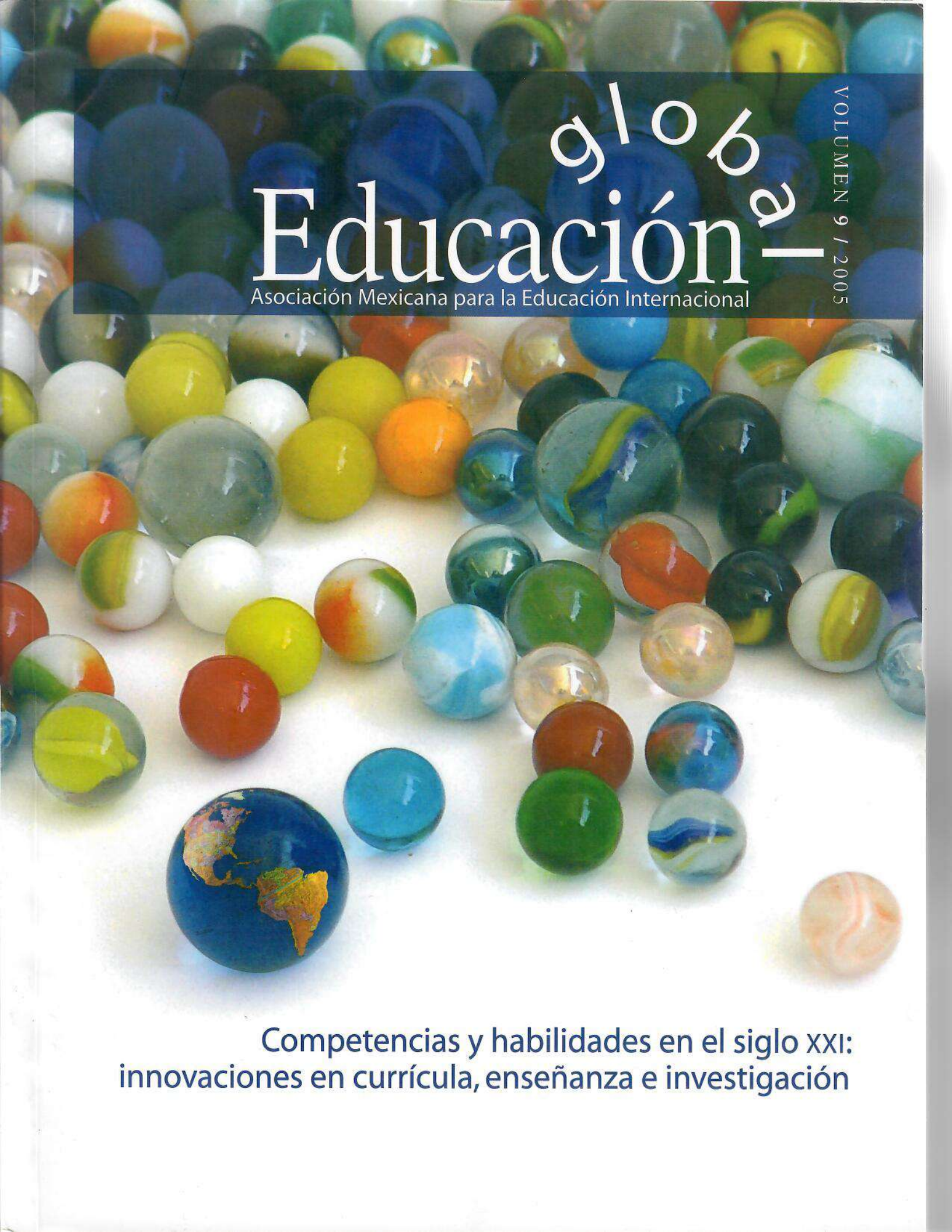




globe Educación

Asociación Mexicana para la Educación Internacional

VOLUMEN 9 / 2005

Competencias y habilidades en el siglo XXI:
innovaciones en currícula, enseñanza e investigación

Competencias y habilidades en el siglo XXI:
innovaciones en currícula, enseñanza e investigación

- Confronting prior conceptions **5**
of teaching and learning
AUDREY OLSON

- Studying in the United States **13**
from the perspective of Latin American Students
DONNAMARIE KELLY PIGNONE

- Cultural diversity and racism: **17**
a project
GWEN STOWERS

- Towards a policy on internationalisation **23**
of higher education in South Africa:
global, national and institutional imperatives
JAMES H.P. ELLIS

- Measuring intellectual development **133**
of U.S. study abroad students
JOSHUA S. MCKEOWN

- Desarrollo curricular y transversalidad **41**
LYLE FIGUEROA DE KATRA

- La demanda de competencias **47**
en el campo de la administración de universidades
RICARDO ALMEIDA URANGA

entendiendo
las diferencias

- Internacionalización **59**
de la educación superior mexicana:
algunas reflexiones
FRANCISCO MARMOLEJO
-

¿Es una prioridad nacional la educación? **71**
El tema trabajo-educación en la prensa mexicana
ALFREDO DE LA LAMA G.

Internationalisation at home **81**
HANNEKE TEEKENS

Internacionalización de la educación superior **89**
y desarrollo de competencias globales
JORGE GONZÁLEZ MAYAGOITIA

Educación virtual transfronteriza: **97**
¿nuevo paradigma para la cooperación internacional?
JOCELYNE GACEL-ÁVILA

La educación internacional: **107**
un imperativo en la diplomacia pública
La relación México-Estados Unidos
MARTÍN PANTOJA AGUILAR

La cooperación internacional para el desarrollo: **113**
el papel de la universidad
ROSARIO GREEN

Intercambio estudiantil y marginalidad cultural **119**
ROSARIO HERNÁNDEZ

DIRECTORA
Jocelyne Gacel-Ávila
Universidad de Guadalajara

CONSEJO EDITORIAL:
Eugenio Cetina Vadillo
Secretaría de Educación Pública

Franco Antonio Osuna Garzón
*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

Juan Manuel Durán Juárez
Ricardo Ávila Palafox
Universidad de Guadalajara

Axel Markert
University of Tübingen

Alan Adelman
Instituto para la Educación Internacional

Eva Egron Polack
International Association of Universities

COORDINACIÓN EDITORIAL
Rosa Rojas Paredes

Producción:
RAYUELA, DISEÑO EDITORIAL
Pandora, S.A. de C.V. Caña 3657, La Nogalera
Guadalajara, Jalisco, México, noviembre de 2005

Competencias y habilidades en el siglo XXI:
innovaciones en currícula, enseñanza e investigación



COLABORAN EN ESTA SECCIÓN:

AUDREY OLSON. Manager (acting), Languages Institute of Mount Royal College, Calgary, Alberta, Canada.

DONNAMARIE KELLY. Director of Multicultural Student Services, Saint Anselm College, Manchester, New Hampshire, USA.

GWEN STOWERS. Associate professor, National University, California.

JAMES H. P. ELLIS. Director, public relations, Rand Afrikáans University, Johannesburg, South Africa.

JOSHUA S. MCKEOWN. Associate director for Overseas Academic Programs, State University of New York, Oswego, New York, USA.

LYLE FIGUEROA DE KATRA. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación y catedrática de la Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana, México.

RICARDO ALMEIDA URANGA. Profesor-investigador del Departamento de Humanidades, Instituto de Ciencias Sociales y Administración, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México.

Confronting prior conceptions of teaching and learning

AUDREY OLSON

Throughout the North American educational context, exchange of ideas, of faculty, of students and of expertise is encouraged through many institutional partnership agreements. Colleges and universities in Canada, the United States and Mexico have found opportunities to share common goals of collaboration and the pursuit of excellence in higher education. This paper describes one program within one partnership agreement between Mount Royal College, a four-year Bachelor degree college in Calgary, Alberta, Canada and the Monterrey Institute of Technology (ITESM), an internationally renowned technology and business-oriented private university in Mexico, which has more than 30 campuses.

Although there are obvious differences between the two institutions, their institutional missions and goals related to internationalization, a focus on student learning and quality in teaching are much the same. (*Mission*, 1996; *Mount Royal College*, 2001) In 1993, after many discussions and site visits, Mount Royal College and ITESM signed an agreement to create opportunities for faculty, students and administrators to develop international perspectives, participate in research and study, and to share in the growth of knowledge and understanding that can emerge through global connections. From that initial contract grew a partnership that now provides a summer school course in English for high school students; an International High School for ITESM students in Canada; a teacher professional development course; ITESM university students studying in and receiving credit for a term or more in Canada and Canadian students doing the same in Mexico; faculty exchanges; and deep professional and personal relationships between countless students and professors.

[5]

As often happens with anniversaries, this point in our partnership prompts celebration and reflection on what has gone before and what might lie in the future. In the early years of the partnership, ITESM requested a professional development program for some of its professors. As part of the internationalization goals of Mission 2005, their 10-year institutional guide, ITESM wanted their faculty to have an international experience and to demonstrate proficiency in English sufficient to teach their subject in their second language. In addition, ITESM was embarking on a paradigm shift from a teacher-focused to a learning-focused environment. (Barr & Tagg, 1995) This demanded a change in curriculum design and in teaching methods that «require(s) students to take a very active role in their own education». (Mission, 1996, p.12) In addition, the mission expects professors to take part in «development programs [] to enhance their... capacity to develop and use a variety of teaching methods and resources» (p.11) A great deal of change was expected to occur within the institution within a very short period of time. Professors faced demands that would challenge prior conceptions of what it meant to be a teacher and how it is that students learn. With this initial request for an international professional development program, so began a series of courses offered by Mount Royal College for professors from ITESM and, perhaps, a life-changing experience for those of us in Calgary. From the first questions of «Who are these professors?», «What will we teach?» and «How will we teach it?» we launched into a course that has led to many others and which set the tone and principles around which the ensuing courses would be designed.

The first group of 52 professors from campuses all over Mexico, who taught high school to university and Physics to Philosophy, had fluent, native-like English to minimal competency, teaching experience from 2 years to more than 20 and, could, at the very least, be described as extremely diverse. However, what was most striking was

Confronting prior conceptions of teaching and learning

the positive features they shared. They had dedication to their university and their students, energy, enthusiasm, a sense of fun, and willingness to engage in new ideas. Above all, and most importantly for future programming, they had what seemed to be a natural propensity for critical reflection and impassioned discourse. Here was a group that seemed to instinctively embrace two of the conditions necessary for what Mezirow and others describe as Transformative Learning, «[a theory of adult learning which is] a process of learning through critical self-reflection, which results in the reformulation of a meaning perspective». (1991a, p. xvi) Cranton (2002) describes transformative learning in this way:

Through some event, which could be as traumatic as losing a job or as ordinary as an unexpected question, an individual becomes aware of holding a limiting or distorted view. If the individual critically examines this view, opens herself to alternatives, and consequently changes the way she sees things, she has transformed some part of how she makes meaning out of the world. (p. 64).

In addition to critical reflection, Mezirow recommends rational discourse, access to information, and freedom to participate as essential conditions for transformative learning. (1991b) While Mezirow described steps in the process, Cranton prefers to visualize seven spiraling facets that promote transformation:

- An activating event that typically exposes a discrepancy between what a person has always assumed to be true and what has just been experienced, heard, or read.
- Articulating assumptions; that is, recognizing underlying assumptions that have been uncritically assimilated and are largely unconscious.
- Critical self-reflection; that is, questioning and examining assumptions in terms of where they came from, the consequences of holding them, and why they are important.
- Being open to alternative viewpoints.

- Engaging in discourse, where evidence is weighed, arguments assessed, alternative perspectives explored, and knowledge constructed by consensus.
- Revising assumptions and perspectives to make them more open and better justified.
- Acting on revisions, behaving, talking, and thinking in a way that is congruent with transformed assumptions or perspectives (p. 66).

Taylor (2000) argues strongly for the inclusion of affective factors within critical reflection and transformative learning. In his view, without recognizing and processing emotions and feelings, without time and effort spent on acknowledging and respecting the intensity of the process that learners may go through during a transformative experience, we cannot fully understand and take advantage of what is happening in the classroom and beyond. Saavedra (1996), in her work with teacher study groups, added a sense of ownership; demonstration of differing interpretations of learning; self-assessment and evaluation; and application of theory into practice as the conditions necessary for transformative learning.

As Cranton acknowledges, «it is easier and safer to maintain habits of mind than to change». (p. 65) Barr and Tagg say, «Changing paradigms is hard. [but] ...people will suffer the turbulence and uncertainty of change if it promises a better way to accomplish work they value. The shift to the Learning Paradigm represents such an opportunity.» (p. 25) The danger within this international professional development opportunity was to simply focus on the «tips and techniques» of what it meant to be a good teacher. The opportunity was to work together through the re-conceptualized goals of ITESM and to have meaningful learning that was directly applicable to classroom experience. Cranton cautions:

There are no particular teaching methods that guarantee transformative learning. I think it is this environment of challenge that underlies teaching for transformation. Although this challenge must be com-

bined with safety, support, and a sense of learner empowerment, it is, at the center, a challenge of our beliefs, assumptions, and perspectives that leads us to question ourselves. (p. 67).

