actualmente con la oferta educativa comercializada de universidades extranjeras, sobre todo anglosajonas, para las cuales educación y formación son fundamentalmente un mercado educativo, en el cual se compite –por encima de las fronteras nacionales– con instrumentos de mercadotecnia para atraer a los mejores (y/o económicamente más solventes) estudiantes de todos los países. Para ambos países (incluso para Alemania, pese a su centenaria tradición universitaria y sus estándares internacionalmente competitivos de investigación y enseñanza) la nueva situación, caracterizada por la presión de una competencia creciente de la oferta educativa internacional, significa un gran desafío.

Las universidades de América Latina, sean privadas o públicas, sólo tendrán posibilidades reales de competir con éxito si se someten a transformaciones profundas. Características necesarias de estas reformas son, entre otras: el aumento de la eficiencia, mejores controles de calidad y evaluación de rendimiento, más eficacia para conseguir subsidios de investigación y atraer a los mejores estudiantes; en pocas palabras, necesitan un aumento de su competitividad a nivel internacional;⁵ o dicho de otro modo, tienen que diseñar una clara estrategia de internacionalización.

Reformas profundas de esta índole son impensables sin la decidida y eficaz voluntad política de los gobiernos y las sociedades. Ahora bien, si estas reformas son rezagadas o postergadas *sine die*, se correrá el peligro de que el sistema nacional de educación superior se divida en dos: en un sistema dominado por el exterior, caro, pero de buena o al menos aceptable calidad, y otro atrasado e incapaz de competir en el mercado educativo.

En los últimos tiempos las tendencias a la globalización se han acelerado nuevamente. Si Estados Unidos consideró por mucho tiempo a

los estudiantes extranjeros en primer lugar como un factor económico de relevancia, en segundo término –con un enfoque a largo plazo– como potenciales amigos entre las futuras élites funcionales de sus países de origen y sólo en un tercer plano como un potencial de investigación que podía “comprarse” según las propias necesidades, la

escasez de mano de obra académico-científica en determinadas disciplinas ha hecho que disminuyan los escrúpulos de antaño sobre lo que se llegó a denominar *brain drain* o “fuga de cerebros”, es decir, la pérdida que los países en vías de desarrollo sufren cuando su mano de obra calificada,

en especial los académicos, emigran a los países industrializados. De este modo, Estados Unidos no sólo va a la conquista del mercado internacional de la educación superior con métodos dinámicos de mercadotecnia, a veces incluso agresivos, para “vender” a jóvenes talentosos de todo el mundo una carrera universitaria generalmente costosa, sino que ofrece a los mejores graduados, en especial a los que culminan con éxito el doctorado, puestos de trabajo en la industria o en institutos de investigación. Un informe del Banco Mundial calcula que un tercio de los extranjeros que estudian en Estados Unidos no regresan a su país de origen (World Bank, 2000: 73).

Los esfuerzos de internacionalización de las instituciones de enseñanza superior de Alemania

Las universidades alemanas (y las de los otros países europeos) se ven confrontadas con los desafíos de la globalización esbozados. Empero, se puede considerar que estos desafíos son una oportunidad para estrechar más los vínculos de cooperación académica entre los dos continentes, debido a que esta cooperación se fundamen-

ta en fuertes lazos históricos y culturales. Además, considerando la hegemonía de Estados Unidos como superpotencia mundial única, se le puede entender como un instrumento necesario para mantener la diversidad de las culturas académico-científicas. La preservación de esta diversidad cultural debe ser considerada un valor en sí, por

Estados Unidos no sólo va a la conquista del mercado internacional de la educación superior con métodos dinámicos de mercadotecnia, a veces incluso agresivos, para “vender” a jóvenes talentosos de todo el mundo una carrera universitaria generalmente costosa, sino que ofrece a los mejores graduados, en especial a los que culminan con éxito el doctorado, puestos de trabajo en la industria o en institutos de investigación.

el cual vale la pena realizar esfuerzos conjuntos. Vista de esta manera, la amenaza que puede significar un mercado de educación globalizado podría constituirse en un incentivo para nuevos enfoques e impulsos renovados en el terreno de la cooperación universitaria entre Europa y América Latina; más

concretamente, entre México y Alemania.

En Alemania existe un amplio consenso del gobierno federal, de los estados federados (las instituciones de educación superior dependen de estos últimos y no del gobierno central), de las universidades y de las instituciones de promoción científica y académica acerca de la necesidad de aceptar el desafío de la globalización. Por lo tanto, se lanzaron nuevas iniciativas con el fin de aumentar la competitividad de las universidades alemanas y profundizar así su internacionalización. De este modo se han creado en Alemania las condiciones propicias para una cooperación académica más profunda también con América Latina. Existe la esperanza de que los esfuerzos visibles de instituciones de educación superior mexicanas, tendientes a aumentar la calidad de la investigación y la enseñanza, así como a mejorar su gestión institucional, sean una base sólida para instrumentar nuevas formas de cooperación que signifiquen un salto cuantitativo y cualitativo en comparación con la cooperación asimétrica tradicional. La nueva cooperación se llevaría a cabo prioritariamente bajo el signo de contrapartes de nivel semejante, que se tratan de igual a igual.

² García Garduño (2001: 196) hace referencia a unos 10,000 estudiantes graduados de Estados Unidos que a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX viajaban a Alemania a proseguir estudios de doctorado.

³ Factores positivos como la gratuidad de los estudios (las universidades públicas de Alemania no cobran aranceles) corrían el peligro de convertirse, en un mundo cada vez más comercializado, en una señal negativa, ya que lo que no cuesta, no vale (cf. la visión de conjunto sobre los lados fuertes y los déficits del sistema de educación superior alemán en Qualified in Germany, 1999: 21-25).

⁴ Una excelente visión de conjunto sobre las tendencias actuales del sistema de educación superior mexicano se encuentra en ANUIES (ed., 2001).

⁵ El informe citado del Banco Mundial (2000) da unos cuantos ejemplos y enumera una serie de medidas de transformación importantes. Para Alemania, cf. la amplia lista de recomendaciones que da el citado estudio Qualified in Germany.

¿Qué cambios concretos ocurrieron en los últimos cinco años en el sistema de educación superior de Alemania? De un sinnúmero de iniciativas de reforma más o menos importantes, se enumeran sobre todo aquellas relacionadas directamente con los esfuerzos tendientes a una mayor internacionalización.

Desde hace algunos años un creciente número de carreras universitarias innovadoras, que se imparten en inglés, otorgan títulos compatibles a nivel internacional: el de *bachelor* (después de tres o cuatro años, según el caso) y el de *master* (por lo general de dos años de estudio adicionales); hay módulos de enseñanza que permi-

México tiene en su tradición universitaria una serie de elementos en común con Alemania, lo que podría derivar en un incremento de la cooperación bilateral sobre la base de intereses semejantes.

ten al estudiante cursar parte de sus estudios en el exterior aprovechando los convenios de intercambio existentes (que incluyen el reconocimiento de los créditos adquiridos fuera del país). En muchas de estas carreras es obligatorio una estancia en el exterior. Asimismo, se pone especial énfasis en un adecuado asesoramiento y en la orientación a los estudiantes para garantizar que concluyan los estudios en el tiempo previsto.

En abril de 2001 fue introducido a nivel mundial un *test* de conocimientos del idioma alemán, el TESTDAF (*Test Deutsch als Fremdsprache*), que, en forma similar al TOEFL estadounidense, permitirá a estudiantes interesados en proseguir sus estudios en Alemania presentar el examen a título de suficiencia del idioma alemán en el país de origen y así cumplir con uno de los requisitos clave de admisión a una universidad alemana.

Con fondos del Ministerio de Educación e Investigación, se promovió una amplia iniciativa tendiente a aumentar tanto la competitividad internacional de las universidades alemanas como la atracción de Alemania como país de investigación y ciencias, iniciativa en la que colaboran la Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), la Sociedad Max Planck (MPG), la Fundación Alexan-

der von Humboldt (AvH) y el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD), en estrecha colaboración con el Consejo de Rectores (Hochschulrektorenkonferenz, HRK). Aquí algunos ejemplos:

1. La Fundación Alexander von Humboldt puso en marcha tres nuevos programas tendientes a contribuir a la internacionalización de las universidades alemanas:⁶ mediante importantes premios que permiten a científicos extranjeros formar su propio grupo de investigación en una universidad alemana de su elección.
2. La DFG y el DAAD crearon un programa conjunto de promoción de estudios de doctorado denominado PHD (Promotion an Hochschulen in Deutschland, doctorado en universidades de Alemania). El programa no prevé becas individuales, sino que otorga en concurso abierto un apoyo institucional a cursos de doctorado seleccionados. En forma similar a los clásicos Graduiertenkollegs (colegios de graduados) de la DFG, pretende asegurar las condiciones marco necesarias para que estudiantes extranjeros talentosos con título de *bachelor* logren culminar en cuatro años un doctorado de excelente nivel académico, y los que tengan un *master* consigan el mismo cometido en tres años.
3. La Sociedad Max Planck creó en sus institutos de investigación las llamadas Max Planck Research Schools, que en cooperación con universidades alemanas ofrecen a jóvenes graduados sobresalientes, tanto alemanes como extranjeros, la posibilidad de realizar un trabajo de investigación (tesis de doctorado) en condiciones de trabajo y asesoramiento muy ventajosas. Las primeras Research Schools fueron creadas en el año 2000. Se llamó a concurso inter-

⁶ Los detalles sobre estos programas pueden consultarse en internet: <http://www.avh.de/de/programme/preise.wp.html>

nacional para cubrir las becas de doctorado correspondientes.⁷

4. El DAAD creó tres nuevos programas con fondos del Ministerio de Educación e Investigación y uno con fondos del Ministerio de Relaciones Exteriores, los cuales representan pasos hacia la internacionalización de las instituciones de educación superior postulantes (entre otros, los programas International Quality Network, Innovatec de profesores visitantes; el de promoción de ofertas de estudio alemanas en el exterior, y por último, el programa STIBET de becas parciales y de orientación y asesoramiento).

Una de las metas de mediano plazo de todas estas medidas es aumentar hasta el 20% los estudiantes alemanes que cursen parte de sus estudios en el exterior y de elevar al 10% el número de estudiantes internacionales (extranjeros que eligen a Alemania como lugar de estudios).

Todos los programas descritos tienen en común que fueron concebidos y creados para aumentar la atracción y competitividad internacional de las universidades alemanas. No son, entonces, parte de una iniciativa de ayuda para el desarrollo, sino que surgieron de la necesidad de enfrentar con éxito los cambios y desafíos de un mercado de educación globalizado y la presencia creciente de competidores dinámicos.

En mi opinión, México se ve confrontado con desafíos y tareas similares. Tiene en su tradición universitaria una serie de elementos en común con Alemania, lo que podría derivar en un incremento de la cooperación bilateral sobre la base de intereses semejantes.

La integración de México a Estados Unidos y Canadá en el Tratado de Libre Comercio de América del Norte

El Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) no dejará de afectar (positiva o negati-

⁷ Véanse los detalles en: http://www.mpg.de/pri00/pri32_00.html

vamente), en el corto o mediano plazo, a las instituciones de educación superior del país, ya que es de suponer que tarde o temprano aparecerá en la agenda trilateral el tema de la liberalización del mercado educativo. Como un preanuncio de esto puede interpretarse el hecho que en el marco de la Organización Mundial del Comercio (OMC) se está llevando a cabo una nueva ronda de negociaciones GATS (General Agreement on Trade and Services). Impulsada por Estados Unidos, en ésta el tema de la educación superior como mercancía negociable con miras a una apertura de los sistemas de educación superior a la competencia internacional (la nota picante del caso es el hecho que –a diferencia de lo que sucede en el mercado de la Unión Europea, que se liberalizó hace algunos años– ni Estados Unidos ha eliminado las barreras legales que obstaculizan la competencia internacional en su propio mercado educativo interno).

El Proceso de Bolonia en la Unión Europea

Desde mediados de 1999, la integración europea en el ámbito de los sistemas de educación superior ha cobrado un dinamismo del que careció en décadas anteriores. Lo que hoy suele llamarse el Proceso de Bolonia es una profunda transformación de la educación superior europea. El punto de partida fue el Acuerdo de Bolonia del 19 de junio de 1999, al que siguió el Acuerdo de Praga del 19 de mayo de 2001. El próximo paso será la Conferencia de Berlín, que tendrá lugar en septiembre de 2003. ¿Cuáles son los aspectos más importantes de este proceso?

1. Una armonización del espacio educativo europeo, especialmente con la instauración de tres niveles de grados universitarios: el bachiller, el *master* (maestría) o *magister* y el doctorado.
2. La compatibilidad y el fácil equiparamiento de los títulos, también a través de la introducción de “suplementos del diploma” (“*diploma supplement*”).
3. La modularización e introducción del sistema de créditos de fácil reconocimiento re-

- cíproco, a través del European Credit Transfer System (ECTS).
4. El facilitamiento del intercambio académico, especialmente el estudiantil (programas Sócrates/Erasmus, etcétera).
 5. El fomento de cooperación europea relacionado con el control de calidad de la enseñanza superior, la acreditación y evaluación de carreras e instituciones.
 6. El fomento de la dimensión europea en el sector universitario como un distintivo de calidad característico para competir en el mercado educativo mundial.

En otras palabras, la Unión Europea ya comenzó una campaña tendiente al mejoramiento de la competitividad y la atracción del espacio universitario europeo. Como resultado del interés mostrado por los países latinoamericanos en este proceso, Brasil y México han sido invitados a participar como huéspedes del Congreso de Berlín.⁸

En el marco de este dinámico proceso de transformación e internacionalización se inscriben también las nuevas iniciativas de cooperación académica lanzadas por la Unión Europea: el programa Alßan, dirigido especialmente a América Latina, y el ambicioso programa Erasmus Mundus, cuyo diseño todavía se discute en el seno de la Comisión Europea, pero cuyos lineamientos ya se van perfilando.

El programa Alßan otorgará 3,900 becas de 2003 a 2009 a graduados latinoamericanos que deseen realizar estudios de maestría o doctorado en una universidad europea. El objetivo es capacitar personal docente e investigador de universidades latinoamericanas, por un lado, y el fortalecimiento de la cooperación y el intercambio entre las instituciones de educación superior de Europa y América Latina, por otro. Alßan⁹ no sustituye al programa ALFA (actualmente en su segunda fase), sino que lo complementa.

⁸ Más información al respecto en la www.bologna-berlin2003.de

⁹ Mayor información sobre Alßan se pueden recabar en: Alban@fe.up.pt, europaaid-infoalban@cec.eu.int o en <http://europa.eu.int/comm/europaaid/projects/alban>

Erasmus Mundus será un ambicioso programa de becas de posgrado abierto a estudiantes de probada excelencia académica de todo el mundo, con el objetivo de posicionar a la Unión Europea como un espacio atractivo de excelencia académica. Erasmus Mundus menciona explícitamente el Programa Fulbright de Estados Unidos como referente para su diseño y dimensión.

No cabe duda de que, una vez en funcionamiento, tanto Alßan como Erasmus Mundus repercutirán en la cooperación académica bilateral de los países miembros de la Unión Europea, e impulsarán eventualmente a éstos a redefinir sus programas bilaterales.

La nueva dimensión de la cooperación académico-científica entre México y Alemania

Con este nuevo panorama internacional como trasfondo, México y Alemania fortalecieron y ampliaron en los últimos cinco años sus relaciones de cooperación académica. Esto se dio sobre todo por iniciativa de la parte mexicana, más específicamente, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), en el marco de una decidida voluntad de diversificar el intercambio académico. Las contrapartes alemanas son: en el campo de la cooperación científico-tecnológica en áreas estratégicas, el Ministerio Federal de Educación e Investigación (BMBF), y en el ámbito de la cooperación académica, sobre todo el DAAD. Entre los nuevos (o ampliados) acuerdos cabe destacar un programa de hasta 150 becas de maestría o doctorado cada año para estudiantes mexicanos que deseen realizar estudios de posgrado en Alemania con financiamiento básico del CONACYT y apoyo financiero y administrativo del DAAD.

Un acuerdo CONACYT-DAAD sobre la contratación de científicos alemanes para realizar tareas de docencia e investigación en los institutos del sistema SEP-CONACYT de excelencia académica. Se firmaron acuerdos de programas cofinanciados de becas para estudiantes mexicanos con

varias universidades mexicanas en especial de ingeniería, que deseen cursar un semestre de estudios en una universidad alemana en combinación con una pasantía en una empresa alemana.

Está por firmarse un acuerdo CONACYT-DAAD sobre apoyo a la movilidad de grupos de investigadores (incluidos doctorandos) alemanes y mexicanos que investiguen temas comunes desde perspectivas complementarias.

Todos estos programas son muestra cabal de la nueva dinámica que las relaciones de cooperación académica entre Alemania y México adquirieron en los últimos años y un claro testimonio de la voluntad tanto del gobierno –y considerando el interés que muestra por Alemania la juventud académica mexicana en ferias universitarias– como de importantes sectores de la sociedad civil de fortalecer la diversidad cultural en el ámbito de la educación superior.

La claridad con la que importantes actores de la política de educación superior de ambos países adoptan una estrategia de internacionalización de sus universidades e institutos de investigación es un excelente punto de partida para renovar la cooperación académica entre ambos países y su fortalecimiento. Los nuevos programas de la Unión Europea, si bien crean una nueva situación para los países miembros, antes que una amenaza son un desafío, y con una política inteligente y proactiva de ambas partes bien podrían desembocar en el fortalecimiento del intercambio académico científico entre Alemania y México.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2001), *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, México, ANUIES.
- Arocena, Rodrigo y Judith Sutz (2001), *La universidad latinoamericana del futuro. Tendencias –escenarios –alternativas*, México, Unión de Universidades de América Latina.
- Bieber, León E. (coord.) (2002), *Las relaciones germano-mexicanas. Desde el aporte de los hermanos Humboldt hasta el presente*, México.
- García Garduño, José María (2001), "Fines y dinámica del intercambio académico entre EE.UU. y América Latina", en Klaus Bodemer, Wolf Grabendorff, Winfried Jung y Josef Thesing (eds.) (2002), *El triángulo atlántico: América Latina, Europa y los Estados Unidos en el sistema internacional cambiante*, Sankt Augustin, pp. 192-213.
- Ortega, Sylvia (2002), "Cooperación entre México y Alemania en ciencia y tecnología", en León Bieber (coord.), *Las relaciones germano-mexicanas. Desde el aporte de los hermanos Humboldt hasta el presente*, México, pp. 397-406.
- Qualified in Germany – eine Initiative für das 21. Jahrhundert (1999), Memorandum zur künftigen Rolle der Bundesrepublik auf dem internationalen Bildungsmarkt. Vorgelegt vom Bundesbeauftragten für das Hochschulmarketing im Ausland, Prof. Max G. Huber, Bonn.
- Schreiterer, Ulrich y Johanna Witte (2001), *Modelle und Szenarien für den Export deutscher Studienangebote ins Ausland*, Eine international vergleichende Studie im Auftrag des DAAD (publicación interna).
- World Bank (2000), *Higher education in developing countries - Peril and promise*, Washington, World Bank.
- www.eigenedateien.texte.MexicoBlnITreffVortrag1102.doc

Teaching about social welfare in the United States: An international education program

XUN WANG (GEORGE)

ANNE STATHAM

ABSTRACT

The University of Wisconsin-Parkside, in collaboration with Tsinghua University, People's Republic of China, with the assistance of the Institute for Research on Poverty in Madison Wisconsin, and the Institute for Women's Policy Research in Washington D.C., conducted a four-week summer institute in the summer of 2001. The institute offered a comprehensive, integrated picture of the American system of social welfare with a focus on unemployment and reemployment to a group of 12 representatives (government officials, university professors and practitioners) of the People's Republic of China.

Through this project, the Chinese representatives were offered the opportunity to study the American social welfare system at the national, state, and local levels. They also learned various aspects of social welfare in addition to re-employment and job training, such as the provision of health care, and temporary assistance for the needy. In addition, they learned the cultural and social background of the American welfare system, including the importance of diversity. Further, they explored the possibilities of applying both the theories and the best practices of the American welfare system to Chinese society.

This was a unique interdisciplinary, international education program on unemployment and reemployment. This paper provides a detailed description about the background of the program, program activities, program evaluations, strengths and weakness of the program, and offers practical tips for others thinking of developing similar programs.

About social welfare in the United States: An international exchange program

Significant attention has been given to the internationalization and globalization of American sociology since the end of 1980s (Martin, 1996; Wiley, 1990; Lie, 1995). It is agreed that internationalizing and globalizing American sociology is not only important for further developing so-

ciological research and pedagogy, but also imperative for the survival of sociology in higher education (Lie, 1995; Cooper, 1991; Archer, 1991).

Examining existing literature on the internationalization and globalization of American sociology shows that much attention has been focused on study abroad programs in sociology (Halsey, 1990; Wagenaar and Subedi, 1996; Lessor, Reeves, and Andrade, 1997; Foster and Prinz, 1988;

Kaln and D'Andrea, 1992). On the other hand, little attention has been paid to many other ways of internationalizing and globalizing, such as teaching students in other countries, international exchange programs with students, faculty and governmental officials.

Within limited studies that focus on study abroad programs in sociology, most of those works discussed programs in developed countries rather than developing countries (Halsey, 1990; Wagenaar and Subedi, 1996; Lessor, Reeves, and Andrade, 1997). According to Wagenaar and Subedi: "Study in a developing country is rare," and "Writing on study in a developing country is also rare" (1996: 272).

The majority of the international programs reported in *Teaching sociology* so far have generally been limited to the field of sociology as an

Within limited studies that focus on study abroad programs in sociology, most of those works discussed programs in developed countries rather than developing countries.

isolated discipline. For example, Halsey described a study abroad program in London (1990). Wagenaar and Subedi reported their summer program in Nepal (1996). The only exception is a paper on sustainable development of Costa Rica reported by Lessor, Reeves, and An-

drade (1997), which involved interdisciplinary team teaching. The purpose of this paper is to report a unique interdisciplinary, international education program aimed at helping Chinese scholars, governmental officials and practitioners understand our social welfare system, with a particular focus on unemployment and reemployment. This paper provides a detailed description about the background of the program, program objectives, content, evaluation as well as the impact on participants and faculty members. It also presents several practical recommendations for future programs.

Background

The University of Wisconsin-Parkside (hereafter UW-Parkside), in collaboration with Tsinghua University, the People's Republic of China, with the assistance of the Institute for Research on Poverty in Madison Wisconsin, and the Institute for Women's Policy Research in Washington D.C., conducted a four-week summer institute in the summer of 2001. The institute offered a comprehensive, integrated picture of the American system of social welfare with a focus on unemployment and reemployment to a group of 12 government officials and academic policy-makers/researchers of the People's Republic of China.

Through this project, the Chinese representatives were offered the opportunity to study the American social welfare system at the national, state, and local levels. They learned various aspects of social welfare in addition to re-employment and job training, such as the provision of health care, and temporary assistance for the needy. In addition, they learned the cultural and social background of the American welfare system, including the importance of diversity. They explored the possibilities of applying both the theories and the best practices of the American welfare system to Chinese society.

In the past twenty years, China has undergone drastic changes, moving from a planned economy to a market-oriented economy and moving from an agricultural society to an industrial society. This dramatic transition took place with significant social costs. Particularly acute are the problems caused by transitioning from a planned economy of full employment to a free market with a rapidly and continuously changing labor market. It is reported the real unemployment and under-employment has already reached 28 percent (Wang, 1999). Unless these costs are addressed and ameliorated, the transition cannot succeed. Now is the moment in which the Chinese are in need of examples upon which they can build their

own systems of all types of social welfare, and in which they will be most receptive to learning from the American experience.

Learning from the American experience, as they did in this project, involved learning about the need to check centralized power by respect for individual human rights, and by building alternative centers of power, such as local non-governmental organizations. They also learned about the connections between a free-market system and a free government and society. Of all lessons, this one might have the most profound and long-lasting effects, and the greatest tendency to promote and defend the free-market worldwide, as well as in China.

Within this overall context, the summer institute was designed to achieve the following specific objectives. First, we wanted to provide the Chinese participants with a comprehensive picture of the American social welfare system focusing on unemployment and reemployment that would help them design comparable and appropriate programs in their own situations. For instance, we wanted to help the Chinese participants understand the structural arrangements used to deal with unemployment and reemployment at the national, state and local levels in America. We expected they would learn about different aspects of the issue, both theoretically and practically. In addition, we hoped they would come to understand how the American system works, within the context of American governmental structures, values, and social norms.

Second, we hoped that our Chinese participants would reflect on what they had learned from this institute, a process that would enable them to think realistically about what elements of the system might be usefully applied in the Chinese context. For instance, from our overview of how many different agencies, institutions, and organizations are involved in the American welfare system, and

how they interact in policy formation and implementation, we hoped the Chinese participants would learn how many different types of power are distributed in a multiplicity of networks throughout American society, how the institutions and individuals interact, and would see that a system that is not completely centralized might better adapt to the changes currently facing Chinese society.

Third, we hoped that they could develop specific programs by learning American lessons. For instance, we hoped that the Chinese participants would conceptualize and implement effective new systems for retraining workers for new industries, and for training people who have almost no viable job skills at all.

Overall, providing in-depth information about unemployment and reemployment programs, offering an opportunity for the Chinese participants to reflect and talk with us about what they had learned, and helping them to develop feasible programs in dealing with unemployment problems in China were the main objectives of our institute.

Program description

This section provides an overview of program activities:

1. Preparation activities

Upon receiving the grant from the State Department in late summer of 2000, we immediately started various preparation activities. First, we determined division of labor, mechanism of communication among major partners, and plan of detailed program activities, etc. We contacted our main partners, the Institute for Research on Poverty in Madison Wisconsin, and the Institute for Women's Policy Research in Washington D.C. to discuss the division of labor among us. We sent them detailed plans for

program activities that were documented in a formal agreement.

Further, we sent out invitation letters to all 12 Chinese representatives. Because the grant was awarded about six month later than originally planned, some of the Chinese representatives could not come to the States due to various reasons, such as promotion, changing jobs, and special work responsibilities. Thus, we had to make quite few changes.

We developed a very detailed plan book of program activities and travel itinerary. The plan book delineates program activities for every morning, afternoon and evening session. It describes the activities, purpose, personnel and details such as AV equipment, refreshment services, maps, driving directions, transportation arrangements, restaurant locations and telephone numbers.

We also developed evaluation questionnaires for all morning, afternoon academic program activities. The evaluation generally asked participants five major questions as to whether: (1) the presentation is well organized; (2) the discussion is interesting; (3) information provided is useful; (4) the handout is useful, and overall the session is helpful in understanding the American welfare system.

We arranged for faculty and academic staff from various departments and service units in the university to give lectures and orientations on such things as use of AV equipments, housing, food service, communication, local transportation, laundry service, business and cultural visits, etc. They were given folders that contained much of this information. It is also customary to have gifts for each participant, which we did.

We prepared a web-page with the following information: (1) a list of major printed references on social welfare in U.S.; (2) eight electronic data bases to search for information on the welfare system in U.S.; (3) six on-line journals through which Chinese participants can find various studies on welfare; (4) 13 web-sites on welfare in U.S. We also developed a suggested bibliography for the program.

2. Program activities

The Chinese delegation arrived in Chicago in the evening of Saturday, May 26, 2001. An orientation meeting was held in the next morning that dealt with:

1. The overall purpose of the program.
2. Specific program activities and anticipated outcomes by weeks.
3. Writing assignments for all participants.
4. Information about the university.
5. Living arrangements (housing, food services, phone, laundry service, shopping, etc.).
6. Safety issues.
7. Daily schedules.
8. Others.

The program formally kicked-off on Monday, May 28, 2001. The whole program was conducted in several phases with different emphases and activities:

Phase 1. Theoretical orientation to U.S. welfare focusing on employment. During this phase, we accomplished two things. First, a group of professors at UW-Parkside offered a series of interdisciplinary lectures on U.S. social welfare which provided the Chinese participants a theoretical background in understanding the U.S. welfare system. This included talks by Sociology professor Anne Statham on offering a comprehensive overview of the U.S. welfare system and current efforts at reform; History professor John Bunker offering a detailed historical review of the welfare system in U.S. in three major periods of evolution; Political Science professor Peggy James offering an inspirational view of the American value system and how it has affected the welfare system; Economics professor Norman Cloutier offering information on major trends in the U.S. labor market including: (1) shifts in employment by industry; (2) labor force participation; (3) unemployment trends, types, and causes; (4) wages and earnings, wage inequality and poverty, and (5) employment and

training programs; Economics professor Farida Khan offering information on current welfare reform in U.S. since 1996, its main content, outcomes, and responses from various social groups.

Professor William Bridges and Professor Xiangming Chen from the Department of Sociology at University of Illinois, Chicago also gave a lecture on the U.S. job market and how it affects labor force participations in U.S.

In addition to these lectures, we organized two panel discussions on the issue of unemployment and reemployment in U.S. The first panel discussion, facilitated by Professor Anne Statham, discussed unemployment and social impact, particularly on women, minorities and elderly involving a group of panelists representing those groups. The second panel discussion, facilitated by Professor Michele Gee, discussed how governmental agencies, non-profit organizations, and businesses work together on the issue of unemployment and reemployment, the panel involving representatives from those organizations.

Phase 2. Welfare system focusing on employment at local level. During this phase, the delegation visited three counties in the State of Wisconsin. The overall purpose of these visits was to understand how local government agencies work with other organization to address the issue of unemployment and reemployment.

First, the delegation visited the Kenosha County Job Center which is the first One-Stop job center in the whole country. The manager of the job center, Mr. John Milisauskas and his staff first briefed the delegation about the labor force participation in Kenosha County in recent years. They also discussed the history of the job center and the role that center played in dealing with the issue of unemployment and reemployment.

The delegation also had a chance to tour the center and asked many questions about different units of the center.

Second, the delegation visited the Racine County Workforce Development Center. The center was rebuilt in 1999 and has state-of-art facilities

for serving local business and community. In fact, the center was recently named the number one job center in the nation by the National Alliance for Business.

Third, the delegation visited the city of Stevens Point in Portage County, Wisconsin. All segments of that community have decided to collaborate on a Community Response Team in response to the changes in public welfare policy in the last several years, a response that has been quite successful and has become the model for many other communities around the state.

Through the visits, the delegation learned about the (1) organization structure of the One-Stop job centers; (2) functions of different programs and daily operations of the center; (3) target populations and beneficiaries; (4) funding sources and partners; (5) services provided to the community, to both employer and employees; (6) impact of the programs; (7) information system of the center, and (8) cooperation among government, business and community.

In addition to the issue of unemployment and reemployment, the Chinese visitors also spent some time exploring relevant issues, such as child care and medical assistance to those who are unemployed and who are seeking employment.

Participants also spent one day in Milwaukee, the largest and most ethnically diverse city in the state, home to more than 65 percent of those still receiving public assistance. It has a population of about one million, 24.5 percent of whom are non-white. For the purpose of administering W-2, Milwaukee has been divided into six regions, and contracts given to five organizations, one of them a for-profit organization, Maximus, which administers the program in two regions. Other regions are administrated by non-profit organizations, such as the YWCA and Opportunity Industrialization Center. The overall purpose of the visit was to understand how the state of Wisconsin delegates power to profit and non-profit organizations to administer the welfare reform in a central city.

Phase 3. Welfare system focusing on employment at state level. The delegation received a warm welcome by the State of Wisconsin. Lieutenant Governor Margaret Farrow and State Senator Carol Roessler met the delegation for over one hour. They introduced the welfare system in the State of Wisconsin, particularly the current W-2 reform, and demonstrated how the executive branch and the legislative branch work together on welfare issues.

The delegation visited the Wisconsin Department of Workforce Development. Secretary of the department, Jennifer Reinert, and her staff from the Division of Workforce Solutions, the state department that administers W-2 statewide. They briefed the delegation about current policies and practices on labor force participation, and also provided detailed information about welfare reform in Wisconsin.

The delegation met representatives from the Unemployment Insurance Division in the Department of Workforce Development, and were very interested in the discussion about unemployment insurance. They spent most of the time exploring the unemployment insurance system, asking many questions about the funding of the insurance, management of insurance, access to insurance, etcetera.

The delegation also visited the Institute of Research on Poverty, a national think tank on the issue of poverty and unemployment. The associate director of the institute, Professor Tom Corbett and a senior scientist, Professor Tom Kaplan

The purpose of the visit was to help the Chinese visitors understand the role of the state in administering programs to assist people with disabilities retain employment.

gave a lecture titled "Evolution & Status of Welfare Reform in U.S. and Wisconsin." Then, five researchers from the institute had a round-table discussion with the Chinese delegation to present their research on various aspects of employment and unemployment. The host and Chinese participants discussed some possible collaborative research projects.

In order to show the Chinese delegation there is a human rights issue in dealing with unemployment, we arranged a visit to the Division of Vocational Rehabilitation under the Department of Work Force Development. The purpose of the visit was to help the Chinese visitors understand the role of the state in administering programs to assist people with disabilities retain employment.

Phase 4. Welfare system focusing on employment at the federal level. Due to unexpected circumstances (tension between U.S. and China over airplane collision), we were not able to visit the U.S. Department of Labor in Washington, though we did visit the Regional Office of the U.S. Department of Labor in Chicago. The delegation received a warm welcome by Ms. Nancy Chen, Regional Administrator, Women's Bureau, U.S. Department of Labor, and her staff.

During the visit, the delegation learned about the Department of Labor programs with special emphasis on welfare to work and workforce investment act programs, including One-Stop service centers. They also learned how the Chicago Mayor's office provided workforce development and welfare-to-work programs through private and public agency contractors operating in local neighborhoods, funded by the Department of Labor.

The delegation also visited the U.S. Department of Health and Human Services in Washington D.C. and its Regional Office of the U.S. Department of Health & Human Services in Chicago. The delegation met many administrators and staff members of the department, including, Ms. Ann Barbagallo, Director, Division of Self Sufficiency Administration for Children and Families, Ms. Suzanne Krohn, Regional Director of the U.S. Department of Health & Human Services, Joyce Thomas, Midwest Hub Director, Administration for Children and Families, and Mr. Jay Merchant, MHA, International Relations Advisor.

The visits to this department centered around three major issues: 1) overall understanding of the Temporary Assistance for Needy Families (TANF) Program and the support services needed from federal, state, and local agency partners necessary to move people from welfare to full economic self-sufficiency; 2) research and evaluation of welfare reform programs around the country provided or funded by the Office of the Inspector General for the department and the General Accounting Office for the federal government in general; 3) the operation of Medicare and Medicaid, including the U.S. health care budget and cost containment strategies for Fee for Medicare Service.

In addition, the delegation visited the U.S. Department of Housing and Urban Development. The focus of the visit was on housing issues for low-income groups and urban development issues. The delegation was welcomed by HUD Deputy Assistant Secretary for International Affairs, Ms. Shannon Sorzano. Robert Daly, American Director of the U.S.-China Housing Initiative also made opening remarks for the visit.