Based upon our first experience with the professors from ITESM, upon the spirit of our partnership agreement and upon the guidelines of Transformative Learning, we developed a program which held to the following principles:

Relevance: The content of the program needed to be clearly tied to the ITESM Mission 2005 and to the ongoing goals and directions within that institution

Congruence: As instructors in the program, we needed to model that which we promoted—a program structure that was learning-focused, active and applied

Integration: In order to take advantage of the limited time and the access to most current materials and to recognize the conditions for effective language learning conditions, we needed to integrate English and pedagogical content

Challenge: There needed to be opportunities—intellectual, emotional, physical, and/or cultural—which prompted confrontation with prior conceptions

Social / affective support: We needed to make this an experience that was supportive and caring and which enriched cultural and social experience

Each of these factors deserves a more in-depth exploration and explanation in terms of the program.

Relevance

It is important in the program to maintain both relevance to the institutional goals and relevance to the individual. The choice of content for the program has always been at the discretion of ITESM. Our challenge at Mount Royal College was to maintain awareness of the evolving professional development needs of our partner institution as a whole. Our goal was to remain flexible and informed and to adapt as the paradigm shift in ITESM took hold.

Over the nine years of this program, we have focused pedagogical content around alternative assessment, Problem-Based Learning (PBL), cooperative learning, multiple intelligences, questioning techniques, outcome-based program design, case study, and discussion and debate techniques.

To maintain personal relevance and ownership in the process, the professors are always asked to prepare practical applications of the concepts they study during the program to their own teaching. In addition, our accommodation of needs related to English instruction has evolved over time to be more relevant to the changing needs of the professors of ITESM. As their faculty took part in English classes both at home and outside their country, their general level of English increased, and our expectations for entry into the program also increased. In the early years, we had often given basic support in understanding and adaptation or simplification of materials written in English, but now we are more apt to focus on accuracy and fluency of oral and written expression, and to provide guidance with specific classroom-oriented English.

Congruence

As part of a potentially Transformative Learning experience, it is much more likely that challenging experiences will provide a necessary «activating event» than will cognitive experiences alone. Consequently, when Mount Royal College was asked to deliver a course on Problem-Based Learning, the program itself became a PBL experience for the ITESM professors. In order to teach the content of cooperative learning and questioning techniques, we employed a case study approach that asked the professors to form groups and teach, using these techniques. In order to teach the concepts of alternative assessment, we used portfolios and rubrics to evaluate the professors' own work. We used journals, classroom discussion techniques, debate and experiential learning to promote criti-

cal reflection and discourse. We formed groups based on learning preferences and multiple intelligences. We tied the classroom experience in Canada to the changes that were part of the ITESM teaching experience. All of these activities were intended to say «do as we do, not just as we say» and to promote reflection on how and why these proposed methodological changes could affect their own ITESM students and the teaching/learning process.

Integration

Language researchers would recognize that one month of intensive study in an English environment will not produce great leaps in language ability. A second factor that influenced our decision to integrate English and pedagogical content is that current materials, information and research on learning-centred philosophy are widely available in English in North America, but not so readily available in Spanish. In order to make maximum use of the time available to us, and to address the ambitious content goals of the program, we ask that the professors have a minimum standard of English that can be enhanced with reading, writing, speaking and listening in real communicative situations. They are required to work in teams, to present to their peers, to write in journals, to research, to prepare teaching materials and to interact on a daily basis with Canadians. Through these intensive requirements, we hope that over the four weeks of the course we can develop confidence in English fluency and accuracy, and encourage practice of the language of the classroom. We also, of course, hope that this confidence and practice will promote further study, both in the area of language and in the area of pedagogy. The course itself is intended to act as a catalyst for the professors to take advantage of further learning opportunities within their institutional professional development program, and to guide them in ways to independently continue their learning after the program has ended.

Challenge

Near the beginning of the program, the professors are asked to take part in a problem-solving / team-building ropes challenge course in the Rocky Mountains. This experience serves many purposes within the program, but primarily it allows participants to see their peers in a different light—each with different strengths—as they meet the physical and emotional challenges of the experience. At the same time, through guided reflection, they see how the experience can be applied to their own work environment. One of the highlights of the day in the mountains is to climb to the top of a pole and physically «leap» into space. Naturally, this does not happen without safety gear, emotional support and collaboration with peers. As the course progresses, there are more challenges in store that truly require an intellectual, cultural or emotional «leap of faith». The professors are asked to use all their language skills to research and share information and challenged intellectually. They are presented with cultural experiences that challenge pre-conceptions, and, of most importance, they are given the opportunity and presented with the expectation to acquire a great deal of pedagogical information relevant to a learning-focused paradigm. As more than one participant has said, «It's a lot of work!», but it is these challenges which may provide the moment which prompts reflection, an awareness of other perspectives and a possible revision in behaviour and thinking.

Social / affective respect

Along with the intellectual, emotional, cultural and physical challenges that are presented in the program, we aim to provide a rich cultural experience, sharing food, activities, music and unique perspectives on life. Within the classroom, we include an oral «debriefing» at the end of every day in order to process the sometimes-intense classroom experiences and to maintain awareness of how feelings are affecting learning. Through journaling, there

is an opportunity for more private connections between instructors and program participants. Organized weekend excursions to tourist destinations in our area provide relaxation and a chance to process and practice what has gone on in the classroom. This opportunity to see another side of Canadian life and to share language, ideas and personal connections adds to the overall experience but also provides a venue to celebrate success.

While there is much research to suggest that personal beliefs affect performance, there is some research to suggest that performance can change while beliefs do not. (Tillema, 1997) We require grading and feedback as part of the course, but, upon their return to Mexico, do these professors maintain what they demonstrate during the course? When they are «alone», will they be able to sustain what they have experienced during the course if there is no correlative change in beliefs? That is, if there is no foundational change, is there a possibility of true paradigm shift or will they revert to a reliance on «tips and techniques» which, without clear understanding of the «why» of change, may eventually fall by the wayside? If learning is indeed transformational, then one might conjecture that the change experienced in the program should be long-lasting.

What are some of the barriers that stand in the way of transformational learning and how can those barriers be addressed? Although we have developed a program that we feel provides multiple opportunities for the critical event that could lead to a transformative experience and, at the same time, provides the support for affective needs surrounding such transformation, personal, cultural and institutional barriers can interfere.

Personal Barriers

Who are the professors that attend the program? They may be new to ITESM but 'seasoned' in life, having worked in their field of expertise or having taught at another institution. On the other hand, they may be young re-

cent graduates of ITESM, with no or very little practical experience in their field or with teaching. They may have near native-speaker English fluency and accuracy or they may have the fossilized language skills that can develop through lack of exposure to authentic language situations. They may be teachers of any high school to doctoral-level subject. Some of them have experienced the paradigm shift as students within the institution while others hold belief systems that are strongly based in a much more traditional mold. Some are very clearly in touch with the goals of the institution while others are very unsure as to why they have been chosen for this professional development opportunity. The group itself is always diverse, but each member of the group can also be vastly different in their understanding and tolerance of diversity of opinion in others. Each of these situations affects the possibility of confronting beliefs.

To address these challenges, we try to provide a wide range of experiences within the program. For one participant, it might be the ropes challenge course in the mountains that prompts reflection and the impetus for change. For another, it might be working with a team member who challenges every belief, proposal or idea. For someone else, it might be the «refreshments» and dancing at the closing party that make it all come together. We feel the obligation to provide multiple and varied experiences, to respect individual needs and wishes, and to have patience in realizing that learning takes time. Sometimes, the timeframe of transformation is long past the course itself and we become aware of such a change when an email arrives stating how the professor had decided to try what we had discussed in their own classroom in Mexico, and, miraculously, had found it worked.

Cultural Barriers

As with any travel experience, the professors from ITESM experience culture shock in Canada. The food is different, the language is challenging, the comforts of home are

missing, and the multicultural face of Canadian society is often unexpected. Without doubt, each of our institutions has its own unique working culture and studying in a foreign environment is challenging. Cultural norms are often covert and it is not until something happens to confront our cultural expectations that we become aware of differences. Such experiences, without time and opportunity to discuss them, can result in confusion or feelings of rejection.

Our challenge is to accommodate the expectations and needs of the Mexican professors within the rules and norms of our own country and institution. Providing a cultural liaison staff member to guide, inform and take care of personal needs and questions is essential within the program. Taking time within the classroom to address issues and to openly discuss expectations is also necessary. Developing our own cultural understanding through visits to the campuses in Mexico and through Spanish language development has also been part of our effort to reach across borders and to conquer barriers.

Institutional Barriers

Professors can come to the course in Canada from any of the more than 30 campuses of ITESM. The economic conditions on each campus and the needs of students or the local community can vary a great deal. The course is centrally administered through the head office of ITESM, and, as with any large system, communication of information can be difficult. Consequently, understanding of the course goals from the perspective of a particular campus or individual can differ. In addition, in this 10-year period of very rapid change under Mission 2005, it may have been difficult to ensure that professors from each campus have had the same opportunity for prior professional development and for keeping current with the changes within the institution. As a result, participants come to our program with great variety in background knowledge and preparation for change. In

addition, since the institution focuses on hiring content experts rather than teaching experts, there is often a great deal of pedagogical information and language that is unknown. In other words, the professors, in general, experience a very 'steep learning curve' in the course in Canada. Under the conditions of the course, professors return to their campus, and no longer have the support of the group which had undergone the same experience. When decisions affecting curriculum and classroom practice are made at an administrative level, ownership in change may be missing. As Saavedra (1996) noted, «If we wish to see educational change, we have to realize that those who are responsible for constructing the day-to-day interactions and mechanisms in our schools, namely teachers, must be entrusted to create that change. This can occur only if they are given ownership of their learning contexts» (p. 276).

To support our partner institution in overcoming such barriers, we encourage promises to keep in touch through online discussion groups, a web page, email or further course work. Those of us in Canada regularly respond to email messages from previous students, answering questions and continuing to support ideas. Faculty exchanges have resulted from the course. Other, short-term courses have been held in Mexico in order to re-connect with former students and to extend our relationship and some of the experiences of the course to new participants. Representatives from both institutions attend international conferences, attend face-to-face meetings and renew acquaintances through other programming options. Primarily, this partnership is viewed by both institutions as a long-term investment focused on meeting the internationalization goals that both have created. We aim to remain supportive of changing climates within each other's context and to sustain our relationship through communication and respect.

As institutions continue to develop global connections, we must continue to find innovative ways of

supporting each other, our students, faculty and administrators in developing international perspectives and working toward excellence in education. The program described in this paper has been built on principles which carefully analyzed individual strengths and needs, and is based upon the goal of sustained development. The professors of ITESM have demonstrated unique qualities that continue to amaze us and fill us with admiration. Throughout the years of the program, they have entered into the challenges we present them with openness and willingness to learn. We have committed to providing a professional development experience that is not about training but about potential transformation. It is easy enough to add techniques to a classroom repertoire, but this program, because of the qualities of the participants, provides the opportunity to look thoroughly at what we do as teachers and why we do it. Do we feel we reach success with every participant in the course? No, of course not. There are barriers to change that cannot be surmounted in any short-term experience. Is the program applicable to other groups and other institutions? We would like to think so. With foundational principles that are based on communication, respect, and a solid grounding in theory, we believe there is opportunity for much further exploration of professional development within an international perspective.

References

- BARR, R. y TAGG, J. (1995), «From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education»: *Change*, Nov/December 1995. 13 – 25.
- CRANTON, P. (2002), Teaching for transformation. *New directions for Adult and Continuing Education*. 93, 63-72. Retrieved August 10, 2004, from Professional development collection database.

- MEZIROW, J. (1991a), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- — — (1991b). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- MISSION OF THE MONTERREY INSTITUTE OF TECHNOLOGY UNIVERSITY SYSTEM: TOWARDS 2005. (1996), [Brochure] Center of institutional effectiveness of the Monterrey Institute of Technology University System.
- MOUNT ROYAL COLLEGE (2001), *Internationalization Strategy: Phase II*. Retrieved from Mount Royal College, International Education, August 27, 2004 from <http://international.mtroyal.ca/pdf/internationalstrat.pdf>.
- SAAVEDRA, E. (1996). Teachers' study groups: contexts for transformative learning and action. *Theory into Practice*, 35(4), 271-277.
- TAYLOR, E.W. (2000), Fostering Mezirow's transformative learning theory in the adult education classroom: A critical review. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 14(2), 1- 16.
- TILLEMA, H. H. (1997), «Promoting conceptual change in learning to teach. Asia-Pacific Journal of Teacher Education». 25(1), 7 – 17. Retrieved August 10, 2004, from Professional development collection database.

Studying in the United States from the perspective of Latin American Students

DONNAMARIE KELLY PIGNONE

The purpose of this research was to explore how Latin American students make connections with U.S. institutions and how these students decide where to study. Data regarding pre-arrival expectations versus actual experience in the U.S. was collected and major challenges and helpful resources during the students' course of study were identified. Data was collected through both personal interviews and surveys. The study sample included both undergraduate and graduate students, who at the time of contact were currently studying full time in degree programs at U.S. institutions. A total of 62 students representing seven countries and 11 U.S. institutions contributed to the data. The U.S. institutions included large and small, public and private institutions.

Why students made the decision to study in the U.S.

When asked why they chose to study in the U.S., an overwhelming 77% of students reported better future opportunities as the primary reason. Some students reported that higher education was «inaccessible», «out of reach», or «selective» in their home countries, citing limited availability to study in specific fields, or highly competitive entrance requirements. Roadblocks encountered in their home countries also included the high cost of private universities, overpopulation of public universities, an inflexibility in career path selection, and political difficulties (strikes, funding), which lengthen the time required to earn a university degree. Several students reported that their home countries were strong in the area of undergraduate education, but graduate studies were not accessible.

Students reported that their decisions to study in the U.S. were most strongly influenced by teachers (65%) or advisors (50%). Family (15%), U.S. News & World Reports rankings (10%) and college fairs (5%) were

also mentioned. Parents, teachers and advisors supported the students' decisions, while boyfriends/girlfriends and family members who believed the U.S. was too far from home and/or believed that the U.S. had different values, did not support the students' decisions. The institution selected by the student was most often directly related to the teacher or advisor who encouraged study in the U.S. Often the teacher or advisor was an alumnus of the institution, had personal knowledge of the college/university, or had a personal contact at the institution. An institution's size, location, private or public nature, and distance from home, were not of primary importance when making the decision to study in the U.S. Students did consider the academic reputation of an institution. After commencing their programs of study in the U.S., one third of the students suggested that studying in the U.S. was prestigious, but not necessarily top quality education.

Students' perceptions of U.S. higher education

Students were asked to share their perceptions of higher education in the U.S. and graduate students who had completed baccalaureate degrees in their home countries were asked to compare their undergraduate experience with their U.S. graduate experience. All students cited resources such as internet access, computers and libraries, as readily available in the U.S. and limited in their home countries. All students also mentioned that it was more expensive to study in the U.S. Many reported that education was more personalized, giving examples of small class sizes and faculty who know their names. Some found the residential atmosphere (students living on campus in residence halls) difficult at first and stated that they preferred living with their families and commuting to classes which is standard in their home countries.

Students believed that they were better prepared academically than their U.S. classmates. Some attributed the

low level academic ability of their U.S. peers to the U.S. policy that education is available to everyone. Students also noted diversity in the U.S. student population, non-existent in their home countries, discovering that U.S. institutions enrolled students from varying socio-economic levels and family and academic backgrounds. An Ecuadorian student from Wake Forest University (North Carolina) stated, «...I think the diversity of the students and teachers create (sic) a great learning environment that I wish we would have back home. There is a lot that you can learn from a diverse group of people even if the institution itself is not too great». The grading system in the U.S. was perceived as easier than in their home countries. They believed that the easier grading system combined with their strong academic backgrounds assisted them to excel academically.

Comparison of higher education in students' home countries and U.S.

The area where students found the greatest contrast was the relationship between students and teachers. Students found that faculty in the U.S. were available to answer questions, discuss coursework and to give advice. Some expressed surprise that teachers took part in student activities. Examples given were teachers' attendance at and/or participation in, student social programming, sports events and club activities.

The concept of teachers having scheduled «office hours» when teachers were available to speak with students regarding their coursework was new to students and many expressed confusion in the beginning of their studies as to what was expected. Once familiar with the concept, students benefited from visits to faculty offices when they experienced difficulty in a course, or were unsure of expectations. A graduate student from the University of Chicago stated, «What I like about the office hours is that you actually know that your professor is available to answer questions, thus increasing the avail-

able «learning» time for a student. In Mexico, professors who are not full-time faculty are only available on the day and time of the lecture. Even those who are full-time do not usually hold office hours. Therefore, the student is left with the information basically handed out in class or the one included in a given text book».

Graduate students unanimously reported that they were unfamiliar with the role of Teaching Assistants and each respondent related that he/she would have significantly benefited from an understanding of the role of Teaching Assistants prior to commencing study at his/her institution. Students also found that teachers expected interaction within class which often was factored into their course grade. Not having experienced the same interactivity requirement in their classroom experiences in their home countries, some students related discomfort at first, and others reported lowered grades due to failure to comply with the expectations.

Course requirements

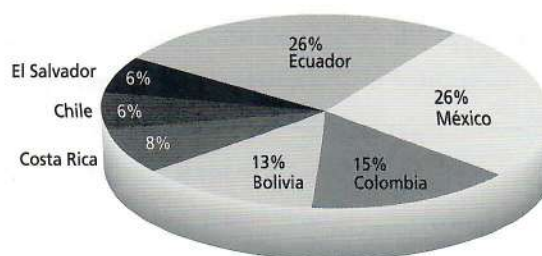
Another area of contrast was the U.S. requirement to complete core courses. 95% of students reported that specific courses were required to fulfill their degree programs. Many reported that they did not expect to be required to take courses which had no impact on their majors. Some reported that due to their academic preparedness, the courses were easier for them than for their U.S. colleagues. Others expressed frustration to be expected to take courses that were not their strongest subjects, and/or only took seriously the required courses which were in their major area of concentration.

Challenges

When asked to describe the biggest challenges they faced while studying in the U.S., students cited the following:

- Language barrier (slang, references)
- Choices
- Grading system

Countries represented



- Adaptation to reading complicated texts in English which would not be understood in Spanish
- Difficulty to get college community to understand the needs of international students which differ from students who live within a commuting distance
- Adjustment to political correctness
- Avoidance of political debates
- Adjustment to very liberal points of view
- Understanding classmates who do not have knowledge or understanding of issues outside of the U.S.
- Prejudiced classmates
- Distance from home
- Distance from a major city
- Adaptation to the weather
- Different food

To illustrate the issue of «language barrier» one student related that in a marketing class a marketing concept was compared to NASCAR (National Association for Stock Car Auto Racing). Having no understanding of what «NASCAR racing» was, he was unable to grasp the lecture. Students also expressed frustration with dealing with a «liberal society» which paradoxically classifies drinking a glass of wine with dinner as illegal for those under 21. The concept of «political correctness» was unfamiliar to many students and they sometimes found themselves confused and uncomfortable when they were not sure when and

how they «needed to be politically correct».

The challenge of «choices» manifested itself in a variety of areas. Choices of courses, housing, friends, activities, internships, how to earn and how to spend money were mentioned as challenges. A Bolivian student studying in San Francisco summed his comments up by saying, «...probably this will sound funny, but something that I found problematic at the beginning was all the choices that you have when you go to buy food; for example, in Bolivia I was used to only one kind of milk, just milk, or even Coca-Cola, here you have a lot of different types of milks and not only from cows. Well, I think this is part of globalization, but since I couldn't find yet the right kind of milk, I think I don't like this process».

In summary, students who responded were pleased that they had selected to study in the U.S. and believe that

they have benefited from the experience. All participants in the study reported that they were successful in their academic performance.

Student institutions

- Dartmouth College
- East Tennessee State University
- Florida State University
- Notre Dame College
- Ohio State University
- Saint Anselm College
- San Francisco State University
- Swarthmore College
- University of Chicago
- Wake Forest University
- Washington University

Cultural diversity and racism: a project

GWEN STOWERS

Introduction

The situation of immigration we are facing in our schools today is a part of the world-wide phenomenon of globalization and immigration. There is an urgent need to educate teachers about diversity and language learning to meet the challenges of a global world and economy. Treaties like the North American Free Trade Agreement (NAFTA) create new opportunities for multicultural and multilingual students and teachers who live, work and contribute in more than one country. De Cossio called for «Un nuevo modelo, un pueblo binacional anticipando el futuro,» (March 12, 2004, Mexico City).

A Call for New Models

Teachers new to the diverse classroom are often overwhelmed by the feeling of difference from their students and the communities in which they work. This feeling of difference, actually one of cultural shock, is played out in the classroom as lowered expectations for children who are seen in stereotypical ways, in ways not favoring their success in the standard classroom. This factor of cultural shock is in addition to the underlying and often unacknowledged attitudes of «white supremacy» and economic dominance. A number of studies have shown the power of teacher perceptions on students' success (Rosenthal & Jacobson, 1968). As teachers make assumptions based on labels they use for students, they come to expect less of those students, and thus give less opportunity to those very students who may be most in need of consideration. These labels and assumptions become self-fulfilling prophecies. When these perceptions are tied directly to cultural and language differences based on generally

[17]

accepted and often false stereotypes, groups of people different from the majority culture are systemically deprived of an education.

For example, while California's schools are now made up of more than 47 percent Hispanics, primarily of Mexican descent, (Moll, Simposio Binacional, Mexico City, 3/XII/04) this group performs far below the white student population as exhibited on the high school exit exam. Seventy percent of Latino students fail the exam whereas only thirty five percent of white students fail (California State Dept. of Education, 9/IV/2003). Educators generally feel that this discrepancy is a result of teacher's and systems' lack of knowledge and understanding of the influence of culture on the learning process. This ties directly to the research showing that the greatest barrier to classroom achievement is teacher expectation (Rosenthal & Jacobson, 1968). Once again using California as an example, while the majority of classroom teachers are from the white middle class, the vast majority of Latino students in the system are of the working class. (This is not to ignore the fact that very well-educated immigrants enter the United State as well, though in smaller numbers). Teachers in California generally have little or no experience with Mexico's professional teachers or any other Mexican middle class populations. This factor, along with generally held negative stereotypes, negatively affect teachers' attitudes toward the academic achievement of their students and is a major factor affecting Mexican descent students' classroom achievement.

Likewise, in Canada, there is a consistent shift toward cultural diversity. As more immigrants arrive at Canadian schools teachers have to learn to adapt their instructional practices. Canada receives immigrants from a broad international pool. Subsequently, the diverse student populations in Canadian schools are typically not as heavily influenced by one country.

In Mexico, teachers have difficulty dealing with K-12 students who are returning to school in Mexico after

attending school in Canada or the United States. These returning North American students have changed significantly from those students who have remained in Mexico and had all their schooling in Mexican schools.

In all three cases, we are speaking of students who may have had broad cultural experiences within two or more nations, languages and cultures, but who then have difficulty in the standard school system of each country. While the students have had extensive cultural and language experiences, often the teachers of these students have not.

Study Abroad as a Way to Understand Diversity

Multicultural courses are designed to better prepare teachers to address some of the serious problems now facing the diverse K-12 populations. However, academic study of cultural diversity in the learning process does not adequately bridge the gap between intellectual understanding and classroom practice. The same populations of students continue to succeed while the same population continue to fail.

It is the premise of this project that while academic study of cultural diversity does assist in change, more is needed. It is our belief that a guided cultural submersion in a learning environment working with educated professionals of all three nations and cultures will assist our teachers to more adequately and effectively understand cultural and language diversity and put this knowledge to use in the classroom, thus developing a more positive and possible environment for the success of all students.

Experiencing another culture, through study abroad programs, has been a traditional way of helping students broaden their ideas and ways of looking at the world. Such a program brings many possibilities and benefits to students. Students will, hopefully, become more accepting and understanding of different cultures when they return home. Students will develop understandings that are difficult to acquire from textbooks or classes or

online experiences. Experiencing another culture will allow students to build a basis for understanding some of the difficult problems we will be faced with now and in the coming years. Additionally, teacher development programs that include a language study component will help teachers see the necessity of learning a second language for themselves as well as understanding what their second language learners experience in the classroom. As part of the program goals, pre-service teachers would be studying the theoretical concepts in their coursework while immersed in a culture different from their own, actually feeling what it is like to speak a different language and to be an outsider.

A Different Type of Study Abroad

Once again using the California example, one impediment to understand students from Mexico living in the United States is the predominance of the farmworker/domestic worker paradigm, where pre-service teachers from middle class United States settings, primarily see Mexican students as part of the farmworker/domestic worker culture rather than understanding the vital, ancient culture upon which Modern Mexico is built and from which their students descend. This project would bring pre-service teachers into contact with their peers in academia in two other countries and this would greatly assist in breaking down many of the cultural stereotypes from which many K-12 teachers currently operate. Participants would further be encouraged to maintain an ongoing relationship with a partner teacher from two other countries via the Internet. This partnership would be a valuable resource when the teachers are working in their home classrooms.