Other presentations touched on (1) HUD's HOPE VI Housing Program, an attempt to correct the failed housing policies of the 50s, 60s, and 70s, and (2) how the federal government uses tax policy, legislation, and community cooperation to provide better living conditions for low income Americans.

The delegation also visited Wheeler Creek, a new HOPE VI community that includes elderly and low-income residents and the Cooperative Housing Foundation in Silver Springs Maryland, to discuss how the Cooperative Housing Foundation, a non-governmental organization, promotes home ownership in poor communities throughout the developing world –and to review its plans for new ventures in Hunan and Tibet.

Another important activity in Washington was the visit to the Institute for Women's Policy Research. The institute is one of the

leading public policy research organizations in the U.S. focusing on the issues of poverty and welfare, employment and earnings, etc.

The Institute [for Women's Policy Research] is one of the leading public policy research organizations in the U.S. focusing on the issues of poverty and welfare, employment and earnings, etcetera.

Dr. Heidi Hartmann, the President and CEO, briefed the delegation about the Institute's current research projects, and several research associates presented their findings to the delegation, including information on the Social Security System and reform, women and poverty, etcetera.

Auxiliary activities. As requested by the visitors during our mid-term evaluation, we visited Edgewood College in Madison Wisconsin to learn how universities and colleges, especially community colleges (1) provide training courses to help people find jobs, and (2) help university students find jobs. Participants also requested a special presentation in Kenosha on medical assistance for those who are unemployed or uninsured. The Chinese visitors learned about a lot about (1) Wisconsin Medicaid program and its operation; (2) badgercare (a special medical assistance program targeted to uninsured families), and (3) healthy start special medical assistance program targeted to children aged 6 to aged 19.

We visited several child-care facilities, especially the child-care facility in Stevens Point. The Chinese visitors were very impressed by the facilities and programs offered by those centers to help people find jobs.

In Milwaukee, the Chinese visitors learned about transportation assistance to the unemployed to find jobs. They also asked many questions about Food Stamp and other types of assistance to needy population.

Program goals and accomplishments

1. Overall evaluation

Overall, this project has been very successful in meeting our goals, which were to (1) provide information about the U.S. welfare system, focusing on unemployment and reemployment; (2) provide opportunities for reflection to encourage participants to apply what they have learned; (3) achieve actual applications and changes in the Chinese system, based on what was learned; (4) foster plans for long term change in the Chinese system.

Data concerning our achievement of goals comes from several sources. We conducted evaluations on a daily basis because each session had a different agenda. We used our standard evaluation forms, which asked whether the instructors of different seminars explained the topic in a clear, organized, and comprehensible manner, and whether they adequately addressed the significance of each topic. Also, we asked if the site

In these focus groups, many participants discussed ideas they had for applying the knowledge and insights they had obtained from the program.

visits were helpful and meaningful in helping them understand the U.S. welfare system. In addition to the questionnaire survey, we also conducted two evaluations using focus group

methods on June 11, 2001 (mid-term evaluation) and June 21, 2001 (final evaluation). In these focus groups, many participants discussed ideas they had for applying the knowledge and insights they had obtained from the program. We have also received seven papers from those participants describing their positive experiences and discussing how they have learned from U.S., and what changes they have already made or anticipate making.

2. Objectives achieved

Providing information on welfare system in the U.S. Throughout of the project, the vast majority of responses to the daily evaluations were quite

positive; they tended to either strongly agree or somewhat agree that the sessions had been useful, and that they had learned a lot about the U.S. system. From both these surveys and the focus groups, we learned that they felt that the project had increased their awareness and interests in knowing more about U.S. welfare system.

They all agreed that they had developed a basic, however comprehensive understanding of how the American social welfare system works at the national, state, and local levels, and to its cultural and social context (Shi, 2001; Li, 2001; Cao, 2001; Liu, 2001; Xin, 2001).

They gained in-depth information on unemployment, reemployment, and job training by visiting many governmental agencies, non-profit organizations, particularly three most successful job centers in Wisconsin, and learned how the new welfare policies were developed and implemented. One visitor demonstrated his knowledge of the characteristics of current welfare reform in U.S. by describing it thus: (1) use community as the base in dealing with unemployment and reemployment; (2) prepare people to work is the centerpiece of welfare reform, and (3) personal responsibility is the prerequisite (Cao, 2001). Another visitor concluded that there are three main changes in the U.S. welfare system: (1) institutional idea-from welfare to work; (2) management system-from uniformity to diversity, and (3) service system-from diversity to uniformity (Xin, 2001).

The visitors said they had gained an overview of how many different agencies, institutions, and organizations are involved in the American welfare system, and how they interact in policy formation and implementation by arranging them to visit various agencies and organizations. They visited three main federal departments in dealing with welfare issues (Department of Labor, Department of Health and Human Services, and Department of Housing and Urban Development), also corresponding agencies at the state and local levels. In addition, they visited several non-profit organizations at different levels and different cities. They said these visits helped

them see not only how federal, state and local government work together, but also how public, non-profit and private sectors work together (Li, 2001; Shi, 2001; Cao, 2001).

The Chinese visitors said their opportunities to interact with so many American government representatives and policy-makers, researchers and practitioners, aid recipients, and other stakeholders in the American welfare system – people from all walks of life – not only helped them learn about U.S. welfare system and society, but also paved the road for future exchanges and long term collaborations.

Opportunities for reflection. In their focus groups and papers sent to us, they stated that they appreciated the opportunities we gave them to discuss with each other, ask us questions, and ask others questions. They spent much of their time together talking about what they were learning and how it could be applied in their own settings in China. This project offered the Chinese visitors a unique opportunity to gain deeper knowledge of U.S. welfare system focusing on unemployment and reemployment. The results of our standard questionnaire evaluations and focus group evaluation all demonstrated this. As Professor Shuqin Li, and Mr. Xiaoming Shi, heads of the Chinese delegation, pointed out the project helped them develop a better understanding about American welfare system and American society (Shi, 2001; Li, 2001). The following two quotes from participants also demonstrate the impact on them:

(1) "The visit, because of its broad coverage, broadened my view, deepened my understanding about America, and helped me greatly for my own work" (Liu, 2001: 1); (2) "Learning advanced experiences from advanced countries (U.S.) is very important and has positive practical implications in establishing and further reforming our own welfare system" (Cao, 2001: 7).

It helped the Chinese visitors understand the cultural and social background of the U.S. welfare

system. They have learned about the U.S. value system including human rights, division of power, democracy, local control and innovation, etc. For instance, Mr. Shi was very impressed by the fact of uniformity of legal interpretation of the welfare system and that diversity of implementation and organization of welfare co-exist in U.S. He wondered how this could happen and he also believed this is a very challenging task for the Chinese and something that the Chinese must learn from the U.S. (Shi, 2001: 2-3). Mr. Liu pointed out that the current welfare reform is very consistent with the American value system (Liu, 2001: 5-6). Mr. Li's summary is very interesting by stating that "this visit offered me an opportunity, from a broader view, to learn about American society, especially, officials, practitioners and common people at local level. Even though I am still a layman in knowing about social welfare, I truly feel this [visit] is a 'social practicum' about western society for me" (Li, 2001: 2).

Immediate applications. The project has also inspired the Chinese visitors' thinking in many ways to apply what they learned in U.S. They have proposed the following:

1. Learn from the U.S. to decentralize the welfare system (Xin, 2001: 16; Shi, 2001).
2. Establish One-Stop job center (Xin, 2001: 16; Cao, 2001: 10-11).
3. Encourage informal employment (Feng, 2001: 2).
4. Promote cooperation among governmental agencies, non-profit and for-profit organizations (Cao, 2001: 9; Shi, 2001: 1).
5. Encourage intermediate organizations (non-profit) to become involved in dealing with welfare issues (Liu, 2001: 6).
6. Encourage diversity of implementation of welfare system (Shi, 2001: 3, Li, 2001: 8; Cao, 2001: 9).
7. Encourage full participation of all walks of society in dealing with unemployment.
8. Send another delegation to study property management (Liu, 2001).

It is important to point out that the Chinese visitors fully realize that there are significant difference between the U.S. and China and they can not simply copy the U.S. welfare system (Shi, 2001: 4; Cao, 2001: 7, Feng, 2001: 2, and Li, 2001: 6).

Some of these visitors have already taken concrete actions in applying what they had learned in the U.S.

1. The Xicheng District of Beijing recently established a One-Stop Job Center. The deputy mayor of the district, Mr. Cao Changsheng, as one of the Chinese visitors, made a positive contribution to the establishment of the center. It is reported that the City Government of Beijing decided to establish One-Stop job centers in all districts of Beijing using Xicheng District as an experimental base.
2. Mr. Liu Zhiyu established a vocational training program to train nursing assistants, an idea he learned during our visit to Edgewood College in Madison Wisconsin.
3. Professor Zhang Youkang got the computer software on categories of medical treatment and costs from the U.S. Department of Health and Human Service during the visit. He is trying to adopt the software in his hospital to control medical expenses.

Long term applications. It would be not prudent for us to conclude, at this moment, how this project could actually affect social welfare decisions in China in the future. As we know that cultural exchange, particularly for one country to fully understand, appreciate, and decide to learn and adopt another country's system, takes a long time. However, based on the synthesis of the ideas and conclusions expressed in the papers submitted by the participants after they returned to China, we feel that, in the long-run, these Chinese visitors, because of their high social status and their professional capacities, will affect social welfare decisions in China in the following possible ways:

1. **Government's responsibility.** The visitors agreed that it is government's responsibility to deal with the problem of unemployment. They thought this should be part of government's regular job especially after the functional transformation of the government in recent years (Shi, 2001; Li, 2001; Cao, 2001; Feng, 2001). Some visitors even argued this would affect the legitimacy of the government (Feng, 2001: 1; Cao, 2001: 7). Some of them thought that government should establish a social security system to provide services to those who are unemployed and provide information and opportunity for reemployment. They called to establish a nation-wide welfare system covering both urban and rural areas (Shi, 2001; Li, 2001). However, they realized that they could not simply copy the American system because of the drastic difference between two countries (Li, 2001; Shi, 2001). Considering the issue of unemployment could lead to social unrest in China, we would guess that China would soon establish a nation-wide welfare system covering both rural and urban areas, though it maybe a very basic system.
2. **Decentralization.** Many visitors realized that decentralization is one of the key characteristics of the welfare system in the U.S., a free-market society. They believe that China could and should learn from America (Cao, 2001; Shi, 2001; Liu, 2001; Feng, 2001; Li, 2001; Xin, 2001). For instance, Mr. Xiaomin Shi, the Secretary – General of the Reform Research Association of China states:

the uniformity of the legal explanation and diversity of implementation and organizational structure [of the welfare system] is a unique characteristic of American society which China should learn from, considering China is becoming so diversified during the current social transformation. In the past, Chairman Mao Zedong was very impressed by the vitality of the U.S. federation system and wanted to learn from it, though it was

not possible. Now, we have a much better situation (Shi, 2001: 3).

3. *One-stop job center.* Most of the Chinese visitors were very impressed by the One-Stop job center in the U.S. (Cao, 2001; Li, 2001; Shi, 2001; Xin, 2001). They believed that those job centers provided information, service, and training to unemployed and it is a good format for Chinese to learn. They also thought one-stop job centers could have different organizational structures though serving the same functions.
4. *Informal employment.* Some visitors thought that China should encourage informal employment (Feng, 2001; Cao, 2001; Li, 2001). They pointed out that China is a developing country and the situation in China is very different than that of the U.S. The key problem in China now is how to create jobs instead of moving people from welfare to work. They also thought the ideas of micro enterprise loans and business incubators can be applied to China.
5. *Cooperation among partners.* The visitors were very impressed by the fact that U.S. job centers developed multiple partnerships with intermediate organizations, educational training organizations, and chamber of commerce (Xin, 2001; Cao, 2001; Liu, 2001). For instance, Mr. Changxing Xin, the Deputy Director of Training and Employment Bureau of the Ministry of Labor and Social Security (he has been promoted to be the director after returning back to China), state that China could learn from America to develop working partnerships. Job centers could contract many services to other organizations (Xin, 2001: 17). Chinese visitors thought the partnership would also create job opportunities (Liu, 2001: 6).
6. *Adopting Social Security number.* One Chinese visitor (Shi, 2001: 8) pointed out that China could learn from the U.S. to either redesign or replace the current personal iden-

tification number by issuing social security numbers to Chinese citizens. He proposed that: (1) the new number should follow American and other developed countries' format that can be used for multi purposes (tax identification number, personal identification number, driver license number, bank account number, etc.), and (2) the number should be issued or administered by the Ministry of Civic Affairs or the Ministry of Labor and Social Security instead of the Ministry of Public Security (Shi, 2001: 7-9).

Overall, we think the future impact of the program may occur at two different levels. At the theoretical level, we think that Chinese government would consider more flexible welfare system depends on the situation in different regions of China. At the operation level, we feel that they would (1) establish a nation-wide welfare system covering both urban and rural areas; (2) establish One-Stop job centers to administer the service; (3) allow intermediate organizations to offer the actual services, and (4) encourage informal employment. The idea to redesign or replace the current personal identification number is a novel and important idea; however, may take a long time to actually put it into action.

We need to point out that some Chinese visitors' comments in their papers are indirect and hidden, because of their high status and, because of Chinese cultural tradition. However, it is quite clear that they like the American idea and are willing to learn from it.

Tips for others doing similar programs

We offer tips for those thinking of doing similar programs, based on the strengths and weaknesses of our own program.

1. Strengths

1. *Selected top-tier Chinese partner.* We selected Professor Qiang Li, as our partner in

China, who was at the People's University of China and now Tsinghua University. This then ensured the quality of the program because he recruited experienced Chinese officials, scholars, and practitioners to participate in the program, who could connect us with government and other organizations in China.

2. *Recruited experienced participants.* Since we selected those participants who had previous experiences in dealing with the issue of unemployment and reemployment, they brought their own experiences and expertise to the project. For the same reason, they can now use this valuable experience and the deeper knowledge it provided to enhance their work in China in the future.
3. *Engaged in full preparation.* We spend tremendous time and effort to prepare for the program before the Chinese visitors' arrival, including contacting our partners and speakers, arranging travel itinerary and accommodation, etc. For instance, through our hard work, we even convinced a restaurant to deliver Chinese breakfast to campus because most of the Chinese visitors prefer Chinese food (in fact, none of the local Chinese restaurants ever served breakfast). One thing that is worth mentioning is that we developed a very detailed plan book for the program. The plan book delineates program activities for every morning, afternoon and evening sessions. It describes the activities, purpose, personnel and details such as AV equipment, refreshment services, maps, driving directions, transportation arrangement, restaurant locations and telephone numbers.
4. *Obtained feedback from Funder U.S. Department of State.* Feedback and support from our liaisons including Mr. Steve Lebens and Ms. Elizabeth Kauffman at the Department of the State was valu-

able. We reviewed their comments and suggestions very carefully and made adjustments accordingly. For instance, following Mr. Lebens' suggestions, we rearranged the accommodation in Washington D.C. Ms. Kauffman and her staff helped us tremendously in getting visas for the Chinese visitors. Because the Chinese side kept changing members of the delegation, we had to send letters of invitations and request the Embassy to issue visas.

5. *Obtained strong collaboration with our domestic partners.* During the whole project, we maintained close contact with our two main partners and they designated two researchers as the liaison just for this project. Ms. Ingrid Rothe, from the Institute for Research on Poverty in Madison, and Ms. Cynthia Negrey, from the Institute for Women's Policy Research in Washington D.C.; helped us tremendously in setting up our visit at the state and the federal levels.
6. *Developed an interdisciplinary program.* Professor Anne Statham and Professor Xun Wang directed the project. The former is an expert on welfare issues while the latter is an expert on China studies and comparative sociology. Both of their expertise and experience complemented one another and helped ensure appropriate administration and execution of the project. We also invited our guest speakers from various academic disciplines, including sociology, history, economics, business, and political science.
7. *Used a systematic approach.* We have adopted a systematic approach to help the Chinese visitors understand the American welfare system. We arranged visits at federal, state and local levels. We also covered many aspects of welfare issues, focusing on employment including job training, unemployment insurance, medical assistance, housing assistance, child care assistance. We not only visited government organizations, but also profit and non-profit organizations.

8. *Relied on strong China connections.* The project co-director, Professor Wang, knows and has direct connection with many institutions in China. In addition, he secured the support from the Office of Education of the Consulate General of the People's Republic of China in Chicago. The office provided assistance in facilitating cooperation with the Chinese institutions and organizations. The Educational Attaché also hosted a reception for the Chinese visitors in Chicago.
9. *Received support from the University of Wisconsin-Parkside.* It should be noted that the University of Wisconsin-Parkside supported the project fully. From our Chancellor Keating to librarians, from professors to staff, from housing to media center, there was a university-wide collective effort in supporting the project.
10. *Received support from other organizations.* The project received strong support from all organizations and individuals involved. This is a truly collective effort. We would like to express our appreciations to all organizations and individuals involved.

2. Limitations

Needless to say, the program has several limitations.

1. *Language barrier.* As requested in the grant application guideline, we selected governmental officials and practitioners, in addition of the university professors and researchers, as members of the delegation. Because those officials and practitioner have low English efficiency, we had to interpret all the lectures and discussions for the whole delegation, thus we had relatively less time to cover all the materials that we wish to cover. Some members of the delegation

also wished that they could had more time to ask questions and to discuss more the issues with the U.S. counterparts.

2. *Heavy burden on project co-director.* Although we hired a graduate student to assist the interpretation for the Chinese visitors, the assistant could not adequately translate all the materials due to language and cultural difference. Therefore, the project co-director, Professor Xun Wang, had to translate almost all the lectures and panel discussions. As a result, this placed a considerable burden on him when he could have used more energy to work on other strategic issues.
3. *Dilemma in bringing high-ranking governmental officials.* We believe that it is important to invite the Chinese high-ranking governmental officials, and those scholars with the same status. Their participation not only could help them understand the subject matter, but also help them understand the American way of life. More important, it would be easier for them to implement what they learned in the Chinese society. However, there were several concerns: (1) language proficiency; (2) living arrangements (they expected to be treated as high ranking governmental officials rather than a simple participants), and (3) being away from work for a month.

Changing members of the delegation. Due to the fact that this project was postponed from 2000 to 2001 (the grant was awarded six month later), quite few of the Chinese representatives that we originally selected could not come to the States due to various reasons, including our liaison Professor Qiang Li. We believe it could strength the leadership of the delegation significantly if Professor Li were with it.

Entendiendo las diferencias

La educación de mexicanos en el extranjero: oportunidades para las instituciones de educación superior de México

FRANCISCO MARMOLEJO

Robert Reich vaticinó en su clásico libro *The work of nations*, hace ya 12 años, que en la nueva "sociedad del conocimiento" el activo más importante de un país serían precisamente sus habitantes. Ciertamente Reich se refería a aquellos habitantes que por su nivel educativo tendrían mayor capacidad de convertirse en agentes de cambio económico y social en un contexto de trabajo global, altamente competitivo, basado en la tecnología, que cambia rápidamente, y sobre todo en el dominio del conocimiento.

Sin embargo, aun en países altamente desarrollados como Estados Unidos, desafortunadamente, existen importantes segmentos de la población para los que este vaticinio se ve lejano. Tal es el caso de la mayoría de los miembros de la comunidad mexicana y mexicano-estadounidense. Las conclusiones que arrojan la mayoría de los estudios sobre el tema demuestran de manera categórica que esta comunidad es la que presenta una de las más bajas tasas de rendimiento escolar en la primaria, la tasa de deserción más alta en la educación media superior y la más baja tasa de participación en la educación superior de Estados Unidos. De continuar esta tendencia, su inserción en la llamada "sociedad del conocimiento" estaría condenada a ser marginal. En consecuencia, incrementar los niveles de educación de la comunidad mexicana en

Estados Unidos es una prioridad fundamental que, curiosamente, representa un área de oportunidad para las instituciones de educación superior de México.

Migración, empleo y desarrollo económico

El flujo migratorio, temporal y permanente, entre México y Estados Unidos es una realidad histórica en la dinámica económica, social y política muchas veces ignorada por los gobiernos de ambos países. El creciente flujo comercial entre México y su vecino del norte ha hecho más evidente la necesidad de reconocer esta realidad y sus implicaciones para ambos países y sus habitantes.

Cifras conservadoras mencionan que actualmente viven en Estados Unidos más de 9.5 millones de personas nacidas en México, de las cuales más de 3.5 millones son indocumentadas. Esto representa el 3.5% del total de la población de Estados Unidos y más del 28.7% del total de los inmigrantes. Además en dicho país hay más de 14 millones de habitantes de ascendencia mexicana. De 1990 a 2000 la población hispana —en su mayoría mexicanos o mexicano-estadounidenses— aumentó en 58% para totalizar más de 40 millones. En menos de 50 años la población hispana superará los 100 millones de personas.

El autor es director ejecutivo del Consorcio de Universidades de América del Norte (CONAHEC), Universidad de Arizona.

El fenómeno migratorio obedece en gran medida a razones económicas en ambos lados de la frontera. Del lado mexicano, representa una importante fuente de divisas, dirigida por su naturaleza a aliviar las condiciones de pobreza en que viven las comunidades expulsoras de migrantes. Del lado estadounidense, es claro que los inmigrantes, especialmente los indocumentados, cubren un segmento del mercado laboral que difícilmente sería ocupado con la oferta interna. Es bien conocido que los inmigrantes indocumentados se ven forzados a emplearse en actividades con bajas remuneraciones o que requieren de una limitada destreza o pocos conocimientos. Los inmigrantes indocumentados en Estados Unidos –de los cuales se estima que aproximadamente la mitad son mexicanos– representan casi el 25% de los empleados domésticos, prácticamente la mitad de quienes laboran en la agricultura y el 9% de los trabajadores de la industria restaurantera, de acuerdo con un estudio realizado por el Centro Hispano Pew. Por otra parte, alrededor del 43% de los inmigrantes trabajan en empleos con salarios menores de 7.50 dólares comparado con el 28% del total de los trabajadores. En el caso de los trabajadores agrícolas, el Farmworker Justice Fund ha señalado que el 60% de los empleados agrícolas migratorios tiene ingresos inferiores al nivel que el gobierno estadounidense considera de miseria, y que el 73% de los hijos de esos labriegos vive en la pobreza.

Todo ello condena a los migrantes y sus familias a vivir en condiciones económicas muy limitadas, pero aun así mejores que las que tendrían en sus comunidades de origen, lo que los atrapa en un círculo de pobreza y marginación que se traduce en limitadas opciones de educación, la cual serviría para romper este círculo vicioso. Datos de la Oficina del Censo de Estados Unidos señalan que los hispanos son más pobres que otros grupos en dicho país y, dentro de este grupo, la población mexicana es todavía más pobre. Mientras que solamente el 8% de la

...los inmigrantes indocumentados se ven forzados a emplearse en actividades con bajas remuneraciones o que requieren de una limitada destreza o pocos conocimientos.

población blanca no hispana vive en condiciones de pobreza, en el caso de los hispanos la cifra asciende al 21%. En el resto de la población no hispana ni blanca el nivel de pobreza alcanza el 19%. Más específicamente, de acuerdo con datos del Consejo Nacional de Población (CONAPO), alrededor del 35% de los residentes mexicanos en Estados Unidos viven en situación de pobreza. Y aun cuando tales cifras tienden a disminuir en las subsecuentes generaciones, en realidad es muy difícil romper el círculo vicioso de la pobreza mientras no se agregue el valor que representa la educación. Un estudio del Urban Institute publicado en 2001 concluyó que las posibilidades de que los hijos de inmigrantes sean pobres es de 24%, en comparación con el 16% del resto de la población.

No obstante, la importancia económica de la comunidad mexicana que vive en Estados Unidos es evidente para ambos países. De acuerdo con el Centro sobre Integración de América del Norte de la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA), la comunidad de origen mexicano en Estados Unidos genera un valor agregado anual por encima de los 600,000 millones de dólares. Este monto es mayor que el producto interno bruto (PIB) de todo México. Por otra parte, es de todos sabido que las remesas de dinero que los mexicanos envían desde Estados Unidos son ya prácticamente la principal fuente de divisas del país.

La brecha educativa: realidades y razones

Es desalentador señalar que, según un informe de la Oficina del Censo de Estados Unidos, la población mexicana en este país ocupa el último lugar en escolarización entre la población hispana.

Específicamente en preparatoria, los mexicanos también ocupan el último lugar entre los hispanos, ya que sólo el 50% la terminan, contra el 64% de los sudamericanos y portorriqueños y el 71% de los cubanos. En cambio, el 88% de los anglosajones concluyen este nivel.

Finalmente, en el nivel de educación superior las cifras también son negativas. Se estima que el 28% de la población anglosajona tiene título de licenciatura, en comparación con el 25% de los cubano-estadounidenses, el 11% de los hispanos en general y solamente el 7% de los mexicano-estadounidenses. Más aún, en el caso de los mexicanos de nacimiento que residen en Estados Unidos, de acuerdo con el CONAPO, solamente el 2% cuenta con estudios de licenciatura o posgrado. Esto explica, entre otras cosas, que sólo 6 de cada 100 inmigrantes mexicanos cuentan con empleos profesionales o directivos, en comparación con 46 de cada 100 canadienses o 38 de cada 100 asiáticos inmigrantes.

Podrían argüirse muchas razones por las cuales se da este fenómeno. Los expertos señalan, entre otras causas, la condición legal de quienes están en Estados Unidos en calidad de indocumentados y el temor que tienen a ser identificados como tales, el imperativo económico de incorporarse a la fuerza laboral (en muchas ocasiones en más de un empleo), su conocimiento limitado del idioma inglés, el escaso nivel educativo de las familias, la falta de información adecuada y oportuna, la escasa valoración que algunas familias otorgan a la educación, la idea de que la permanencia en este país será temporal, la falta de ambientes adecuados de aprendizaje

... las universidades públicas de la mayoría de los estados restringen la admisión, la elegibilidad para pagar cuotas reducidas como residentes locales y la posibilidad de otorgar becas o créditos únicamente a los ciudadanos o residentes legales.

en las escuelas, el racismo y la discriminación, el poco interés de funcionarios educativos y tomadores de decisiones por tratar de dar solución a este problema, etc. Ante estas razones, un buen número de inmigrantes ven reducidas sus oportunidades de educación, especialmente en el nivel superior. Este problema empieza a ser evidente desde que asisten a la educación secundaria y se agudiza en la de educación superior. En este último nivel, las universidades públicas de la

mayoría de los estados –hay algunas excepciones– restringen la admisión, la elegibilidad para pagar cuotas reducidas como residentes locales y la posibilidad de otorgar becas o créditos únicamente a los ciudadanos o residentes legales. Ello conduce al inmigrante o a sus hijos a abandonar la posibilidad de estudiar una carrera técnica o profesional que les permitiría salir del círculo de pobreza y marginación. Cabe recordar que, en general, la educación media superior es el último nivel educativo al que pueden aspirar los inmigrantes indocumentados porque hasta éste no es un requisito probar su condición migratoria legal.

Otra decisión que los inmigrantes se ven forzados a tomar es la de falsificar la información sobre su condición migratoria, lo cual agrava su condición irregular. Cifras del Instituto de Asuntos Legales y de Gobierno de la Educación Superior, de la Universidad de Houston, señalan que actualmente hay más de 25,000 inmigrantes ilegales matriculados en universidades públicas y colegios comunitarios de Estados Unidos. También estima que hay alrededor de 75,000 estudiantes indocumentados que tienen las calificaciones, aptitudes y deseos de recibir educación universitaria pero temen ser reportados o detectados por las autoridades migratorias, además de que no pueden acceder a programas de ayuda financiera, lo cual hace inalcanzables para ellos las altas colegiaturas. Por su parte, el Departamento de Educación de Estados Unidos estima que entre 65,000 y 80,000 estudiantes indocumentados egresan de escuelas preparatorias estadounidenses cada año. Asimismo, aunque se desconocen las cifras exactas, se conoce que un número importante de mexicanos residentes en Estados Unidos cuentan con estudios superiores parciales o completos, realizados en México, pero sus posibilidades de concluirlos o de ejercer su profesión son muy limitadas, por lo que se ven forzados a emplearse en actividades que están por debajo de su potencial.

Curiosamente, contra lo que se pudiera pensar, es evidente que el problema de acceso a la educación afecta no sólo a los inmigrantes

indocumentados y a sus hijos, sino también a los mexicanos que residen legalmente en Estados Unidos. Se ha demostrado en múltiples ocasiones, y en diversos contextos, que la falta de información adecuada, oportuna y en español limita

...la mayoría de las escuelas preparatorias, universidades y colegios comunitarios estadounidenses no cuentan con información adecuada ni personal capacitado para brindarles la que necesitan los padres de familia o los estudiantes de origen mexicano.

las posibilidades de acceder a los servicios a los que tiene derecho un ciudadano o residente. Un estudio dado a conocer recientemente por el Instituto de Política "Tomás Rivera", de la Universidad del Sur de California, confirma esta apreciación: tres cuartas partes de los hispanos jóvenes que no ingresan en la universidad comentaron que probablemente lo hubieran hecho de haber sabido que tenían a su alcance ayuda financiera. En este sentido, con unas cuantas excepciones, la mayoría de las escuelas preparatorias, universidades y colegios comunitarios estadounidenses no cuentan con información adecuada ni personal capacitado para brindarles la que necesitan los padres de familia o los estudiantes de origen mexicano. Preguntas tan elementales como la posibilidad de que haya equivalencias o de revalidar estudios previos, oportunidades de obtener financiamiento o becas por desempeño académico, etc., suelen quedar sin respuesta y hacen que las familias que se encuentran en tal condición opten por aplazar o cancelar sus aspiraciones a una mejor educación para sus hijos.

El problema ciertamente es complejo, sus ramificaciones son extensas y su impacto—especialmente en el largo plazo—es profundo y preocupante. Mientras no se resuelva, la comunidad mexicana en Estados Unidos seguirá siendo vista como la gran proveedora de mano de obra barata.

En resumen, la brecha educativa es una realidad lacerante que vale la pena entender y atender. No hacerlo es no sólo moralmente irres-

ponsable, sino socialmente inaceptable e indeseable en lo económico. En este sentido, como se describe más adelante, esta gran deficiencia educativa abre una ventana de oportunidades para instituciones educativas de México.

Respuestas y acciones

No todo es desánimo. Afortunadamente diversos organismos de la comunidad, instituciones educativas, y aun gobiernos, han entendido las enormes consecuencias que puede tener la falta de atención a esta deficiencia. Cabe enumerar algunas de ellas:

Acciones a nivel gubernamental en Estados Unidos

Diversos gobiernos estatales han tomado medidas legislativas que permitan a los estudiantes, independientemente de su condición migratoria, acceder a la educación superior. Son los casos de Texas, Oklahoma, Illinois, Nevada, California, Washington, Kansas y Nueva York. En contrapartida, actualmente hay proyectos legislativos que intentan impedir el acceso a la educación a los indocumentados en Virginia, Arizona, Alaska y Colorado, así como en otros 18 estados. En el ámbito federal se ha impulsado un proyecto legislativo similar en el Senado, al que se conoce como DREAM Act y ya ha sido aprobado por el Comité Judicial pero sigue a la espera de ser sometido a la consideración del pleno, aunque ya cuenta con el apoyo oficial de 47 senadores de ambos partidos. Un proyecto similar, conocido como Student Adjustment Act, se encuentra a la espera de un mejor momento político en la Cámara de Representantes.

Acciones a nivel gubernamental en México

El gobierno federal, a través de diversas dependencias, de la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como el Instituto de los Mexicanos en el Exterior (IME) y la red de consulados de México en Estados Unidos, han logrado emprender una serie de acciones encaminadas a ofrecer oportu-

nidades educativas a los mexicanos que residen en aquel país. Vale la pena mencionar la red de más de 70 plazas comunitarias y el trabajo que realiza en Estados Unidos el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), a través del cual es posible estudiar la primaria o la secundaria mexicana. También destaca la recientemente anunciada oferta de cursos de preparatoria presenciales y a distancia para migrantes mexicanos en diversos puntos del país a través del Colegio de Bachilleres de México, así como la oportunidad de presentar en Estados Unidos el examen de acreditación del bachillerato mexicano a través del Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC, por sus siglas en inglés). Resalta asimismo el esfuerzo que realiza la SEP desde hace varios años en coordinación con la red de consulados de México en Estados Unidos, mediante el cual se han distribuido más de 1.5 millones de libros de texto de educación básica en escuelas y bibliotecas estadounidenses. Además, la red de consulados ha extendido más de 150,000 documentos de transferencia para estudiantes migrantes.

Acciones impulsadas por instituciones de educación superior

Algunas instituciones de educación superior de México llevan a cabo actividades encaminadas a brindar oportunidades educativas en Estados Unidos. El caso más conocido es el de la UNAM, que desde hace varios años cuenta con instalaciones en San Antonio, y más recientemente en Chicago y Los Ángeles. Otras universidades que se han involucrado con diversas variantes en programas educativos son la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y la Universidad de Monterrey (UDEM), las cuales llevan a cabo programas educativos en colaboración con instituciones educativas del estado de Georgia, y la Universidad de Sonora a través de un nuevo campus en construcción en Nogales que espera atender a la comunidad de ambos lados de la frontera, en un proyecto en el que colabora académicamente con la Universidad de Arizona, entre otras. Se

conoce, además, de planes similares que la Universidad de Guadalajara y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla han estado contemplando para tener algún tipo de operaciones en Los Ángeles y Nueva York, respectivamente.

Acciones impulsadas por organizaciones de la sociedad civil

En este ámbito destaca la red de Centros Comunitarios de Aprendizaje (CCA), que si bien fue desarrollada por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) con la intención inicial de atender necesidades educativas de comunidades marginadas de México, posteriormente se vio que sería útil también para extenderse a Estados Unidos. La red de CCA ya cuenta con más de 30 sedes en diversas ciudades de este país, a través de las cuales se imparten cursos no presenciales de educación general. El crecimiento de esta red ha sido posible gracias al concurso de organizaciones locales comunitarias, como es el caso CCA de Tucson, Arizona, el cual se debe al concurso de la Fundación México y la Escuela Drexel. La misma Fundación México ha emprendido un programa paralelo de orientación y motivación dirigido a estudiantes mexicanos en la Escuela Preparatoria Pueblo High de Tucson, que ha demostrado tener una gran efectividad.

El caso del CONAHEC

En el CONAHEC, con sede en la Universidad de Arizona, también se han emprendido acciones que buscan contribuir al mismo propósito. El CONAHEC sirve como mecanismo facilitador de la cooperación interinstitucional entre universidades de los tres países firmantes del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), agrupa actualmente a más de 140 instituciones de educación superior de México, Estados Unidos y Canadá y cuenta con el concurso de asociaciones nacionales de la educación superior como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México y sus contrapartes de Estados Unidos y Canadá.