Traditionally, study abroad programs last one year. However, many of our students today are older students with jobs and families and so they do not have the luxury of time to devote to a one-year study abroad program. And so, our project, while based on a one-year study abroad program design, and using this model in some

cases, will also allow room for shorter periods of cultural immersion. A beginning place would be for some students to take two or three intensive courses over a one or two-month period while also studying language and culture. Another possibility is to schedule classes to coincide with teacher breaks and vacations during the school year. Some of these courses might be as short as a three- to five-day weekend immersion. Students would have the option of living with local families, to extend their learning opportunity and also to lower the cost. Ideally, a California teacher will stay in the home of a Mexican partner teacher and then that partner will stay in the home of the California teacher. If three partners are involved, the three will stay in one country at the same time, then moving to the next and then the final country. These same teachers will maintain their contact between visits and become working partners. Ideally, the group would include three teachers, one from Canada, one from Mexico and one from the United States. All three teachers would work in English, French and Spanish, developing their language skills during their country visits.

The brief courses will be offered as Continuing Education Classes for teachers already in the field who may be interested in learning more about the language and culture of their students. The longer courses would count as regular academic courses for pre-service teachers as well as teachers in the field.

An extension of the project will be to develop an understanding of and familiarity with the education systems of Mexico, Canada and the United States, including licensing and credentialing requirements, curriculum designs and students needs. This basis will assist teachers and universities in developing effective ways of minimizing educational disruption for students attending schools in more than one country. Some of this work will be done in conjunction with the development of a North American Studies Master's Degree. This project will be constructed based on trilateral innovation and contributions, devel-

oping new courses using the experiences of people from Mexico, Canada and the United States. Thus, we will prepare teachers to function in more than one language and within more than one culture and nation. Ultimately, we will develop cadres of North American Cross Cultural Specialists, able to work with global students and to assist other teachers. Many of these specialists will come from the ranks of immigrants, since they already possess the necessary language and culture skills.

The ultimate dream will be to develop North American Teachers who will be licensed by the three nations and qualified to teach in all three countries in all three languages. Part of the project will include working with licensing and credentialing bodies to make these changes. Along with these North American Teachers, we will develop North American Diplomas for our students that will be valid throughout North America.

The First Year

We are in the midst of the first year of this project. Since we did not have the funds to support student travel, we began with university professors and their travel budgets. Part of our current work is writing proposals to secure funds to support student travel. Concurrently, we have planned a series of five trips from California to Mexico for this first year. One trip is definitely planned from Mexico to California though we hope to have more.

The first three trips are planned for the border area as an introduction to the project and Mexico and also because the travel will be easier because it is closer. The first was a three-day trip to the Tijuana-Ensenada-Rosarito Beach area. This proved a great attraction because it was close and easy to do. It was still surprising how little participants understood about Mexico before the trip, especially since most live in the San Diego area, two hours north of the US/Mexico Border. And yet, the participants showed a great willingness to learn and unlearn old stereotypes. They were anxious to learn about the

language and culture and I felt this was most promising. I think this was in part because the trip was not threatening. They were taken care of and their fears were calmed. There was a great bonding among the participants who are looking forward to the next trip which will be to Mexicali, another border area. The final border trip will be to Nuevo Casas Grandes in Chihuahua. Later trips will be to the interior of Mexico with one week-long visit to Mexico City and another week in Oaxaca. Professors from Nuevo Casas Grandes will be visiting San Diego in April and living with San Diego faculty. We are discussing the possibility of having intensive language classes in both Spanish and English. The cross-country partners would also be language partners.

The Idea of Cultural Shock

Both teachers and students are dealing with cultural shock in our classrooms though it is not identified as such. There is a total lack of information for both teachers and students. The shock of this encounter with difference affects the learning experience of both teachers and students.

The idea of cultural shock is being used in this project as a tool to assist teachers to make change, to become more open and accepting of difference. I have been looking at a number of ways of implementing change in our classrooms over the years. Developing a strong and supportive learning community is a powerful way for students to become empowered. And yet, we often choose not to do this. Teachers and administrators often stand in the way of change.

At one time discussion of racism and dominance and oppression were considered possible ways of implementing change and this continues to be helpful to an extent. A number of writers have proposed an anti-racist training (Derman-Sparks & Phillips, 1997), cultural teaching (Shor, 1992), peace training (Lantieri & Patti, 1996), assertiveness training (Cheek, 1976) and a variety of other

methods. All of these are very good ideas and helpful to a varying degree with different people in different situations. In my experience working with teachers, I have found the fear and resistance surrounding these topics to be so strong, that it takes a lot of time and work to even begin to discuss the ideas of oppression and privilege and racism. It seems the fear and resistance are so powerful that learning shuts down.

As Vygotsky (1978) taught us, we must begin from where the student is and built upon that learning. So I have decided to begin with our students and teachers as actual travelers visiting a new and different country and language. The issue of cultural shock is formally addressed. Participants learn that is natural to be affected by all that is new around them, but that they can learn and grow from this situation when they are supported. Framed in this way, it becomes safe to ask «dumb» questions, to express one's ignorance, and then to begin to learn new ideas, especially when this is placed within the context of cultural shock, a phenomenon that has strong physical and mental effects.

Our systemic dominance is built upon our fear of the «Other», the unknown, the different and our fear of change. We often label these fears with fear-inducing names. All this is designed to keep us apart and to keep our tribes intact. However, this way of being is not effective in our global society where we need to learn how to get along with people different from ourselves and work together for the benefit of all.

And so, we have decided to take this idea of tourism and to begin to build a basis for understanding and connection upon an idea that can remain shallow when left without guidance. We begin by visiting museums, missions and music festivals, moving to construct a space for building connections. This introduction is done with well-prepared professionals from the new culture. We continue to build relationships among the people as they spend time together and begin to explore their common-

alities as well as differences. By framing the project as a new and fun experience, fear becomes less of a problem and a space opens for learning and sharing to begin. And yet, it is in order to be fearful. The group provides a safe place to share these fears. The partner teachers will be experiencing similar concerns and similar fears. We allow time for conversations and relationships to develop and encourage the continuance of these relationships after the end of the trip.

Test Run

The participants showed a great willingness to learn and unlearn old stereotypes. They were anxious to learn about the language and culture and I felt this was most promising. I think this was in part because the trip was not threatening. The Ensenada trip worked very well as an introduction. First of all, they were still fairly close to home. Just as important, the participants bonded among themselves and with the Mexican participants. They felt very safe and comfortable. They enjoyed visiting the missions and museums and learning about the culture and history. Certain of them remembered some of the Spanish they had learned in other venues. They began developing the confidence to actually use the language where before it had been a theoretical idea. The trip was interesting and enjoyable. Everyone brainstormed ideas to improve the project and make it work for students.

By bracketing the first year as a practice for when the students would be involved, the pressure was taken off the professors. They instead became part of a team to develop a worthwhile program for our students. For example, one important idea that came out of the trip was to use the bus travel time to study language using video or language teachers. Participants were very concerned that time not be wasted.

The professors have all agreed to be part of the study. We will be looking at these professors over the course of the year and the visits to see if they experience any growth

in terms of language and cultural understanding and whether that might influence their work in the classroom. Participants meet for an initial interview before beginning the project. They are interviewed after each trip and at the end of the project. They will also be taking surveys that address cultural concerns and understanding and openness. These participants will also assist us in improving the courses for students who will begin the project next year. After each trip we discuss with the participants ways of improving the travel and the project.

When the students begin the courses the year after will be part too of the study to both improve the project and to determine the most effective ways of developing teachers with a strong understanding of their students' language and cultural backgrounds and needs, as well as an understanding of the positive contributions their students bring to the classroom. We will hope to develop teachers who will be advocates for their students and for social justice.

Conclusion

The idea of cultural shock and the project of Language and Culture Immersion are certainly not all that is needed. We propose this project as an entry for further development and continued study of the theoretical implications of working towards social justice. When students have this basis of experience in a different language and culture along with the relationships with people from other cultures, we have developed the groundwork for the further intellectual study of racism and oppression and privilege and dominance. We have the beginning of a shared conversation between the «haves» and the «have nots». The fear of difference will be somewhat lessened and the participants will be ready to move on to more in-depth work.

There is hope. Education is powerful. People can learn and adjust, both teachers and students. We can prepare future teachers with more course work on culture

and language education. When teacher candidates also have the opportunity to live and learn in another culture, they are better able to work with students from different language and culture backgrounds. This becomes more powerful than reading about culture in a book. When teacher candidates and teachers have the opportunity to work and connect with teachers in other countries, to mentor one another via the Internet, they begin to move beyond labels and begin to find ways to make more opportunities for more students.

[XII AMPEI Conference, Cozumel, Quintana Roo, Mexico, November 2004].

References

- CALIFORNIA STATE DEPT. OF EDUCATION (2003), www.cd.ca.gov/news/releases2003/rel30attach1.pdf. April 9, 2003).
- CHEEK, D. (1976), *Assertive Black, Puzzled White*. San Luis Obispo: Impact Press.
- DE COSSIO (2004), *Presentation at Simposio Binacional*, Mexico City, March 12, 2004.
- DERMAN-SPARKS & PHILLIPS (1997), *Teaching and Learning Anti-racism: A Developmental Approach*. New York: Teachers College Press.
- LANTIERI & PATTI (1996) *Waging Peace in our Schools*. Boston: Beacon Press.
- MOLL, L. (2004), *Presentation at Simposio Binacional*, Mexico City, March 12.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. (1968), *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- SHOR, I. (1992), *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago: University of Chicago Press.
- VYGOTSKY, L. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Towards a policy on internationalisation of higher education in South Africa: global, national and institutional imperatives

JAMES H.P. ELLIS

South Africa continues to be an exciting destination for students from abroad seeking an intellectually challenging, and culturally diverse and enriching educational experience. The challenges faced by institutions of higher learning, in consolidation of a young democracy and the human resource demands of the emerging economy, afford international students excellent opportunities for research, and community-based education and engagement in development practice. The process of globalisation and its concomitant challenges of the new knowledge society demand national, sectoral and institutional level policy initiatives and innovations from South African Higher Education.

Transformation in higher education, as part of addressing the challenges of reconstruction and consolidating democracy, has been placed squarely on the agenda of all tertiary institutions in South Africa. A 1997 policy document stressed the need to realise three fundamental objectives, namely: to meet the demands of social justice; address the challenges associated with globalisation; and to ensure that limited resources are effectively and efficiently utilised.

The National Plan for Higher Education of March 2001 restated the national priorities for higher education and provided the implementation framework for achieving a single national co-coordinated higher education system that is affordable, sustainable and responsive, and contributes to the human resource and research needs of the country. In December 2000, the proposals for restructuring of the institutional landscape of the higher education system started a programme of incorporations and mergers of institutions based on the same rationales, including the challenges of globalisation.

It has now become urgently necessary to consider the current challenges and opportunities of internationalisation and the need for a South African policy on internationalisation in higher education. This challenge is exacerbated by our earlier

relative exclusion from intellectual interaction and mobility patterns characteristic of internationalisation, and is further underscored by the number of participants in the process of, and debates on, internationalisation of higher education.

South Africa must through clear policy, commit itself to a dual process of internationalisation; to firstly facilitate exposure of citizens to new ideas of other countries and, secondly, to become partners of global transformation by increasing opportunities for both staff and students of tertiary institutions.

Introduction

South Africa continues to be an exciting destination for students from abroad seeking an intellectually challenging and culturally diverse and enriching educational experience. The challenges faced by institutions of higher learning, posed by a country that has to attend to the consolidation of a young democracy and the human resource development to provide the requisite skills for the emerging economy, afford students excellent opportunities for research and community-based education and engagement in development practice. Coupled to this, South Africa's world famous tourist attractions, such as national game reserves and World Heritage sites, and the excellent weather conditions, make for an all-round experience of little-matched quality.

As national policy increasingly involves the globalisation aspects of South Africa's broadening range of external relations, including economic and trade policies, foreign cultural relations, cooperation on and funding of strategic research, etc., the need for national policy on internationalisation becomes evident.

Challenges and Opportunities; the Challenges of Globalisation

Internationalisation in tertiary education is a demand of the modern world to develop globally competent citizens. Through our technological developments and skills, we have transformed our world into a neighbourhood where

we can learn a lot *about each other* without necessarily learning *from each other* as well. As neighbours who need to make use of limited sources to make sense of our international community, it is imperative that we learn with and from each other.

Higher Education Institutions are, by necessity, rooted in a particular place and society. Yet, they must constantly seek to forge links across cultures, to broaden knowledge, and to meet varied responsibilities to society. South African Higher Education Institutions (HEIs) must respond to these demands by connecting to diverse cultures, societies and landscapes, and meeting responsibilities inherent in serving the needs of a varied constituency. In particular, South African HEIs must explore their African identity.

For the academic community, the demands of the process of globalisation must be considered by how we conduct our core business. It must start with proper consideration of the difference between and the nature of globalisation and internationalisation. Thus, for the education sector, internationalisation may be the process by which it makes use of the ease of flow of information that this allows for its own development, particularly in the way it responds to market demands as entrepreneurial institutions. This process itself may reflect dominant influences and patterns of globalisation.