Una primera iniciativa en este ámbito ha sido el acuerdo con el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) de México, gracias al cual ya es posible que los mexicanos mayores de 25 años residentes en Estados Unidos que hayan concluido su secundaria en México puedan presentar el examen de acreditación del bachillerato general de la SEP. Este programa, en el que ya han participado en México más de 50,000 personas, ahora se ofrece a la comunidad mexicana residente en Estados Unidos a través de la red de universidades que forman parte del CONAHEC. En una primera etapa, este examen se ha estado ofreciendo en el estado de Arizona y desde el año próximo se ampliará a diversas ciudades estadounidenses.

Una segunda iniciativa, de mayor impacto a largo plazo, ha sido la creación de un centro nacional de información, orientación y enlace sobre oportunidades de educación para los mexicanos en el extranjero, el cual se ha establecido en la sede del CONAHEC en Tucson gracias a un acuerdo entre la SEP, la ANUIES, la Universidad de Arizona y el propio CONAHEC. Este centro, al que se ha denominado EDUCAMEXUS, ha iniciado la ardua tarea de recolectar estado por estado toda la información pertinente acerca de las regulaciones, oportunidades, limitaciones, etc., para que nuestra comunidad pueda o no participar en programas de educación –especialmente en el nivel superior– en el lugar de residencia. Toda esta información estará disponible en el portal <http://educamexus.org>, el cual se estará actualizando permanentemente. Asimismo, se cuenta con las líneas telefónicas 1-800-926-2444 y (520) 626-4392, que brindan información y orientación personalizada en español. Un último componente de este centro es el esfuerzo de orientación dirigido no sólo a los estudiantes y padres de familia, sino además a orientadores escolares, empleados de admisiones y profesores. En resumen, EDUCAMEXUS fue concebido como una respuesta ante la gran necesidad de abrir oportunidades de

educación y de ofrecer información adecuada sobre las mismas a la comunidad mexicana en el extranjero. La intención es que sirva como puente de enlace que permita aprovechar tales ventajas.

Finalmente, en coordinación con KUAT Radio Universidad de Arizona, se ha lanzado al aire un programa radial semanal en español intitulado *Conexión Educativa*, dirigido a orientar y motivar a la comunidad sobre la importancia de la educación en todos los niveles. Este programa cuenta con la participación de expertos, educadores, funcionarios, padres de familia y estudiantes, y se espera que en el futuro pueda transmitirse en otras estaciones radiofónicas en Estados Unidos y en Internet.

Una nota final

La educación de los mexicanos, independientemente de su ubicación física, es una tarea impostergable. Particularmente para aquellos que viven en Estados Unidos, se abre una gran oportunidad porque, ante el gradual proceso de “envejecimiento” de la sociedad estadounidense, la comunidad mexicana puede convertirse en el motor de desarrollo económico de ambos países. Sin embargo, esta oportunidad se puede diluir si no se hace un esfuerzo colectivo e individual encaminado a valorar y revalorar la educación; a abrir, consolidar y, sobre todo, aprovechar las oportunidades educativas que están al alcance. Este escenario, sin lugar a dudas, abre oportunidades importantes para las instituciones de educación superior. Ante la necesidad de contar con opciones educativas para los mexicanos que residen en Estados Unidos, las instituciones de educación superior de México pueden emprender diversas acciones, entre las que vale la pena enumerar las siguientes:

1. Oferta de grados académicos por medios no presenciales o en asociación con instituciones de Estados Unidos.

2. Desarrollo de programas especiales para la comunidad mexicana en conjunto con otras instituciones.
3. Oferta de programas de estancias académicas y de entrenamiento en México dirigidos a estudiantes de origen mexicano inscritos en instituciones estadounidenses.
4. Apertura de centros educativos o extensiones de universidades mexicanas en Estados Unidos.

Asimismo, en el ámbito de la formulación de políticas, la creciente importancia de la comunidad mexicana en Estados Unidos plantea la necesidad de revisar el sistema de revalida-

ción de estudios, la portabilidad de profesiones, el reconocimiento de grados académicos e, indudablemente, las regulaciones migratorias pertinentes.

Al centrar su atención en la comunidad mexicana en Estados Unidos, las instituciones de educación superior de México no sólo estarán atendiendo una necesidad ingente, también tendrán otra forma de contribuir a la internacionalización de la educación superior.

Para mayor información, véanse las instituciones y páginas *web* que aparecen en el cuadro siguiente:

Siglas	Nombre	Página web
CCA – ITESM	Centros Comunitarios de Aprendizaje	http://www.cca.org.mx
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior	http://www.ceneval.edu.mx
CONAHEC	Consortium for North American Higher Education Collaboration	http://conahec.org
EDUCAMEXUS	Centro de Orientación Educativa para Mexicanos en el Extranjero	http://educamexus.org
FM	Fundación México	http://www.fundacionmexico.org
IME	Instituto de los Mexicanos en el Exterior	http://www.sre.gob/ime
INEA–PLAZAS COMUNITARIAS	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos	http://www.inea.gob.mx
SEP	Secretaría de Educación Pública	http://www.sep.gob.mx
SRE	Secretaría de Relaciones Exteriores	http://www.sre.gob.mx
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México	http://www.usa.unam.edu



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

Pionera en Baja California, México y fundada en 1957, actualmente cuenta con una población estudiantil de 27, 300, ofreciendo una amplia variedad de carreras y postgrados en las áreas que a continuación se detallan:

AREAS DE ESTUDIO DE LICENCIATURA:	AREAS DE ESTUDIO DE POSTGRADOS:
Arquitectura Ciencias Agrícolas Ciencias Humanas Ciencias Sociales y Políticas Contabilidad y Administración Derecho Deportes Artes Ingeniería Medicina Investigación en Ciencias Veterinarias Odontología Enfermería Idiomas Ciencias Químicas Economía Turismo Humanidades Ciencias Ciencias Humanas Ciencias Marinas Ciencias Administrativas y Sociales Para mayores detalles en la página: www.uabc.mx	Administración Financiera Fiscal, Administración de Recursos Humanos Valuación Ciencias Económicas Derecho Telecomunicaciones Contaduría y Administración Sistemas de Producción Animal Ciencias Agropecuarias Agrícola Veterinaria Educación Docencia y Administración Educativa Educación Especial Arquitectura Administración Pública Ciencias e Ingeniería Endodoncia Salud Pública Nutrición Manejo de Ecosistemas de Zonas Áridas Oceanografía Costera Para mayores detalles en la página: http://cimarron.mx1.uabc.mx/index.htm

La UABC dispone de instalaciones en las localidades de Mexicali, Tecate, Tijuana, Ensenada, San Quintín, Rosarito y San Felipe.

En su permanente búsqueda por una educación de calidad, cuenta con el 52.6% de sus alumnos, cursando programas acreditados, lo cual la sitúa como la mejor del país.

Mantiene relación con otras universidades de México, así como de Canadá, Estados Unidos, Sudamérica y Europa, ofreciendo programas de doble y triple titulación con algunos de ellos.

Dirección: Av. Obregón y Julián Carrillo s/n. Edificio de Rectoría.
Colonia Nueva. 21100 Mexicali, B.C. México. Tel. (686) 551-82-00

Universidad/Integración

Conocimiento y competencias de trabajo en la economía del conocimiento y la sociedad del aprendizaje: retos para las empresas, la educación superior y la integración de Norteamérica

EDUARDO APONTE

RESUMEN

En el escenario tendencial de comercio libre de Norteamérica, con la reestructuración del sector productivo industrial hacia una economía del conocimiento, se están transformando la producción y distribución de bienes y servicios y las instituciones sociales. Los nuevos requisitos del trabajo han provocado una transformación de las instituciones educativas para que éstas puedan enfrentar nuevos retos, encomiendas y prioridades. En particular, la demanda de una nueva pertinencia y niveles de calidad de los procesos y resultados de los sistemas educativos, y en particular la capacitación en el mundo del trabajo. Por la dinámica de la innovación (ruptura) y de cambios permanentes en la economía, las necesidades o requisitos de educación y adiestramiento están cambiando constantemente, por lo cual los requisitos del nuevo paradigma del aprendizaje permanente apuntan a ser los de mayor vigencia y pertinencia con relación al nuevo contexto cambiante de producción de nuevos conocimientos y el incremento del ritmo de obsolescencia de uso de otros y un grado alto de incertidumbre en cuanto al futuro.

Se lograba alcanzar el "conocimiento y las destrezas manuales" de la industrialidad en los niveles básicos de la educación con el desarrollo instruccional, la formación de profesionales en el nivel superior y el aprendizaje y la capacitación de "aprender haciendo" en el lugar de trabajo. El conocimiento y las competencias de la postindustrialidad se desarrollan con nuevas capacidades de aprendizaje en distintas modalidades con la incorporación de tecnologías de la información y las comunicaciones que nos obligan a "aprender a aprender" durante toda la vida.

Los conocimientos se refieren a la codificación de los "saberes" generales y particulares de: saber acerca "de" o conocimiento de "qué"; saber "por qué" a través de conocimiento científico y principios de las leyes de la naturaleza; saber "hacer" y saber quién sabe "de" y "dónde" existe, además de "qué hacer" para poder "buscar y acceder" al conocimiento que se requiere en el trabajo, las profesiones y los oficios. Tanto el conocimiento como las "competencias" adquiridas y desarrolladas en el aprendizaje y la capacitación que los acompañan determinan la capacidad de ejecución y el nivel de desempeño de la persona en su oficio u ocupación en una cultura de trabajo donde el conocimiento y las competencias están entrelazadas. La necesidad y demanda de conocimiento y el desarrollo de competencias determinan el origen y la naturaleza de la creación, producción, aplicación y uso del conocimiento.

El autor es coordinador de la Cátedra UNESCO Educación Superior del Centro de Investigaciones Educativas (CIE) de la Universidad de Puerto Rico.

Documento presentado en la Novena Conferencia de CONAHEC "América del Norte y su Potencial: Trazando Nuevas Rutas con la Educación Superior", efectuado del 17 al 20 de marzo de 2004 y coauspiciada por la Universidad de Guadalajara.

La formación de conocimiento (Modo de producción de conocimiento I) y su aplicación (Modo II) han coexistido y sido parte de la tradición académica en las instituciones de educación superior por siglos, *i.e.* la profesionalización de la cultura académica. Las competencias del conocimiento aplicado vienen entrelazadas con el tipo de conocimiento (codificación de saberes y de cómo hacer) que caracteriza a cada carrera profesional u ocupación en sus distintos niveles. En la economía del conocimiento se entrelazan dos tradiciones distanciadas ("educación/formación de conocimiento y capacitación"/"trabajo-competencias/desempeño"), privilegiando el Modo de producción de conocimiento II aplicado, en el cual se avalúan los procesos y procedimientos de las operaciones para mejorarlos y asegurar los resultados esperados. Metodología que se origina en la ingeniería de procesos a través de la investigación operacionalizada enfocada en los procesos/procedimientos, la ejecución y el desempeño con relación a resultados esperados (Barnett, 1994; Gibbons, 1994). Gestión que hoy día incorpora la gestión de conocimiento al desarrollo de las competencias, al igual que su aplicación en las empresas para elevar la competitividad (productividad, eficacia y efectividad en términos de costo/beneficio) para añadir valor y en las instituciones educativas de formación de conocimiento, el autoevaluarse para mejorar el desempeño, lograr mejores resultados y rendir cuentas a la sociedad.

Ante la brecha de información y conocimiento que existe en las Américas (Aponte, 1998), este trabajo tiene como propósito contribuir al estudio de la nueva economía del conocimiento y establecer la relación entre el trabajo, la educación y el Estado para identificar las tendencias, anticipar los cambios y determinar el impacto en las instituciones educativas y del trabajo que traen los retos de la integración regional y la dinámica de los procesos de globalización. En particular para desarrollar la estrategia de la formación de los recursos humanos y la capacitación en el trabajo para insertarse en la economía del conocimiento y los procesos de globalización.

A continuación se resumen los procesos de reestructuración económica y los cambios en la cultura del trabajo con relación a los conocimientos y las competencias que se requieren en el escenario tendencial bajo la lógica de las políticas económicas de flexibilización del trabajo, liberalización del comercio, integración y colaboración regional.

Introducción

Con el advenimiento de la sociedad de la post-industrialidad, como resultado de la reestructuración económica y la dinámica de revolución tecnológica, desde la década de los ochenta se han llevado a cabo en los países avanzados varias reformas educativas y cambios en la política económica del trabajo para desarrollar la fuerza laboral de acuerdo con los requisitos del sector productivo de bienes y servicios con uso intensivo de conocimiento, tecnologías de la información y las comunicaciones. Nuevos requerimientos de conocimiento y competencias que inciden en la formación para el trabajo en las instituciones educativas y la capacitación en las empresas.

En Estados Unidos, proyectos de reforma educativa y políticas laborales orientadas por la necesidad de crear una fuerza laboral para el siglo XXI caracterizaron las iniciativas de "A Nation

at Risk", America 2000, Goals 2000, los programas de "School to Work", "Workforce 2000", además de la revisión de los programas de formación y certificación de docentes, entre otros. La década de los noventa se caracterizó por esfuerzos complementarios de incorporar estándares en los criterios de la evaluación por desempeño y el avalúo de los procesos educativos en las instituciones, y por las acreditadoras en la rendición de cuentas y la certificación de los mínimos de "calidad" de los procesos y resultados educativos. La implantación de estos proyectos ha dejado un saldo mixto de logros, fracasos y retos para el futuro. Las características particulares del sistema económico y educativo norteamericano, en comparación con los de otros países que atraviesan por condiciones similares, han determinado los resultados de las políticas de los gobiernos en turno y las diferentes iniciativas.

En el año 2005 el 70% de los puestos de trabajo en Estados Unidos van a requerir educación

postsecundaria y universitaria. La diferencia en ingreso entre los dos grupos es de 50% y 100% con relación a los que no tienen educación superior. La demanda de más educación y mayor especialización de este nivel seguirá aumentando, y el crecimiento será atendido por la educación superior privada y las universidades corporativas de las empresas del país.

De acuerdo con el Departamento de Educación Federal, a fines del siglo pasado Estados Unidos le destinaba el 10% de PIB a la educación pública, para un costo anual de 5,900 dólares por estudiante. Sin embargo, en esa fecha sólo el 43% aprobaba la prueba de lectura

básica en el cuarto grado del primer nivel. Cerca de la mitad de los egresados de secundaria (segundo nivel) no dominaba las matemáticas del séptimo año de estudio. Una tercera parte de los docentes de inglés y matemáticas de la secundaria no tenían la especialización ni la certificación correspondientes, y en el 47% de los asistentes a los salones de clase de las escuelas no dominaba las competencias básicas en tecnologías de la información; sin embargo, en el año 2003 dos terceras partes de la población usaban la red, *i.e.* había una reducción de la brecha digital.

Una tercera parte de los estudiantes que ingresaban a las instituciones de educación superior no dominaban los conocimientos y competencias para desempeñarse en la educación superior y alrededor de 42 millones de personas son consideradas analfabetas funcionales, lo cual representa un problema de "capacidad competitiva" del país, que ha bajado en nivel en los indicadores internacionales de productividad y que representa 250,000 millones de dólares anuales en costos de capacitación para elevar la productividad en las empresas del mundo del trabajo. También en el mundo del trabajo, una tercera parte no aprobaba las pruebas de las "competencias básicas", mientras que el 10% de los empleos

de especialistas en tecnologías de la información estaban sin ocupar por falta de personas calificadas. En el año 2000 la capacitación en las empresas representó una inversión de 64,000 millones de dólares (Merrill Lynch & Co, 1999).

Para las elecciones de 2000, el estado de la educación era la mayor preocupación en las encuestas de los problemas que incidirían en el resultado de los comicios presidenciales. Situación que, unida a factores como la pertinencia, la calidad y la rendición de cuentas en la educación, crearon las condiciones para la aprobación bipartita en el Congreso de la Ley Federal de Educación de Estados Unidos de 2001 "Ningún Niño Rezagado"

(NCLB), condicionando los requisitos del financiamiento de la educación básica y superior.

Escenario tendencial

Atravesamos los comienzos de una revolución educativa que está siendo transformada por fuerzas materiales e intelectuales que no provienen del sector educativo, pero que sus determinantes y efectos apuntan a ser inevitables. Estos cambios se producen conjuntamente con los procesos de globalización e integración, lo cual permite la dispersión de los cambios a escala mundial. Al iniciar el siglo XXI se han consolidado tendencias de nuevos tipos de organización social del trabajo, los intercambios, la experiencia, los estilos de vida y el ejercicio del poder que se sustentan en la utilización cada vez más intensa del conocimiento y las tecnologías.

La globalización comprende el movimiento transnacional de bienes y servicios, inversiones, ideas, valores y tecnologías. Procesos que significan la reorganización del mapa económico mundial, una reestructuración de los mercados laborales, un nuevo papel en la gestión del Estado. También supone una mayor compenetración e interactividad entre diversas culturas a través

de las redes de comunicación, el mundo del trabajo y la movilidad de personas en todo el globo terráqueo. Experimentamos una transición en la que inventores, investigadores, empresarios, inversionistas y políticos lideran iniciativas bajo el signo de una "ética comercial", desarrollando un conjunto de procedimientos operativos para conducir negocios, intercambios y alianzas de colaboración de alcance e impacto mundial.

La revolución tecnológica convierte los procesos simbólicos en un eje central de las fuerzas

La cultura como conocimiento, información, y la educación como proceso-resultado, se transforman en factor decisivo para la creación de la riqueza de las naciones.

productivas de la sociedad. La cultura como conocimiento, información, y la educación como proceso-resultado, se transforman en factor decisivo para la creación de la riqueza de las naciones. Los

procesos y productos culturales –como la educación– entran de manera desconocida y no prevista en el ámbito del comercio y el mercado. En medio de estos cambios, la educación es considerada por algunos países miembros de la Organización Mundial del Comercio (OMC), que lidera la liberalización del comercio transnacional), como la principal "industria" encargada de producir "capital humano-intelectual", incorporar conocimiento en las personas, desarrollar las capacidades de absorción del conocimiento disponible y de preparar la nueva fuerza laboral con conocimiento estratégico y las competencias correspondientes.

En este nuevo contexto se están transformando las instituciones educativas. Bajo las nuevas condiciones cambian las formas de crear, producir y utilizar conocimiento. La tradición del "saber" y del "saber hacer" se genera también en diferentes puntos de origen, aplicación y utilidad. La producción de conocimiento no se define sólo en el lado de la oferta, sino por la demanda que lo lleva en diferentes direcciones de acuerdo con las dinámicas de los problemas que surgen y se quieren resolver, *i.e.* nuevas prioridades del mercado y la comercialización.

Por la complejidad de las interconexiones (interactividad de las diversas relaciones) sin tiempo ni espacio entre las redes humanas, se ha comenzado a producir conocimiento en red para poder manejar la interconectividad, movilidad y multiplicación de los flujos de ideas, información, conocimiento, datos, experiencias, personas, productos y servicios que promueven una reorganización de las actividades de las instituciones educativas y del conocimiento.

Perfil de la nueva economía del conocimiento

Durante la década de los ochenta resurge el interés por la contribución de la educación a las economías nacionales, y a partir de la década de los noventa por la aceleración de los procesos de

globalización impulsados por las políticas económicas neoliberales, la educación se convirtió en una de las estrategias centrales de crecimiento y desarrollo de las sociedades. La reestructuración de la economía hacia la producción de bienes y servicios "de alto valor añadido ("invisibles") utilizando las nuevas tecnologías de la información y redes de comunicación despunta como el sector más dinámico de las economías de los países avanzados. Esta reestructuración, unida a los conocimientos y las competencias del trabajo que le acompañan, convierten a la educación y el adiestramiento en la prioridad de las estrategias de desarrollo y las reformas educativas.

El conocimiento se convierte en el factor central de la producción unido al capital, los recursos humanos, la tecnología, las materias primas y la tierra. La educación, en su dimensión social de conocimiento del proceso de formación y preparación para el trabajo (adaptación/flexibi-

La reestructuración de la economía hacia la producción de bienes y servicios "de alto valor añadido ("invisibles") utilizando las nuevas tecnologías de la información y redes de comunicación despunta como el sector más dinámico de las economías de los países avanzados.

lización), se considera el "eje central" de la estrategia competitiva de los países para insertarse en la economía mundial y lograr mayores niveles de progreso económico y social.

La nueva economía es multisectorial y su organización y funcionamiento se basan en la capacidad del trabajo –recurso humano– para crear valor en términos de productividad y competitividad con el uso intensivo de la tecnología, la informática y las comunicaciones. Es una combinación de tres ejes interrelacionados que no pueden funcionar por sí solos (Castells, 1996; Aponte, 1998; Burton-Jones, 1999; Carnoy, 2000):

1. La productividad y competitividad están basadas en conocimiento e información procesada y distribuida (procesos y procedimientos) en toda la actividad productiva de añadir valor.
2. La economía tiene proyección global, pero no es un sistema mundial ya que así como integra, también fragmenta cuando los países no tienen la infraestructura, redes de comunicación y capital humano para atraer capital de inversión o poderse integrar en un bloque económico o en un pacto de comercio libre, integración o exclusión.
3. El empleo es local, regional o internacional y está influenciado por lo que sucede en las economías del "centro". Esta capacidad de actuar como unidad al momento (tiempo real) o en escala global se refiere a la actividad en el centro y no a la autonomía relativa de economías en la periferia. El empleo se crea estratégicamente y se mueve de acuerdo con las ventajas comparativas de las regiones, los requisitos de la nueva economía, las oportunidades de inversión y alianzas.

La capacidad de proyección global es tecnológica, organizacional e institucional. Ésta se refiere a su capacidad de estructurar el planeta a través de las redes de comunicación y los sistemas de información, lo cual hace posible la toma de decisiones, la movilidad de capital financiero,

recursos humanos y conocimiento estratégicamente en todo el planeta. En este nuevo contexto de movilidad del capital en los mercados de inversión con base en una normativa comercial transnacional, los enclaves locales pueden perder terreno frente a la competitividad global de las empresas e iniciativas de integración de otros países.

La aplicación efectiva de conocimiento y desarrollo de las competencias correspondientes para añadir valor en la producción y distribución de bienes y servicios contribuye a elevar los niveles de la calidad de vida aumentando la participación e interacción de la ciudadanía en los procesos económicos, políticos, sociales y culturales.

Trabajo y educación

Debido a la revolución tecnológica y las exigencias del mercado, las instituciones sociales están teniendo grandes transformaciones. Parte de estos cambios provienen de un "sector emergente del conocimiento" que, a través de nuevas modalidades, puede crear conocimiento, aplicarlo y difundirlo fuera de las instituciones de educación superior. Conocimientos de gran valor en el sector productivo y el trabajo, que están determinados por la lógica del mercado y la búsqueda de mayor competitividad de las empresas y los países. Nuevas prioridades que inciden en la tradición y cultura académica de gestión de conocimiento de las instituciones de educación superior. Esta urgencia y prioridad del conocimiento aplicado con valor de uso inmediato (valor de mercado y trabajo) ha promovido y privilegiado el desarrollo del Modo II de producción de conocimiento aplicado con relación al Modo I de creación y formación de conocimiento (reflexión, búsqueda, investigación, experimentación, enseñanza-aprendizaje, etc.) de la tradición académica en las instituciones de educación superior (Gibbons, 1994; Barnett, 1994). Sin embargo, la búsqueda de una nueva articulación de estos procesos apunta hacia el entrelazamiento

más estrecho entre ambas formas y tradiciones de producir conocimientos en las instituciones y en sus relaciones con el sector de conocimiento que surge de las necesidades del sector productivo, los grupos sociales y la comunidad internacional. Estos cambios impactan la gestión de conocimiento en las instituciones de educación superior, lo cual significa un cambio en la tradición académica hacia un paradigma de creación y formación de los saberes y el proceso enseñanza-aprendizaje (de docentes e investigadores al investigador-docente). Transformaciones que reflejan la celeridad de los cambios y responden a la aceleración de la producción de conocimientos con relación al ritmo de obsolescencia de otros.

La relación entre trabajo y educación varía de un país a otro. En las economías de mercado, la mayor preocupación reside en cómo desarrollar la calidad de los sistemas educativos, que depende en gran medida de la pertinencia y lo adecuado de los procesos con relación a los resultados deseados de acuerdo con las expectativas y requisitos del mundo del trabajo. Relación compleja estructural en donde cada sector tiene autonomía con relación al otro, el Estado y la sociedad civil. Cada sector tiene su naturaleza y obedece a una trayectoria histórica de acercamiento e interacción, según la evolución del sector productivo y el mundo del trabajo. Por los imperativos de la competitividad, el impacto de las tecnologías y la demanda social de más educación y más altos niveles de especialización en el mundo del trabajo, las instituciones educativas y el sector productivo se han acercado buscando armonizar los procesos de formación con los nuevos requisitos del trabajo.

La distancia entre ambos sectores se vuelve dramática por la creación de nuevos empleos, el desplazamiento y flexibilización del trabajo que responde a la reestructuración de la economía y la globalización. Frente a los retos y por la cele-

ridad de los cambios, los gobiernos, los empresarios y los educadores se han visto presionados a tratar de armonizar y articular los procesos y

En las economías de mercado, la mayor preocupación es en cómo desarrollar la calidad de los sistemas educativos, que depende en gran medida de la pertinencia y lo adecuado de los procesos con relación a los resultados deseados de acuerdo con las expectativas y los requisitos del mundo del trabajo.

resultados entre educación (formación-conocer "saber qué") y trabajo (saber-hacer "cómo desempeñarse"). Las estrategias de planificación, formulación de política económica y educativa de la industrialización para desarrollar recursos huma-

nos con base en las teorías del capital humano, de crecimiento y desarrollo económico, han sido revisadas para poder manejar la inmediatez y la incertidumbre, escenario tendencial en donde los planes de mediano y largo plazo constituyen escenarios alternativos como posibilidades de futuro vinculados a la implantación en progreso de corto plazo. En los países avanzados el enfoque es a desarrollar una "fuerza laboral nueva" con los conocimientos y las competencias del trabajo de la economía del conocimiento a través del análisis sectorial por niveles del conocimiento en el sector productivo y de la demanda social-laboral del mercado. Nuevo enfoque teórico del capital humano-intelectual y metodológico que se ha venido desarrollando desde los últimos diez años del siglo pasado.

Para desarrollar una fuerza laboral nueva con el conocimiento y las competencias de la economía del conocimiento, con capacidad para producir y añadir valor que contribuya con otros factores al crecimiento y el desarrollo económico de los países (OECD, 1996; Ashton y Green, 1996) son indispensables cinco requisitos:

1. Compromiso del Estado con altos niveles de inversión en la educación básica, profesional y superior.
2. Las instituciones educativas deben producir conocimiento y desarrollar altos niveles de competencias de acuerdo con los requerimientos del sector productivo y el trabajo en sus distintos niveles.

3. Compromiso y participación del sector productivo y del trabajo en la articulación de políticas educativas de formación y capacitación laboral continua y complementaria con otros sectores implicados.
4. Existencia de sistemas institucionalizados de articulación en donde el Estado, el sector productivo, el trabajo, la educación y otros sectores implicados vinculen los procesos de formación, producción de conocimiento y capacitación para el trabajo.
5. Existencia de rendición de cuentas a través de reglamentación y normativa de los procesos y resultados de formación y capacitación en el trabajo y las instituciones educativas.

Por la trayectoria histórica de cada país, los seis elementos no se han incorporado al desarrollo de los recursos humanos en la mayor parte de los países; sin embargo, algunos países de Asia como Singapur han mostrado un gran adelanto y efectividad en conocimiento y competencias de la nueva economía. Durante los últimos años se han generado varias propuestas de gestión para armonizar la política estratégica de las empresas con las del gobierno y las instituciones educativas, en particular las del nivel superior (Lindenstone-Walshok, 1998; Hetzkowitz, 1998) y otras para integrar otros sectores con el productivo (SCANS, 1994-2001) y el modelo empresarial europeo (Skandia, 2000), así como para incluir a la sociedad civil y la comunidad internacional en una "cuadrangulación" de sectores en la toma de decisiones (Aponte, 2002). Por lo tanto, la educación y capacitación para el trabajo se han convertido en la estrategia esencial para que las empresas sigan siendo competitivas reorganizándose como instituciones de aprendizaje en su gestión de conocimiento de acuerdo con un contexto cambiante e incierto.

Tendencias del aprendizaje en el mundo del trabajo

Atravesamos por transformaciones que están reordenando la política y la economía de este siglo. No habrá productos o tecnologías nacionales, sólo personas que forman la nación, y sus bienes principales serán sus habilidades, su conocimiento y la perspicacia de sus ciudadanos. Las políticas de cada nación estarán orientadas a hacer frente a los procesos de la economía global que presionan para rehacer el tejido social enriqueciendo a los más capaces y perspicaces, y asignando a los menos habilitados un nivel de vida más bajo. En esta nueva era va a ser necesario desarrollar un sentido renovado de la ciudadanía y la comunidad, así como asegurar que las personas sepan aprender para que sean capaces de adquirir las habilidades y aportar ideas que hagan que los empleadores quieran reclutarlas o que les permitan crear y organizar su propio trabajo en medio del cambio permanente y una nueva cultura organizacional. El nuevo trabajo descansa en saber pensar, no en las manualidades, al trabajador tendrá que gustarle trabajar con el intelecto y hacerlo bien.

En este escenario empresarial, la facultad de aprender implica el desarrollo de las habilidades y disposiciones que hay que tener o buscar, y si no las hay, crearlas, i.e. autogestión del conocimiento. Proceso que incluye la capacidad de manejar las emociones, los sentimientos y las tensiones del aprendizaje que caracterizan el enfrentamiento a la incertidumbre, los cambios y la inseguridad. Para hacerlo va a ser necesario desarrollar las habilidades de búsqueda intelectual y la reflexión crítica sobre modelos, principios y

supuestos vigentes. Habrá que promover el desarrollo de la capacidad de poder autoevaluar procesos y progreso de aprendizaje, dar y recibir retroalimentación constructiva sin infligir daños a la autoestima y a otros que son elementos importantes de la gestión de conocimiento en las organizaciones.

Como resultado de la naturaleza cambiante del trabajo, su complejidad, las nuevas responsabilidades y la creciente incertidumbre en todos los niveles de la organización, la gestión de conocimiento y el aprendizaje en el trabajo descansa en tres elementos que representan las tres "R", que son diferentes a las de la tradición pedagógica de la educación formal de los sistemas educativos (Claxton, 1999; Argyris, 1998; Schon, 1992 y otros) que son:

Resistencia

Persevera con resiliencia, actitud abierta y de compromiso en el trabajo ante el cambio, la incertidumbre y la inseguridad aprendiendo nuevas habilidades para enfrentar los cambios, *i.e.* capital cognitivo.

Recursos

Busca, maneja e integra recursos del aprendizaje en múltiples modalidades para hacerse cargo de su propio aprendizaje para poder resolver problemas y desempeñarse.

Reflexión

Atiende con lucidez mental, amplitud; demuestra tener conexión entre la conciencia de la realidad consigo mismo y aporta a una tarea conjunta o compartida; enfoca valorando la situación real de "saber dónde y con quién, está haciendo "qué" y para "qué". Integra diferentes valores, ideas, perspectivas y recursos.

Tomando en consideración los nuevos supuestos de la educación en el trabajo, una organización del aprendizaje en el mundo del trabajo del conocimiento deberá tener las siguientes características (Frost, Hind, Rowley, 1996; Claxton, 1999; Argyris y Schon, 1974 y otros):

1. Actitud y agilidad para anticipar y actuar frente a la incertidumbre cuando los cambios se perciben como nuevos retos en lugar de problemas.
2. La comunicación es directa, efectiva y todos saben lo que sucede en todos los niveles de la organización.
3. Pertenencia: toda persona se considera parte de la organización compartiendo su misión y sus objetivos, en donde la contribución se reconoce con la identidad individual.
4. Estructura de poder clara y flexible para responder al cambio y proporcionar los recursos que las nuevas condiciones requieren.
5. Procesos y procedimientos que promueven los relaciones eficaces y efectivas entre las personas y la organización.
6. Identidad anclada en la realidad de las condiciones de su entorno y las implicaciones para el aprendizaje organizacional e individual.

Las reformas educativas de las últimas tres décadas han dirigido el cambio sobre una plataforma orientada por normas culturales y sociales de la industrialización de esta época y no servirá para la educación de la sociedad del aprendizaje (Delors, 1996; Bayliss, 1998; Tedesco, 1996; Aponte, 2002). El sistema educativo prepara para el mundo del trabajo, la convivencia de los ciudadanos y su desarrollo como seres humanos, que son familia y coexisten en la comunidad local e internacional.

El sistema educativo deberá desarrollar en las personas la facultad de aprender las habilidades y competencias necesarias para poder convivir pacíficamente en un mundo complejo caracterizado por la celeridad de los cambios, la incertidumbre y la inseguridad del futuro para los habitantes del planeta. Para hacerlo habrá que desarrollar una "pedagogía del aprendizaje" para ayudar a que las personas aprendan mejor y a desarrollar las competencias esenciales que van a necesitar en la economía del conocimiento y la sociedad del aprendizaje. Esta pedagogía para la autogestión del conocimiento debe estar fundamentada en lo siguiente:

1. *Visión prospectiva*: cómo prever para aprender nuevas habilidades y conocimiento para anticipar y dominar lo que aún no podemos considerar.
2. *Equidad/empoderamiento*: autogestión del conocimiento y desarrollo de habilidades para hacernos cargo de nuestro propio aprendizaje para actuar y participar en el trabajo y la sociedad.
3. *Temporalidad y espacios*: cómo aprender a manejar el tiempo, los espacios y localidades de otros con otros.
4. *Creatividad/inventiva*: cómo aprender a desarrollar la creatividad para enfrentar los cambios, la incertidumbre y la inseguridad.
5. *Diversidad*: convivencia y trabajo con otros, cómo aprender a relacionarnos con diferentes valores, ideas, creencias.
6. *Autorrealización*: cómo aprender y desarrollar las actitudes, percepciones, habilidades para vivir una vida ética, estética y en armonía con la naturaleza del planeta.

Naturaleza de los procesos sociales de la sociedad del aprendizaje

Los procesos sociales de la sociedad del aprendizaje se caracterizan por la información y el conocimiento que pueden ser accesibles para la ciudadanía sobre diversos aspectos de su existencia –trabajo, consumo, dimensión política y participación día a día de la vida colectiva– que tienen que ver con cambios estructurales rápidos que afectan a la población en general en cuanto a las relaciones sociales, económicas y culturales de actualidad y el futuro.

En un contexto de incertidumbre y complejidad, la creatividad, flexibilidad y agilidad se convierten en requisito de las instituciones y los ciudadanos para poder actuar con algunas posibilidades de éxito. La velocidad que ha adquirido la producción de conocimiento y la posibilidad de acceder a un gran volumen de información, con un ritmo creciente de obsolescencia de algunos de los conocimientos y competencias, obligan a las

instituciones y las profesiones a la reconversión permanente durante toda la vida. El impacto de estos procesos obliga a los ciudadanos a seleccionar, organizar, analizar y procesar la información para utilizarla en el trabajo y la vida cotidiana.

Lo anterior implica que parte de lo aprendido o adquirido en las escuelas y universidades en el pasado hay que recontextualizarlo o descartarlo para que las personas puedan desempeñarse a lo largo de su vida, lo cual hace necesario acelerar y flexibilizar los procesos de aprendizaje en las instituciones para que las personas que necesiten reeducarse para poder trabajar. También para que puedan "reaprender lo aprendido", en particular para poder "aprender cómo acceder" a información para convertirla en conocimiento y poder utilizar éste, reduciendo así la "brecha digital".

Además de la formación práctica de saber hacer y aprender haciendo, en este nuevo contexto destaca la importancia y centralidad del "conocimiento sobre el conocimiento mismo", del pensamiento del nivel superior y de las competencias cognitivas de carácter general necesarias para la convivencia y el desempeño del ciudadano en una sociedad heterogénea y de una pluralidad de interacciones e interdependencias complejas que producen una multidimensionalidad "espacial" y "temporal".

La formación para la tolerancia y la solidaridad está vinculada al sentido de pertenencia que implica el desarrollo de la capacidad de la educación formal y no formal de construir una identidad compleja para a múltiples ámbitos: local, nacional, internacional; ético, político, económico, ecológico, religioso, estético, comunitario y familiar, *i.e.* la ciudadanía de la pluralidad, la inclusión y la convivencia con otros que constituyen el legado de generaciones y épocas anteriores de la humanidad.

La educación debe proporcionar a la ciudadanía modos flexibles de organización de conocimiento integral y para el desarrollo de la tolerancia y capacidad de adaptación ante la "diversidad", compartiendo valores que constituyen el núcleo no negociable de identificación individual y de grupo que suponen las necesidades de la convivencia en la sociedad del aprendizaje del siglo XXI.

Tipología de conocimientos y competencias del trabajo en la economía del conocimiento y la sociedad del aprendizaje

Ante los retos que trae consigo el escenario tendencial (competitividad de los procesos de globalización-integración de Norteamérica y la periferia, y por la necesidad de un “modelo abarcador de conocimientos y competencias” que pueda orientar en la capacitación para el trabajo (ILO, Scandia, OECD, SCANS, BM) y la formación en la educación (UNESCO, PREAL), se construyó una tipología de conocimientos y competencias como plataforma y punto de partida para el diseño a la medida que las empresas, el trabajo, las instituciones educativas y las profesiones necesitan hacer.

Según se muestran en los cuadros I y II, los conocimientos y competencias del trabajo en la

economía del conocimiento se estructuran por niveles de aprendizaje en las instituciones educativas en estrategias curriculares y a través de múltiples combinaciones de enfoques de capacitación de acuerdo con la identidad de las empresas e instituciones educativas, su estructura organizacional, misión, sus necesidades y su estrategia competitiva. El tipo de conocimiento en sus distintos los niveles, y las competencias correspondientes, determinan las estrategias curriculares de cognición en las instituciones educativas y su adquisición a través de experiencias de aprendizaje en la capacitación del mundo del trabajo, *i.e.* “modalidad de aprendizaje para el autoconocimiento y formación de conocimiento” y “desarrollo de competencias aprendiendo a pensar y hacer con otros en diferentes modalidades y contextos”.

Cuadro 1 Tipos y niveles de conocimiento en la economía del Conocimiento

Nivel superior: gestión de conocimiento sobre el conocimiento mismo modos I y II

1. Aprender los métodos, procesos y operaciones cognitivas del nivel superior dirigidas a crear, producir y aplicar conocimiento en red; desarrollar nuevas competencias y niveles de ejecución de conocer y hacer (capital intelectual).
2. Convertir información en conocimiento:
 - a) Cómo reflexionar y pensar lógica, estratégica y éticamente.
 - b) Cómo intuir, pensar creativamente.
 - c) Cómo anticipar y pensar prospectivamente.
 - d) Cómo investigar, construir hipótesis, experimentar, verificar, evaluar alternativas y seleccionar líneas de acción.
 - e) Conocimiento, competencias relacionadas con métodos cuantitativos/cualitativos, procesos, procedimientos sobre el conocimiento mismo.
 - f) Conocimiento general especializado y aplicado de los diferentes niveles y dimensiones del nivel superior, las profesiones y el trabajo.

Nivel primario/intermedio: aprender a aprender para la autogestión de; poder emprender, conocer, hacer, relacionarse con otros y conocerse a sí mismo (ser):

1. Desarrollo de procesos cognitivos básicos (capital cognitivo) para aprender a aprender, a conocer, emprender, hacer, relacionarse y ser (capital humano y social).
2. Conocimiento de áreas determinadas del nivel primario-intermedio:
 - a) Conocimiento general científico/humanístico.
 - b) Principios y leyes de la naturaleza.
 - c) Fundamentos de ética y estética.
 - d) Conocimiento de sí mismo: nutrición, crecimiento, salud y otros.
 - e) Conocimiento del entorno social, natural y conservación y mejoramiento del medio ambiente.
 - f) Conocimiento del patrimonio cultural, su desarrollo y conservación.

3. Conocimiento general del nivel primario-intermedio (capital cultural):

- a) Lenguajes, comunicación.
- b) Lectoescritura.
- c) Historia, civilización.
- d) Ciencias, matemáticas y metodologías.
- e) Estudios sociales, conducta humana.
- f) Sistemas sociales e instituciones.
- g) Actitudes, valores, motivación.
- h) Laboriosidad, compromiso y responsabilidad; alfabetización en tecnologías de aprendizaje, información y comunicaciones en red.
- i) Otros.

Cuadro 2 Tipología de competencias del trabajo de la economía del conocimiento: retos para las empresas, las instituciones educativas y las redes de colaboración

COMPETENCIAS:

Competencias básicas: lee, escribe, realiza operaciones matemáticas, escucha, habla y comunica en dos o varios idiomas.

1. **Lectura:** ubica, entiende e interpreta información escrita en prosa y en documentos tales como manuales, gráficos y programas.
2. **Escritura:** comunica pensamientos, ideas, información y mensajes por escrito y crea documentos tales como cartas, directrices, manuales, informes, gráficos y flujogramas.
3. **Matemáticas:** realiza cálculos básicos y enfoca problemas prácticos escogiendo adecuadamente entre una variedad de métodos y técnicas cuantitativas.
4. **Escuchar:** recibe, atiende, interpreta y responde mensajes verbales, claves y códigos.
5. **Hablar:** organiza las ideas y las comunica verbalmente o en diferentes modalidades/idiomas.

Competencias del pensamiento (del nivel intermedio/superior): piensa creativamente, toma decisiones, resuelve problemas, visualiza, sabe cómo aprender y resumir:

1. **Pensamiento reflexivo/creativo, intuitivo:** independencia de criterio para generar nuevas ideas e implantarlas.
2. **Toma de decisiones:** especifica las metas y las limitaciones, genera alternativas, considera los riesgos, evalúa y escoge las mejores alternativas viables.
3. **Capacidad para emprender:** busca, escoge y usa enfoques y vías de acción para desarrollar estrategias en la solución de problemas y para llevar a cabo su implantación.
4. **Solución de problemas:** anticipa, identifica y define los problemas y diseña e implanta estrategias de acción para resolverlos.
5. **Imaginación/abstracción:** crea, usa, organiza y procesa símbolos, códigos, gráficos, objetos u otra información.
6. **Capacidad de aprendizaje en diferentes modos y con tecnologías del aprendizaje:** usa técnicas eficientes y efectivas de aprendizaje para adquirir y aplicar nuevos conocimientos y desarrollar competencias.
7. **Razonamiento:** descubre una nueva ley o principio subyacente a la relación entre dos o más conceptos y la aplica en la resolución de problemas.

Investigación y gestión de conocimiento (del nivel superior):

1. Capacidad para articular lo abstracto con lo concreto; análisis crítico y simbólico sobre el conocimiento mismo: creación, viabilidad, utilidad y aplicación.
2. Búsqueda y obtención de conocimiento individual, en grupo o en red.

3. Pensamiento lógico de crear, producir y aplicar conocimiento.
4. Procedimientos de investigación, construcción de hipótesis, argumentación; corroboración, prueba y evaluación de alternativas viables para la toma de decisiones, solución de problemas y otros.

Autonomía y desarrollo personal: asume y muestra responsabilidad, autoestima, sociabilidad en el trabajo:

1. Autonomía personal: actitud positiva, automotivación, compromiso e identificación personal con el trabajo; empatía, tolerancia y colaboración con otros.
2. Responsabilidad: resiste y ejerce un alto nivel de esfuerzo; persevera en el logro de una meta o de objetivos.
3. Compromiso: conoce y actúa de acuerdo con la visión, misión, metas, objetivos y estrategias de la organización.
4. Autoestima: cree en su propio valor y mantiene una visión positiva de sí mismo (autoconcepto).
5. Sociabilidad: se relaciona con otros; muestra comprensión, amistad, adaptabilidad, empatía y aprendizaje en grupo.

Autogestión y relaciones interpersonales:

1. Autogestión de trabajo y relaciones con otros: se autoevalúa críticamente, con precisión, establece sus propias metas, "monitorea" su progreso y muestra autocontrol.
2. Participa como miembro de un equipo: contribuye al esfuerzo de grupo.
3. Capacidad para enseñar/aprender con otras personas y desempeño interdependiente en equipo.
4. Sirve a los clientes/usuarios: trabaja para satisfacer las expectativas de éstos de acuerdo con la misión de la organización.
5. Ejercita el liderazgo: comunica ideas para justificar su posición, persuade y convence a otros, cuestiona, critica responsablemente los procedimientos y directrices existentes.
6. Negocia: busca la convergencia y trabaja por los acuerdos que implican el intercambio de recursos; media, resuelve intereses en conflicto y divergentes.
7. Trabaja con la diversidad: trabaja con hombres y mujeres de diferentes trasfondos con diferente preparación, edades, niveles de autoridad y cultura.

Manejo de información:

1. Accesa información, la evalúa y procesa.
2. Busca información, datos, los organiza, mantiene y comparte.
3. Interpreta información, construye conocimiento, lo comunica y comparte.
4. Usa la computadora, interactúa para buscar información, investigar, comunicarse y resolver problemas en la organización y a través de la interconexión de redes electrónicas de comunicación y otros medios.

Sistemas:

1. Comprende las interrelaciones complejas de procedimientos, procesos, sistemas y redes.
2. Entiende los sistemas: sabe cómo funcionan los sistemas sociales, organizacionales y tecnológicos, interactúa y los maneja efectivamente.
3. Monitorea y corrige el desempeño: distingue las tendencias, anticipa problemas, corrige y mejora su funcionamiento.
4. Mejora o diseña sistemas: sugiere modificaciones a los sistemas existentes y desarrolla sistemas nuevos o alternativos para mejorar la ejecución.

Tecnología:

1. Capacidad para manejar e interactuar con una variedad de tecnologías y medios.
2. Selecciona tecnología: conoce los procesos y escoge procedimientos, herramientas o equipos incluyendo comunicaciones, computadoras y tecnologías relacionadas con sistemas y redes.
3. Aplica la tecnología: conoce el propósito general y los procedimientos adecuados para el mantenimiento y la operación de los equipos para la interactividad e interconectividad.
4. Mantiene el equipo y lo repara: previene, identifica o resuelve problemas con el equipo, incluyendo las computadoras, multimedia y otras tecnologías.

Recursos:

1. Identifica, organiza, planifica y distribuye recursos.
2. Tiempo: selecciona actividades concernientes a la meta, clasifica, distribuye el tiempo y desarrolla estrategias y les da seguimiento en su implantación de acuerdo con diversos contextos de espacios y localidades.
3. Recursos: asigna, maneja, ubica y convierte variedad de recursos; hace pronósticos, mantiene registros y ajustes para cumplir con las metas y los objetivos.
4. Material e instalaciones: adquiere, almacena, distribuye y usa materiales o el espacio en forma eficaz y efectiva.
5. Gestión humana en el trabajo: evalúa procesos, procedimientos, métodos y técnicas con relación a competencias y responsabilidades; distribuye el trabajo conforme a la evaluación y el desempeño; suministra retroalimentación.

Adaptabilidad/flexibilidad a cambios en la organización, condiciones de trabajo: compromiso con grupo de trabajo:

1. Anticipa y se adapta a cambios rápidos en la tarea, responsabilidades de su equipo y de la organización.
2. Manejo efectivo de condiciones y cambios en el ambiente.
3. Integridad/honestidad: escoge cursos de acción éticos de acuerdo con valores institucionales, propios y compartidos.

Cambios necesarios en la educación y en las universidades

Tomando en consideración los cambios y las transformaciones, es necesario reorganizar y mejorar la educación básica (infraestructura, incorporación de tecnologías del aprendizaje e investigación) de acuerdo con las necesidades de aprendizaje y los niveles cognitivos por desarrollar (del nivel básico a la metacognición, *i.e.* capital cognitivo) en las instituciones incorporando las redes de comunicación; revisar y actualizar la preparación de docentes en las universidades y en servicio de acuerdo con la nueva pertinencia que trae la economía del conocimiento y la sociedad del aprendizaje para acelerar y desarrollar los procesos cognitivos básicos-intermedios de

gestión de conocimiento de los docentes -investigadores y estudiantes; reestructurar las instituciones en organizaciones ágiles, que aprenden con autoevaluación permanente para mejorar su desempeño y efectividad en todos los niveles y procesos del sistema educativo.

En la educación secundaria y posterior, preparar mayor número de técnicos/profesionales con los conocimientos especializados que se aplican en el nivel de entrada al nivel superior con las competencias correspondientes, vinculadas al Modo de producción de conocimientos II del saber hacer. Desarrollar ambientes y culturas organizacionales en los programas de formación de las instituciones afines a estas profesiones y estos oficios.

Para elevar la capacidad de crear capital intelectual de las instituciones universitarias, incorporar las tecnologías de información y comunicación en la gestión del aprendizaje y producción de conocimiento científico, social y humanista—general y aplicado—de utilidad inmediata y prospectiva en red con los distintos sectores de la sociedad (capital intelectual y social). Desarrollar la investigación sobre el conocimiento mismo (capital intelectual) y la investigación y desarrollo (I&D) a través de consorcios con el sector productivo, los distintos sectores de la sociedad y la comunidad internacional. Promover y desarrollar la formación de un mayor número de investigadores-docentes capaces de autogestionar conocimiento en los modos de producción de conocimientos I y II.

En la transformación de las instituciones de educación superior, frente a la demanda del mercado y la integración de la región, el Estado, con el apoyo de organismos regionales e internacionales, va a tener que promover los cambios a través de redes de colaboración basadas en la complementariedad de los recursos para armonizar los intereses particulares con el interés público y el desarrollo sostenible y democrático de las sociedades de la región.

Consideraciones finales

La relación del trabajo con la educación atraviesa por un periodo de cambios profundos e institucionales que constituyen un nuevo pacto educativo. Transición en la cual la educación ha cobrado una importancia sin precedentes para la competitividad de las naciones. La economía de los países avanzados, la competencia global y el cambio hacia una producción de bienes y servicios basada en conocimiento y tecnología han generado mayor demanda de trabajo con nuevos conocimientos y habilidades para adaptarse a situaciones que cambian con rapidez creando incertidumbre e inseguridad.

El progreso económico y la cultura de innovación dependen de la capacidad del trabajador

para seguir aprendiendo por sí mismo y de los otros. La economía del conocimiento funciona no sólo con la tecnología, sino con la energía intelectual; la energía para pensar, aprender e innovar que constituyen los procesos para añadir valor dinámico y prospectivo en las instituciones. Una ética que oriente la educación hacia el desarrollo sustentable con equidad contribuiría a reducir las asimetrías en los procesos de integración y a fortalecer los procesos democráticos en la región. Además, estimula la actividad empresarial y prepara a los ciudadanos para que tengan una participación responsable en las instituciones democráticas y en la sociedad civil.

Una economía del conocimiento alternativa a la del escenario tendencial necesita de una educación pública construida por el Estado con los distintos sectores de la comunidad que inyecte energía en la economía y no sólo la libere para tener controles externos de uno u otros sectores. Las reformas de los sistemas educativos públicos deben fortalecer y mejorar su servicio a la sociedad para poder crear y ayudar a desarrollar una economía del conocimiento en la región para permitir que los países más pobres participen en ella en vez de ser excluidos o marginados por sus requisitos de acceso. Para lograrlo, las reformas educativas, en sus distintos niveles, deberán reestructurar el aprendizaje de los estudiantes en distintas modalidades y la gestión de conocimiento de los docentes, articulando en un proceso la adquisición del conocimiento primario y del nivel superior comenzando en la segunda etapa de la educación básica.

En el mundo del trabajo la capacitación continua es un eje central en el desarrollo del capital humano e intelectual de las empresas. La capacitación promueve en los empleados la gestión del conocimiento, la inventiva y responsabilidades del trabajo, pero dentro de límites inferiores a los que necesitan los empleados para desarrollar su potencial de autogestión de desempeño. Sin embargo, todavía los directivos conocen y confían más en la cultura organizacional de controlar y mandar, por lo cual la capacitación deberá tam-

bién promover los cambios de liderazgo para hacer posible la autogestión en las empresas.

La transformación por la que atraviesa el Estado y los procesos democráticos exigen ciudadanos capaces de asumir mayores responsabilidades de educación y participación para enfrentar los problemas y la toma de decisiones. Todos estos cambios, generan una nueva demanda de educación en los países de la región, por lo cual la oferta de educación vigente para poder crear la sociedad del aprendizaje, y por consiguiente la del conocimiento, debe cambiar como estrategia y punto de partida para desarrollar el "conocimiento y las competencias" de la economía del conocimiento en la región para insertarse en la competencia global y que también son necesarias para una mayor interactividad, más equitativa entre los sectores productivos de bienes y servicios de los países que componen la región de Norteamérica.

Finalmente, el modelo económico del tratado de comercio libre (TLC) como plataforma de integración regional es muy limitado para lograr la integración de Norteamérica y una identidad regional compartida. Para superar el escenario tendencial de los modelos de integración comercial del TLCAN y los propuestos para el ALCA, habrá que pensar en el desarrollo de un modelo propio de integración trilateral como la iniciativa de CONAHEC para la colaboración entre otros sectores. Esto significa que será necesario desarrollar iniciativas mas abarcadoras y profundas de integración política, económica y cultural de la región como las que está desarrollando la Unión Europea para llegar a crear una "identidad intercultural" y "cultura integracionista" en la región de Norteamérica.

REFERENCIAS

- ACE (2003), *Building a nation of learners: The need for changes in teaching and learning to meet the global economy needs*, Washington, American Council on Education/Business Higher Education Forum.
- ACPC Foundation (1994), *Developing the global workforce: Insights for colleges and corporations*, Philadelphia, American College Placement Council/Rand Corporation.

- Aponte, Eduardo (1998), "Hacia una política y desarrollo de una infraestructura de información y conocimiento para implantar la estrategia económica de Puerto Rico" en Martínez (ed.) *El futuro económico de Puerto Rico*, San Juan, Editorial Universidad de PR.
- Aponte, Eduardo (1998), "Growth, diversification and differentiation: A typology of transformation trends in higher education", *UNESCO World Conference on Higher Education: Vision and Action*, www.unesco.org
- Aponte, Eduardo (2002), *Hacia la universidad de autogestión del conocimiento*, San Juan, Universidad de Puerto Rico (Cuadernos de Investigación en la Educación, 18).
- Argyris, Cris (1998), "Empowerment: The emperors new clothes", *Harvard Business Review*.
- Argyris, Cris (1982), *Reasoning, learning and action: individual and organizational*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Ashton, D.; Green, F. (1996), *Education, training, and the global economy*, UK, Edward Elgar Publishing.
- Barnett, Ronald (1994) *The limits of competence: Knowledge, higher education and society*. Londres, Society for Research into Higher Education & Open University.
- Barr, R.; Tagg, J. (1995), "From teaching to learning: The new paradigm for undergraduate education", Washington, November-December, *Change*.
- Bayliss, Valerie (1998), *Redefining work: An RSA initiative*, Londres, The Royal Society for Encouragement of Arts, Business and Manufacturing.
- Boyett, H.; Boyett, J. (1994), *Beyond work place 2000*, Nueva York, Penguin Books.
- Brandt, R., Perkins, D. (2000), "The evolving science of learning", en Ronald Brandt (ed.) *Education in a new era*, Virginia, USA, ASCD.
- Brown, P., Green, A., Lauder, H. (2000), *High skills: Globalization, competitiveness and skill formation*, UK, Oxford University Press.
- Brunner, José J. (2000), *Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*, Chile, PREAL www.preal.org
- Burton-Jones, Alan (1999), *Knowledge capitalism: Business, work and learning in the new economy*, Oxford University Press.
- Carnavale, A., Gainer, L., Meltzer, A. (1994), *Workplace basics: The essential skills the employers want*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Carnoy, Martin (2000), *Sustaining the new economy: Work, family and community in the information age*, Boston, Harvard University Press.
- Castells, Manuel (1996), *The rise of the network so-*

- ciety: *The information age, economy, society and culture*, Cambridge: Blackwell Publishers.
- Claxton, Guy (1999), *Aprender: el reto del aprendizaje continuo*, Barcelona, Paidós.
- Delors, Jacques (1995), *Education: The treasure within*, París, UNESCO.
- Edvinson, L., Malone, M. (1998), *Intellectual capital: Realizing your company's True value by finding the hidden brainpower*, Nueva York, Harper-Collins Publishers.
- Escotet, Miguel Ángel (2002), *Desafíos de la educación superior en el siglo de la incertidumbre*, San Juan, Universidad de Puerto Rico, (Cuadernos de Investigación, 18).
- Dent, Harry (1996), *The great jobs ahead: Surviving and prospering in the coming work revolution*, Nueva York, Hyperion Books.
- Fantini, A.; Arias-Galicia, F., Guay, D. (2001), *Globalización y competencias en el siglo XXI: retos de la educación superior en América del Norte*, Arizona, Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC), Documento de Trabajo núm. 11, www.conahec.org
- Frost, M., Rowley, S., Hind, P. (1996), "The resilience audit and the psychological contract", documento inédito citado por G. Claxton en Wise-up: *The challenge of lifelong learning*, Londres, Blumsberry.
- Gibbons, Michael (1994), *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*, Londres, Sage Publications.
- Gibbons, Michael (1998), *Higher education relevance in the 21st century*, Washington, World Bank.
- Grantham, Charles (2000), *The future of work: The new promise of the digital work society*, Nueva York, Mc-Graw Hill.
- Hardgreaves, Andy (2003), *Enseñar en la sociedad del conocimiento*, Barcelona, Octaedro.
- Hetzikowitz, Henry et. al. (1998), *Capitalizing knowledge: New intersections of business and academia*, Nueva York, Suny Press.
- Husen, Torsten (1986) *The learning society revisited*, Oxford, Pergamon Press.
- ILO (2003), *Learning and training for work in the knowledge society*, Ginebra, International Labor Organization, www.ilo.org
- Jarvis, Peter (ed.) (2001), *The age of learning: Education and the learning society*, Londres, Kogan & Page.
- Kelly, Kevin (2000), *New rules for the new economy*, Nueva York, Viking Books.
- Mazarr, Michael J. (1999), *Global trends 2005*, Nueva York, St. Martins Press/Center for Strategic and International Studies.

- Lindenstein-Walshok, M. (1995), *Knowledge without boundaries: What America's research universities can do for the economy, the workforce and the community*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Londoño, Luis O. (ed.) (1991), *El analfabetismo funcional: un nuevo punto de partida*, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Merrill Lynch & Co. (1999), *The book of knowledge: Investing in the growing education industry*, United States Division of Global Growth and Research, www.merrilllynch.org
- Neef, Dale et al. (eds.) (1998), *The economic impact of knowledge*, Londres, Butterworth-Heinemann Books.
- NAFTA (1994), *Agreement*, www.nafta-sec-alena.org
- OECD (2001), *The well-being of nations: Education and skills- The role of social and human capital*, París, Organization for Economic Cooperation and Development, www.oecd.org
- OECD (1996), *Measuring what people know: Human capital accounting for the knowledge economy*, París; Organization for Economic Cooperation and Development.
- OECD (1992), *Schools and business: A new partnership*, París, Organization for Economic Cooperation and Development.
- OECD (1990), *Schools and quality: An international report*, París, Organization for Economic Cooperation and Development.
- OMC (2000), *Organización Mundial del Comercio*, Ginebra, Suiza, www.omc.org
- Perkins, D. (1995), *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona, Gedisa.
- Reich, Robert (1992), *The work of nations: Preparing ourselves for 21st century capitalism*, Nueva York, Alfred Knopf Publishing.
- Rosenberg, Marc J. (2001), *e-Learning: Strategies for developing knowledge in the digital age*, Nueva York, McGraw-Hill.
- SCANS (2000), *Secretary Commission on Achieving the Necessary Skills: SCANS workplace competencies*, Secretary of Labor, Washington, www.scans.jhu.edu.
- Schon, Donald A. (1992), *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.
- Simai, Mihaly (1995), *Global employment: An investigation into the future of work*, Tokio, United Nations University, Institute for Development Economics Research, vols. I-II.
- Skandia (2000), *Skandia report AF 8: Model for measuring knowledge and intellectual capital*, European business reports, Londres, www.business-intelligence.co.uk/reports/knowledge

- Simsek, R., Seashore, L. (1994) "Organizational change as a paradigm shift", *Journal of Higher Education*, Ohio University Press, vol. 65, Noviembre-December.
- Stewart, Thomas A. (1997), *Intellectual capital: The new wealth of organizations*, Nueva York, Hyperion Books.
- Tedesco, Juan C. (1996), *The new educational pact: Competitiveness and citizenship in modern society*, París, UNESCO.

- UNESCO (1997), *Literacy skills for lifelong learning*, París, UNESCO, www.unesco.org
- US Bureau of Labor Statistics, Washington, www.bls.gov
- US Department of Labor, Washington, www.dol.gov
- US Department of Education, Washington, www.ed.gov
- US National Center for Education Statistics, Washington, www.nces.ed.gov
- World Bank, Washington, www.worldbank.org



¡en ARTE A.C. serás diseñador de éxito!

“trascendiendo en EL ARTE de diseñar”

bellisario domínguez 2202 pte col. obispado
64060, monterrey n.l. méxico
tel. (81) 83471128, info@arteac.edu.mx

Licenciaturas en

GRÁFICO INTERIORES MODAS

Preparatoria general

50 años

ARTE A.C.
INSTITUTO DE ESTUDIOS
SUPERIORES DE DISEÑO

B. N. O. F. de México 27 de junio de 1977 por convenio del Estado de México

www.arteac.edu.mx

Trade liberalization and the emergence of multi-national for-profit colleges and universities

CLYDE W. BARROW

The market opened lower, reversed course for a respectable rally, and ended near the mid-point of its daily range... Biotech, airline, material, industrial, and areas of technology (networking, computer) kept the broader market above water, and offset some selling in post-secondary education, retail, and energy.
NASDAQ Market Summary, June 18, 2004

S&P thinks shares of for-profit colleges will continue their stellar run... The group has been among the best performing subindustries for the past few years, and we expect further gains in coming periods.
Standard & Poor's, November 18, 2003

ABSTRACT

Over the last decade, the "corporatization" of higher education has become a topic of international debate as "the American model" of higher education is exported to other countries as part of the processes of globalization and trade liberalization. More recently, however, the emergence of for-profit colleges and universities with degree-granting authority has carried corporatization to an entirely new level in the United States and these institutions are increasingly positioned to benefit from the liberalization of trade in higher education. Many of the new for-profit colleges are already seeking and capturing opportunities to expand their operations (and profits) on a multi-national basis.

International trade in higher education services

The liberalization of trade in higher education services is being quietly negotiated in multilateral trade agreements on both a global and a regional basis (e.g., WTO, EU, NAFTA, FTAA) (OECD, 2002a; Sauve and Stern, 2000). The major trade agreements have potentially enormous impacts on higher education throughout the world,

but few students, faculty, or administrators are even aware of provisions in these agreements that promote the marketization of higher education and its incorporation into the world trading system as just another industry (Barrow, 2003). In fact, college and university faculties continue to resist thinking about higher education as an "industry," despite the dominance of corporate rhetoric and business practices in U.S. higher education for almost a century (Barrow, 1990; Bok, 2003; Etzkowitz et al., 1998; Johnson et al., 2003; Scott, 1983; Shumar, 1997; Slaughter, 1990; Slaughter and Leslie, 1997). In the last decade, moreover, the corporatization of higher educa-

tion has become a topic of international debate as "the American model" of higher education is exported to other countries as part of the processes of globalization and trade liberalization (Newson and Buchbinder, 1988; Currie and Newson, 1998; Sauve and Stern, 2000; Barrow, Didou-Aupetit, and Mallea, 2003).

More recently, however, the emergence of for-profit colleges and universities with degree-granting authority has carried corporatization to an entirely new level in the United States and it is the for-profit colleges that are best positioned to benefit from the liberalization of trade in higher education. Many of the new for-profit colleges

are already seeking and capturing opportunities to expand their operations (and profits) on a multi-national basis and, consequently, they are among the strongest proponents of further liberalization in the higher education sector. The emergence of the for-profit sector as a competitor to traditional colleges and universities is a comparatively recent phenomenon, since for-profit colleges and technical institutes have typically provided vocational training and professional development, rather than advanced "theoretical" education. This distinction was recognized by UNESCO, in 1997 when it modified its definition of tertiary/higher level studies in the International Standard Classification of Education (ISCED) to differentiate for the first time between "advanced theoretical professional" and "practical/occupational" postsecondary education (UNESCO 1997). However, this distinction was breaking down as soon as it was adopted, partly because profit-making colleges are creating pressures on traditional higher education institutions to compete in this new domestic and international market and partly because for-profit universities are moving into areas of the curriculum previously dominated by traditional colleges and universities, including

the granting of degrees at the undergraduate and graduate levels (Newman and Couturier, 2001). Thus, a report by the WTO Secretariat (1998a: 9) suggests that as the General Agreement on Trade in Services (GATS) is applied more widely to the higher education sector the resulting growth "in internationally traded education services is likely to have a profound impact on the higher education system of some countries and the economics of education".

Higher education services are traded mainly through student mobility across national borders (consumption abroad) and, therefore, the largest current source of receipts for interna-

Higher education services are traded mainly through student mobility across national borders (consumption abroad) and, therefore, the largest current source of receipts for internationally traded higher education services is fees paid by students to attend traditional colleges and universities in foreign countries.

tionally traded higher education services is fees paid by students to attend traditional colleges and universities in foreign countries. Nearly 1.5 million students study abroad each year and account

for approximately \$30 billion in annual higher education "exports" (Larsen et al., 2001). The ten leading exporters of higher education services by consumption abroad are the United States, France, Germany, United Kingdom, Russian Federation, Japan, Australia, Canada, Belgium, and Switzerland (WTO, 1998b: 20).¹ The comparative advantage of the OECD countries in the global

¹ The WTO (1991) recognizes four modes of supply in traded services: consumption abroad, commercial presence, cross-border supply, and presence of individuals. Consumption abroad, often referred to as "movement of the consumer" occurs when a service is delivered outside the territory of the member making the commitment (e.g., tourism, study abroad). Commercial presence includes corporations, joint ventures, partnerships, representative offices, branches, and other legal entities constituting foreign direct investment. Cross-border supply occurs when a service provider is not present within the territory of the country where the service is delivered (e.g., services delivered through telecommunications, mail, e-commerce, distance learning). The presence of individuals refers to natural persons who are service providers or employees of a service provider who travels to another country to provide a service in that country (e.g., an engineering consultant, faculty exchange).

market for higher education is evident in the fact that collectively they receive more than 80 percent of the 1.5 million international students who study abroad each year (Skilbeck and Connell, 1996: 73).

The U.S. currently commands about one-third of the total world market in higher education services by consumption abroad, which makes it the leading exporter of higher education services by a considerable margin. The U.S. exported \$12.7 billion in education services in 2002 and recorded a trade surplus in education services of \$10.0 billion (U.S. Department of Commerce, 2004). This makes education the fifth largest traded service in the U.S. and it is one of the few industries where the U.S. consistently records a trade surplus.

However, the proponents of further trade liberalization in higher education point to the fact that trade data on the industry is lagging real time developments precisely because the delivery of higher education services is undergoing a global structural transition that includes the emergence of new institutions, such as for-profit colleges, corporate-sponsored universities, and virtual universities. Thus, while it is impossible at present to develop a truly accurate measure of the total international trade in higher education services, no one disputes that it is growing and that further liberalization under GATS will accelerate the growth of new modes of trade in educational services, especially distance education (cross-border supply) and branch institutions in foreign countries (commercial presence) (NCITE, 2002).² It is these other modes of supply where the U.S. is particularly well positioned to expand its dominant position in the global higher education market, since it is already well ahead of other coun-

tries in promoting the development of for-profit higher education.

The U.S. higher education industry

Higher education's status as just another industry under international trade agreements is best captured conceptually by the industrial classification system used by the U.S., Canada, and Mexico to monitor trends in employment, wages, and business vitality. The North American Industry Classification System (NAICS) was developed jointly by the United States, Canada, and Mexico after NAFTA's ratification to provide comparability in statistics on business activity across North America. In designing NAICS, economic and government experts for the first time constructed a conceptual framework to identify "new and emerging industries" and to capture the growing importance of "service industries in general" to the new post-industrial economy (Executive Office of the President, 1997: 3). NAICS classifies business establishments within twenty different Sectors and assigns each business establishment in North America a six-digit classification code.

The North American Industry Classification System (NAICS) lists most higher education service establishments in Sector 61 – Educational Services. The Educational Services sector is defined as:

establishments that provide instruction and training in a wide variety of subjects. This instruction and training is provided by specialized establishments, such as schools, colleges, universities, and training centers. These establishments may be privately owned and operated for profit or not for profit, or they may be publicly owned and operated (Executive Office of the President, 1997: 3).

The NAICS six-digit sub-sectors for higher education are:

611210	Junior Colleges
	Colleges, Universities, and Professional Schools
611410	Business and Secretarial Schools
	Computer Training
611430	Professional and Management Training
	Cosmetology and Barber Schools
611512	Flight Training
	Apprenticeship Training
611519	Other Technical and Training Schools
	Fine Arts Schools
611630	Language Schools
	Exam Preparation and Tutoring
611692	Automobile Driving Schools
	Miscellaneous Schools and Instruction
611710	Educational Support Services

Other higher educational services are provided by Libraries and Archives (519120) and Secondary Market Financing (522294) of student loans. The U.S. higher education industry has almost 52,000 business establishments, which account for nearly 3.5 million jobs or 2.7 percent of total U.S. employment in 2002. The U.S. higher education industry accounts for more than \$283 billion in annual output (NCES, 2003: Tables 33, 34, 35), which is larger than the gross national product of 110 countries (World Bank, 1999).³ Moreover, these estimates do not include the numerous economic spin-offs generated by post-secondary education, such as textbook, computer, and software sales, printing and photocopying services, professional travel, or the private management of campus bookstores, food services, and dormitories. Nor do these estimates include the growth of many in-house and contract-based educational activities conducted by the numerous "corporate universities" operated as training

divisions within companies (e.g., Motorola University).