For South Africa, where we have long been relatively excluded from the intellectual interaction and mobility patterns characteristic of internationalisation, it is important that a national response be formulated to address the challenges and opportunities posed by these developments as we reposition ourselves in the international community. The *National Commission on Higher Education* in 1996 states that:

...South African higher education, emerging from a period of relative isolation, now confronts the reality of multiform and accelerating changes in culture, communications and production - changes characterised as 'globalisation'. As South Africa

locates itself in this network of global exchanges and interactions, higher education will have to produce the skills and technological innovations necessary for successful economic participation in the global market. It must also socialise a new generation with the requisite cultural values and communication competencies to become citizens of an international and global community (National Commission on Higher Education, 1996).

Because of our late arrival on the internationalisation scene, we have an opportunity not only to transform these challenges into real opportunities, but to review, consider and implement the best practice to the advantage of our higher education system.

Higher Education Transformation and the National Development Agenda

Transformation in higher education, as part of addressing the challenges of reconstruction and consolidating democracy, has been placed squarely on the agenda of all tertiary institutions in South Africa. The vision of a transformed, non-racial, non-sexist and democratic higher education system was outlined in the *Education White Paper 3: A Framework for the Transformation of Higher Education* (July 1997). This policy document stressed the need to realise three fundamental objectives namely:

- to meet the demands of social justice,
- to address the challenges associated with globalisation,
- to ensure that limited resources are effectively and efficiently utilised.

This was followed by the National Plan for Higher Education of the Ministry of Education of March 2001, which has restated the national priorities for higher education. It provided the implementation framework for achieving a single, national, coordinated, higher education system that is affordable, sustainable and responsive, and contributes to the human resource and research needs of the country.

Five policy goals and strategic objectives were identified by the National Plan, namely to:

- increase access and produce graduates with skills and competencies to meet the country's human resource needs;
- promote equity of access and outcomes, and to redress past inequalities to ensure that student and staff profiles reflect the South African demographic composition;
- ensure diversity in the institutional landscape through mission and programme differentiation to meet national and regional skills and knowledge needs;
- build high-level research capacity, sustaining current research strengths, as well as promoting research linked to national development needs;
- build new institutional identities and organisational forms through restructuring the institutional landscape of the higher education system, transcending the fragmentation, inequalities and inefficiencies of the apartheid past.

Addressing these goals and objectives is also critical to the success of the New Economic Partnership for African Development (NEPAD).

Transformational Needs and Higher Education Restructuring

In June 2002, the Minister of Education announced the final proposals for the restructuring of the institutional landscape of the higher education system. The impetus for this proposed change and implied restructurings was put in the words of the Minister of Education in announcing the restructuring in June 2002:

The origins of the current institutional structure of the higher education system can be traced to the geo-political imagination of apartheid's ...vision of «separate but equal development». This was given effect through the enactment in 1959 of the Universities Extension Act, which ... restricted access on race and

ethnic lines. Its main purpose was, ... to establish institutions that would produce a pliant and subservient class of educated black people to service the fictional homelands of apartheid's imagination (Ministry of Education, 2002).

The Minister, in his announcement, restated the three fundamental objectives necessary to achieve the vision of a transformed, non-racial, non-sexist and democratic higher education system, elaborating on its link to restructuring. The restructuring was necessary because, as he had indicated:

...the apartheid legacy continues to burden the higher education system, which not only remains fragmented on race lines, but has been unable to rise fully to meet the challenges of reconstruction and development. The new institutional landscape proposed... provides the foundation for establishing a higher education system that is consistent with the vision, values and principles of non-racial, non-sexist and democratic society and which is responsive and contributes to the human resource and knowledge needs of South Africa (Ministry of Education, 2002).

The objectives thus to be addressed and the concomitant challenges faced by the higher education system are:

First, to meet the demands of social justice, to address the social and structural inequalities that characterised higher education, which is a legacy of apartheid, resulting in a fragmented and distorted higher education system. Some institutions were better resourced than others, and race and ethnicity continued to define and act as a stumbling block to access some higher education institutions.

Second, to address the challenges associated with globalisation, in particular, the central role of knowledge and information processing in driving social and economic development. The higher education system must be transformed to enable it to produce

graduates with the skills and competencies required for participating as citizens in a democratic society and as workers and professionals in the economy, as well as to contribute to the research and knowledge needs of South Africa. It must contribute to the development of a critical mass of intellectuals, especially black intellectuals and researchers, and provide for the training of multi-skilled professionals, particularly in science and technology.

Third, to ensure that limited resources are effectively and efficiently utilised, especially given the competing and equally pressing priorities in other social sectors. The higher education system had to address inefficiency and ineffectiveness as indicated by high-drop-out rates, poor throughput and graduation rates, low research outputs and the underutilisation of human and physical resources (Ministry of Education, 2002).

According to this restructuring, the number of universities and technical colleges be reduced from 36 to 21. The new system will comprise of 21 higher education institutions, consisting of 11 universities, 6 technical colleges and 4 comprehensive institutions.

According to the Ministry, this signaled a new era for higher education in South Africa and added a new set of challenges to provide programmes to address the necessary skills for the knowledge economy, to ensure that there will be a greater emphasis on research and elimination of duplication of certain programmes within regions.

Institutions to Address Needs

Two kinds of institutions, namely universities and technical colleges are mandated to address these challenges of increasing access, promoting equity, ensuring diversity and building high-level research capacity. While universities offer quality teaching-learning and research programmes, technikons provide and promote quality career and technology education and research.

The new institutional landscape established a new institutional and organisational form, namely, *comprehensive institutions* through merging universities and technical colleges. This, it is argued, will strengthen the provision of technical programmes through ensuring that technikon programmes are available throughout the country, particularly, in rural areas, which are currently inadequately serviced in terms of technical provision. In particular, it is intended to lead to improved articulation between career-focused and general academic programmes, thus facilitating student mobility between different programmes.

In addition to the 21 HEIs, the system will also include two new bodies, *National Institutes for Higher Education* —one in the Northern Cape and the other in Mpumalanga. This is an innovation which will bring new higher education opportunities to the people of these two Provinces which currently do not have higher education institutions.

In particular, this asks for intellectual innovation to offer teaching-learning, research and community service programmes relevant to the national development agenda.

On the whole, all HEIs in South Africa have taken these transformation and reconstruction imperatives seriously, particularly the former White Afrikaans universities, such as the Rand Afrikaans University (RAU), University of Pretoria, Potchefstroom University for CHE, University of the Free State and the University of Stellenbosch, and they have responded positively to these new challenges in a number of ways. These include greater access to members from previously disadvantaged communities and language policies that provide for bilingual or parallel media of instruction in Afrikaans and English. RAU for instance, has accepted these principles, and has embraced its programme of institutional transformation with a commitment that has brought respect for the institution and its programmes from a wide range of

individuals, including community, business and political leaders. President Thabo Mbeki, upon receiving an honorary doctorate in law (LL.D. *honoris causa*) from this University in 1999, said: «I am confident that this university, which I join today as an honorary member, will play its role to help transform ours into a winning nation».

Governance and Policymaking

South Africa does not have an extensive history of direct involvement of scholars in policy formation, as most of the nation was excluded from participating in domestic politics and public affairs prior to democratic elections in 1994. Increasingly, scholars in Politics and Governance, International Studies and International Relations contribute to the needs of the new democratic South Africa. There is a new commitment to contribute to the development of people and the ideas that will enable South Africa to enhance the wellbeing of its citizens through expanding effective engagement in local, provincial and national politics, as well as regional and world affairs.

Academics now contribute to the Departments of Foreign Affairs, Labour, Trade and Industry and Defence, the international section of Parliament, the National Intelligence Agency, the Institute for Global Dialogue and the South African Institute of International Affairs. Through their teaching and research, they make major scholarly and practical contributions to policy and politics of the new democracy.

The Need for a Policy on Internationalisation

There are different categories of rationales for internationalisation that operate at the global, national, sectorial and institutional levels (Knight, 2004). The global and continental rationales are invariably linked to the process of globalisation and its concomitant challenges of the new knowledge society, notably the immediacy of knowledge transfer through modern technology and special prob-

lems in regions such as parts of Africa with struggling and ailing economies, a deficient infrastructure, large-scale poverty, and destructive civil wars.

The need for a national policy on internationalisation is underlined by the number of participants in the internationalisation process and debates, including the different institutions, bodies such as the South African Universities Vice-Chancellors Association (SAUVCA), the Department of Education, the Council on Higher Education, other Government Departments such as Trade and Industries, Health, Home Affairs, and Foreign Affairs, NGOs and, of course, International Education Association of South Africa (IEASA). The interest of these parties would naturally be varied but some common themes are evident. These include:

- Dealing with higher education transformation as an international phenomenon (particularly dealing with the demands of relations between nation states);
- International marketing of South African higher education, (both to attract interest and «export» higher education – *vide* GATS, etc.);
- Addressing the regional demands of Southern African Development Community (SADC) in particular, and the challenges posed by NEPAD and the African Union, and related to it, questions of what an *African University* would be,
- Addressing the skills development needs of the country in the globalisation context,
- The income generation potential of internationalisation.

There is clear need for policy also with respect to lack of coordination and coherence at the level of different government departments, as our experience has been that there is lack of harmonisation of different policies, rules, regulations, practices and procedures between different departments as it applies to internationalisation.

Not many of our students can afford the high costs involved in travelling and studying abroad. Thus, through

the internationalisation of our curriculum and outreach programmes, we will also have to pay greater attention to a large percentage of our population that does not experience international mobility and exposure, thereby preparing our students and our communities more effectively for participation in the global reality of our everyday existence.

The demand for international cooperation and the essential part played by resources, is increased by the worldwide decrease being experienced in the funding of tertiary education. While South African tertiary education also faces this decrease in funding, the position of many African universities is more critical and governments, as well as citizens of these countries, increasingly look towards South Africa to assist in the educational upliftment of their citizens, development and even reconstruction of their tertiary education. The resulting burden on the South African tertiary education sector cannot be absorbed unchecked without clear policy about this. We are also faced with our regional obligations as member of SADC.

Institutions could not be expected to respond to these challenges without a policy framework that would promote, support and enhance internationalisation and international programmes at these HEIs. Herein lies another reason for a national policy, as not all institutions enjoy a level playing field in terms of their ability to meet the demands or make use of opportunities.

However, it is important that, as an academic community, we should provide clarity and substance to the debate around the difference between *globalisation* and *internationalisation*. The role of our tertiary education sector and the position of South Africa and Africa in general in the global context, for instance, need to be dealt with, within the broader framework of the African Union and NEPAD. We clearly need to define our own institutional roles in this respect, but it should also be addressed within the context of a national internationalisation policy.

Positioning of IEASA to give content to a Policy on Internationalisation

Currently, IEASA's representation in bodies (statutory or otherwise) associated with higher education in South Africa is still informal and *ad hoc*, though the organisation is accorded recognition from time to time.

The leadership taken by IEASA in drawing up the Code of Ethics for dealing with internationalisation, and subsequently approved by SAUVCA, is an indication of the role already played in contributing to policy making. Similarly, the leadership, with respect to the process of Credentials Evaluation, is indicative of the strength of the organisation as a national role player.

The publication of *Study South Africa* has contributed to positioning IEASA very well as an important role player both at home and abroad.

Periodic discussions with relevant Government departments and related bodies, have sought to enhance IEASA's advocacy role and position us as an internationalisation constituency, although these have shown mixed results thus far.

IEASA's presence, at and participation of its leadership and members in international conferences, is a significant factor in our ability to contribute to the process of policy formation. The involvement in the Journal of Studies in International Education to contribute as Guest Editor for the next issue of the Journal is also significant.

Finally, IEASA's role in involving colleagues from SADC countries in the association, thus supporting their own internationalisation efforts, has also positioned us very strongly with respect to the regional policy context.

The Policy Context with regard to Internationalisation

The following factors form the foundation of the policy context for the process of internationalisation of higher education in South Africa:

— The international dimension of South Africa's current

position in the global arena must be reflected in the policy, indicating a vision and mission for the internationalisation of tertiary education.

- Relative isolation of South Africa from the mainstream of international academic activities during the Academic Boycott, and the need for re-integration and the opportunities posed by the post-1994 events in South Africa.
- The technological revolution that places global communication and the global academic community within the technological reach of staff and students.
- Our location as member of SADC and positioning in the rest of Africa, coupled to the excellence of our tertiary institutions, could make a significant contribution to the rest of Africa. This relates especially to the opportunities presented by the NEPAD and African Union developments and challenges.
- The possibilities of generating foreign currency income through foreign students in South Africa and the link with international trade and other agreements, particularly the current considerations around GATS.
- The lack of harmonisation between government departments with respect to decisions, rules, regulations and practices affecting internationalisation.

This represents both broad national level and education sector level contexts for policies «...related to foreign relations, development assistance, trade, immigration, employment, science and technology, culture and heritage, education, social development, industry and commerce.... accreditation, funding, curriculum, teaching, research, and regulation of post-secondary education» (Knight, 2003).