Like many other service industries, such as finance, engineering, management consulting, and accounting, the higher education industry has emerged as an important element of U.S. economic vitality –not merely through the indirect impact of its manpower training and technology transfer on overall business productivity– but as a major industry in its own right. In fact, higher education services have displaced many traditional primary and manufacturing industries in terms of its relative importance to the U.S. economy. Post-secondary education now accounts for a larger share of U.S. gross domestic product than forestry, fishing, coal mining, the manufacture of tobacco products, railroad transportation, and motion pictures, to name a few (U.S. Department of Commerce, 2002). Yet, when viewed from the perspective of industrial classification, traditional colleges and universities are now merely one of many potential service providers in this growing industry.

Despite the partial privatization of revenue streams and auxiliary operations (Barrow, 2000), 67 percent of U.S. colleges, universities, and professional schools (NAICS 611310), as well as 73 percent of junior colleges (NAICS 611210) are still state or local government enterprises. Publicly-owned higher education enterprises account for 62 percent of total employment in Sector 611310 and 94 percent of total employment in Sector 611210. These two industry sectors alone account for \$77.6 billion in annual public payroll or about 60 percent of the higher education service industry's total annual payroll and 56 percent of its total current fund revenues. Moreover, with approximately 30 percent of traditional college and university faculty belonging to unions, higher education is one of the most densely unionized industries in the United States. Thus, at a time when traditional institutions of higher education are more and more perceived as a burden on public budgets, instead of a social investment, they are also increasingly viewed by business and

² The OECD acknowledges that its estimate that \$30 billion is traded annually in higher education services "is undoubtedly an underestimate of the current level of trade in educational services," because it only captures consumption abroad (OECD, 2002b; Larsen et al., 2001).

³ This is the 2002 current fund revenue of public, private non-profit, and private for-profit degree-granting colleges, universities, schools, and institutes.

political leaders as inflexible public monopolies that have proven particularly resistant to the market imperative.

The segmentation and modularization of the higher education industry has made it possible to

The segmentation and modularization of the higher education industry has made it possible to parcel out various components of the larger industry and to operate them as separate private enterprises...

parcel out various components of the larger industry and to operate them as separate private enterprises (e.g., dormitories, food service, book stores, continuing education, virtual universities, research centers, etc.). However, to the degree that multilateral trade agreements in-

corporate higher education into the world trading system, local resistance to further privatization can often be circumvented and displaced beyond the reach of state, local, and even national political systems. In fact, public higher education enterprises are increasingly subject to the rules of international trade, which is creating new opportunities for additional private sector competition from new types of higher education service providers.

The for-profit higher education sector

Public higher education institutions now account for only 41 percent of colleges and universities in the United States (see Figure 1), but they continue to award almost two-thirds (65 percent) of all degrees from Title IV degree-granting institutions (NCES, 2003, 2).⁴ Private not-for-profit colleges and universities award 30 percent of all degrees, while private for-profit colleges and universities award 5 percent of all degrees in the United States.

⁴ A Title IV higher education institution must: (1) be accredited by an agency or organization recognized by the U.S. Department of Education; (2) have a program over 300 clock hours or 8 credit hours; (3) have been in business for at least 2 years, and (4) have a signed Program Participation Agreement with the Office of Postsecondary Education of the USDOE. Students at these institutions are eligible to receive federal financial aid.

U.S. degree-granting postsecondary institutions by type of control, 2002-2003

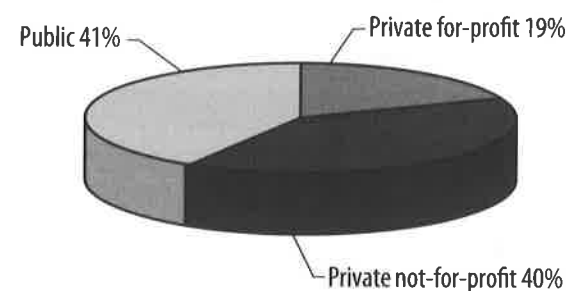


Figure 1

However, the profit sector's growth rate has outstripped other components of the higher education sector for the last 15 years as measured by the establishment of new institutions and student enrollments. From 1989 to 1999, the number of 2-year (associate's) degree-granting for-profit colleges rose from 271 to 483 for a growth rate of 78 percent. During the same period, the number of 2-year public colleges only increased by 9 percent (to 1,075), while the number of 2-year non-profit private colleges fell by 6 percent (to 169). The growth rate for 4-year degree-granting for-profit colleges and universities was even more dramatic during the 1990s. From 1989 to 1999, the number of 4-year degree-granting for-profit institutions increased from 73 to 194 for a growth rate of 266 percent. The number of 4-year public higher education institutions increased by 3 percent (to 613), while the number of 4-year non-profit private colleges increased by 4 percent (to 1,536).

Similarly, student enrollments in the for-profit sector also grew faster than in other sectors of U.S. higher education. The for-profit colleges increased their enrollments to 366,000 students (+59%) from 1989 to 1999. During the same period, enrollment at public colleges and universities rose by 6 percent (to 11.2 million), while enrollment at non-profit private institutions rose

10 percent (to 3 million). Measured on a student-basis, 2-year degree-granting for-profit colleges and universities increased their rate of market capture from 19 to 28 percent during the 1990s, while increasing their share of the 4-year market from 3 to 8 percent (Kelley, 2001: 6-7). Gerald Opening, a vice-president of Salomon Smith Barney, predicts that for-profit colleges will capture from 15 to 20 percent of the degree-granting higher education market by 2020 (quoted in Futures Project, 2000: 22).⁵

In fact, the for-profit sector's rapid growth has continued unabated into the new century. From 1997 to 2003, the number of degree-granting for-profit postsecondary institutions increased from 614 to 791 with the fastest growth occurring among new 4-year degree-granting institutions, which increased from 143 to 297 in this six year period (see Table 1). Due to this rapid expansion, for-profit postsecondary institutions expanded from 15.3 to 19.0 percent of all degree-granting postsecondary institutions in the United States.

Table 1
Title IV higher education institutions in the United States, 2002-2003

Degree-granting status and level of institution	Total	Public	Private (not for-profit)	Private (for-profit)
All institutions	6,354	2,051	1,921	2,382
4 years and above	2,490	632	1,558	300
At least 2 but less than 4 years	2,170	1,155	251	764
Less than 2 years	1,694	264	112	1,318
Degree-granting	4,168	1,712	1,665	791
4 years and above	2,466	631	1,538	297
At least 2 but less than 4 years	1,702	1,081	127	494
Less than 2 years	-	-	-	-
Non-degree-granting	2,186	339	256	1,591
4 years and above	24	1	20	3
At least 2 but less than 4 years	468	74	124	270
Less than 2 years	1,694	264	112	1,318
Source: NCES (2003: 3).				

⁵ Salomon Smith Barney underwrote the initial public offerings for most of the for-profit higher education companies listed on the U.S. stock market during the 1990s.

In 2002, for-profit colleges awarded 77,712 associate's degrees, 26,398 bachelor's degrees, 14,264 master's degrees, 656 doctoral degrees, and 239 professional degrees (e.g., law, pharmacy, etc.) (NCES, 2003: 2). In 1995, there were not any for-profit institutions among the 20 top U.S. universities in terms of student population. However, by the fall of 2001, four for-profit institutions were listed among the 20 most densely populated U.S. universities (Career Education Corporation, 2002: 5). Hence, an analysis by the Education Commission of the States concludes that while for-profit colleges were

once considered well outside the mainstream of America's higher education system, for-profit degree-granting institutions have emerged as an integral and increasingly influential part of the system (Kelly, 2001: 3).

The rise of the super systems

The best-known for-profit university is the University of Phoenix (owned by Apollo Group, Inc.), which was established in 1976 to help lifelong adult learners earn a college degree or professional certificate without disrupting their career or personal life. The University of Phoenix offers bachelor's, master's, and doctoral degrees, as well as professional certificate programs in several areas, including: accounting, business administration, criminal justice, education, health care, management, marketing, nursing, and technology management. The University of Phoenix offers classes at 140 "campuses" and "learning centers" in the United States, Canada, and Puerto Rico, and via the Internet. The University of Phoenix is now the United States' largest private accredited university with more than 210,000 enrolled students, including 107,000 online students (Apollo Group, Inc., 2003; University of Phoenix, 2004).

Yet, the for-profit sector in higher education actually has much deeper roots in the United States' proprietary secretarial schools, trade schools, business colleges, and technical insti-

tutes that began appearing more than a century ago to offer non-collegiate occupational diplomas and certificates. The origins of Strayer Education, Inc., for example, date back to 1892, when Dr. S. Irving Strayer founded Strayer's Business College of Baltimore City in Maryland. Following more than seven decades of growth and evolution, the school was renamed Strayer College in 1969 after it was licensed by the state of Maryland to grant the Bachelor of Science degree in business. In 1987, Strayer College was authorized to grant the Master of Science degree (Strayer Education, Inc, 2004).

In 1996, Strayer Education, Inc. was established to take Strayer College public and to raise capital for the company's expansion. In 1998, Strayer College was granted university status by the District of Columbia's Education Licensure Commission and with the capital generated by an initial public offering (IPO), it was able to add more campuses and more degree programs to its inventory. It now offers undergraduate and graduate degrees in accounting, business administration, computer information systems, computer networking, economics, education, health services administration, information technology, internet technology, marketing, and public administration to more than 20,000 working adults at 29 campuses in eight states. Strayer University operates worldwide via the Internet as Strayer University Online. Strayer University is accredited by the Middle States Commission on Higher Education, which is a regional accreditation association recognized by the U.S. Department of Education (Strayer Education, Inc., 2003).

Strayer Education, Inc. has evolved from its modest beginnings in 1892 into one of the new "supersystems" of for-profit colleges and universities. The Education Commission of the States defines a supersystem as a for-profit higher education company that has its stock listed on one of the major exchanges (NYSE, NASDAQ) and that operates multiple campuses in a number of different states (Kelly, 2001: 19). There are about a dozen supersystems in the for-profit sector that

emerged during a flurry of initial public offerings (IPOs) in only a six-year period (1994 to 1999). After the fact, the *Chronicle of Higher Education* observed that mergers and acquisitions were "sweeping the growing for-profit sector of higher education" (Borrego, 2001: A29). The for-profit sector in higher education was suddenly transformed "from a sleepy sector of the [U.S.] economy, best-known for

mom-and-pop trade schools, to a \$3.5 billion-a-year business that is increasingly dominated by companies building regional and even national franchises" (quoted in Newton, 2002). The *Chronicle of Higher Education* now publishes an Index of For-Profit Higher Education, which is a weighted index of 11 stocks that have consistently outperformed the broader market since it was created by the journal.

Table 2
Publicly-traded for-profit colleges in the United States, 2003: Market capitalization

Name	Headquarters	No. of campuses	No. of students	Stock symbol	Shares outstanding (millions)	No. shareholders	Institutional holdings	Market capitalization (millions)
Apollo Group, Inc.	Phoenix, AZ	140	200,100	APOL	175.0	330		\$15,600.000
Career Education Corp.	Hoffman, IL				101.3			\$5,700.000
Concorde Career Colleges	Mission, KS	12	5,732	CCDC	5.9	194		\$101.000
Corinthian Colleges, Inc.	Santa Ana, CA				43.9			\$2,304.000
DeVry, Inc.	Oakbrook, IL	22	52,000	DV	70.0	748		\$1,923.000
EVC Career Colleges	New York, NY							\$141.000
Education Management Corp.	Pittsburgh, PA	48	43,784	EDMC	36.2	864	83%	\$2,562.000
ITT Educational Services								\$1,802.000
Laureate Education, Inc.	Baltimore, MD	33	130,000	LAUR	44.9	560		\$1,785.000
Strayer Education	Washington, DC							\$1,000.000
Total		568	595,872		557.4	9,434		\$33,569.000

Source: Standard & Poor's (2004a, 2004b, 2004c, 2004d, 2004e, 2004f, 2004g, 2004h and SEC Form 10-Ks).

Table 3
Publicly-traded for-profit colleges in the United States, 2003: Revenues
Fiscal year revenues (millions)

Name	2003	2002	2001	2000	1999
Apollo Group, Inc.	\$1,339.0	\$1,009.4	\$769.4	\$609.9	\$498.8
Career Education Corp.	\$1,189.0	\$780.1	\$547.1	\$334.5	\$223.5
Concorde Career Colleges	\$74.7	\$61.1	\$49.0	\$38.8	\$35.3
Corinthian Colleges	\$517.3	\$338.1	\$244.2	\$170.7	\$132.9
DeVry, Inc.	\$679.6	\$648.1	\$568.2	\$506.8	\$420.6
EVCI Career Colleges	\$20.2	\$15.4	\$14.7	\$8.6	\$1.2
Education Management Corp.	\$640.0	\$500.6	\$370.7	\$307.3	\$260.8
ITT Educational Services	\$522.9	\$454.1	\$400.1	\$336.3	\$306.8
Laureate Education, Inc.	\$472.8	\$336.0	\$244.5	\$97.7	\$67.1
Strayer Education	\$147.0	\$116.7	\$92.9	\$78.2	\$69.8
	\$5,602.5	\$4,259.6	\$3,300.8	\$2,488.8	\$2,016.8
Total	\$5,602.5	\$4,259.6	\$3,300.8	\$2,488.8	\$2,016.8

Source: Standard & Poor's (2004a, 2004b, 2004c, 2004d, 2004e, 2004f, 2004g, 2004h and SEC Form 10-Ks).

The mergers and acquisitions (M&As) spree in the U.S. higher education industry has rapidly evolved through three phases with each phase fueled by a different type of buyer: (1) large publicly traded for-profit companies initiated the first wave of M&As (1995-2003), although; (2) private equity groups moved in after the April 2000 stock market decline seeking profits in what remained a rapidly growing sector of the economy outside the stock market, which was followed by (3) older firms moving into the postsecondary market or up to degree-granting status for the first time

(2001-2003), and finally the Education Commission of the States notes that it is difficult "to get this group to stand still for a portrait" that can accurately describe the number of campuses or students served by these supersystems, because the number of campuses and systems change frequently due to mergers and acquisitions and because the sector is expanding so rapidly (Kelly, 2001: 19). For example, in 1996, the Career College Association (CCA) had member institutions that operated 732 campuses with 262 (36%) of the members operating single site institutions owned primarily by individuals.⁶ By 2001, the

CCA's members operated 855 campuses, but only 153 (18%) of its members operated single site institutions (Borrego, 2001).

In certain respects, the emergence of the supersystem was a response to growing competition from public junior colleges that had evolved into comprehensive community colleges during the previous thirty years. As states expanded their community college systems in response to growing demand for a technical workforce, they began offering more vocational and occupational programs, but their degree-granting status, low cost, and accreditation made them more attractive to students who might otherwise have attended a for-profit trade or technical school (Kelly, 2001: 8).

A highly innovative response to this new competition was to recapitalize the for-profit higher education industry through initial public offerings. These IPOs raised billions of dollars in only a six-year period that was used to purchase state-of-the-art equipment, new buildings, new curriculum content, and to acquire competitors who brought new programs and new campuses into a company's inventory. The ten companies listed in Table 2 and Table 3 operated 568 campuses worldwide with 596,000 students in 2003. The same year, they reported \$5.6 billion in revenues compared to \$2.0 billion in 1999. They had a market capitalization of \$33.6 billion.

The capital raised by this initial wave of public stock offerings was used partly to support internal growth through the development of new campuses and, hence, to support the expansion of multi-site for-profit colleges. The industry's recapitalization also fueled post-secondary education's first merger and acquisitions (M&A) spree. Capital-rich higher

education companies sought to capture additional market share or establish dominance in a particular niche, by acquiring direct competitors or by purchasing complementary campuses in other states that allowed the company to expand into new geographic areas or new program areas. Companies such as Education Management Corporation, Corinthian Colleges, Inc., and Career Education Corporation emerged in the mid-1990s as major consolidators in the industry (Borrego, 2001: A29).

Corinthian Colleges, Inc. was founded in February 1995, by five senior managers of what was then National Education Centers, Inc., a subsidiary of National Education Corporation. Corinthian has grown from 12 schools in 1995 to become one of the largest post-secondary education companies in North America. The company boasts \$2.3 billion in market capitalization following its public stock offering in February of 1999, which it has used to support organic growth, as well as

growth through acquisitions. Organic growth has consisted of opening new branch campuses, remodeling, expanding or relocating existing campuses and adopting new curricula into existing colleges. From 1999 through the end of 2003, Corinthian opened 18 new branch campuses and acquired 74 colleges and 15 corporate training centers (Corinthian Colleges, Inc., 2003: 2).

Corinthian Colleges currently operates 125 campuses in 21 states of the U.S. and seven Canadian provinces with nearly 50,000 students, although a large percentage of its operations are concentrated in California and Florida. The firm's colleges offer master's, bachelor's, and associate's degrees, as well as diploma programs in a variety of fields, including healthcare, business, criminal justice, information technology, and electronics. As a leader in the mergers and acquisitions strategy, Corinthian Colleges spent \$57.8 million to acquire 50 campuses between 1995 and 2001, which made it the second largest owner of for-profit degree granting colleges in the United

⁶ The Career College Association currently represents 950 for-profit and career-related postsecondary institutions in the United States (Borrego, 2002).

States. Corinthian continued its acquisition in June of 2003, when it purchased Career Choices, Inc. (in the Pacific Northwest) for \$56 million, CDI Education Corporation (Canada) for \$37 million, and East Coast Aero Tech for \$2.9 million (Bedford, Massachusetts) (Blumenstyk and Farrell, 2003). Corinthian's revenues have ballooned from \$132.9 million in 1999 to \$517.3 million in 2003. Its exceptional growth and strong earnings performance has resulted in *Business Week* listing the company on its "Hot Growth List" of America's fastest-growing small companies for four consecutive years with the company being ranked No. 7 in 2004.

Education Management Corporation (EDMC) was organized as a Pennsylvania corporation in 1962 and completed its initial public offering in 1996. EDMC currently operates 66 primary campus locations in 24 states after implementing an aggressive expansion strategy designed to expand its program offerings and geographic position by buying up a number of smaller competitors. Its main operating unit is the Art Institutes, which offers associate's and bachelor's degrees in design, media arts, interior design, industrial design, culinary arts, photography, and fashion. The Art Institutes consist of 29 schools in North America, mostly the United States, with about two-thirds of the sites offering a culinary arts curriculum. However, between October 2000 and September 2003, EDMC spent over \$300 million to acquire 62 additional campuses in a three in a three-year acquisitions spree.

The company purchased a number of smaller art and design institutes in San Diego, Las Vegas, Miami, and Vancouver, British Columbia, but its most dramatic acquisitions were Argosy University, South University, and American Education Centers. In December 2001, EDMC acquired the Argosy Education Group for \$79.3 million in cash and \$3.5 million in debt assumption. Argosy operated 13 Argosy University campuses, six extension sites, and the Western State University College of Law with a total of 7,300 students. Argosy expanded the company's offerings to in-

clude associate's, bachelor's, master's, and doctoral degrees in fields such as psychology, education, business administration, law, and health sciences. In July of 2003, EDMC purchased South University for \$51 million. South University had 1,250 students enrolled at four campuses in the Southeastern United States and offers bachelor's and master's degrees in business administration, legal studies, technology, and health sciences. In September 2003, EDMC completed its expansion burst by purchasing American Education Centers (AEC) for \$116 million in cash and debt assumption. The AEC acquisition added eighteen junior colleges in eight states to EDMC's inventory. AEC enrolled 5,800 students in diploma and associate degree programs in health sciences, business administration, information technology, legal studies, and design technologies (Education Management Corporation, 2003: 1, 22; Standard & Poor's, 2004b: 1-2; Blumenstyk and Farrell, 2003).

There have been few IPOs in any industry after April 2000 when the U.S. stock market turned bearish and there has been only one IPO in the higher education industry since 1999. Although the supersystems have continued to spend cash to support organic growth and to purchase other for-profit colleges, a flood of student lawsuits and accounting scandals in the industry temporarily undermined investor confidence in the sector. By early 2000, the Chronicle of Higher Education was reporting that "Wall Street seemed to have fallen out of love with the publicly traded companies that run colleges" (Blumenstyk, 2000: A47).

Thus, since the beginning of the bear market in April 2002, private equity funds have become a major new source of capitalization for the for-profit higher education industry.

Private equity funds are similar to venture capital funds, except that venture capitalists typically own small percentages of many different

...since the beginning of the bear market in April 2002, private equity funds have become a major new source of capitalization for the for-profit higher education industry.

start-up companies to spread their risk and to increase the odds that at least some of their investments will yield exceptional returns when a company enters the production phase. Private equity funds typically purchase ownership, or sizable minority stakes, in established companies with a history of solid profits and the prospect of further growth. Also, unlike venture capitalists, private equity funds are not long-term investors, but seek to grow purchased companies over a three to five year period and either take them public through an initial public offering or sell them to a larger player in the industry at a profit (Blumenstyk, 2003c).

Despite the legal problems of individual companies in the industry, the higher education industry has proven to be relatively recession-proof and it continued to post double-digit growth in revenues, despite the recent recession and a weak stock market (Kelly, 2001: 211, see Table 3). Consequently, higher education companies have become increasingly attractive to private equity groups who are setting aside tens to hundreds of millions of dollars each to purchase single for-profit colleges and small chains of colleges, with the goal of expanding them and then either taking them public when the stock market improves or selling them in a few years.⁷ This new source of capitalization is continuing to fuel mergers and acquisitions in the for-profit college sector (Blumenstyk and Farrell, 2004).

This development may presage another round of initial public offerings in the next few years, since several of the supersystems

⁷ For example, Leeds Weld & Company set aside more than \$400 million to invest in various education businesses. It purchased Ross University, which operates a medical school in Dominica and a veterinary school in St. Kitt's and Nevis, and then re-sold the institution to DeVry, Inc. in March of 2003 for \$310 million (DeVry, 2003: 6; Blumenstyk and Farrell, 2003). In 2002, CIVC Partners purchased Wyoming Tech, which specializes in training automobile mechanics, and then sold it the following year to Corinthian Colleges, Inc. for "a startling \$85 million" (Blumenstyk, 2003c).

listed on the NASDAQ, including Career Education and Corinthian Colleges, launched their initial growth phase with private equity funding (Blumenstyk, 2003a). The postsecondary institutions that are being acquired by private equity funds are usually small proprietorships or partnerships so the equity funds are further strengthening the for-profit sector with additional capitalization, but also by further consolidating the industry into larger multi-campus enterprises and holding companies. The U.S. Education Corporation, based in Irvine, California is one of several new companies backed by private equity groups fueling a trend toward consolidation in the for-profit sector.

The U.S. Education Corporation was incorporated by two private investment groups in 2002 specifically to acquire and operate for-profit colleges. William Blair Capital and Clearlight Partners capitalized U.S. education with a \$50 million initial investment. The company entered the higher education industry by purchasing Silicon Valley College in June 2002 and Western Career College in February 2003. Shortly thereafter, it purchased the American Institute of Health Technology, which gave U.S. education a total of eight campuses in the western United States. In December of 2003, U.S. education also purchased Apollo College (unrelated to the Apollo Group, Inc.), which operates seven campuses in four western states. Apollo is a two-year college that enrolls 3,800 students in programs such as allied health professions, computers, and veterinary care. David Chandler, a partner in William Blair, states that the equity partners' goal for U.S. education is to buy and expand enough colleges to generate annual revenues of \$100 million (Blumenstyk, 2003a; Blumenstyk, 2003c; Blumenstyk and Farrell, 2004).

A third source of consolidation in the for-profit higher education sector is occurring by

The U.S. Education Corporation was incorporated by two private investment groups in 2002 specifically to acquire and operate for-profit colleges.

expanding offerings and the addition of new locations by older and more mature career colleges. ITT Educational Services, Inc. is one of the most recognized for-profit technical institutes in the United States. It was operated as a wholly-owned subsidiary of ITT Corporation from 1966 until it was spun off as a separate company through an initial public offering on December 27, 1994. The company operates 77 ITT Technical Institutes in 30 states. Although ITT offers 20 different degree programs, most of its 37,000 students are enrolled in information technology (39%), electronics technology (35%), and drafting and design (25%) (ITT, 2003: 1-3). The company's growth strategy is to enhance the results of its existing institutes, expand its geographic presence and program offerings into new areas, and to seek alliances with international educators.⁸ The company is expanding its offerings in business and criminal justice and it has aggressively expanded its operations since 1994 by adding 27 new locations. At the end of 2002, 41 of its 77 technical institutes were authorized to offer degrees and that number increased to 51 by the end of 2003. It is seeking to increase that number to 57 by the end of 2004 (Standard & Poor's, 2004f: 1-2).

Kaplan is also a widely recognized higher education company (and a wholly-owned subsidiary of the The Washington Post Co.), but until recently it was best known for its test-preparation business. Kaplan entered the for-profit higher education market by founding Concord Law School in 1998 and

then purchasing Quest Education Corporation for \$165 million two years later. The Concord Law School moved Kaplan into online education, while Quest's purchase gave the company 30 campuses and a platform for further acquisitions and expansion. In November of 2000, Kaplan purchased the Technology Education College in Columbus, Ohio, five colleges for paralegal training, and two small proprietary chains in Pennsylvania and Texas. In only a year and a half, Kaplan went from zero to forty-one undergraduate colleges in 13 states and a virtual law school in California. Eleven of Kaplan's

ITT Educational Services, Inc. is one of the most recognized for-profit technical institutes in the United States.

41 campuses are recognized by a regional accreditor, including the virtual Kaplan College, which is the linchpin of the company's online education strategy (Blumenstyk, 2002; Borrego, 2001). Kaplan's revenues have grown from \$189 million in 1998 to \$494 million in 2001. Kaplan's postsecondary education division was contributing 33 percent of its total revenues by 2001 and is now one of the company's most profitable divisions. Following this dramatic acquisitions spree, Kaplan announced plans to more than double the number of colleges it owns to about 100 over the next few years (Blumenstyk, 2002; Borrego, 2001).

The post-secondary education market has continued to add capacity in the form of new campuses and internet programs and this capacity is being readily consumed as indicated by double-digit increases in student enrollments, strong revenues, and exceptional profit margins. In a recent advisory, Standard & Poor's observes that

despite some scary news [i.e., lawsuits and accounting scandals]...The group has been among the best-performing subindustries for the past few years, and we expect further gains in coming periods...with rising ambition levels also prompting many workers to go back to school to enhance their skills, we expect education demand to remain strong (Standard & Poor's, 2003).

⁸ In contrast to most other U.S. higher education companies, ITT Educational Services has adopted a strategy of international expansion through cross-border supply and licensing arrangements, rather than direct commercial presence. Its strategy is to expand alliances with international educators to deliver their curricula to foreign students with more online offerings or through residential programs in foreign countries that are licensed to use the ITT, curricula (ITT, 2003: 2).

More recently, Standard & Poor's reiterated its position that "overall business trends in the for-profit education industry are positive, driven by an increasingly knowledge-based economy that requires specialized skills and capabilities (Standard & Poor's, 2004a).

The multinational university

The U.S. higher education industry, particularly its for-profit sector, is increasingly taking its established and successful model of multi-site campus development as a basis for expanding internationally into countries where demand for post-secondary education greatly exceeds the supply, and where government officials often welcome the infusion of private capital as a way of easing pressure on public budgets. Sylvan Learning Systems, Inc. is the first publicly traded higher education corporation to move exclusively into the international market. Sylvan Ventures, Inc.

was founded in 1979 to provide personalized instruction to students of all ages and skill levels, but in 2003, the company sold its Sylvan Learning Centers

Laureate's International Universities division now operates nine fully licensed universities in the United States, France, Switzerland, Spain, Mexico, Chile, Costa Rica, and Panama.

and other K-12 businesses to Education, Inc., a newly formed private company. Sylvan Ventures was dissolved and the new higher education services company that remained was renamed Laureate Education, Inc. (Standard & Poor's, 2004h: 1-7). The new company operates an International Universities and an Online Higher Education division. The Online Higher Education segment, which provides 9 percent of the company's revenues, is oriented mainly toward U.S. customers, who can access Laureate's programs only through its online subsidiaries: Canter Associates, Walden University, and the National Technology University. Canter Associates provides professional development and graduate degree programs to teachers, as well as master's degrees in education that delivered through partnerships with accredited universities. Walden University is an accred-

ited online virtual university that offers graduate degrees in education, human services, management, and psychology. The National Technology University is an accredited institution offering master's degrees in information technology and management.

In 1999, Sylvan's International Universities division moved into the international market by spending \$26 million to purchase 54 percent of Universidad Europa, a private university in Madrid. It now owns 78 percent of the institution. In the following two years, the company spent \$106.5 million in cash and debt to buy stakes in four other properties: (1) an 80 percent stake in Universidad del Valle de Mexico; (2) a 100 percent ownership of Gesthotel SA Management School in Switzerland; (3) a 80 percent stake in the Universidad de las Americas in Chile, and (4) an 80 percent stake in the Ecole Supérieure du Commerce Extérieur. In 2003, Laureate Education expanded its holding by purchasing Andres Bello University in Santiago, Chile (80%), the Universidad Interamerica (Costa Rica and Panama) and it also opened the South Asia International Institute in India. In all, from 1999 to 2003, Sylvan spent over \$300 million and assumed an additional \$100 million in debt to acquire and expand 34 foreign college and university campuses on four continents with 101,400 students (Sylvan, 2003: 4).

Laureate's International Universities division now operates nine fully licensed universities in the United States, France, Switzerland, Spain, Mexico, Chile, Costa Rica, and Panama. These institutions offer a wide range of professional degrees in international business, hotel management, health sciences, information technology, and engineering. Its inventory also includes the Wall Street Institute, a European-based franchiser and operator of corporate learning centers. Laureate's International Universities division was expected to generate \$410 million in revenues and \$100 million in profits for 2003 (Blumenstyk,

2004; Standard & Poor's, 2004h: 1-7).⁹ Nearly 80 percent of its \$472.8 in 2003 revenues came from non-U.S. operations with 52 percent coming from Mexico and Chile alone. Of the company's \$365.8 million in long-lived assets fully 96 percent are foreign-based with 58 percent located in Spain and Switzerland (Sylvan, 2003: 60).

For the time being, most other U.S. higher education corporations have been more cautious about entering foreign markets, with many of them initiating their first foreign operations in Canada or Europe. The DeVry Institute of Technology (now DeVry University), which operates 23 degree-granting campuses in 14 states, became the first officially recognized for-profit university in Canada when Alberta's provincial government took the unprecedented action of authorizing its Calgary campus to offer offer 4-year bachelor's degrees in Computer Information Systems, Electronics Engineering Technology, and Business Operations. DeVry Calgary opened its doors with 1,400 students, and after a year-long review by the Alberta Private Colleges Accreditation Board, the college was deemed viable and received accreditation (DeVry, 2003: 30, 56; Blumenstyk and Farrell, 2003). Until that time, only a handful of private non-profit institutions had been authorized to award degrees in Canada. However, the provincial government of New Brunswick quickly followed suit by accrediting Lansbridge University, a wholly Internet-based institution owned by Learnsoft Corporation of Canada (CAUT, 2001a, 2001b) despite vocal opposition from the Canadian Association of University Teachers. The following year, the University of Phoenix announced plans to open a campus in Alberta.

Corinthian Colleges, Inc. also entered the Canadian market in 2003 with the purchase of CDI Education Corporation, a Canadian-based firm that operated 45 for-profit colleges and 15 corporate training centers in Canada with approximately 6,000 students (Corinthian Colleges, Inc., 2003: 2). In 2002, Education Management Corporation acquired The Art Institute of Toronto, which was followed by the acquisition of three accredited private institutions in British Columbia (Education Management, 2003: 9).¹⁰

Similarly, Kaplan, Inc. purchased the 5,000 student Dublin Business School in Ireland in December of 2003. Kaplan, Inc. was already offering professional development courses in Europe and Asia to about 30,000 students annually through its British-based Financial Training Company (purchased in March of 2003), but the Dublin Business School is Kaplan's first degree-granting institution outside the United States. The Dublin Business School

offers undergraduate and graduate degree programs as well as professional development courses. The Dublin Business School also operates a branch campus in Kuala Lumpur, Malaysia and has relationships with a number of other business schools in Europe. The company's stated intention is to use the Dublin Business School as an export platform for expanding its degree offerings throughout the European Union (Blumenstyk, 2003b; Blumenstyk, and Farrell, 2004). Similarly, Career Education Corporation already has campuses in the United States, Canada, France, the United Kingdom, and the United Arab Emirates (Standard & Poor's, 2004a: 1).

The for-profit sector's largest supersystem, the rapidly growing Apollo Group, Inc. (University of Phoenix), has not been aggressive at expanding internationally until very recently.

¹⁰ In Vancouver, EDMC purchased the Dubrule International Culinary & Hotel Institute of Canada, which it merged with its new Art Institute of Vancouver (Standard & Poor's, 2004b: 2).

⁹ Laureate Education, Inc. has also acquired 125 acres for a future campus in Hyderabad, the center of India's high technology region (Blumenstyk, 2003e).

Apollo International, which was founded in 1999 with \$40 million in capital, is still a small privately held firm partly owned by the Apollo Group and several of its individual founders. Until 2003, Apollo International only had one campus in The Netherlands with 100 M.B.A. students that consistently lost money (Newton 2002). However, the *Chronicle of Higher Education* notes that for Apollo "the battle is about to be joined, most notably in Latin America." Apollo International has partnered with the Pitagoras Group, one of Brazil's largest suppliers of private elementary and secondary education, to start a new college system. Apollo International is exploring similar partnership arrangements in Mexico, Chile, and India with the goal of enrolling 40,000 to 100,000 students internationally and then going public by 2008. Apollo International's has also partnered with the Modi Group in India, the country's seventh largest industrial conglomerate. The partnership's institute currently enrolls 100 students and offers business and information technology degrees through the Apollo Group's Western International University, which is accredited by the North Central Association of Colleges. The Indian partnership's goal is to have 30 campuses within ten years aimed mainly at students who are just graduating from high school (Blumenstyk, 2003e).

Toward a global market in higher education?

Even though few countries have made GATS commitments on higher education services at the present time, the most recent proposals submitted to the WTO's Council on Trade in Services by the United States, Australia, and New Zealand suggest that further liberalization will be pressed hard in the next round of WTO negotiations (WTO, 2000). The WTO's Council on Trade in Services, the OECD, individual governments, and private associations such as NCITE,¹¹ have identified numerous barriers to international trade in higher education

that will certainly be addressed in the next round of WTO negotiations (Barrow, 2003: 245-48). The U.S. (WTO, 1998b: 2) is unequivocal in stating that its negotiating objective is to "help create conditions favorable to suppliers of higher education, adult education, and training courses" in foreign markets. The U.S.'s trade policy has targeted education services "as a growing industry" internationally, where it has exceptional competitive advantages in many of the fastest growing segments of the market such as

the provision of management or technical training (including language training) and skills upgrades for current members of the workforce. The need for such education is particularly acute in high-technology industries including medical services, computer services, and flight training schools (WTO, 1998b: 2).

Although some traditional U.S. colleges and universities have begun to operate for-profit branch campuses in foreign countries (e.g., Temple University in Japan, MIT in India), as well as online degree programs, their movement into these areas signals that for-profit colleges and universities are likely to prosper on a global scale under GATS. Demographic trends and financial constraints are only two of the reasons why for-profit colleges and universities are likely to succeed in a liberalized world higher education market. The consolidation of oligopolies (i.e., supersystems) is often a preliminary step toward a multinational presence in many industries. Once the domestic market is secured against local competitors, highly capitalized firms seek new opportunities for profit in foreign markets (Lenin, 1939).

¹¹ NCITE was established in 1999 as a consortium of mainly for-profit higher education enterprises and corporate universities to advise the Office of the U.S. Trade Representative on trade negotiations involving higher education services. NCITE's self-described mission is "to create a collective voice for those engaged in providing education services to foreigners to express their views to the U.S. Government on problems in international education" (see, <http://www.tradeineducation.org/>).

In the United States, demographic trends suggest that for-profit colleges will continue to expand their market share of the total higher education market. Higher education enrollments in the United States are projected to increase at a faster rate nationally for older students and minorities than for traditional college-age students. These demographic groups are historically underserved by traditional colleges and universities throughout the world, but they are often targeted by the marketing efforts of for-profit institutions. The for-profit colleges and universities did not immediately compete with traditional colleges and universities, but sought to grow the market for higher education by targeting non-traditional students ages 24 and older. For example, 62.9 percent of students enrolled in 4-year for-profit postsecondary institutions in the U.S. are age 24 and older (Futures Project, 2000: 5). Consequently, DeVry University, for example, is sanguine about its prospects, noting that:

The increased number of older students attending college today has positively influenced DeVry University enrollments, and has been fueled by (1) the development of the knowledge-based economy, (2) the rapid pace of technological change in the workplace, (3) the growing recognition of the strong correlation between education and income, (4) the emergence of e-learning tools that make continuing education more accessible and convenient, and (5) growing recognition of the importance of lifelong learning (DeVry, Inc., 2003: 14).

The competitive profiles filed with the U.S. Securities and Exchange Commission by publicly-traded higher education corporations all recognize and identify the same trends as working to their benefit. However, after strengthening their competitive position through re-capitalization, winning degree-granting status from state governments, and accreditation from regional accreditation associations, the for-profits have finally started moving into areas once monop-

olized by traditional colleges. With respect to programming, the for-profit institutions are moving beyond their traditional programs in business and technology to include programming in criminal justice, education, health sciences, law, public administration, and nursing to name a few. The for-profit institutions are also moving aggressively into graduate education to attract adult career-oriented students seeking to advance in their professions (Blumenstyk, 2003d; Farrell, 2004). Consequently, in its most recent market analysis, Education Management Corporation observes that:

The Company's undergraduate programs compete for students with traditional public and private two-year and four-year colleges and universities and other proprietary schools; its graduate programs also compete with other post-graduate institutions. Many public and private colleges and universities offer programs similar to those offered by the Company (Education Management, 2003: 16).

At the same time, many of the for-profit institutions are seeking to expand into the traditional 18-24 age demographic for postsecondary students. For the first time, in 2004, the University of Phoenix will directly target traditional college-aged students by lowering its minimum age for matriculation from 23 to 18 and by creating a new Axia College aimed specifically at this age group (Blumenstyk, 2004). Moreover, as states and provinces continue a two-decade trend of reducing public support for colleges and universities, and with tuition costs at both public and private non-profit universities continuing to rise faster than the inflation rate, for-profit colleges are becoming increasingly competitive on a cost and quality basis in the higher education market (NCES, 2004: 51; Blumenstyk, 2003c). This is reinforced by the fact that students attending degree-granting for-profit colleges and universities are usually eligible to receive state and federal financial aid (Futures Project, 2000: 35-36).

These facts are not lost on the for-profit higher education corporations. A market analysis by Career Education Corporation concludes that:

The reduction of state or provincial funding and local funding of many public educational institutions in recent years has forced many educational institutions to cut back spending on general operations and refrain from increasing capacity. As a result, some public schools have become underfunded and overcrowded. This trend, along with a general increase in postsecondary enrollment as a result of a projected increase in high school graduates, may provide an opportunity for proprietary institutions to serve, at more competitive prices, the postsecondary education needs of individuals who would otherwise have attended public schools (Career Education Corporation, 2002: 5).

As for-profit colleges and universities enter the marketplace in other countries, the WTO treaty will increasingly equalize the competitive playing field by requiring national treatment and enforcing non-discrimination provisions. These trends are not confined to the OECD countries, since a growing middle class throughout Southeast Asia, India, and Latin America is also becoming frustrated by the lack of openings at government-funded colleges and universities. For example, Jorge Klor de Alva, president of Apollo International, observes that in Belo Horizonte, Brazil, where Apollo formed its first partnership with the Pitagoras Group, the public university received 80,000 applications for 4,000 openings. Mr. Klor de Alva notes that

Brazil cannot afford to educate the high numbers of students the high schools are educating...That means there is a market for a reputable, low-cost alternative (quoted in Blumenstyk, 2003e).

In fact, Pitagoras College enrolled 1,300 students in its first year of operations.

Likewise, Douglas L. Becker, the president of Laureate Education, Inc., whose 14-campus Universidad del Valle de Mexico enrolls 37,000 students, notes that Mexico will need 2 million more university slots by 2010 and, therefore, "the societal needs are not for one more gem, elitist university," but for a network of accessible colleges throughout the country (quoted in Blumenstyk, 2003e).

On a global scale, Ronald F. Perkinson, senior education specialist at the International Finance Corporation, a branch of the World Bank, suggests that for-profit colleges

will find many favorable openings because very few countries spend as much on their higher education as does the United States, yet demand for college continues to grow (quoted in Blumenstyk, 2003e).

The continuing liberalization of trade in education services under GATS, as well as a surging under-25 population in Asia and Latin America, will generate enormous demand for postsecondary education that will be met in part by the emerging multinational and transnational for-profit higher education corporations.

The Japanese proposal on education services will resonate likely with the critics and opponents of trade liberalization, since that country's proposal emphasizes the importance of "government policy objectives and the specificity of the education sector" in each country (WTO, 2002: 1). The Japanese proposal emphasizes that "any measures in the education services sector should be considered with primary interest in maintaining and improving the quality of the service" through national consumer protection regulations, measures to insure the international equivalence of degrees, and the continuation or authorization of third-party accreditation in each country as a condition of entering its degree-granting system.

However, those who look to such measures as a way of blocking the entry of for-profit colleges

es are likely to be disappointed in the long-run. The for-profit sector was actually strengthened in the United States when such measures were implemented in the early 1990s. The federal government instituted strict eligibility requirements on proprietary institutions whose students were applying for federal financial aid. The result of those new regulations increased quality control by denying federal financial aid to students at many proprietary institutions, which quickly led to their bankruptcy. Thus, federal quality control actually strengthened the for-profit postsecondary sector by weeding out many of the worst institutions and allowing the better institutions to expand through organic growth, mergers, and acquisitions. Moreover, this growth has occurred despite the fact that for-profit colleges and universities have to comply with the same stringent state and federal regulations as other higher education institutions with degree-granting status and meet regional accreditation standards.

A Merrill Lynch & Co. analysis of the post-secondary education sector notes that

many proprietary postsecondary companies such as Apollo, DeVry, ITT Educational Services, and Education Management have mastered, to the extent possible, the lengthy regulation process, allowing them to move their accreditation applications through the system with few hang-ups (quoted in Futures Project, 2000: 22).

With their prior experience in meeting the demands of domestic regulatory control over accreditation, accounting, and quality, it is not likely that domestic regulation as proposed by Japan will be sufficient to stifle the growth of the for-profit sector in other countries. Indeed, the major suppliers of international higher education argue that further liberalization will also benefit the consumer countries if pursued in conjunction with appropriate domestic regulatory schemes (WTO, 1998b: 3; WTO, 2001b: 1; WTO, 2001a: 1-2).

The liberalization of trade at least promises to bring state-of-the-art curriculum, skills

training, and educational infrastructure to developing countries through foreign direct investment instead of the massive social investments that would be necessary to build a world-class higher education system at public expense. Thus, for-profit higher education may become an increasingly attractive option that frees up limited public resources for investment in other areas such as social welfare and K-12 education, where governments are likely to receive more favorable treatment from the World Bank, and IMF (World Bank, 1994, 1995). It is still much too early to judge the impact of globalization and trade liberalization on higher education, particularly since the current commitments to WTO schedules are limited to a few countries. Nevertheless, multilateral trade liberalization has the potential to transform higher education into an increasingly privatized commodity that is traded on world markets under the same rules that apply to coal and automobiles.

REFERENCES

- Apollo Group, Inc. (2003), *Form 10-K: Annual Report Pursuant to Section 13 or 15(d) of the Securities Exchange Act of 1934; for the fiscal year ended, August 31, 2003*, Washington, D.C., U.S. Securities and Exchange Commission.
- Barrow, Clyde W. (1990), *Universities and the capitalist state: Corporate liberalism and the reconstruction of American higher education, 1894-1928*, Madison, University of Wisconsin Press.
- Barrow, Clyde W. (2000), "Strategic planning and institutional restructuring in U.S. higher education: The challenge to faculty unions," *Estudios del Hombre*, No. 12, 145-162.
- Barrow, Clyde W. (2003), "Globalization, trade liberalization, and the higher education industry," in Stanley Aronowitz and Heather Gautney (eds.), *Implicating empire: Globalization and resistance in the twenty-first century*, New York, Basic Books, pp. 229-254.
- Barrow, Clyde W., Sylvie Didou-Aupetit, and John Mallea, (2003), *Globalisation, trade liberalisation, and higher education in North America: The emergence of a new market under NAFTA?*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Blumenstyk, Goldie (2000), "In 1999, the bull market turned into a bear for publicly traded higher education companies," *Chronicle of Higher Education*, Vol. 46, No. 18, January 7, p. A48.
- Blumenstyk, Goldie, (2002), "Kaplan moves beyond test preparation with purchases of for-profit colleges," *Chronicle of Higher Education*, Vol. 48, No. 23, February 15, p. A36.
- Blumenstyk, Goldie, (2003a), "U.S. Education Corp., company backed by private investors, buys another college," *Chronicle of Higher Education*, Vol. 49, No. 48, December 3, p. A29.
- Blumenstyk, Goldie (2003b), "Kaplan acquires college in Ireland, joining pursuit of overseas higher education market," *Chronicle of Higher Education*, Vol. 49, No. 48, December 3, p. A29.
- Blumenstyk, Goldie (2003c), "For-profit colleges attract a gold rush of investors," *Chronicle of Higher Education*, Vol. 49, No. 27, March 14, p. A25.
- Blumenstyk, Goldie (2003d), "Companies' graduate programs challenge colleges of education," *Chronicle of Higher Education*, Vol. 50, No. 2, September 5, p. A30.
- Blumenstyk, Goldie (2003e), "Spanning the globe: Higher education companies take their turf battles overseas," *Chronicle of Higher Education*, Vol. 49, No. 42, June 27, p. A21.
- Blumenstyk, Goldie (2004), "U. of Phoenix to stoke booming growth by competing for traditional-age college students," *Chronicle of Higher Education*, Vol. 50, No. 48, June 25, A28.
- Blumenstyk, Goldie and Farrell Elizabeth F. (2003), "In for-profit higher education, buying binge heats up," *Chronicle of Higher Education*, Vol. 49, No. 44, July 11, p. A25.
- Blumenstyk, Goldie and Farrell Elizabeth F. (2004), "A season of purchases and lawsuits for for-profit colleges," *Chronicle of Higher Education*, Vol. 50, No. 18, January 9, p. A28.
- Bok, Derek (2003), *Universities in the marketplace: The commercialization of higher education*, Princeton, Princeton University Press.
- Borrego, Anne Marie (2001), "A wave of consolidation hits for-profit higher education," *Chronicle of Higher Education*, Vol. 47, No. 48, August 10, p. A29.
- Borrego, Anne Marie (2002), "For-profit colleges pull out of higher education group," *Chronicle of Higher Education*, Vol. 49, No. 8, October 18, p. A28.
- Canadian Association of University Teachers (2001a.), "Alberta okays first for-profit university," *CAUT NOW!*, Vol. 3, No. 1, February 6.
- Canadian Association of University Teachers, (2001b), "CAUT condemns recognition of newest for-profit university," *CAUT NOW!*, Vol. 3, No. 4, July 5.
- Career Education Corporation (2002), *Form 10-K/A: Annual Report Pursuant to Section 13 or 15(d) of the Securities Exchange Act of 1934; for the fiscal year ended, December 31, 2002*, Washington, D.C., U.S. Securities and Exchange Commission.
- Concorde Career Colleges, Inc. (2003), *Form 10-K: Annual Report Pursuant to Section 13 or 15(d) of the Securities Exchange Act of 1934; for the fiscal year ended, December 31, 2003*, Washington, D.C., U.S. Securities and Exchange Commission.
- Corinthian Colleges, Inc. (2003). *Form 10-K/A: Annual Report Pursuant to Section 13 or 15(d) of the Securities Exchange Act of 1934; for the fiscal year ended, June 30, 2003*, Washington, D.C., U.S. Securities and Exchange Commission.
- Currie, Jan and Newson, Janice (eds.) (1998), *Universities and globalization: Critical perspectives*, Thousand Oaks, California.
- DeVry, Inc. (2003), *Form 10-K/A: Annual Report Pursuant to Section 13 or 15(d) of the Securities Exchange Act of 1934; for the fiscal year ended, June 30, 2003*, Washington, D.C., U.S. Securities and Exchange Commission.
- Education Management Corporation (2003), *Form 10-K: Annual Report Pursuant to Section 13 or 15(d) of the Securities Exchange Act of 1934; for the fiscal year ended, June 30, 2003*, Washington, D.C., U.S. Securities and Exchange Commission.
- Etzkowitz, Henry, Webster, Andrew, and Healey, Peter (1998), *Capitalizing knowledge: New intersections of industry and academia*. Albany, State University of New York Press.
- Executive Office of the President (1997), *North American Industry Classification System*, Washington, D.C., Office of Management and Budget.
- Farrell, Elizabeth (2004), "For-profit colleges rush to fill nursing gap," *Chronicle of Higher Education*, Vol. 50, No. 19, January 16, p. A29.
- Futures Project (2000), *A briefing on for-profit higher education*, Providence, Rhode Island, Brown University. <http://www.futuresproject.org>
- ITT Education Services, Inc. (2003), *Form 10-K: Annual Report Pursuant to Section 13 or 15(d) of the Securities Exchange Act of 1934; for the fiscal year ended, December 31, 2003*, Washington, D.C., U.S. Securities and Exchange Commission.
- Johnson, Benjamin, Kavanagh Patrick, and Mattson Kevin (2003), *Steal this university: The rise of the corporate university and the academic labor movement*, New York, Routledge.
- Kelly, Kathleen F. (2001), *Meeting needs and making profits: The rise of for-profit degree-granting institutions*, Denver, Education Commission of the States.

- Larsen, Kurt, Morris, Rosemary, and Martin, John P. (2001), *Trade in education services: Trends and emerging issues*, Paris, OECD Centre for Educational Research and Innovation, OECD Document CERI/CD/RD(2001)6.
- Lenin, V.I. (1939), *Imperialism: The highest stage of capitalism*, New York, International Publishers.
- National Association of Securities Dealers Automated Quotes (NASDAQ) (2004), "Moving the market: Market summary, June 18, 2004," http://www.nasdaq.com/briefing/stock_summary
- National Center for Education Statistics (1997), *Directory of postsecondary institutions*, Volume 1: *Degree-granting institutions*, Washington, D.C., United States Department of Education.
- National Center for Education Statistics (2003), *Digest of education statistics, 2002*, Washington, D.C., United States Department of Education, http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3a_8
- National Center for Education Statistics (2004) *Post-secondary institutions in the United States: Fall 2002 and degrees and other awards conferred, 2001-2002*, Washington, D.C., United States Department of Education, <http://nces.ed.gov/pubs2004/2004154.pdf>
- National Committee for International Trade in Education (2002), "Rapporteur report on OECD/US Forum on Trade in Educational Services, held May 23-24, 2002, Washington, D.C.," www.tradeineducation.org/general_info/intro.html
- Newman, Frank and Couturier Lara, (2001), *The new competitive arena: Market forces invade the academy*, Providence, Rhode Island, Brown University, The Futures Project, <http://www.futuresproject.org>
- Newson, Janice and Buchbinder, Howard, (1988), *The university means business: Universities, corporations, and academic work*, Toronto, Garamond Press.
- Newton, Robert R. (2002), "For profit and traditional institutions: A comparison," *International Higher Education* (Spring).
- Organization for Economic Cooperation and Development (2002a), "About trade in education services," <http://www.oecd.org>
- Organization for Economic Cooperation and Development, (2002b), "Statistics and indicators on the main trends in the internationalisation of post-secondary education and training," <http://www.oecd.org>
- Sauve, Pierre and Stern, Robert M. (eds.) (2000), *GATS 2000: New directions in services trade liberalization*, Washington, D.C., Brookings Institution Press.
- Scott, Barbara Ann (1983), *Crisis management in American higher education*, Westport, Conn., Praeger Press.
- Shumar, Wesley (1997), *College for sale: A critique of the commodification of higher education*, London, Falmer Press.
- Skilbeck, Malcolm and Connell, Helen, (1996), "International education from the perspective of emergence world regionalism: The academic, scientific, and technological dimension," in Peggy Blumenthal, Craufurd Goodwin, Alan Smith, and Ulrich Teichler (eds.), *Academic mobility in a changing world*, London and Bristol, Penn., Jessica Kingsley Publishers, pp. 66-102.
- Slaughter, Sheila (1990), *The higher learning and high technology: Dynamics of higher education policy formation*, Albany, State University of New York Press.
- Slaughter, Sheila and Leslie, Larry L. (1997), *Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Standard & Poor's (2003), "Industry in focus: Education stocks keep their grades, Tuesday, November 18, 2003," <http://netadvantage.standardpoor.com>
- Standard & Poor's (2004a), "Standard & Poor's Stock Reports: Career Education Corp., June 21, 2004," <http://netadvantage.standardpoor.com>
- Standard & Poor's (2004b), "Standard & Poor's Stock Reports: Education Management, June 19, 2004," <http://netadvantage.standardpoor.com>
- Standard & Poor's (2004c), "Standard & Poor's Stock Reports: EVCI Career Colleges, June 19, 2004," <http://netadvantage.standardpoor.com>
- Standard & Poor's (2004d), "Standard & Poor's Stock Reports: SLM Corp., June 19, 2004," <http://netadvantage.standardpoor.com>
- Standard & Poor's, (2004e) "Standard & Poor's Stock Reports: HealthStream, Inc., June 19, 2004," <http://netadvantage.standardpoor.com>
- Standard & Poor's (2004f), "Standard & Poor's Stock Reports: ITT Educational Services, June 19, 2004," <http://netadvantage.standardpoor.com>
- Standard & Poor's (2004g), "Standard & Poor's Stock Reports: Strayer Education, June 19, 2004," <http://netadvantage.standardpoor.com>
- Standard & Poor's (2004h), "Standard & Poor's Stock Reports: Sylvan Learning Systems, June 19, 2004," <http://netadvantage.standardpoor.com>
- Strayer Education, Inc. (2003), *Form 10-K: Annual Report Pursuant to Section 13 or 15(d) of the Securities Exchange Act of 1934; for the fiscal year*

- ended, December 31, 2003*, Washington, D.C., U.S. Securities and Exchange Commission.
- Strayer Education, Inc. (2004), "Strayer Education, Inc.," <http://www.strayereducation.com/about.cfm>
- Sylvan Learning Systems, Inc. (2003), *Form 10-K: Annual Report Pursuant to Section 13 or 15(d) of the Securities Exchange Act of 1934; for the fiscal year ended, December 31, 2003*, Washington, D.C., U.S. Securities and Exchange Commission.
- United Nations Education, Scientific, and Cultural Organization (1997), *International Standard Classification of Education, ISCED 1997*, http://www.uis.unesco.org/en/pub/isced/ISCED_A.pdf
- United States Department of Commerce, Bureau of the Census (2004), "U.S. International Trade in Goods and Services: Annual Revision for 2003, Exhibit 1," http://www.census.gov/foreign-trade/Press-Release/2003pr/final_revisions/index.html
- United States Department of Commerce, Bureau of Economic Analysis (2002), *Industry accounts data: Gross domestic product by industry, 1994-2000*, www.bea.gov/bea/dn2/gpoc.htm
- United States Department of Commerce, Bureau of Economic Analysis (2004), *Industry accounts data: U.S. International Services: Cross-Border Trade & Sales Through Affiliates, 1986-2000 (Table 5.15-Other Private Services, 2000)*, www.bea.gov/bea/di/1001serv/intlserv.htm
- "University of Phoenix" (2004), http://www.phoenix.edu/index_flat.html
- World Bank (1994), *Higher education: The lessons of experience*, Washington, D.C., World Bank.
- World Bank (1995), *Priorities and strategies for education: A World Bank review*, Washington, D.C., World Bank.
- World Bank (1999), *1999 World development indicators*, Washington, D.C., World Bank.
- World Trade Organization (1991), "Services sectoral classification list: Note by the Secretariat (Document No. 98-0000)," Geneva, Secretariat.
- World Trade Organization (1998a), "Education services: Background note by the Secretariat (Document No. 98-3691)," Geneva, Council for Trade in Services.
- World Trade Organization (1998b), "Communication from the United States: Education Services (Document No. 98-4048)," Geneva: Council for Trade in Services.
- World Trade Organization (2000), "Communication from the United States: Negotiating proposal for education services (Document No. 00-5552)," Geneva, Council for Trade in Services.
- World Trade Organization (2001a), "Communication from Australia: Negotiating higher (tertiary) education, adult education, and training (Document No. 01-4716)," Geneva, Council for Trade in Services.
- World Trade Organization (2001b), "Communication from New Zealand: Negotiating proposal for education services (Document No. 01-3215)," Geneva, Council for Trade in Services.
- World Trade Organization (2002), "Communication from Japan: Negotiating proposal on education services (Document No. 02-1357)," Geneva, Council for Trade in Services.

Perspectivas actuales sobre la construcción de la paz

GUILLERMINA ENGELBRECHT

No cabe duda de que la construcción de la paz no sólo es un proceso difícil, sino que a menudo parece un sueño imposible, aunque la esperanza de alcanzarla persiste ya que, dadas las condiciones actuales del planeta, pocos temas tienen mayor importancia. En el mundo actual hablar de construir la paz invoca supuestos a veces válidos, otras ocasiones contradictorios, a menudo prejuiciosos y siempre controversiales. Por ejemplo, cuando le comenté a una colega acerca de la presentación de este trabajo, me dijo bromeando que seguramente iban a asistir muchos caballeros peinados de cola de caballo. Este incidente ilustra cómo la concepción de la paz que tiene cada uno de nosotros se origina en nuestras experiencias personales, que a su vez están insertas en los ámbitos social y político en que vivimos. La asociación de la paz con el movimiento *hippie* de los años sesenta no solamente nos indica la edad de mi amiga, sino tal vez algo más importante, nos dice algo acerca de su experiencia.

Este trabajo está organizado en cuatro partes: primera, el concepto de la paz y el proceso de su aprendizaje; segunda, la certeza del cambio; tercera, consideraciones filosóficas, y cuarta, conclusiones.

Concepto de paz y su aprendizaje

En el ámbito internacional la paz se construye a través de tratados, ceses de hostilidades

y negociaciones de poder. A la paz se le da legitimidad mediante normas sociales que condenan la violencia y tratan de establecer el diálogo y la comunicación intercultural e internacional. Hablamos de la paz desde perspectivas sociológicas, psicológicas y ambientales (Harris, 2004). En la sociedad civil identificamos las condiciones necesarias para vivir en paz, que es lo que implica vivir en un "estado de derecho". Sin embargo, también podemos empezar a comprender la paz a partir del individuo.

El concepto de "paz" tiene diferentes significados en diferentes culturas y distintas épocas. Tiene también connotaciones específicas dependiendo de la esfera donde se aplique el concepto. Así, podemos diferenciar entre la paz interior y la exterior, más ligada ésta a la esfera pública. El concepto de paz es multifacético y tiene como común denominador la disminución o eliminación de la violencia. Aprendemos estos significados cuando somos niños, en el hogar y en la escuela; en el patio de recreo, en la calle y en los medios de comunicación. Imperceptiblemente, nos apropiamos de las ideas de los mayores que nos rodean, quienes a menudo no tienen conciencia de que son los portadores de actitudes y mensajes que se reproducen en nosotros a través del ejemplo y de la enseñanza directa. Recientemente, durante una observación casual de un grupo de niños en una escuela primaria que jugaban un juego parecido a "la roña", me percate de cómo utilizaban la idea de "paz" en el juego. Cuando uno de ellos estaba de-

masiado cansado para seguir corriendo, se rindió diciendo: "¡pido paz, pido paz!" Cuando le pregunté qué quería decir con eso, me contestó perplejo: "cuando ya no quieres pelear, te das... porque ya no quieres guerra, quieres paz". El aprendizaje de la paz es parte del proceso de aculturación y de la definición de nuestra identidad.

Definimos nuestra identidad personal en un contexto social específico a través de las similitudes y diferencias que vamos encontrando entre nosotros y los demás. Cluckholm y Murray (1948: 35)

Aprendemos y construimos nuestra concepción de la paz en relación con los otros, por lo que esa concepción está íntimamente relacionada con nuestra identidad.

delinean las áreas para el estudio de los seres humanos: "Cada uno es en ciertos aspectos (a) como todos los otros hombres; (b) como algunos hombres; y (c) como ningún otro hombre".

Cada premisa se refiere a una de las áreas en las que cada uno de nosotros se define: la individualidad, la cultura y la humanidad. Estas tres áreas del yo, los grupos y todos los seres humanos están íntimamente relacionadas entre sí. Cuando se comparan las diferencias entre dos individuos, por ejemplo, entramos necesariamente al ámbito de la cultura, al ámbito grupal. Y cuando hablamos de "toda la gente" entramos al ámbito del individuo y de la afiliación a un sinnúmero de grupos.

Aprendemos y construimos nuestra concepción de la paz en relación con los otros, por lo que esa concepción está íntimamente relacionada con nuestra identidad. Cómo nos percibimos a nosotros mismos en relación con las enemistades, alianzas, venganzas, tiene mucho que ver con nuestra disposición individual hacia la paz. Por eso la educación para la paz es compleja y multifacética.

La certeza del cambio y la necesidad de una educación para la paz

En el mundo contemporáneo hay por lo menos dos certezas. Una es que vivimos un proceso acelerado de cambio multidimensional que puede identificarse en aspectos vinculados a la econo-

mía, las finanzas, la ciencia y la tecnología, la educación, la política y la cultura; la otra es que en este contexto las sociedades contemporáneas necesitan de respuestas educativas a las situaciones creadas por las ya mundialmente generalizadas condiciones de globalización, interdependencia y multiculturalismo (Gacel de Ávila, 2003).

Como el cambio no ocurre de igual manera en todos los ámbitos, el mundo actual enfrenta asimetrías cada vez más acentuadas en las persistentes inequidades ya existentes entre naciones y grupos en áreas tan importantes como el ingreso, el desarrollo político y económico y el acceso a la educación, entre otras. A menudo, con la intención de poder manejar la complejidad de estos asuntos, nos referimos a estas situaciones asimétricas en los términos simplificados de norte-sur; primero, segundo y tercer mundo; países desarrollados y en vías de desarrollo. En general, estos términos resultan insuficientes para dar una descripción completa y encubren la diversidad y complejidad de las realidades que vivimos.

A nivel local estas condiciones se presentan en una miríada de situaciones que afectan las vidas particulares de cada uno de nosotros. Un ejemplo es el aumento vertiginoso de población que emigra de las áreas rurales a las grandes ciudades, y de un país a otro. La frontera México-Estados Unidos es un ejemplo de cómo los flujos migratorios se concentran en áreas de contacto y de conflicto, de asimetrías, que afectan profundamente a los individuos involucrados y, por ende, a las sociedades de las que éstos provienen y a las que los acogen.

Otro ejemplo es el establecimiento, por parte de los países desarrollados, de estándares educativos y sistemas de evaluación cada vez más cerrados que, al ponerse en vigor, dejan fuera del acceso a la educación a poblaciones enteras de niños y jóvenes cuya lengua y/o cultura son diferentes de la lengua y cultura mayoritarias. Esta discontinuidad entre la cultura del hogar y la de la escuela tiende, a largo plazo, a negar el acceso a los bienes y servicios que, irónicamente, son la razón principal de la migración.

Dadas estas circunstancias, preguntamos: ¿cuáles deben ser las respuestas educativas a estas realidades? ¿Se puede construir la paz sobre las bases de la vida cotidiana a través de la educación? La respuesta, desde la postura de la educación para la paz, es la reafirmación de la esperanza de que la paz no es únicamente deseable sino alcanzable y hasta perdurable. Durante el siglo XX, a partir de los estudios sobre las causas de las guerras, el concepto de educación para la paz, ha evolucionado y se ha diversificado (Ardizzone, 2003). Ya en el siglo XXI, una variedad de teorías sustentan las modalidades de educación para la paz, pero predominan las teorías políticas y psicológicas de origen europeo y estadounidense. En general, a partir de las posguerras aumenta el reconocimiento de que los jóvenes son los más indicados para construir la paz y, por lo tanto, en ellos es más redituable la educación para la paz. Brenner (1986), en un análisis sobre el terrorismo, concluye que:

...la paz en los años venideros requiere de una conciencia ... de las complejidades de la vida internacional tanto en el líder como en el ciudadano ... y esto es un tema de educación y esa educación debe empezar con los jóvenes, con los estudiantes.

La educación para la paz parte de la premisa de que en los ambientes educativos, desde la primaria hasta la educación superior, se puede establecer una práctica dinámica de la paz que lleve a la comunidad escolar a valorar los procesos que promueven la paz misma. La diversidad de enfoques de la educación para la paz es en sí misma una promesa.

Harris (2004) propone cinco postulados para identificar un ámbito educativo diseñado para la construcción de la paz:

1. Explica las raíces de la violencia.
2. Enseña alternativas a la violencia.
3. Se ajusta para cubrir los distintos tipos de violencia.
4. Reconoce que la paz es un proceso que varía de acuerdo con el contexto.
5. Reconoce que el conflicto siempre estará presente.

Las modalidades más difundidas en Norteamérica y Europa son las siguientes:

Educación internacional

Esta modalidad existe desde la época de Jan Amos Comenius (1592-1670), a quien se considera el introductor de la modernidad en educación y quien proponía que el camino hacia la paz consiste en crear una comprensión de los otros y en desarrollar valores compartidos para así aminorar los conflictos. La idea es que al comprender las perspectivas de los otros, los ciudadanos puedan desarrollar actitudes de mayor tolerancia y de acciones encaminadas a la resolución conjunta de problemas y al progreso social. Son numerosos los esfuerzos de educación para la paz en esta modalidad, entre los que destacan la recomendación de la UNESCO sobre la educación para la comprensión internacional, la cooperación y la paz, y su relación con los derechos humanos y las libertades fundamentales (Deutsch, 1975). En la educación superior destacan programas enfocados al estudio de las consecuencias de la globalización económica, la cooperación internacional y los movimientos populares. Se trata de preparar a los estudiantes en la evaluación del valor de la paz y las diversas alternativas y posiciones para alcanzarla.

Educación para los derechos humanos

Esta modalidad, basada ideológicamente en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los

Derechos Humanos de 1948, propone el reconocimiento de la dignidad básica de todos los seres humanos. Se trata de resolver las hostilidades entre grupos y personas a través de la reducción de estereotipos y la promoción del entendimiento mutuo. El cambio de percepción de los otros como enemigos por otra menos negativa y la consecución de disposiciones conducentes al diálogo son las principales metas.

Educación para el desarrollo

La investigación de la paz como objeto de estudio data de los años sesenta, cuando el educador noruego Johan Galtung (1969) fundó la Asociación Internacional de Investigación sobre la Paz. Galtung aportó una importante distinción entre la paz negativa y la paz positiva; la primera se refiere a evitar la guerra o contener la violencia, lo que implica la ausencia de violencia personal directa. La paz positiva se refiere a remover las causas de la violencia, lo cual requiere no sólo que los individuos crean en la paz, sino la creación de instituciones sociales que garanticen la distribución equitativa de recursos y la resolución pacífica de conflictos.

Educación ambiental

La promoción del concepto de la paz desde una perspectiva ambiental se enfoca a crear en los estudiantes de educación superior una conciencia ecológica del planeta y la disposición de actuar a favor de la protección de la herencia común.

En esta modalidad predominan los programas de investigación y conservación del medio ambiente, de invención en tecnologías ecológicamente idóneas y de planeación sistémica para el desarrollo. Se trata de promover el pensamiento holístico ambiental regional y global.

Educación para la resolución de conflictos

Esta última modalidad está basada en parte en el trabajo de María Montessori (1870-1952), quien concebía la pedagogía apropiada para la construcción de la paz como un proceso de liberación del espíritu del alumno a través de un currículo

estructurado, autocorregible y con actividades para escoger. A mediados de siglo XX, Montessori (1946) promovió su visión de una pedagogía menos autoritaria como un camino para evitar el autoritarismo en las sociedades. En la actualidad esta modalidad se enfoca en programas de desarrollo de las habilidades comunicativas necesarias para la vida en un mundo de relaciones sociales cada vez más complejas. Se trata de crear ambientes de apertura, compartimiento y cooperación en los ámbitos escolares y universitarios de manera que los estudiantes lleguen a comprender las dinámicas del conflicto y desarrollen habilidades que les permitan actuar afirmativamente en su resolución. También se enfoca a entender mejor las causas de la violencia en todos los niveles. Predominan los programas de entrenamiento tanto para la prevención de la violencia en las instituciones educativas y en la sociedad, así como para la mediación en conflictos interpersonales, administrativos y de otra índole.

Consideraciones filosóficas

Las modalidades descritas están basadas en el diálogo, y aunque los autores no se enfoquen directamente a analizar el diálogo como postulado filosófico, este es un punto que vale la pena analizar. La posición de los educadores que participan en el diálogo acerca de la paz, la reducción del prejuicio, la paz positiva y temas similares, los expone más abiertamente a las tensiones que el diálogo trae consigo. Desde ella se pueden vislumbrar los puntos comunes y las diferencias, ya que el diálogo necesariamente ocurre entre dos partes.

El diálogo desde una perspectiva profunda pone a los interlocutores, ya sean individuos o

grupos, ante la posibilidad de influir mutuamente en la modificación de sus percepciones del otro, de sí mismos y del mundo (Freire, 1970). A través del diálogo podemos los individuos dejar nuestros prejuicios. El prejuicio es una predisposición tendiente a responder de manera no favorable a otra persona por su pertenencia o afiliación a un grupo determinado basándose no nada más en atributos individuales, sino por pertenecer a un grupo en particular (Aboud, 1988).