IEASA and other international relations structures

While our links with these bodies, at times, take on meaningful elements, it remains *ad hoc* and without any strategic and policy focus, either with reference to cooperation or liaison processes and structures. A policy

on internationalisation of education might incorporate such matters and indicate process and practice for consultation and advice.

IEASA's alliances with these bodies need to be established at strategic partnership levels. Areas of significance at this level include:

- A consolidated and integrated approach to marketing South African Higher Education internationally.
- Quality Care and Assurance of our academic and support services programmes.
- Monitoring an Ethical Code of Practice in Internationalisation support services.
- Advocacy on behalf of our stakeholders with respective government agencies.
- Commissioning studies of importance to the internationalisation industry that would keep internationalisation on the agendas of these agencies.
- Professionalising the links with these agencies to establish reporting lines and strategic networks.
- Formalise the involvement in SADC, the African Union and NEPAD for the mutual benefits to be derives.
- Establish communication programmes and networks on internationalisation .

The role of IEASA as a critical national role player at this level, needs to be formally recognised and agreed to in policy documents, regulations and practice. The necessary resource allocation to make this possible needs to be agreed to as well.

Conclusion

We have a tremendous opportunity to address a matter of extremely important concern to us in the field of in-

ternational education in South Africa, but this is also of importance to the area of higher education more generally, and to our country as a whole.

For us, it is no longer a choice between internationalisation or not, based on exclusivist notions of self-sufficiency or academic pride (even vanity). Thus, internationalisation cannot remain only an institutional response, but must attend to national and global imperatives and challenges as well. Institutional policies and responses must, thus, address these by becoming an increasingly, «...strategically driven process: moving away from ad hoc and person-centred activities, towards planned and institutionalised activities» (Hahn, 2004).

The fact that we, in IEASA, have positioned ourselves in the field through our individual and institutional operations and contacts with international experts in this regard, gives us a necessary advantage, yet not necessarily sufficient edge an to undertake this process on our own.

Therefore, to successfully bring about this process, we will have to marshal our resources in the process of voluntary cooperation, as well as utilising the partnership with other significant players in the field at home and abroad. It is in this respect that the invitation to IEASA to officially participate in this conference is important and sincerely appreciated.

[XII AMPEI Conference, Cozumel, Quintana Roo, Mexico, November 2004].

References

- COUNCIL ON HIGHER EDUCATION (2000), *Towards a New Higher Education Landscape: Meeting the Equity, Quality and Social Development Imperatives of South Africa in the 21st Century*.
- DEPARTMENT OF EDUCATION (1997), *Education White Paper 3: A Programme for the Transformation of Higher Education*. Pretoria
- — — (2001), *National Plan for Higher Education*. Pretoria.
- ELLIS, JAMES H.P. (2003), Intellectual Innovation to meet Higher Education Transformational Goals: The Role of Tertiary Education Institutions. Rand Afrikaans University, Johannesburg.
- — — (2004), *Towards an Internationalisation Policy for South Africa: Global, National and Institutional imperatives*. 8th Annual IEASA Conference, University of Cape Town, 1-4 September 2004.
- HAHN, KAROLA, Germany. In J Huisman and M van der Wende (Eds) *On Cooperation and Competition: National and European Policies for the Internationalisation of Higher Education*.
- KNIGHT, J. (2003) «Internationalisation: Meaning and Models». In *Internationalisation and Quality in South African Universities*. Michael Smout (Ed.) SAUVCA.
- — — (2004), Internationalization Remodelled. *Journal of Studies in International Education*, 7(1) 5-31.
- NATIONAL COMMISSION ON HIGHER EDUCATION (1996), *Report of the National Commission on Higher Education, A Framework for Transformation, September 1996*. Pretoria.
- MINISTRY OF EDUCATION (2002), Press Statement by the Minister of Education, Professor Kader Asmal, MP, on the Transformation and Reconstruction of the Higher Education System. Thursday, 30 May. Pretoria.
- — — (2002) *Transformation and Restructuring: A New Institutional Landscape for Higher Education*. Government Notice No. 855. 21 June.

Measuring intellectual development of U.S. study abroad students

JOSHUA S. McKEOWN

This article summarizes the results of a small pre- and post-study conducted on U.S. study abroad students attending two programs, one in Madrid, Spain, and one in Hong Kong, China during 2000-2001. It offers an explanation of intellectual development as a measure of student outcome, study abroad as the treatment, and results from students taking both the pre- and the post-instruments. This is an exploratory study done on a small sample (n=26) with several important limitations, but it does provide some evidence showing that U.S. college students studying abroad for one semester achieved significantly higher scores on the Measure of Intellectual Development instrument.

Introduction

Intellectual Development during College. William Perry (1970) divided intellectual development into a nine-position sequence, with discernable categories. Perry's base positions represent *dualism*. Students who view the world dualistically tend to see the world as being composed of right and wrong answers, good and bad ways of doing things, with authority figures also being either right or wrong, good or bad. Alternative perspectives or considerations are not part of a dualistic student's frame of mind, nor will a student seek these alternative viewpoints. Perry's next positions are called *multiplicity* because students at this level are able to see and appreciate that there are multiple perspectives and opinions in our world, and that everyone has a right to their own opinion. Authorities that used to provide correct answers are now suspect for providing the «right» answer, or for criticizing a student's attempt at forming an opinion. Students at Perry's next positions, called *relativism*, have learned to appreciate that there are multiple perspectives and opinions, and now understand that

[33]

what is right and wrong, correct or incorrect in a given situation depends on the context. There is a larger whole to consider now, one that, as it becomes more recognizable, provides many understandable perspectives and justifiable opinions. Perry's last positions represent commitment in relativism and development to this level means that individuals have made an active affirmation of themselves and their responsibilities in a pluralistic world, and in the process they have established their identities (Perry, 1970; King, 1978).

How a student develops from a lower to the next higher position of intellectual development is a complex function of his learning and his life experience. As Nevitt Sanford stated: «...the personality does not just unfold automatically according to a plan of nature. Whatever the stage of readiness in the personality, further development will not occur until stimuli arrive to upset the existing equilibrium and require fresh adaptation» (1966: 54).

Study abroad and current research. For the student on a study abroad experience, mostly everything is new. Regardless of the structure of the study abroad experience, its duration, or its quality, a U.S. student placed in a foreign environment must navigate through new customs and practices to accomplish everyday tasks, both simple and complex. Ordering breakfast, catching the bus, paying for goods and services, and, of course, communicating with and understanding people, all fall under the category of stimuli requiring fresh adaptation.

The term «culture shock» was first used by Kalvero Oberg in the 1950's to describe the profound anxiety and disorientation that travelers to other countries face as the familiar signs and symbols of their daily lives are not present (Oberg, 1960). Paul Pedersen built on that concept by connecting culture shock with the formation of new developmental perspectives on the self, on others, and on the environment in order to fit in with the new culture, eventually resulting in a more cultur-

ally contextual understanding of life (Pedersen, 1995). Stephen Bochner (1982) proposed a social-psychological model to understand culture shock, believing that people going through culture shock are actually in the process of re-ordering their cognitive structures, in effect forming a different person. Bochner's model is important for the field of study abroad research because it rejects the notion that adjustments in behavior equal a successful international experience.

Some important research has been done on how study abroad affects student development. The Study Abroad Evaluation Project (SAEP) showed student development on study abroad towards the belief that developing one's own point of view is important and that it is important to seek an interdisciplinary approach to knowledge. Additionally, the study showed that study abroad students came back with a reduced emphasis on learning facts, less emphasis on grades, and a lower tendency to regard the professor as the main source of information (Carlson, Burn, Useem, & Yachimowicz, 1990). These changes, while not measured against the Perry scheme, suggest positive growth along Perry's intellectual development model.

Sharma and Mulka (1993) found that U.S. study abroad students were more likely to support internationalism, were more world-minded, were more culturally pluralistic, and had a greater understanding of U.S. culture than those who did not go abroad. In addition to indicating a greater academic understanding of the world, Sharma and Mulka's study implies that U.S. students who go abroad are more able to see the customs and systems in place in their home country as being one of many viable ways to organize society, and not the only «right» way. Other research on study abroad also shows student progression towards developmental complexity, particularly in gains in self-confidence, appreciation for cultural difference, tolerance for ambiguity, and open-mindedness (Hansel & Grove, 1986; Kauffmann & Kuh, 1984).

Purpose of study

The purpose of the study being reported here was to examine whether relationships between students' participation in study abroad and intellectual development could be found. If so, then differences should be found between students' intellectual development levels before and after a study abroad experience. The participants were traditional-aged college students attending study abroad programs in Madrid and Hong Kong for one semester. The study used essay response data collected from the students upon their arrival at the study abroad site and just before their return to the United States. The two sites were selected because both are established study abroad programs, were of manageable size, and were relatively similar in their duration, structure, and geographic distance from the United States.

Methodology

This was a repeated measures panel study conducted on study abroad students of traditional college-age. All the participants agreed to complete an essay instrument soon after their arrival in the host country and just before their return to the United States.

Participants. The participants were 26 students who agreed to complete both a pre- and post-essay during their semester abroad in either Madrid or Hong Kong. 19 students completed pre and post essays during the fall 2000 semester in the Madrid Program. Seven students completed pre- and post-essays during the spring 2001 semester in Hong Kong. Both programs were study abroad sites of a large, private U.S. university that typically enrolls students from colleges and universities across the country wanting to participate in study abroad. Typical of study abroad in general (Institute of International Education, 2004), approximately two-thirds of the study participants were women (18 female, eight male). Given the small sample sizes, no other demographic data were collected.

Instrumentation. The instrument used in this study is the Measure of Intellectual Development (MID). The MID was developed to assess the part of the Perry scheme that is primarily cognitive/intellectual in focus and scores student responses along a scale of two to five, corresponding to Perry's positions (Moore, 1990). MID scores are in a three-number sequence representing the dominant and, if necessary, subdominant positions (e.g. 222, 223, and so on) that best reflect that student's intellectual level. A higher MID score indicates a higher intellectual development level. The MID is a production task involving an essay prompt, not a recognition task or one using a forced-choice survey. Trained raters determine the score (Moore, 1999).

Procedures. On-site faculty and administrators agreed to administer both the pre- and post-instruments to samples of students for purposes of this study. Participation was optional and a cover letter from the researcher explained the purposes of the study and explained confidentiality procedures. 26 students completed pre and post essays, 19 on the Madrid Program and seven on the Hong Kong Program. Students completing either the pre-instrument only or post-instrument only were dropped from the study because researchers focusing on student development believe that pre- and post-studies conducted on the same students provide the most valid evidence of the impact of a treatment (Pascarella, 2001). Trained raters scored the MID essays and the results were kept confidential. A series of t-tests (paired and two-sample), analysis of variance (ANOVA) procedures, and regression analyses were conducted using MINITAB.

Results

Descriptive statistics show a positive gain in mean scores measuring intellectual development, as measured on the Perry scheme through the Measure of Intellectual Development (MID). The MID is scored between two and five

TABLE 1

Descriptive statistics of average pre and post scores,
displayed by gender and study abroad country

	Gender	City	
		Madrid	Hong Kong
	Male	2.95 – 3.14 (7)	2.67 – 3.00 (1)
	Female	3.06 – 3.20 (12)	2.89 – 3.14 (6)

for each essay. A breakdown by country of participation and gender is shown below in Table 1, including average pre- and post-scores. Number of observations for each is indicated in parentheses.

Mean gains in intellectual development were observed for both men and women and for students participating in both the Madrid Program and the Hong Kong Program. The Pearson product-moment correlation coefficient between pre-scores and post-scores overall was positive ($r = .548$; $p < .05$; $n = 26$). Correlation coefficients range from -1 to 1 with strong correlations approaching 1 for positive correlations and -1 for negative correlations.

One-way analysis of variance (ANOVA) was performed analyzing the effect on post-scores for the factors: pre-scores, gender, and country. ANOVA is used to investigate the relationship between a response variable (in this case post scores) with one or more predictor variables (in this case pre scores, gender, and country). The ANOVA confirmed that the effect of pre scores on post scores was significant ($F\text{-value} = 3.31$; $df_1 = 3$ and $df_2 = 22$; $P\text{-value} = .039$), but showed that neither gender nor the study abroad country had a significant effect.

T-tests were conducted to determine if significant differences existed between various mean pre- and post-scores. The paired t-test was used most often because pre-

TABLE 2

Tests for significance of pre- and post-scores

Overall ($n=26$, $p<.05$)	Total Pre-mean = 2.98 Total Post-mean = 3.16 T-value = 3.91 P-value = .001
Madrid Overall ($n=19$, $p<.05$)	Madrid Pre-mean = 3.02 Madrid Post-mean = 3.18 T-value = 2.67 P-value = .016
Hong Kong Overall ($n=7$, $p<.05$)	Hong Kong Pre-mean = 2.89 Hong Kong Post-mean = 3.12 T-Value = 3.66 P-Value = .011
Females Overall ($n=18$, $p<.05$)	Female Pre-mean = 3.00 Female Post-mean = 3.18 T-value = 3.01 P-value = .008
Males Overall ($n=8$, $p<.05$)	Male Pre-mean = 2.92 Male Post-mean = 3.12 T-value = 2.38 P-value = .049

Definitions and explanations:

n is observations in sample

$p < .05$ is probability level .05

T-value of 2 or higher generally shows significance

P-value below .05 indicates significance at the .05 level

and post-scores were collected from the same students. The two-sample t-test was used to examine mean differences in intellectual development scores between the two programs, since those were not the same students.

The results revealed that for all 26 participants the post-mean was significantly higher than the pre-mean (T-value = 3.91; P-value = .001; $p < .05$; $n = 26$). Further, significant increases from pre- to post- were observed for both countries overall and for both genders overall. See Table 2.

It should be noted that not all students showed gains, but that no student scored lower on the post-instrument than on the pre-instrument. Also, the two-sample t-test showed that no significant difference was observed for the average gains between Madrid and Hong Kong. This means that while students in both programs on average showed gains in intellectual development, gains observed in one program were not significantly different from gains observed in the other program.

Multiple regression analysis was performed on the response variable representing overall post scores, using predictor variables of pre-scores, gender, and country. Although the sample was small, this was done in an attempt to construct a model for this study's observations of study abroad students' gains in intellectual development and to provide more meaningful analysis that might lead to further research on this topic. The regression equation from the data for this study is below:

Multiple Regression Equation

$$\text{Total Post} = 1.36 + .602 \text{ Total Pre} + .006 \text{ gender} \\ + .041 \text{ country} \quad R\text{-squared} = 30.5\% \quad S = .2314$$

As shown earlier, post-scores were more correlated with pre-scores than with either gender or country. That same relationship is expressed in the multiple regression analysis. The T-value for the pre-score variable was 2.98 with a P-value of .007, indicating significance at

the $\alpha = .05$ level. Almost all of the variance observed is explained based on pre-scores (Regression Sum of Squares = .51565; Total Pre Sum of Squares = .50846). This confirms the observations above that gender and country do not significantly affect post-scores for this group of students. Further multiple regression analyses observing the affect on post-scores of first, total pre- and gender only, and then second, total pre- and country only showed similar results, as did a simple linear regression of total post-scores versus total pre-scores.

Discussion and areas for future research

This study yielded evidence to support the hypothesis that study abroad may be one of the challenging and «disequilibrating» experiences in which a college student can participate, that fosters intellectual development. The researcher found gains in intellectual development scores for students taking part in one-semester study abroad programs, as scored on the Measure of Intellectual Development (MID) instrument. These significant differences existed for both male and female students, and for students participating in study abroad in both of the countries studied (Spain and China).

There was no evidence to support the hypothesis that students participating in study abroad in the non-Western country of China realized greater developmental gains than students participating in the Western European country of Spain. However, given the small sample size of Hong Kong students, and the small size of the study overall, no firm conclusions should be made. Also, Spain is a non English-speaking country and is perhaps as challenging a place to study abroad as any. A follow-up study could be done exploring the difference between students studying abroad in an English-speaking country, such as England, with those studying in a non English-speaking country.

This study showed no significant differences for male and female intellectual development gains during study

abroad. No analysis was possible, given the small sample sizes, of the effect of race.

Given the nature of this study, no understanding was possible of *what* students did while abroad that may have contributed to their gains in intellectual development. An implication for study abroad practice and policy would be to determine what specific activities on study abroad are important for this development to occur. Some students live with host families; some do not. Some travel frequently; others spend their time in the communities in which they live. Some students work or perform service allowing interaction with local people; others spend more time with their American friends. These are important nuances that this study did not factor in. A follow-up study could seek to ascertain, through a cover survey or follow-up study, what activities students took part in and to what level of engagement.

It is important to note that while no student's MID score was lower at the end of their study abroad experience, 15 of the 26 (58%) participating students did not show a gain in intellectual development over the semester study abroad experience. This may mean that, since the gains overall were significant, the 42% of the students showing gains gained enough to affect the entire sample. It is also possible that the duration of the study, which was approximately ten weeks, was not enough time for gains in intellectual development to be realized for all students. A follow-up study of a group of full-year study abroad students would help answer this question, as would a follow-up study of study abroad students versus non-study abroad students done at graduation. It is also possible that those who showed gains began study abroad at lower intellectual development levels. Further research is needed in this area to see if gains are greatest for students starting at lower levels of intellectual development.

Limitations of the study. Lastly, several notes of caution are in order. This exploratory study was based on a small sample of 26 study abroad students. Given the structure of the study, no attempt was made to analyze student characteristics other than gender and study abroad country, therefore the sample may or may not be representative of the population studying abroad on those programs or the population of study abroad students nationally. Because of these limitations, any conclusions drawn should be viewed with some caution.

A further limitation of this study is that no control group of students not going abroad was observed. It is possible that the gains seen for these students on this study, although significant, would have occurred had the students stayed at their home campus, or took part in some other challenging experience away from home. A follow-up study could include an on-campus control group that has not yet studied abroad, or has no plans to study abroad. This is also important to determine if any differences in intellectual development exist between pre-departure study abroad students and students not going abroad, indicating possible self-selection effects.

Lastly, the findings in this study were based on scores from an instrument that relies on self-reported information, and the data were collected during only two study abroad semesters. Only with caution should these findings be generalized to the broader population of college students.

Whatever the reason for these findings, however, they are sufficient to indicate that study abroad may be one important activity that enhances college student intellectual development. Further and expanded research is needed to determine if these findings were isolated cases, or if they have broader applicability.

References

- BOCHNER, S. (1982), *The social psychology of cross-cultural relations*, in S. Bochner (ed.), *Cultures in contact: Studies in cross-cultural interaction* (pp. 5-44), Oxford: Pergamon Press.
- CARLSON, J.S., B.B. BURN, J. USEEM, J & D. YACHIMOWICZ, (1990), *Study abroad: The experience of American undergraduates*, New York: Greenwood Press.
- HANSEL, B. & N. GROVE, (1986), *International student exchange programs - Are the educational benefits real?*, NASSP Bulletin, 70 (487), 84-90.
- INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION (2004), *Open doors: Report on international educational exchange 2004*, New York: Institute of International Education.
- KAUFFMANN, N.L. & G.D. KUH, (1984, April) «The impact of study abroad on personal development of college students», paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- KING, P.M. (1978) «William Perry's theory of intellectual and ethical development», in L. Knefelkamp, C. Widick, & C. Parker (Eds.), *Applying new developmental findings* (pp. 35-51), San Francisco: Jossey-Bass.
- MOORE, W. (1990), *The measure of intellectual development (MID): An instrument manual*, Olympia, WA: Center for the Study of Intellectual Development.
- (1999), *Interpreting MID ratings*, Olympia, WA: Center for the Study of Intellectual Development.
- OBERG, K. (1960), «Culture shock: Adjustment to new cultural environments», en *Practical Anthropology*, 7, 177-182.
- PASCARELLA, E. T. (2001) «Using student self-reported gains to estimate college impact: A cautionary tale», en *Journal of College Student Development*, 42 (5), 488-492.
- PEDERSEN, P. (1995), *The five stages of culture shock: Critical incidents around the world*, Westport, CT: Greenwood Press.
- PERRY, W.G., JR. (1970), *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SANFORD, N. (1966), *Development through challenge. Self and society: Social change and individual development*, New York: Atherton.
- SHARMA, M.P. & J.S. MULKA (1993, march) «The impact of international education upon United States students in comparative perspective». Paper presented at Comparative and International Education Society 1993 Annual Conference, Kingston, Jamaica.

Desarrollo curricular y transversalidad

LYLE FIGUEROA DE KATRA

Las condiciones socioculturales de nuestra sociedad global plantean nuevos desafíos a la educación. Ante los vitales problemas que se confrontan, surgen temas emergentes —interculturalidad, multiculturalidad, diversidad cultural, internacionalidad, identidad, género, pluralismo, tolerancia, paz, etcétera—, cuya incorporación en los procesos educativos es ineludible. La naturaleza de estos tópicos implica rebasar la organización curricular vertical. Se requiere de un tratamiento interdisciplinar, por lo que se hace necesario pensar en ejes que atraviesen las diversas disciplinas que conforman una estructura curricular. Desde esta perspectiva se abordará esta ponencia, a través de la articulación de tres componentes temáticos: ¿Cómo asumir un currículum concordante con las exigencias de una sociedad planetaria-local? En este rubro se sustenta el carácter de construcción sociocultural del currículo, desde un marco ético-político, cuya finalidad es contribuir en la formación de sujetos sociales, en el fortalecimiento de ciudadanos interculturales; ¿Cómo entender la transversalidad en la organización curricular? Se aborda el sentido y significado de la transversalidad, sus características y condiciones que posibilitan la interrelación, la articulación de diversos contenidos, y algunos lineamientos propositivos. Se presentan algunas reflexiones, consideraciones y sugerencias que podrían contribuir a la incorporación de ejes transversales en los currícula.

*¿Cómo asumir un currículum concordante
con las exigencias de una sociedad planetaria-local?*

Las condiciones de nuestra sociedad planetaria-local exigen fortalecer la dimensión ético-política del currículum y dinamizar la transversalidad curricular. Nuestro mundo se ha constituido en una «aldea global». Las ciudades, los pueblos, los países, las regiones se comunican, interactúan en

todos los aspectos: social, cultural, económico, político, ambiental, científico y tecnológico. Se han estructurado redes sociales, tejidos culturales que configuran un mundo globalizado, complejo, conflictivo, contradictorio: «El problema planetario es un todo que se alimenta de ingredientes múltiples, conflictivos, de crisis; los engloba, los aventura y de regreso los alimenta» (Morin, 1999: 29).

En este contexto, la dinámica cultural se torna más compleja. Se agudizan sus conflictos y tensiones. Opera un cambio profundo y radical en la configuración de la cultura. Contrastan diversas concepciones pero se destaca su carácter subjetivo. De una concepción universal se transita a una reinterpretación de la cultura como construcción transformable, y por lo mismo relativa, inestable, como elemento nodal de las interrelaciones sociales. Huntington señala este carácter mediador de la cultura: «Las principales diferencias entre civilizaciones en cuanto al desarrollo económico y político se enraízan claramente en sus distintas culturas y (...) la cultura y las identidades culturales (...) están modelando los patrones de cohesión, desintegración y conflicto en el mundo posterior a la Guerra Fría» (1996: 28). La diversidad cultural, la diferencia, el pluralismo, cobran relevancia —hoy, tópicos emergentes en intenso debate. Por ello, la sociedad global despierta resistencia a la homogeneidad, al uniformismo. Se genera la lucha por el reconocimiento de las minorías culturales. Se polariza lo global-local.

Para Morin: «El doble fenómeno de la unidad y de la diversidad de las culturas es crucial. La cultura mantiene la identidad humana en lo que tiene de específico; las culturas mantienen las identidades sociales en lo que ellas tienen de específico ...Es pertinente [...] concebir una unidad que asegure y favorezca la diversidad, una diversidad que se inscriba en una unidad» (1999: 27). Por lo mismo:

Las luchas por defender la autonomía regional o nacional en la administración de la cultura continúan siendo necesarias frente

a la subordinación que buscan las empresas transnacionales. Pero en general, todos reformulan sus capitales simbólicos en medio de cruces e intercambios. La sociabilidad híbrida que inducen las ciudades contemporáneas nos lleva a participar en forma intermitente de grupos cultos y populares, tradicionales y modernos. La afirmación de lo regional o nacional no tiene sentido ni eficacia como condena general de lo exógeno: debe concebirse ahora como la capacidad de interactuar con las múltiples ofertas simbólicas internacionales desde posiciones propias (García Canclini, 1997: 332).

En esta compleja sociedad planetaria-local, resalta una dinámica antagónica en sus procesos constitutivos. se debaten: riqueza-pobreza; inclusión-exclusión, marginación; dictadura-democracia; universalismo-particularismo; norte-sur; este-oeste; dominación-liberación; violencia-paz, etcétera. Racismo, etnocentrismo, imperialismos, fanatismos, injusticia, inseguridad, terrorismo, drogas, signan nuestra cotidianeidad.

Frente a estas posturas dicotómicas, polarizantes, surgen reflexiones críticas, integradoras, paradigmas que posibilitan una mejor comprensión de la compleja realidad, cuyos elementos constitutivos —incertidumbre, conflictos, antagonismos, contradicciones— exigen repensarlos profundamente articulados, inseparables. Lo local es parte constitutiva de lo global y viceversa. Es un entramado inextricable. Y si por una parte el mundo se debate entre la destrucción-construcción, por otra la potencialidad creadora, constructiva, aquélla que humaniza, ennoblece y desarrolla, no se doblega. Es fuerza inagotable que lucha contra toda nefasta acción pero que requiere fortalecerse y dinamizarse para continuar en la búsqueda de una sociedad más humana, más equitativa.