Como seres sociales, cada uno de nosotros nos definimos a través del diálogo y la narrativa sobre nuestras vidas y circunstancias. En su libro *El malestar de la modernidad* (1991), Charles Taylor sugiere que en el mundo contemporáneo hemos perdido el sentido de un propósito más alto para nuestro existir y que por eso hemos perdido también algo de la magia. El desencanto con el mundo está conectado a otro fenómeno de la edad moderna, al que Taylor (1991: 2) llama "la primacía de la razón instrumental", refiriéndose al tipo de racionalidad que utilizamos cuando calculamos todo de acuerdo con la manera más económica de aplicar los medios a los fines. Utilizamos nuestra razón instrumental cuando, por ejemplo, medimos el éxito de la educación desde la perspectiva única de la eficiencia máxima de costos y resultados. La maestra de preparatoria que confiesa que para ella entre más muchachos desertan es mejor pues podía darles más atención a los alumnos que de veras quisieran estudiar, nos da un ejemplo de cómo a veces legitimamos prejuicios para justificar nuestras acciones. O la escuela bilingüe, que presume de casi cien por ciento de éxito en la adquisición bilingüe de sus alumnos, ignorando que los niños que no tienen éxito se van a otra escuela. Taylor (1991: 2) también

apunta que aunque estos temas nos sean muy familiares, "la familiaridad esconde la confusión, porque realmente no entendemos los cambios y lo que nos pasa. Por lo tanto tampoco concebimos correctamente lo que podemos hacer".

Respecto a la construcción de la paz, ¿qué es entonces lo que podemos hacer? ¿Cómo podemos proceder para fomentar la construcción de la paz? Un punto por el que podemos empezar es preguntarnos qué tipo de país, cultura, escuela o universidad queremos crear, lo cual nos llevará necesariamente al diálogo. Al compartir nuestras experiencias, el diálogo se convierte en el vehículo para descubrir posibilidades. Nuestras narrativas son una forma de definirnos y afirmarnos en nuestra identidad. Al compartirlas con los otros en una variedad de circunstancias, nos enriquecemos y enriquecemos las posibilidades de construcción de la paz.

Conclusión

Dickinson, una poetisa norteamericana, dice que "la esperanza es esa cosa emplumada que se asienta en el alma...".

Persiste la esperanza de que la educación para la paz contribuya al mejoramiento de las posibilidades futuras de todos los habitantes del planeta. La continuación de las modalidades existentes en la educación para la paz necesita estar aunada a la exploración y el diseño de nuevas modalidades, particularmente en la educación superior. Es urgente también tomar conciencia de que la paz se aprende, se enseña y se construye, y de que a través del diálogo podemos mantener vivas la esperanza y la acción afirmativa de la paz en la educación.

Internacionalización *versus* globalización de la educación superior: tendencias convergentes y divergentes en el contexto actual

JOCELYNE GACEL-ÁVILA

RESUMEN

El presente trabajo presenta la internacionalización como una respuesta de las instituciones de educación superior a la globalización económica, política, social y cultural que caracteriza el inicio del siglo XXI. La internacionalización es parte de una nueva propuesta educativa que pretende dotar a la sociedad global de una educación contemporánea capaz de responder a las demandas y los retos del entorno, caracterizado por la mundialización, la interdependencia y el multiculturalismo.

Introducción

En este trabajo se pretende delimitar, en primera instancia, los significados que encierran los conceptos de globalización e internacionalización, con el propósito de definir y entender con mayor claridad los alcances y objetivos de la educación internacional en la conformación de una nueva propuesta educativa acorde a los requerimientos del contexto global. Con base en un análisis de dichos requerimientos, se intenta demostrar que la internacionalización de la educación superior ofrece el potencial de ser una estrategia educativa capaz de aportar a la sociedad global las herramientas necesarias para enfrentar los colosales retos de nuestra época y del porvenir.

Por fin, mediante el estudio de los retos actuales de la universidad, se plantean las dificultades y perspectivas de instrumentación de dicha propuesta educativa en el presente contexto.

Los retos educativos en el contexto global

En las postrimerías del siglo XX, la humanidad entró en un proceso acelerado de cambios multidimensionales que abarcan el campo de la economía, las finanzas, la ciencia y la tecnología, las comunicaciones, la educación, la cultura y la política. Este nuevo contexto se caracteriza por relaciones de interdependencia y competitividad crecientes entre los países, lo que modifica el paradigma tradicional de las relaciones entre Estados. Ningún país escapa de estos procesos, ni de los retos que le son consustanciales. Ahora bien, aunque los procesos de globalización y modernización se desarrollan simultáneamente en todo el planeta, generan desarrollos desiguales, divergentes y contradictorios. En suma, como lo comenta Federico Mayor,¹ hay "globalizadores" y "globalizados", lo que lleva a finales del siglo XX a una situación de profundas y crecientes desigualda-

La autora es investigadora del Centro de Estudios Estratégicos para el Desarrollo y coordinadora de Cooperación Académica de la Universidad de Guadalajara, México.

¹ Ex director general de la UNESCO.

des entre los países, a un ambiente de exclusión y marginación; a brotes de violencia, guerras, conflictos étnicos, terrorismo, racismo e intolerancia, pandemias, incremento de la delincuencia y del crimen organizado, creciente desempleo y subempleo, y la degradación del medio ambiente y los recursos naturales. En el inicio del siglo XXI, gran parte de la humanidad es cada día más pobre y ajena al desarrollo y la modernidad (López Segrera, 2001).

Por eso urge hallar alternativas a estas prácticas políticas y económicas, que expresan el poder de unas cuantas naciones y empresas transnacionales. Organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas y el Banco

Si no se logra un progreso social paralelo a mediano y largo plazo, tampoco se alcanzará un nivel económico satisfactorio.

Mundial advierten que el mundo desarrollado puede atraer capitales privados, construir un sólido sistema bancario y financiero, invertir en capital humano, pero si sigue marginando a gran parte de la humanidad, a las mujeres y las minorías étnicas, y no adopta una política de inclusión, su crecimiento corre peligro. En fin, si no se logra un progreso social paralelo a mediano y largo plazo, tampoco se alcanzará un nivel económico satisfactorio.

Para remediar, o al menos paliar, lo anterior, el Programa para el Desarrollo de las Naciones Unidas prescribe el desarrollo humano sostenible, concepto más amplio que el de simple crecimiento económico, pues incluye las dimensiones humana, cultural y educativa de los pueblos. Asimismo, en la Conferencia Mundial de las Naciones Unidas (Monterrey, México, marzo de 2002) se destacó la necesidad urgente de un componente solidario –“la mundialización de la solidaridad”²– y el respeto a los acuerdos de la Conferencia de Kioto. A la luz de los apremiantes problemas que enfrenta la sociedad global del

siglo XXI, dichos conceptos no sólo responden a una exigencia ética, son también un imperativo político (López Segrera, 2001).

En otras palabras, como advierte Edgar Morin (1999: 74):

El sistema productivo hegemónico es destructivo, devastador y, en última instancia, provoca el anti-desarrollo. Concebido sólo de manera técnico-económica, el desarrollo es insostenible. Requerimos de una noción más rica y compleja de desarrollo, no sólo material, sino también intelectual, afectivo y moral.

Dicha reflexión animó el espíritu de la Declaración Mundial de la Educación Superior de la UNESCO (1998), la cual colocó la educación superior, y la educación en general, al servicio de un orden mundial que disponga la construcción de una sociedad más justa, equitativa, tolerante y solidaria, pues la educación se encuentra en el centro de todo cambio social. Sin nuevos enfoques en la política y el proceso educativo no será posible un cambio de mentalidades ni de sociedad. Sin un cambio de paradigma en las relaciones internacionales tampoco habrá solidaridad entre las naciones.

Globalización versus internacionalización: definición y conceptos

A la luz del nuevo contexto global descrito, es imprescindible delimitar, en primera instancia, los conceptos encerrados en los términos globalización e internacionalización, pues a menudo son confundidos e intercambiados. Sostengo que si bien la internacionalización y la globalización son fenómenos comprendidos en la misma dinámica, resultan diferentes en cuanto a su escala e intensidad, y en realidad presentan tendencias opuestas y aún contradictorias.

La internacionalización es dialécticamente opuesta a la globalización porque descansa en la relación entre naciones y la existencia del Estado-nación, su punto de partida es el reconocimiento

de las diferencias entre las naciones. En contraste, la globalización tiende a socavar las bases del Estado-nación, la existencia de las naciones y sus diferencias, hace resaltar más las similitudes que las divergencias. La internacionalización promueve el reconocimiento, el respeto a las diferencias y la identidad cultural, mientras que la globalización desarrolla la homogeneización. Así pues, se entiende que la internacionalización es “complementaria” o “compensatoria” de las tendencias globalizantes, en tanto que contrarresta sus efectos desnaturalizadores y homogeneizadores.

A partir de esta delimitación conceptual, la globalización de la educación superior se define

...como el flujo de personas, tecnologías, conocimientos, valores e ideas, que trasciende las fronteras y afecta a cada país de manera diferente, según su historia, cultura, tradiciones y prioridades... (De Wit, 1995).

En cambio, la internacionalización representa una respuesta proactiva de las universidades, mediante la cual un país responde al impacto de la globalización al conocer y respetar la idiosincrasia de cada nación; es un medio de promoción y reforzamiento de la identidad cultural, propicia el desarrollo de una perspectiva global en la comunidad universitaria y muestra un compromiso de ésta en la construcción de la ciudadanía global.

Con base en dichos conceptos, el objetivo central de la internacionalización es propiciar en los estudiantes una conciencia global para la ciudadanía en la aldea global. En otras palabras, mediante la internacionalización se pretende promover la entronización de perspectivas culturales múltiples, tanto en el conocimiento generado como en los métodos pedagógicos utilizados y en las prácticas organizativas. La educación internacional promueve la formación holística del individuo, por lo que se sugiere que descansa en una

estructura curricular integral, humanista y socio-reconstructivista.

Desde esta perspectiva, la internacionalización de los contenidos académicos constituye un recurso educativo clave para formar ciudadanos críticos y preparados para desempeñarse con eficacia y éxito en un contexto globalizado. Representa una reforma educativa cuyos ideales son el impulso del carácter político, ético e intercultural de las relaciones sociales en pro de la formación de una ciudadanía crítica por medio del fomento en los egresados de una perspectiva y conciencia global, con la finalidad de que adquieran respeto a la diferencia y la riqueza cultural de la humanidad, un sentido de responsabilidad política, que los haga defensores de los principios democráticos y de la sociedad en que viven y actúan, para ser verdaderos artífices de la transformación social (Gacel, 2002).

Schoormann (1999) propone definir la internacionalización como un proceso permanente, comprehensivo y contrahegemónico que tiene lugar en el contexto internacional del conocimiento, en el que las universidades son vistas como un subsistema, como parte de un mundo más amplio e incluyente. Permanente, porque al tratarse de una actividad desempeñada en un sistema abierto, la internacionalización se describe como un ciclo de eventos recurrentes; comprehensivo, porque abarca a todos los sectores de la universidad y los niveles del proceso educativo; contrahegemónico, porque implica un cuestionamiento de las tres dimensiones de la educación: el contenido, el proceso y el fundamento. Es decir, la internacionalización discute el qué, el cómo y el por qué del proceso educativo.

Con base en dichos referentes conceptuales, en los siguientes párrafos se describirá la manera en que la internacionalización ofrece los elementos y las herramientas que se necesitan para conformar una respuesta educativa a los requerimientos de la sociedad del siglo XXI.

² Expresión utilizada por el presidente de Francia, Jacques Chirac, en su intervención durante la Conferencia Mundial de las Naciones Unidas, en Monterrey, México, en marzo de 2000.

La internacionalización como paradigma educativo para la sociedad del siglo XXI

En el inicio del siglo XXI es preciso subrayar la inadecuación cada día más amplia, profunda y grave entre nuestros conocimientos disyuntivos, fragmentados y compartimentados frente a los problemas cada día más multidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios. Por ello, en estas circunstancias, una de las funciones básicas de las universidades en el nuevo entorno global radica en propiciar en los estudiantes una conciencia global e intercultural, enseñar la interdependencia entre los pueblos y las sociedades, desarrollar la comprensión de la cultura propia y la ajena, y el respeto al pluralismo; bases de la solidaridad, la convivencia pacífica entre las naciones y de la auténtica ciudadanía global.

Aquí se define la conciencia global (*Oxford dictionary of new words*, 1991) como la comprensión y receptividad de las culturas ajenas, la disponibilidad de ciertos conocimientos e información de índole socioeconómica y ecológica. Asimismo, se toma como referente la definición de Hanvey (1982), que desglosa la perspectiva global en cinco dimensiones, 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.

Por otra parte, una de las características del nuevo siglo –y por lo tanto un reto para la educación– es que el hombre se enfrentará constantemente a los desafíos de la adaptación, el dominio de situaciones nuevas, la responsabilidad, la participación, el pluralismo y el cambio de valores. Los profesionistas de la era postindustrial, de alta tecnología, requerirán habilidades para trabajar y aprender, como la abstracción, el pensamiento sistémico, la investigación experimental y el trabajo en equipo (Tünnermann, 2000). Es por ello

que en el siglo XXI, más que “entrenar” en una óptica profesionalizante para un mercado de trabajo en perpetuo cambio, la universidad debe “educar” para la adquisición de competencias y la “empleabilidad”.

Con base en lo anterior, la internacionalización de la educación terciaria aparece como una estrategia de primer nivel para proporcionar a la sociedad una educación adecuada a sus necesidades, pues presenta el doble potencial de fomentar en los egresados una conciencia global, además de desarrollar ciertas habilidades cognitivas requeridas por las nuevas condiciones globales, tal como se describe a continuación.

...una de las funciones básicas de las universidades en el nuevo entorno global radica en propiciar en los estudiantes una conciencia global e intercultural...

Estudios sobre educación internacional, psicología intercultural y cognoscitiva muestran que la estancia de estudiantes y profesores fuera de su entorno cultural y nacional amplía sus horizontes culturales e intelectuales, lo cual tiene consecuencias cognitivas trascendentales. Dichas experiencias enseñarían a conocer, aprender y, en

cierta medida, también a “desaprender”, a adaptarse a diferentes idiosincrasias y adquirir aptitudes de comunicación intercultural. El individuo adquiere estas habilidades cuando sale de su entorno cultural, mediante estancias de estudio en el extranjero o gracias a programas académicos basados en técnicas de comunicación intercultural y contenidos que destacan la dimensión internacional y cultural de los fenómenos humanos y sociales.

Mestenhauser (1998) describe con precisión las habilidades cognitivas fomentadas en la educación internacional, como la sensibilidad y la comunicación intercultural, el pensamiento comparativo y analógico, la capacidad de adaptación a situaciones de cambios rápidos, la aptitud de reconocer las diferencias, la falta y la escasez de conocimiento, la habilidad de comprender las perspectivas *emic* y *etic*; la capacidad de realizar cambios cognoscitivos, de tener una mejor percepción de sí mismo, de hacer la comparación del propio país con otros, de adquirir

conocimientos sobre otras culturas, etc. En fin, numerosas habilidades propiciadas por la educación internacional superan las adquiridas en el salón de clase tradicional, y por ello, posibilita el desarrollo integral del individuo.

Según el autor mencionado, la perspectiva cultural, los encuentros interculturales y los estudios en el extranjero permiten al estudiante comprender mejor qué está aprendiendo y por qué. Por estas razones, y dado que promueve el aprendizaje social, aspecto subestimado en la educación tradicional, la educación internacional resulta un formidable entrenamiento para el desarrollo de la capacidad de autoaprendizaje, di-

...la educación internacional resulta un formidable entrenamiento para el desarrollo de la capacidad de autoaprendizaje, dimensión clave en la educación del futuro...

dimensión clave en la educación del futuro (aprender a aprender y aprender a lo largo de la vida). Por ello, mientras que la educación tradicional está dirigida al producto del aprendizaje, la educación internacional está orientada al proceso.

En el futuro el 70% de los trabajos estará ligado a la función intelectual, y la mayoría de ellos está todavía por crearse. “Gracias a que privilegia el proceso, la educación internacional ayuda a preparar el futuro...” (Mestenhauser, 2000).

Dicha perspectiva es reforzada por Hanvey (1982), quien describe la internacionalización como una revolución cognoscitiva, que consiste en pasar de una cognición pregloba a una cognición global, refiriéndose al cambio de un modo de pensar tradicional a uno racional. Gracias a dichos cambios cognoscitivos, las naciones podrían entender que sus intereses y actividades no son separables de las acciones de los demás, y prestarían mayor atención a los problemas humanos que trascienden los intereses nacionales, regionales y locales. Se empezaría a reconocer el concepto de interdependencia, mostrando las conexiones, las consecuencias y las vulnerabilidades del sistema mundial. La concepción del Estado-nación como actor principal de la política interestatal quedaría en entredicho ante la ne-

cesidad de una planeación global coordinada. La política educativa actual debe elaborarse a partir de la conciencia de que los retos actuales de los programas educativos son dobles:

1. Formar egresados con el mayor nivel posible de competencias profesionales y académicas propias de la sociedad del conocimiento.
2. Proveer una educación que propicie en los egresados capacidades intelectuales y habilidades cognitivas que les permitan hacer contribuciones en un entorno social, económico y político global, interdependiente y multicultural. En este doble reto estriba la complejidad de la educación del futuro. En este contexto, y por el potencial que demuestra tener, la internacionalización se presenta como una estrategia de primer nivel.

La internacionalización y los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI

A partir de lo anterior, es clara la coincidencia entre las principales características de los conocimientos, las actitudes intelectuales y las habilidades cognitivas propiciadas por la educación internacional y los requerimientos de la educación del futuro; tal como quedaron plasmados en la nueva visión educativa para el siglo XXI, propuesta por la UNESCO en los cuatro pilares de la educación del futuro y por Edgar Morin en los siete saberes de la educación del futuro.

Algunas de estas coincidencias son, por ejemplo, en los saberes para el futuro descritos por Morin, el conocimiento pertinente, promoviendo la perspectiva global; el concepto de tierra-patria, apelando a la ciudadanía global, y la enseñanza de la condición humana, la identidad global y la comprensión como parte de una conciencia y sensibilidad intercultural. Estos objetivos educativos coinciden con los de un currículo internacionalizado y una educación internacional y multicultural. Por ello la internacionalización de la educación superior representa una

estrategia fundamental para llevar a cabo una nueva visión educativa para el siglo XXI.

Desde esta perspectiva, la meta principal de la educación internacional es propiciar la comprensión entre los humanos, la ética y la cultura planetaria, misión fundamental de la educación del futuro. La comprensión entre los humanos es la condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad. Según Morin (1999):

Es necesario relacionar la ética de la comprensión entre las personas, con la ética de la era planetaria, lo cual requiere mundializar la comprensión. La mundialización al servicio del género humano es la de la comprensión...

No puede haber progreso en las relaciones entre individuos, naciones y culturas sin una comprensión mutua.

El desafío de la internacionalización en el contexto actual

No obstante su carácter esencialmente contemporáneo y actual, no se debe dejar de mencionar que desafortunadamente, hasta ahora, a la educación internacional no se le ha reconocido el potencial ni las cualidades que se acaban de mencionar. De manera general, los sistemas educativos actuales dan poca importancia a las perspectivas interculturales y descuidan las estrategias para el futuro. La cultura universitaria rara vez considera el concepto de cultura en el proceso enseñanza-aprendizaje y, al estar centrada primordialmente en las clases presenciales, asume que la educación "real" solamente se adquiere en el aula y por medio del conocimiento disciplinario, lo que la lleva a subestimar el crecimiento personal e intelectual que resulta del encuentro y la empatía con otras culturas (Mestenhauser, 1998).

Igualmente, en el plano administrativo suele menospreciarse la complejidad de la internacionalización, y su exigencia de altos niveles de liderazgo para llevar a cabo las transformaciones

institucionales que conlleva. Por ello es preciso fomentar una mayor concientización entre los dirigentes universitarios sobre la complejidad de la educación internacional, además de la necesidad imperiosa de profesionalizar a los administradores de ésta, para que sean capaces de intervenir en los campos de la administración y la academia.

En fin, por su pertenencia al sistema educativo, el tema de la internacionalización compete por recursos y reconocimiento con los demás sectores del servicio público, con todo lo que implica en una época de presupuestos escasos.

Por otra parte, la falta de conceptualización entre los diferentes actores universitarios la lleva también a ser considerada como una función marginal en las políticas de desarrollo institucional y la política educativa nacional. Dichos aspectos limitan el alcance y la aceptación de la educación internacional a una presión constante para ser aceptada como parte fundamental e integral del desarrollo universitario.

Desde el punto de vista histórico, un simple *tour d'horizon* de la situación de la educación superior en los albores del siglo XXI nos lleva a percatarnos de que aún estamos alejados de una universidad internacional. Una mirada al pasado nos recuerda que las universidades han vivido dos épocas, llamadas de convergencia y divergencia, y en la actualidad, como secuela de la globalización, aparecen signos de un nuevo periodo de reconvergencia. La primera época ocurrió durante los tiempos del modelo universalista medieval, que dio lugar a la universidad internacionalista, la cual buscó unificar al mundo por medio del conocimiento. La segunda época surgió a partir de la Reforma, y se caracterizó por la diversificación de los modelos universitarios, tendencia que siguió intensificándose

...es preciso fomentar una mayor concientización entre los dirigentes universitarios sobre la complejidad de la educación internacional, además de la necesidad imperiosa de profesionalizar a los administradores de ésta...

durante la Revolución Industrial y la expansión económica de los países capitalistas, acentuando la nacionalización de los sistemas y los objetivos educativos.

En el presente, ante el impulso de las tendencias globalizantes, se anuncia una época de reconvergencia parcial entre los diferentes sistemas educativos. Dichas tendencias se ven facilitadas por las características del modelo común de universidad heredado de la Edad Media, por el valor estratégico del conocimiento en el progreso de la sociedad, la unificación del lenguaje por medio del inglés y de las matemáticas, una menor importancia de las corrientes religiosas y políticas, el papel de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, y la existencia de programas de intercambio en una escala y un alcance sin precedentes. Una alternativa para la universidad actual ante los retos de la sociedad globalizada podría consistir en rescatar su antiguo pasado "internacionalista" y construir, a partir de las afinidades globales y las redes internacionales, modelos de cooperación transnacionales que la hagan retomar su papel internacionalista y universalista, releyendo su pasado y reinterpretando su función.

Sin embargo, la realidad muestra que la universidad moderna es una institución todavía atrapada en realidades nacionales, y que existe un conflicto potencial entre la universidad como organización política, forzada a seguir una agenda nacional, y la universidad como institución intelectual, que participa en las redes académicas internacionales y trasciende las fronteras nacionales (Kerr, 1990).

Trow (1973) introduce los conceptos de "vida pública" y "vida privada" de las universidades. Por tratarse en su mayoría de instituciones públicas, están obligadas a seguir una agenda política, a saber: la ampliación de la cobertura y la masificación de la educación, una mayor

diversificación en respuesta a las demandas del mercado, austeridad presupuestal, por citar algunas de las presiones que agobian a la universidad moderna. Lo anterior provoca que en el inicio de este siglo las universidades sigan influenciadas por los nacionalismos proteccionistas, las ideologías políticas y religiosas, y son presionadas para que respondan a las necesidades inmediatas del mercado. Igualmente, el paradigma actual dominante –la competitividad– tiende a reforzar la mentalidad de sobrevivencia, lo que privilegia los enfoques puestos en el presente y el descuido de las estrategias para el futuro y las soluciones de largo plazo. La internacionalización y la ciudadanía global es, definitivamente, una estrategia para el futuro.

En suma, el concepto de "vida pública" se refiere a las características políticas y organizacionales de la universidad, es decir, su organización burocrática, la cual responde principalmente a una dinámica nacional y a intereses locales. Esta situación puede llevar a las instituciones educativas a descuidar la elaboración de respuestas visionarias y a verse rebasadas por las corrientes globalizadora.

Por su parte, el concepto de "vida privada" corresponde a la función intelectual de la universidad, centrada en la enseñanza y la búsqueda del conocimiento, cuya expansión y florecimiento se da en un contexto internacional, basado en la idea de que el conocimiento no tiene fronteras.

Por lo anterior, hasta ahora la dimensión internacional de las universidades se ha dado más bien a través de su vida privada que de su vida pública, y por ello estas dos tendencias pueden verse encontradas, provocando así barreras a la ampliación de la internacionalización de la educación superior.

Sin embargo, lo novedoso y lo relevante del nuevo contexto mundial es que se produce una innegable sinergia entre los imperativos de la globalización y la demanda creciente de educación

terciaria, ambos elementos tienden a una mayor internacionalización de los sistemas educativos. En otras palabras, el contexto global augura una reconciliación, una combinación exitosa o una convergencia entre la vida pública y la vida privada de las universidades, pues en la sociedad del conocimiento se incrementa el valor estratégico del conocimiento, ergo de las universidades –siendo el lugar por excelencia de la producción de conocimiento–, que a su vez acentúa el carácter internacional de las universidades, ya que la función intelectual y académica de las universidades es internacional en esencia.

En suma, en la sociedad del siglo XXI son visibles dos tendencias: el papel estratégico de las universidades y la creciente internacionalización de los sistemas educativos. Por ello, el

...se puede augurar que el conflicto latente entre internacionalización y masificación tenderá a disminuir, e inclusive a desaparecer, en el contexto global.

carácter estratégico de las investigaciones que pueden ayudar a poner de manifiesto que la vocación nacional e internacional de las universidades no es ser antagonistas, sino al contrario, compatibles e imprescindibles para el nuevo contexto global. De seguir en la concepción antagónica, la educación superior podría verse atrapada –hasta inmovilizada– entre ambas tendencias. Por ello, aunque son organizaciones intrínsecamente nacionales, las universidades tendrán que encontrar el camino para ser nacionales e internacionales, para obligar a sus actores a relacionar los objetivos institucionales con la necesidad de una mayor apertura al exterior (Scott, 1998).

Por lo anterior, se puede augurar que el conflicto latente entre internacionalización y masificación tenderá a disminuir, e inclusive a desaparecer, en el contexto global. Pues si bien las universidades no son todas internacionales, ninguna escapa a las influencias de la globalización. Antes de devenir internacional, una universidad debe ser nacional, de la

misma manera que la internacionalización descansa en la existencia de Estados-nación (Scott, 1996). En una situación de educación masificada, los programas de internacionalización descansarán en el beneficio mutuo y la reciprocidad, y buscarán ser pertinentes, es decir, responder a las necesidades prioritarias de la sociedad, global en este caso.

La internacionalización en la política educativa mexicana

En el caso de México, en la actualidad, a pesar de una abundante retórica de las autoridades educativas nacionales e institucionales y de los organismos internacionales sobre la importancia de la internacionalización para una educación que responda a los retos del siglo XXI, en la práctica dichos planteamientos no se reflejan en los contenidos y objetivos de las políticas educativas. Los resultados de la evaluación de la dimensión internacional en las IES mexicanas y el Programa Educativo Nacional así lo confirman (Gacel, 2002). Éstos muestran que las IES organizan las actividades de internacionalización al margen de sus políticas de desarrollo y no someten sus prioridades institucionales a procedimientos de planeación y evaluación ni les conceden un presupuesto específico. De este modo, son más bien resultado de iniciativas individuales, aisladas y sin rumbo. Las IES adolecen de políticas y estrategias *ad hoc* dirigidas a integrar los esfuerzos de internacionalización en la misión, visión y las políticas de desarrollo y la cultura institucionales. Por eso mismo, dichas actividades tienen poca probabilidad de contribuir al mejoramiento de la calidad y de propiciar los cambios necesarios en el perfil de los egresados de cara a las demandas del nuevo siglo.

Las políticas nacionales de educación nacional reproducen esta misma marginalidad, pues solamente consideran el concepto de cooperación y no reconocen la internacionalización como estrategia transversal en las políticas de mejoramiento de la calidad y la pertinencia

(Gacel, 2002). Tampoco los procedimientos y criterios de los sistemas nacionales de planeación y evaluación toman en cuenta la internacionalización. En consecuencia, el hecho de no considerar la internacionalización como un indicador relevante en el rendimiento académico y como factor de mejoramiento de la calidad en los procedimientos de evaluación institucional hace poco probable que los programas nacionales de apoyo pongan a disposición de las IES el financiamiento necesario para la institucionalización de dicho proceso.

Sin embargo, más de una década de investigación del Center for International Research and Innovation (CERI) de la OCDE pone de manifiesto la necesidad de un concepto comprehensivo de la internacionalización, el cual rebasa el mero concepto de cooperación internacional y de movilidad física de los individuos. La noción de comprensividad se refiere a que, para contribuir al mejoramiento de la calidad y la pertinencia en la educación superior y apoyar los cambios que el sistema educativo requiere para adaptarse a la nueva realidad global, las estrategias de internacionalización deben abarcar los tres niveles de la educación: el micro (proceso enseñanza-aprendizaje en el aula), el mediano (factores que determinan el contenido y los métodos de enseñanza-aprendizaje, es decir, el currículo) y el macro (la decisión y definición de políticas y estrategias institucionales) (Van der Wende, 1994).

En este sentido, la teoría del cambio resalta que para llevar a cabo transformaciones en el sistema educativo es necesario distinguir los diferentes tipos de estrategias: las que

En un paradigma de desarrollo humano sostenible, las relaciones entre Estados deben ser reexaminadas en función de las condiciones prevalecientes en la aldea global.

afectan al individuo, el sistema o la organización (Fullan, 1991). Según Fullan, si bien la movilidad de profesores y estudiantes tiene efectos intelectuales y de actitud en los individuos, se trata solamente de una estrategia individual y, por lo tanto, no podrá surtir efecto

en el sistema ni contribuir a su mejoramiento y transformación. Dado que gran parte de quienes toman decisiones en el ámbito educativo siguen concibiendo y promoviendo la cooperación internacional, la movilidad y el intercambio académico como simples estrategias individuales, en este momento dichas actividades no contribuyen a la transformación del sistema educativo ni a la construcción de una respuesta adecuada a los requerimientos del nuevo siglo. Esta situación, más que a una completa falta de atención por parte de las autoridades educativas, es atribuible a la falta de conceptualización de la internacionalización como proceso comprehensivo. De no cambiar esta situación, el proceso de internacionalización seguirá siendo periférico y marginal a las políticas educativas y, por lo tanto, es poco probable que contribuya a la transformación del sistema educativo, pues el concepto de internacionalización comprehensiva recomienda que las políticas y estrategias de internacionalización sean integradas en la visión y en las políticas de desarrollo institucional, y que pasen a ocupar un lugar central (*mainstream*), en oposición al carácter marginal que tienen hoy en la concepción y ejecución de las políticas educativas institucionales y nacionales.

Conclusión

Después de los sucesos del 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos, que deberían convertirse en la justificación suficiente para erradicar las actitudes hegemónicas de los poderes absolutos, y la diplomacia sectaria al servicio de los intereses económicos, es necesario repensar la política

exterior de los Estados, valorando el papel crucial de la cooperación académica para una educación de paz. En un paradigma de desarrollo humano sostenible, las relaciones entre Estados deben ser reexaminadas en función de las condiciones prevalecientes en la aldea global. La educación debe constituirse en

el eje de la comprensión intercultural, la convivencia pacífica, la democracia y la ciudadanía global. Por ello, la nueva concepción y el avance de la política exterior depende de los contenidos del currículo, es decir, de la reforma de las mentalidades, lo cual requiere de nuevos paradigmas educativos. Son las ideas, no las armas, las que sostienen la esperanza de paz para el mundo. Para alcanzar estos ideales es necesario que tanto la educación como la cooperación internacional sean consideradas actividades con implicaciones para el destino de todos los hombres y representen la esperanza de ejercer algún control, si todavía existe tal posibilidad, sobre el futuro de la especie, por ello deben recibir toda la atención de las naciones.

En conclusión, sostengo que el futuro de la internacionalización pasa por los siguientes factores: su aceptación como parte integral y medular de la política educativa para el mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación, la transformación de los sistemas educativos en función de los requerimientos de una sociedad global y el papel estratégico que se otorgue a la cooperación académica internacional para la mundialización de la solidaridad y la construcción de una auténtica ciudadanía global.

REFERENCIAS

- ANUIES (2001), *Calidad e internacionalización de la educación superior*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aronowitz, S. y Giroux, H. (1991), *Postmodern education: Politics, culture, & social criticism*, Minneapolis, Minnesota, University of Minnesota Press.
- Bennett, M. (1993), "Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity", en R.M. Paige (ed.), *Education for the intercultural experience*, Yarmouth, ME, Intercultural Press.
- Cogan, J. y Derricott, R. (1998), *Citizenship for the 21st century: An international perspective on education*, Londres, Kogan Page.
- De Wit, H. (ed.) (1995), *Strategies for internationalisation of higher education: A comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*, Amsterdam, EAIE.
- De Wit, H. (2001), *Internationalisation of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative and conceptual analysis*, Westport, CT, Greenwood Publishing.
- Fullan, M. (1991), *The new meaning of educational change*, Nueva York: Teachers College Press, Columbia University.
- Gacel-Ávila, J. (1999), *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: reflexiones y lineamientos*, Guadalajara, OUI, AMPEI, Ford Foundation.
- Gacel-Ávila, J. (2000), *La internacionalización de las universidades mexicanas: políticas y estrategias institucionales*, México, ANUIES.
- Gacel-Ávila, J. (2002), *La internacionalización de la educación superior: paradigma para la ciudadanía global*, tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.
- Giroux, H. y McLaren, P. (eds.) (1989), *Critical pedagogy, the state and cultural struggle*, Albany, State University of New York Press.
- Hanvey, R. (1982), *An attainable global perspective*, Nueva York, American Forum for Global Education.
- Kälvermark, T. y Van der Wende, M. (ed.) (1997), *National policies for the internationalisation of higher education in Europe*, Estocolmo, Högskoleverket Studies: National Agency for Higher Education.
- Kerr, C. (1990), "The internationalisation of learning and the nationalisation of the purposes of higher education: Two 'laws of motion' in conflict?", *European Journal of Education*, 25(1), pp. 5-22.
- Kerr, C. (1994), *Higher education cannot escape history: Issues for the twenty-first century*, Suny Series Frontiers in Education, Albany, Nueva York, State University of New York Press.
- López Segrera, F. (2001), *Globalización y educación superior en América Latina y el Caribe: la universidad como agente de transformación social*, Caracas, UNESCO.
- Mestenhauser, J. (1998), "International education on the verge: In search of a new paradigm", *International Educator*, Washington, D.C., NAESA, 7(2-3), pp. 68-76.
- Mestenhauser, J. (1998), "Internationalization of higher education: A cognitive response to the challenges of the twenty-first century", *International Education Forum*, 18(1 y 2), primavera y otoño.
- Mestenhauser, J. (1998), "Missing in action: Leadership for international and global education for the 21st century". Tenth Anniversary Convention of EAIE, Estocolmo.
- Mestenhauser, J. (2000), Dual functions of international education professionals: In search of their knowledge base, en H. Callan (ed.), *EAIE Occasional paper 12 International education: Towards a critical perspective*, Países Bajos, EAIE, pp. 31-50.
- Morin, E. (1999), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, París, Éditions du Seuil.
- Oxford dictionary of new words* (1991), Compiled by Sara Tulloch, Oxford, Oxford University Press.
- Schechter, M. (1993), "Internationalizing the university and building bridges across disciplines", en T. Cavusgil (ed.), *Internationalizing business education: Meeting the challenge*, Lansing, MI, Michigan State University Press.
- Schoorman, D. (1999), "The pedagogical implications of diverse conceptualizations of internationalization: A U.S.-based case study", *Journal of Studies in International Education*, Nueva York, CIEE, Fall, pp. 19-46.
- Scott, P. (1995), *The meanings of mass higher education*, Buckingham, Open University Press/SRHE.
- Scott, P. (1996a), "International education on the eve of the election", *Journal of International Education*, 3-4.
- Scott, P. (1998), *The globalization of higher education*, Pennsylvania, PA, SRHE.
- Scott, P. (2000), *Higher education re-formed*, Londres: Falmer Press.
- Trow, M. (1973), *Problems in the transition from elite to mass higher education*, Berkeley, CA, Carnegie Commission on Higher Education.
- Tünnermann, C. (1997), *Una nueva visión de la educación superior*, México, Editorial Praxis.
- Tünnermann, C. (1998), "La declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI", *Universidades*, UDUAL, 16 (julio/diciembre).
- Tünnermann, C. (2000), *La educación superior y los desafíos del siglo XXI*, Managua, CIRA.
- Tünnermann, C. y López Segrera, F. (2000), *La educación en el horizonte del siglo XXI*, Caracas, IE-SALC/UNESCO.
- UNESCO (1997), *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO/Correo de la UNESCO.
- Van der Wende, M. (1994), "Theoretical and methodological contributions of various disciplines to the study of the international dimension: Drawing on sciences of education as a theoretical as practical framework", en A. Smith, U. Teichler y M. van der Wende (eds.), *The international dimension of higher education: Setting the research agenda*, Viena, IFK/ACA.
- Van der Wende, M. (1994), "Internationalisation as a process of educational change", en *Pilot Project on Regional Co-operation in Reforming Higher Education, Seminar II: Mobility in Higher Education*, París, European Commission/OECD (OECD/GC(94)112), pp. 37-49.
- Van der Wende, M. (1996), *Internationalising the curriculum in Dutch higher education: An international comparative perspective*, Ph. D. thesis, Holanda.
- Van der Wende, M. (1997), Missing links: The relationship between national policies for internationalisation and those for higher education in general, en T. Kälvermark y M. van der Wende (ed.), *National policies for the internationalisation of higher education in Europe*, Estocolmo, Högskoleverket Studies: National Agency for Higher Education.

Impactos lingüísticos de los estudios en el extranjero: un estudio cualitativo

ROSARIO HERNÁNDEZ

RESUMEN

La mayor parte de las investigaciones que reportan el desarrollo de habilidades lingüísticas en un segundo idioma se refieren a grupos de personas que estudian en el extranjero precisamente para aumentar su nivel de capacidad lingüística y cultural en el idioma y la cultura de los países elegidos. A diferencia de tales investigaciones, el presente artículo describe los impactos lingüísticos reportados por un grupo de doce estudiantes norteamericanos de intercambio que estudiaron en diferentes universidades mexicanas en sus áreas de especialidad. Esto es, los participantes en este estudio ya eran bilingües y no salieron de Estados Unidos a estudiar español ni cultura mexicana. Recordemos que el dominio del español es un requisito indispensable para los estudiantes extranjeros de intercambio que desean integrarse a los programas académicos que ofrecen las universidades mexicanas. No obstante, aun cuando no es el objetivo de los programas académicos cursados por los participantes, todos ellos reportaron impactos lingüísticos importantes en diferentes áreas.

Introducción

El presente artículo describe los testimonios relacionados con los impactos lingüísticos reportados por doce estudiantes angloparlantes de intercambio adscritos a la Universidad de Nuevo México, Estados Unidos, que estudiaron en siete universidades mexicanas diferentes durante un semestre o un ciclo escolar. Es importante diferenciar a los estudiantes de intercambio de los estudiantes extranjeros que acuden a México a tomar cursos de español y cultura mexicana. Estos últimos son:

los estudiantes extranjeros que asisten a programas diseñados especialmente para sus necesidades, impartidos en dependencias especializadas, como son los centros de estudios para extranjeros o los centros de idioma y cultura (Gacel, 1999: 81).

Por su parte, los estudiantes de intercambio:

Son aquellos que llegan por medio de convenios de intercambio para tomar cursos regulares en la universidad receptora, durante estancias cortas de uno o dos semestres [...] cuando existe un convenio de intercambio que prevé la movilidad de estudiantes por ambas partes, en general se condona el pago de colegiatura en la universidad receptora y los estudiantes la pagan en su universidad de origen (Gacel, 1999: 170).

Las características de los doce estudiantes de intercambio que conformaron la muestra de este estudio fueron las siguientes: participaron seis hombres y seis mujeres; la edad promedio de los mismos era de 21 años; la mayoría estaba cursando su *junior year*, esto es, su tercer año de estudios de pregrado; el 75% de los participantes era de origen hispano y el 25% angloamericano; las áreas de estudio fueron variadas, entre ellas negocios, psicología, estudios latinoamericanos, educación, trabajo social, biología y antropología.

Las universidades representadas en la muestra fueron la Universidad de Guadalajara (UdeG), el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) campus Estado de México, Guadalajara y Querétaro, la Universidad de las Américas (UDLA) de Puebla y la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG).

Metodología

La pregunta ¿cuáles fueron los impactos lingüísticos reportados por los estudiantes de la Universidad de Nuevo México que participaron en programas de intercambio estudiantil con universidades mexicanas? fue explorada por medio de un estudio cualitativo de entrevistas. Decidí utilizar una aproximación cualitativa porque este tipo de investigación, por ser interpretativa, aportó los métodos y las técnicas más adecuadas para contestar mi pregunta de investigación. De acuerdo con Lyncoln y Guba (1985), cuando se pretende entender el mundo complejo de las experiencias vividas desde el punto de vista de aquellos que las viven, la investigación cualitativa es la opción más adecuada.

Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron: entrevistas, documentos y un diario personal de la investigadora. Las entrevistas fueron realizadas en tres rondas. La primera estuvo representada por entrevistas semiestructuradas con preguntas de carácter general

y abiertas. El objetivo principal de esta primera ronda era que los participantes expresaran libremente sus experiencias y reflexiones sobre su estancia en México. La segunda ronda de entrevistas tuvo un formato un poco más estructurado, ya que las preguntas eran más concretas y se relacionaban específicamente con los dominios o temas sobresalientes de la primera ronda. Finalmente, la tercera ronda fue una entrevista grupal (*focus group conversation*) cuyo

objetivo principal era mostrar a los participantes los resultados preliminares del estudio y recibir su retroalimentación. Era sumamente importante para mí como investigadora verificar si los participantes se identificaban con la historia colectiva que les describí y si sentían que habían sido dignamente representados en el estudio.

Los documentos recolectados y analizados fueron aquellos que consideré daban luz de alguna manera a los resultados que estaba encontrando en los testimonios de los participantes. Por eso realicé un análisis de la literatura relevante, específicamente sobre las investigaciones que documentaban los impactos lingüísticos de los estudios en el extranjero de los estudiantes norteamericanos. Finalmente, durante todo el proceso de investigación llevé un diario en el que registré mis ideas, reacciones y reflexiones sobre la información que estaba recolectando y analizando.

Las técnicas de análisis utilizadas fueron el análisis de contenido y la comparación constante. Y las medidas que tomé para asegurar la validez y confiabilidad del estudio fueron la verificación con los participantes de los resultados reportados; la revisión del estudio por un par de profesionales; la descripción de mi posición como investigadora y de mis posibles sesgos; un diario que llevé durante todo el proceso de investigación como herramienta de reflexión, y la descripción detallada de cómo fue conducido el estudio.

Los resultados

El desarrollo de una segunda lengua no era el énfasis original de esta investigación. Como mencioné anteriormente, todos los participantes eran bilingües antes de sus estancias académicas en universidades mexicanas. Este estudio estaba enfocado a descubrir principalmente los impactos académicos y culturales. No obstante, todos los participantes reportaron importantes impactos en su español como segundo idioma. Por ser éste un descubrimiento importante logrado durante el proceso de investigación, el presente artículo está dedicado exclusivamente a describir dichos impactos lingüísticos a través de las voces de sus protagonistas y a demostrar el carácter holístico de la educación internacional.

Aunque el objetivo principal de los participantes era cursar un programa académico en sus respectivas áreas de especialidad o *majors*, todos manifestaron su deseo de mejorar su fluidez en español, y muchos de ellos, especialmente los hispanos, exteriorizaron su interés en probar su español en un contexto nativo como el mexicano. Este deseo fue uno de los factores que motivó a los participantes a salir de la comodidad de su contexto cultural y estudiar en universidades

Los impactos lingüísticos reportados por los participantes en este estudio se caracterizaron por un desarrollo de la habilidad lingüística en todas las áreas.

mexicanas. Según Desruisseaux (1997), los estudiantes norteamericanos que deciden estudiar en un país en el que no se habla inglés, lo hacen para tener la oportunidad de aprender de una lengua y una cultura diferentes a la de

ellos. Aumentar sus niveles de habilidad lingüística y cultural es, para todos ellos, una de las razones más importantes que los llevan a estudiar en el extranjero. Goodwin y Nacht (citados por Freed, 1998a: 1) afirman en su revisión que comprende estudios en el extranjero que "el dominio de una lengua moderna ha sido tradicionalmente percibido como el beneficio más directo de estudiar en el extranjero".

Los impactos lingüísticos reportados por los participantes en este estudio se caracterizaron por un desarrollo de la habilidad lingüística en todas las áreas. Sin embargo, tres fueron los aspectos que sobresalieron de las experiencias reportadas: el desarrollo del idioma español en un ambiente académico-profesional, el enriquecimiento de su español con coloquialismos y regionalismos mexicanos, y el mejoramiento de la fluidez oral.

El desarrollo de la habilidad lingüística en general

La mayoría de los participantes manifestó que su español mejoró en todas las áreas, esto es, su español oral, escrito, leído, así como su comprensión en ambientes académicos y sociales. Estos son algunos de sus testimonios:

Mejoró mi español completamente. Yo puedo escribir mejor, leer mejor, alburear mejor... y antes pues no podía platicar con mis amigos de México con confianza y usar las palabras que ellos usaban, ni les entendía. Ahora sí les entiendo y ellos me entienden. Mi español mejoró completamente en todas las áreas (Fernando, 12 de junio de 2003).

Cuando le pregunté a Darío, participante hispano que estudió en el Tecnológico de Monterrey campus Estado de México, qué áreas de su español habían mejorado, él respondió: "Yo pienso que todas, después de México mejoró todo, lo hablo mejor, lo entiendo mejor, yo pienso que mejoraron todas las áreas" (12 de agosto de 2002).

Katy, estudiante angloamericana que tomó cursos de ecología en la Universidad Autónoma de Guadalajara, manifestó:

Cuando llegué a México, llegué a ese país solamente hablando, no escribía y no leía casi nada. Y después tuve que escribir bastante y leer bastante, con todas las actividades. Y la gente alrededor de mí hablando y compartiendo informaciones fue muy

útil para mí. Al final me sentí muy a gusto trabajar en equipos en México (17 de abril de 2003).

El desarrollo de las habilidades idiomáticas fue un proceso en el cual algunos de los participantes manifestaron haber experimentado barreras lingüísticas al inicio de sus estancias académicas en las universidades mexicanas. Las barreras lingüísticas no son exclusivas de quienes participan en este estudio, éstas se presentan en muchos estudiantes internacionales, sea cual sea su país de origen, cuando estudian en el extranjero en un idioma que no es su primera lengua. En un estudio cualitativo realizado por Hernández (2002), en el cual se documentan las experiencias y necesidades académicas de los estudiantes internacionales de posgrado de una universidad del suroeste de Estados Unidos, los problemas relacionados con el uso de la segunda lengua fueron uno de los hallazgos sobresalientes. De acuerdo con Hernández, las barreras lingüísticas de los participantes en su estudio estuvieron caracterizadas por la dificultad de involucrarse en discusiones o diálogos académicos al mismo nivel que los estudiantes locales, la inversión de mucho más tiempo en la producción de sus trabajos académicos y falta de profundidad o sofisticación en la comunicación verbal y escrita, lo cual significaba para los estudiantes internacionales participantes un grado de dificultad y presión extra al que ordinariamente impone el propio programa académico.

Rick, hispano que estudió en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara, respondió de esta manera cuando se le preguntó si le daba miedo participar en sus clases:

¡Claro, sí! Cuando llegué no conocía a nadie, como quiera el acento de ser de aquí me daba miedo decir cosas que no son. Por ejemplo, en las primeras semanas que estuve ahí tuve que exponer dos veces. Yo no les quise decir a mis maestros que era alumno de intercambio porque no quería un tra-

to especial, pero se notaba cuando exponía que no era de ahí, hasta pronuncié unas palabras mal (11 de octubre de 2002).

Tanto Rick como la mayoría de los participantes hispanos pudieron haber pasado como mexicanos o mexicanas. Para cualquiera que ha vivido en Nuevo México resulta obvio que los hispanos de este estado tienen más rasgos mexicanos que españoles, aunque muchos de ellos afirman que sus raíces son exclusivamente españolas. En los salones de clases de las universidades mexicanas lo único que diferenciaba a los hispanos era su acento y, en algunos de ellos, sus barreras lingüísticas. En el caso de las participantes angloamericanas, además de su acento, era distinta su apariencia física, ya que llenaban el perfil estereotípico de las "americanas": todas eran rubias de ojos claros. Tal vez este hecho imponía a los hispanos una presión social extra, ya que todo mundo esperaba que hablaran un español estándar perfecto. No obstante, todos, angloamericanas e hispanos, afirmaron que estas barreras sólo se presentaron al inicio de sus estancias académicas, al final todos manifestaron haber tenido avances significativos en su habilidad lingüística. En las reflexiones anotadas mi diario con respeto a este tema, escribí lo siguiente:

Enero 10, 2003

Yo entiendo perfectamente ese proceso con la segunda lengua. Yo cursé un doctorado en una universidad americana y siendo el inglés mi segundo idioma, al iniciar mi programa académico yo tampoco podía participar en los seminarios como lo hubiera hecho si éstos hubieran sido dictados en español. Las barreras lingüísticas me parecían enormes; sin embargo, poco a poco, conforme avanzaba en mis estudios graduados, éstas fueron haciéndose cada vez más pequeñas. Al igual que los participantes de este estudio, al final del camino me sentí muy satisfecha de mis logros, ya que más allá de las barreras lingüísticas y del hecho de tener que invertir el doble o triple de tiempo en la producción de mis trabajos académicos, se reco-

noce que se está haciendo en una segunda lengua, lo que indiscutiblemente tiene un grado de dificultad mayor.

Algo que es importante mencionar es que durante las entrevistas que sostuve con cada uno de los participantes tuve la oportunidad de constatar su nivel de español. Los estudiantes mostraron diferentes niveles de habilidad oral, pero todos estaban en el rango de avanzados. Los hispanos Fernando, Víctor, Marisol, Samantha, Lisa, Mario y Rick y la norteamericana Nadine hablaban un español estándar perfecto y fluido. Solamente los hispanos Darío y Joe y las angloamericanas Katy y Sandy en algunas ocasiones durante las entrevistas hicieron pausas tratando de encontrar la palabra en español que completara mejor su idea. Sin embargo, su nivel de español era bastante aceptable.

La transición de un español doméstico a un español académico profesional

Para la mayoría de los participantes, la experiencia de estudiar en universidades mexicanas fue significativa porque les brindó la oportunidad de estar en un ambiente académico en español en sus áreas de interés. Antes de llegar a México, el uso de su español como segunda lengua se limitaba a un ambiente doméstico o social; sólo cinco de los doce participantes habían tomado algunas clases de literatura hispanoamericana y de español en la Universidad de Nuevo México. Para los participantes hispanos el español es una lengua que ha estado presente desde siempre en las conversaciones con sus bisabuelos y abuelos, y en menor medida, con sus padres. En el caso de las participantes angloamericanas, el uso de su español se limitaba a las interacciones que tenían con hispanohablantes de su estado, ya fueran nuevomexicanos y/o inmigrantes, mexicanos, hispanos o españoles. En general, no usaban el español en un ambiente profesional o académico, salvo en el caso de los cinco participantes que ya habían tomado algunos de los

cursos mencionados. Sin embargo, ellos mismos comentaron que el nivel académico de una clase de español en México es mucho más elevado que el de una clase de español en la Universidad de Nuevo México. Por ejemplo, Darío comentó: "Una clase de español del nivel 300 en México es mucho más elevada que una del mismo nivel en UNM" (17 de mayo de 2003).

A Mario, hispano que estudió en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, uno de los factores que lo motivaron a estudiar en México fue precisamente probar su español, como él mismo lo indicó:

Una de mis expectativas, primero, era saber si mi nivel de español era como debe ser, y si necesitaba mejorarlo. La clase de técnicas de expresión oral y escrita, que era como una clase de public speaking (presentaciones públicas), me dio la habilidad de expresarme mejor en español. Si iba a dar una presentación en español tenía que practicar antes y pensar antes de hablar. Y como yo estoy impuesto a pensar en inglés, este curso me ayudó para pensar en español y aprender más del idioma. Como te dije antes, durante el desayuno, mi lenguaje profesional es el inglés, y este curso me dio la oportunidad de pensar, hablar y escribir español en un ambiente educativo. Cuando estaba allá hablaba tanto en español que se me olvidaba el inglés. Lo que pasó allá fue que de puro hablar español, ya lo hablaba en forma más como profesional. Y la verdad, ese curso me motivó a seguir hablando mi español con mis amistades, pero en forma más profesional para tener un lenguaje más elevado, más educado (13 de septiembre de 2002).

Otro estudiante de origen hispano que fue enfático en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas en un ambiente profesional fue Rick, quien al respecto me comentó:

Las habilidades lingüísticas que más desarrollé en México creo que fueron: el hablar, el escribir,

el leer, el tener una conversación con un profesor. Esas fueron las cosas que más aprendí. Antes de ir a México no tenía esa experiencia de poder hablar con un profesional. Antes de ir a México sabía el español del hogar, como convivir con mi familia, con mis primos, con mis tíos y así por el estilo, y no el español profesional [...] poder ir a una junta y expresar tus pensamientos, presentar un trabajo enfrente de una clase y cosas así, porque ese es un español más avanzado con palabras que nunca has usado y a veces ni escuchado aquí en los EU (22 de mayo de 2003)

Entre las destrezas que los participantes de este estudio enfatizan sobre el uso de su español en un ambiente académico, las más reconocidas fueron la de poder expresarse en forma más profesional y el desarrollo de su español escrito. La mayoría de los participantes usaba su español en las interacciones con familiares y amigos en Nuevo México, pero pocos habían tenido la necesidad de escribir de manera más intensiva en español, salvo en sus clases de español como segunda lengua, que en algún punto de su trayectoria escolar todos habían tomado. Sin embargo, las demandas de este tipo de clases no se pueden comparar con las que son impuestas por las universidades mexicanas, sobre todo cuando hay que entregar los trabajos o ensayos académico que requieren las diferentes asignaturas. No sólo se tiene que usar un lenguaje adecuado y con la terminología que corresponde al área de la especialidad, sino que la cantidad de trabajo es mucho mayor. Samantha, quien estudió en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey campus Guadalajara, comentó lo siguiente en relación con este punto:

En mi clase de literatura latinoamericana, por ejemplo, tuvimos que leer Cien años de soledad y después escribir el ensayo final. Éste fue de 20 páginas; lo hice, lo entregué y saqué como 95. Yo no creí que iba a sacar eso, por ser la primera vez que escribía un ensayo así, en un estilo un poco diferente, con un profesor mexicano y con otros

estudiantes mexicanos. No pensé que me fuera a salir tan bien, y eso me motivó mucho, y vi que sí podía hacer eso. Esto me dio mucha confianza y me hizo ver que mi capacidad de expresarme en español escrito y oral se había desarrollado mucho durante mi semestre en México. Este ensayo fue un ejemplo de eso (19 de abril de 2003).

Mario y Darío limitan su experiencia lingüística en México a dos habilidades: el desarrollo de su español escrito y la de comunicarse más profesionalmente. Esto es lo que dijo Mario:

Las habilidades que más desarrollé en cuanto a la lengua fueron mi español escrito, porque aprendí a escribir mejor ya que me vi forzado a escribir ensayos, y mi habilidad de hablar un español más académico y profesional que doméstico (6 de mayo de 2003).

Al respecto, Darío afirmó:

Desarrollé todas las áreas, pero lo que desarrollé más fue la escritura; antes casi no escribía, también hablaba "Spanglish"; todavía lo hablo, pero no como antes. Puedo decir que mejoró mucho mi español oral y mi español escrito (30 de mayo de 2003).

Para Nadine, participante angloamericana que hablaba un español perfecto antes de su partida a México, también hubo varios impactos lingüísticos. Ella no necesitaba probar si su español era el "adecuado" como muchos de los participantes hispanos. Aun así, ella reportó un progreso notable:

Donde creo que fue más impactante mi experiencia en cuanto a mi español fue en mi español escrito. Aprendí a redactar mejor y mi técnica mejoró [...] Desarrollé mi poder sintáctico en la clase de periodismo que tomé. Todos los participantes, hispanos y angloamericanas, desarrollaron sus habilidades lingüísticas, desde los menos proficientes hasta los que llegaron a México hablando un español excelente (5 de mayo de 2003).

Si bien es cierto que su español escrito y “doméstico” mejoró gracias a la demanda y responsabilidad académica de las universidades mexicanas (escribir ensayos y hacer presentaciones en clase), otro aspecto que fue resultado de su inmersión en el contexto mexicano fue el desarrollo de su fluidez oral.

Desarrollo de la habilidad oral

Lograr una mayor fluidez fue uno de los impactos lingüísticos de estudiar en México. Todos los participantes manifestaron que ahora pueden hablar español de manera más fluida después de su estancia académica. Esta capacidad de hablar mejor la lengua del país anfitrión también fue reportada por el estudio que realizaron Oppen, Teichler y Carlson (1990), en el cual participaron 141 estadounidenses que tuvieron estancias académicas en diferentes países de la Comunidad Económica Europea. Sobre este punto, oigamos las voces de algunos de ellos. Por ejemplo, la de Samantha, quien respondió lo siguiente cuando le pregunté qué habilidades lingüísticas sentía que había desarrollado más durante su estancia en México:

Yo creo que no fue necesariamente la habilidad de hablar mejor, pero sí la de hablar con más confianza [...] porque aunque podía escribir bien antes de ir a México, y lo hacía gramaticalmente correcto, creo que desarrollé tener más confianza en lo que estoy diciendo. De hecho, cuando regresé en enero a Nuevo México decidí regresar a Guadalajara en el verano para visitar a la familia con la que viví, y ellos me dijeron: “¡Ay, tienes más fluidez! Podemos ver que ya estás hablando mucho mejor de cuando llegaste la primera vez” (9 de abril de 2003).

Lisa, estudiante hispana que estudió en el Tecnológico de Monterrey en la ciudad de Querétaro, dijo lo siguiente en relación con este mismo punto:

Sería más que nada mi español hablado y el español coloquial. Yo hablo con más fluidez pero tam-

bién con expresiones más mexicanas [...] También desarrollé un vocabulario más amplio porque aprendí más palabras (12 de abril de 2003).

Mario, quien estudió en la Universidad de Guadalajara, me comentó: “Dos fueron las más importantes habilidades que desarrollé: mi español escrito [...] y mi habilidad de hablar mejor” (6 de mayo de 2003).

Y Sandy, la estudiante angloamericana que estudió en la Universidad de las Américas de Puebla, afirmó en relación con sus habilidades lingüísticas:

Las que son más importantes para mí, son las habilidades que usamos cuando estamos hablando. Entonces, lo que fue más importante para mí es que aumentó mi fluidez oral a un nivel mucho mejor que antes (15 de abril de 2003).

Estos resultados concuerdan también con los del estudio desarrollado por Parr (1988), quien investigó las habilidades lingüísticas desarrolladas por norteamericanos que participaron en cuatro programas de estudios en España. Parr afirma que la experiencia de inmersión fue más valiosa para los estudiantes de nivel intermedio o avanzado que para los principiantes en una segunda lengua. En este sentido, el nivel avanzado de español que tenían todos los participantes antes de su estancia académica en México facilitó su comunicación intercultural, misma que les ayudó a desarrollar la fluidez oral y escrita tanto en ambientes académicos como fuera de ellos. Resultados que a su vez concuerdan con los obtenidos por estudios que realizaron Mole y Raupach (citados por Freed, 1998b), en los que se trató de responder a la idea generalizada de que la única manera de aprender una segunda lengua es estudiando en un contexto nativo. Estos estudios encontraron que lo que más desarrollaron los participantes fue un tipo de “fluidez global” que los investigadores definen como la habilidad de “escucharse bien”; esto se realiza con el aumento de su ritmo al hablar y la disminución de las pausas entre oraciones o frases dichas,

así como por medio del aprendizaje de estrategias de compensación que les proporcionaron una se-

rie de sonidos o atributos “nativos”. Otro estudio que también refuerza la adquisición o el desarrollo de la fluidez oral fue el desarrollado por DeKeyser (1991), quien al estudiar a dos grupos de norteamericanos (uno que estudió español en Estados Unidos y otro que lo hizo en España) encontró que su mayor ganancia estuvo representada por la habilidad oral y el aumento de vocabulario en los estudiantes que lo hicieron en el contexto español.

La habilidad de entender el español coloquial

Otra de las habilidades desarrolladas por la mayoría de los participantes en el contexto mexicano fue la de entender e incorporar el español coloquial en sus interacciones en ambientes sociales. Este hecho muestra de alguna manera el grado de integración al contexto cultural que lograron los estudiantes tanto en las instituciones educativas mexicanas como fuera de ellas. Entender los chistes, dichos y refranes de la sabiduría popular es una habilidad que se adquiere en las calles, platicando e interactuando con la gente del pueblo. Esta habilidad se desarrolla cuando existe la voluntad y motivación de integrarse al contexto del país anfitrión (Gardner, 1985), que fue el caso de los participantes. Escuchemos a algunos de ellos: “Puedo decir que mi vocabulario se mejoró, pero sobre todo con modismos. Yo pienso que eso pasa con toda la gente que se integra a la cultura” (Víctor, 14 de mayo de 2003). Marisol, quien sabía español porque sus bisabuelos eran mexicanos que emigraron a Estados Unidos, me comentó al respecto:

Lingüísticamente yo aprendí el español primeramente con mis abuelos y mis padres. Entonces era un español más o menos formal, doméstico. Pero cuando me fui a México, yo conocí a todos

mis amigos y ellos me enseñaron hablar como una persona de veintitantos años y me enseñaron todos los modismos. Me enseñaron a usar palabras malas y mexicanismos. Mi familia no usa dichos como: “No tienes pelos en la lengua”, todas esos dichos que mi familia no sabía. Mis amigos me enseñaron cómo usar el lenguaje más social, más coloquial, y yo lo podía usar en la calle con la gente joven. Me enseñaron hablar en muchos niveles de lenguaje, el español fresa, los dichos populares, el español de los pobres. Me enseñaron todo eso. Por ejemplo: “Esa morra anda con el morro”; y para decir que una pareja se estaba dando besos, ellos decían: “estaban comprando chancas”. Yo no sé por qué pero eso me dio mucha risa. Para mí era como una investigación lingüística, yo siempre estaba tratando de educarme en los diferentes niveles del español (28 de mayo de 2003).

En los testimonios de Víctor y Marisol podemos notar el grado de integración a la cultura y la gente de México que lograron. Si bien es cierto que se podría pensar que en ambos se facilitó el proceso porque son hispanos, escuchemos ahora los testimonios de dos de las participantes angloamericanas. Empecemos con Nadine, quien cuando le pregunté en qué sentido había mejorado su español, contestó así:

Yo creo que yo ya hablaba bien español cuando fui a México, pero éste fue muy enriquecido con los regionalismos mexicanos. Pasé mucho tiempo con mexicanos y éstos son muy creativos con la lengua, tienen muchos dichos y coloquialismos (2 de noviembre de 2002).

Sandy constató su aprendizaje de español coloquial cuando, a solicitud de una de sus clases en la Universidad de las Américas de Puebla, tuvo que leer una obra literaria de una famosa escritora mexicana: “Tuve la oportunidad de conocer especialmente modismos poblanos, además los poblanos tienen un tono y una inflexión muy especial” (5 de febrero de 2002).

Resulta claro que el grado de avance del español de los participantes fue el gran puente que les permitió mejorar su habilidad lingüística en diferentes áreas. La habilidad de entender e incorporar el español coloquial a su lenguaje social cotidiano, que ellos mismos califican como enriquecimiento lingüístico, les dio la capacidad de entender más de la psicología e idiosincrasia del mexicano. Nadine afirma:

Yo creo que México es uno de los países de Latinoamérica que han desarrollado más su propio lenguaje, y eso me gustó mucho. Fue muy rico aprender todas estas palabras mexicanas, ya que el sentido del humor mexicano se ve mucho a través de estos dichos y sus coloquialismos. Los dichos, por ejemplo: "Amor de lejos, amor de pendejos", que es producto de su sabiduría popular, y otros muy chistosos como: "No hay mal que dure cien años, ni cuerpo que lo resista". Así como hay otros más machistas; por ejemplo, el abuelo de mi novio decía: "Están bonitas las mujeres, lo malo es que coman", pero que muestran un sentido del humor muy mexicano (5 de mayo de 2003).

De todas las variedades de español, "el español mexicano, con su uso abundante de diminutivos y su imaginación colorida, es quizás el más florido" (Lewis, 2000: 424). El mismo Lewis nos dice que los mexicanos dejan poco sin decir, son generosos en sus alabanzas y elocuentes en sus discusiones. La conversación, como en la mayoría de los pueblos latinos, es considerada un arte. Según Lewis, un mexicano en la plenitud de su retórica pudiera parecer a los ojos de un extranjero como una persona cuyas emociones están casi fuera de control. La pasión y elocuencia son centrales para el estilo de expresión mexicano, y su oratoria muestra la gran comprensión de cuestiones complejas.

Los testimonios de los participantes sobre su estancia en México mostraron no sólo su gusto y aceptación del español coloquial, sino su aprendizaje y aplicación contextual.

Conclusiones

De todo lo anterior se puede concluir que los impactos lingüísticos en los participantes como producto de su experiencia en México fueron el desarrollo de su habilidad oral y escrita. El hecho de que todos fueran bilingües facilitó este proceso. Ellos no viajaron a estudiar español sino a practicarlo y tratar de mejorarlo, entre otras cosas. Por ser esta una investigación cualitativa que se basa en las opiniones y percepciones de los participantes, no tengo una prueba "objetiva" que demuestre que se efectuaron los impactos lingüísticos reportados, sólo tengo sus testimonios. La gran mayoría de estudios sobre la adquisición de un segundo idioma son cuantitativos y, por lo tanto, incluyen pruebas para medir los avances lingüísticos. Si este fuera el caso, se hubiera tenido que aplicar una prueba antes de la partida de los participantes a sus universidades anfitrionas y otra después, a su llegada a Estados Unidos. No obstante,

La integración al contexto mexicano les hizo comprender e incorporar a su segunda lengua el español coloquial mexicano

como mencioné anteriormente, efectué todas las entrevistas con los participantes en español, por lo que pude constatar el grado de habilidad lingüística oral de cada uno de ellos. La entrevista fue algo que disfruté mucho y en ella los participantes agradecieron la oportunidad de practicar su español.

Los resultados de los impactos lingüísticos en la autoestima de los participantes fueron todavía más lejos: el hecho de que pudieran interactuar en un contexto académico en su segundo idioma, con sus profesores y compañeros de clase, escribiendo ensayos, exponiendo trabajos frente a sus grupos y aprendiendo nueva terminología en sus áreas de interés, desarrolló en

ellos su autoestima y un sentido de triunfo personal, pues pudieron reconocer que lograron la transición de un español doméstico y social a uno más académico y profesional, al mismo tiempo que disfrutaron de la cultura popular mexicana cuando convivían con las gentes de México fuera de los ambientes académicos. La integración al contexto mexicano les hizo comprender e incorporar a su segunda lengua el español coloquial mexicano, con sus dichos, refranes y expresiones que proyectan mucho de la sabiduría popular, así como de la idiosincrasia y psicología de los mexicanos. Lo anterior prueba el carácter holístico del aprendizaje a través de las estancias académicas en el extranjero, el cual no sólo tiene lugar en las instituciones formales, sino en las calles, conviviendo con la gente, observándola, escuchándola y entendiéndola más allá de nuestras diferencias culturales y precisamente por ellas. Los impactos lingüísticos aquí reportados son prueba de ello.

REFERENCIAS

- DeKeyser, R. (1991), "The semesters overseas: What difference does it make?", *ADFL Bulletin*, vol. 22, núm 2, pp. 42-48.
- Desruisseaux, P. (1997, Diciembre 12), "The number of Americans studying abroad increases by 5.7%", *Chronicle of Higher Education*, pp. A44-46.
- Freed, B.E. (1998a), Special issue: *Language learning in a study abroad context* [Introduction], *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study*

Abroad (4), recuperado el 17 de abril de 2003: <http://www.frontiersjournal.com/back/four/intro.html>

Freed, B.E. (1998b), "An overview of issues and research in language learning in a study abroad setting", *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad* (4), Fall 1998. Recuperado el 17 de abril de 2003 de: <http://frontierjournal.com/back/four/freed.html>

Gacel-Ávila, J. (1999), "Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: reflexiones y lineamientos, Guadalajara, Organización Universitaria Inter-Americana" (OUI), Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI) y Fundación Ford.

Gardner, R.C. (1985), *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*, Londres, Arnold.

Hernández, R. (2002), "Estudiantes internacionales de postgrado: sus experiencias y necesidades académicas", *Educación Global*, Guadalajara, Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), núm. 6, pp. 137-144.

Lewis, R.D. (2000), *When cultures collide*, Londres, Nicholas Brealey Publishing.

Lincoln, Y.S., y Guba, E.G. (1985), *Naturalistic inquiry*, Newbury Park, California, Sage Publications.

Oppen, S., Teichler, U. y Carlson, J. (1990), *Impacts of study abroad programmes on students and graduates* (Higher Education Policy Series 11, Volume 2) Londres, Jessica Kingsley Publishers.

Part, P. (1988), *Second language acquisition and study abroad: The immersion experience*, disertación doctoral inédita, Universidad del Sur de California.

Educación global se terminó de
imprimir en octubre de 2004.
El tiraje fue de 500 ejemplares.