Uno de los factores, quizá el más importante, para contribuir en la consecución de tales propósitos, es la educación, cuyos procesos curriculares requerirían sensibilizarse más ante la problemática sociocultural para

comprenderla mejor y en consecuencia, contribuir de modo más significativo en la concienciación de los educandos sobre los problemas que están deteriorando al ser humano, a la sociedad, a nuestra Patria-Tierra, nuestra morada, que por el carácter finito limitado que tiene, no podría soportar infinitamente daños, devastación. Por ello, la urgencia de trabajar en todos los ámbitos: familiar, gubernamental, empresarial, pero especialmente en las instituciones educativas, por un mundo más pacífico y constructor, por una interacción ser humano-sociedad-medio ambiente más saludable. Tal desafío exige un currículum con énfasis en la dimensión ético-política. Ésta, por sus intrínsecas características, abre el espacio para el tratamiento de temas transversales. Cabe precisar que lo ético-político no es elemento aislado de lo teórico, epistemológico y pedagógico. Está inextricablemente entramado en el complejo proceso educativo. Pero dada la necesidad de recuperar y fortalecer una formación concordante con las exigencias actuales, se le aborda de modo particular.

La dimensión ético-política destaca la intencionalidad formativa del currículum, el sentido educativo (no sólo de enseñanza) que en el marco de una educación integral, se traduce en propósitos que nacen del debate, de la valoración de políticas educativas, de enfoques teóricos, éticos, de horizontes sociales y humanos.

En el currículum tendrían que traducirse los fines socioculturales a que una sociedad aspira; sus contenidos culturales, como instancia no sólo de reproducción. La recreación transformadora es el desafío curricular. Por ello, el currículum constituye una configuración discursiva, cambiante. Es proyecto y práctica eminentemente cultural, signado por valores. Es un espacio de interacción en el que se cruzan elementos, contextos, prácticas, todo lo cual se dinamiza en procesos de construcción sociocultural.

Y la cultura se constituye en el alimento vital para la formación humana y social. En términos de Gimeno Sa-

cristán, «el currículum es, antes que otra cosa, la selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas de esa cultura que se ofrece como proyecto para la institución escolar» (1998: 20).

La dimensión ético-política acentúa su atención en el carácter complejo, contradictorio y polarizado del ser humano. Incide en su relevante potencialidad axiológica, muchas veces inadvertida o descuidada en los procesos educativos. Como bien afirma Pérez Gómez, tal dimensión «...se encuentra escandalosamente marginada de los contenidos del currículo en una época en que prima la sacralización de la ciencia y de sus aplicaciones tecnológicas» (1998: 282).

Todo proceso educativo, toda dinámica curricular requieren de los aspectos ético-políticos. En la selección de contenidos se hace necesario debatir sobre el sentido de las producciones científicas y culturales y sus aplicaciones. La evaluación curricular implica formulación de juicios de valor sobre cada uno de los aspectos del currículum, tanto de su planeación como de su ejecución, y de modo especial sobre los avances, logros, dificultades de los estudiantes en su adquisición de capacidades, actitudes y destrezas. Y el propio desarrollo curricular está atravesado por valores y referentes éticos. Es una práctica contradictoria, de lucha, de valoración de opciones opuestas, de elección y de decisión en cada momento de la vida escolar.

La dimensión ética no significa imposición de normas, de valores y de actitudes. La entendemos como invaluable recurso para aprender a discernir, a reflexionar, a deliberar, a valorar opciones axiológicas, a argumentar principios que favorezcan la convivencia democrática, plural, responsable, el pensamiento crítico-constructivo, el respeto a los derechos de los otros y al medio ambiente. En esta perspectiva, es de destacar que también se aprende a dudar razonablemente y a buscar opciones razonables. Por tanto, se cuestiona todo dogmatismo moral, todo escepticismo moral, como también todo

relativismo infundado. «El todo se vale» es manifestación de crisis de la condición humana.

En este marco, la transversalidad cobra relevancia. En los temas transversales anidan opciones axiológicas, éticas, problemas sustanciales. Por ello, se abren espacios para una formación más comprometida con el desarrollo humano, social, cultural y científico.

En resumen, los cambios sociales, culturales, epistemológicos y axiológicos requieren de procesos educativos y curriculares más flexibles y abiertos. La recuperación y fortalecimiento de la dimensión ético-política en la construcción curricular, favorecería el tratamiento de temas transversales, que son imprescindibles en la formación de sujetos sociales en la adquisición de competencias, especialmente de las culturales.

¿Cómo entender la transversalidad en la organización curricular?

En el primer punto hemos argumentado por qué se requiere dinamizar la transversalidad curricular. A continuación, trataremos de conceptualizarla y señalar sus características e importancia, así como los temas transversales.

La transversalidad podría entenderse como una condición educativa que hace posible una mirada holística al proceso educativo, con penetración en su sentido. El «para qué» de la acción educativa es su núcleo de reflexión. En esta línea, González Lucini afirma: «La transversalidad es el espíritu, el clima y el dinamismo humanizador que ha de caracterizar a la acción educativa escolar» (1994: 7). Por ello, constituye un espacio fundamentalmente de deliberación ética. Es una nueva forma de entender la educación y el currículo desde un posicionamiento crítico ante la realidad.

Este sentido y significado de la transversalidad implica:

Una reconceptualización de referentes epistemológicos, teóricos, educativos y del propio currículo, que

aún están muy vigentes. Se hace necesario asumir el conocimiento desde una perspectiva crítico-social ecológica y emergente para superar las visiones parciales y unidimensionales de la realidad, para sustituir la concepción compartimentada del saber escolar y para enriquecer la organización curricular centrada básicamente en un enfoque disciplinar. El reto es cómo aproximarse a una realidad tan compleja, multidimensional y profundamente articulada y entramada. ¿Cómo entender la realidad social, cultural, educativa? ¿Cómo abordarla? ¿Cómo actuar y desenvolverse en tal realidad para insertarse en una perspectiva de crecimiento personal-social?

Redimensionar el proceso curricular en función de los relevantes acontecimientos culturales, científicos y tecnológicos, desde un enfoque crítico-social y ético. De este modo, pensamos con Gutiérrez Pérez, J. que «el currículo se convierte así en un entramado dinámico y cambiante que marcha al compás de los requerimientos sociales» (1995: 160).

La importancia de la transversalidad radica en su contribución al fortalecimiento de la dimensión ética, política y axiológica de los procesos educativos, así como a la activación de la potencialidad de éstos para coadyuvar a un desarrollo sostenible. Y los temas transversales, como albergan opciones axiológicas, éticas y problemas importantes del contexto, podrían proveer elementos significativos para tal fin, porque: «...son temas determinados por situaciones problemáticas o socialmente relevantes, generados por el modelo de desarrollo actual, que atraviesan o envuelven el análisis de la sociedad y del currículo en el ámbito educativo, desde una dimensión ética y en toda su complejidad conceptual» (Palos Rodríguez, 1998: 13).

Con base en los aportes de los estudiosos de este campo (González Lucini, 1994, 1995; Gutiérrez Pérez, 1995; Palos Rodríguez, 1998; Rodríguez Rojo, 1995; Yus Ramos, 1993, 1994, 1996; entre otros), podrían

sintetizarse algunas características fundamentales de estos temas:

- Poseen relevancia social y capacidad de respuesta a problemáticas de radiante actualidad.
- Facilitan la vinculación con el entorno, con las instituciones, con la vida cotidiana.
- Están atentos y abiertos a la dinámica del cambio.
- Permiten asumir una perspectiva crítico-social y emancipatoria.
- Contienen una gran carga valorativa y ética.
- Representan una opción sugerente, «una fisura» en el sistema tradicional.
- Comparten entre sí fines y propósitos.

A partir de las características señaladas, se consideran como temas transversales, entre otros: educación ambiental, educación intercultural, educación para la paz, educación para la salud, educación y derechos humanos, etcétera.

Los temas transversales pueden incorporarse en la organización curricular de diversos modos. Pero es importante considerar las condiciones institucionales y la disposición de los docentes como factores fuertemente influyentes. En algunas instituciones educativas, se trabajan incluso algunos temas transversales como una disciplina más del mapa curricular.

Diversas experiencias educativas dan cuenta de la variedad de posibilidades para la integración de temas transversales en la dinámica curricular. Sin embargo, desde una perspectiva teórica, cabe resaltar fundamentalmente dos modalidades: la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad, requeridas por la naturaleza compleja propia de los temas. La transdisciplinariedad es otra opción, pero aún hace falta trabajarla. Sus niveles de estructuración interrelacional suponen una integración sistémica de conjunto. Supera la síntesis interdisciplinar para avanzar hacia una comprensión más amplia de la articulación de los diversos elementos de la realidad.

Desde el enfoque interdisciplinario, puede incorporarse un tema transversal en las diversas asignaturas o áreas, con contenidos específicos. El trabajo multidisciplinario implica que el tema transversal sea integrado en todas las disciplinas que conforman el currículum institucional.

Ambas modalidades exigen una sólida formación teórica y mucha disposición porque son modalidades complejas y requieren dedicación, compromiso, constancia. Sin embargo, se recomienda para los niveles básicos el trabajo interdisciplinario. En educación superior puede instrumentarse la multidisciplinariedad.

Algunos lineamientos propositivos

Si bien se aprecian avances en la integración de temas transversales a los currícula, aún hay mucho por trabajar en este campo. Pero es de reconocer los aportes de la teoría curricular para su realización. En los momentos actuales, la transversalidad curricular es un imperativo. Muchos autores expresan (Apel, Camps, Cortina, Gimeno, S. Pérez Gómez, Morin, Rodríguez Rojo Savater, Tourain, entre otros) su preocupación por la necesidad imperiosa de trabajar más los valores, la ética, los temas transversales en los procesos educativos. Se dice que están de moda, pero como afirma Cortina, siempre serán temas de actualidad.

Un avance significativo consistiría en tratar los temas transversales como ejes fundamentales de la organización curricular, para constituirse «...como una especie de galerías subterráneas que deben comunicar entre sí a todas y cada una de las asignaturas, horadando hasta la base de sus cimientos, de sus objetivos, de sus contenidos y de sus propuestas de trabajo, para poder integrar en cada área los objetivos que ellas mismas se proponen» (Gutiérrez Pérez, 1995: 171). Pero aun en el caso de no darse tal posibilidad, cada disciplina del conocimiento tiene potencialidad educativa para abrir el espacio axiológico, ético, en el marco de los contenidos cognitivos.

Referencias

- CAMPS, V. (1994), *Los valores de la educación*, Madrid: Alauda-Anaya.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1997), *Culturas híbridas*, México: Grijalbo.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata.
- — — (2001), *Educación y convivir en la cultura global*, Madrid: Morata.
- — — y A. I. PÉREZ GÓMEZ, *Comprender y transformar la Enseñanza*, Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1994), *Temas transversales y áreas curriculares*, Madrid: Alauda-Anaya.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, J. (1995), *La educación ambiental. Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares*, Madrid: La Muralla.
- MORIN, EDGAR (1995), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa.
- — — (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París: UNESCO.
- PALOS RODRÍGUEZ, J. (2000), *Educación para el futuro. Temas transversales del currículum*, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Morata.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1995), *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*, Barcelona: oikos-tau.
- TOURAINÉ, A. (1997), *Podremos vivir juntos*, Argentina: FCE.
- YUS RAMOS, R. (1997), *Hacia una educación global desde la transversalidad*, Madrid: Alauda-Anaya.
- ZABALZA, M.A. (1987), *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid: Narcea.

La demanda de competencias en el campo de la administración de universidades

RICARDO ALMEIDA URANGA

Introducción

La problemática del Sistema de Educación Superior Mexicano (SESM) que se presenta no se puede reducir únicamente a problemas técnicos. También tiene sus raíces en aspectos estructurales, como las relaciones que se dan con el gobierno federal y estatal y las instituciones de educación superior (IES). Se han caracterizado los problemas como una insuficiente oferta de servicios educativos, un proceso rígido de toma de decisiones, la monodependencia financiera, la insuficiencia crónica de recursos para la investigación y una vida académica carente de *ethos* (Bazúa y Valenti, 1991).

Como un intento de enfrentar la problemática del SESM, el Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior (Sinappes) fue formalizado e instalado en la XVII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), sostenida en Puebla en 1978. Sin embargo, el Sinappes, como modalidad de diseño de políticas para el SESM, ha fracasado debido a una serie de suposiciones equívocas acerca de cómo funcionan los sistemas sociales y las relaciones que se dan entre diferentes sectores (Porter, 1992).

Esta situación hace resaltar dos vacíos en la administración del SESM: la ausencia de políticas públicas que le den direccionalidad, y la falta de modelos de gestión que provean tanto a las administraciones gubernamentales como a los congresos estatales, a las administraciones de las universidades y a las direcciones de los institutos tecnológicos de conocimientos y competencias, necesarios para determinar la forma de dirigir y operar con altos estándares de calidad el SESM, asumiendo la rectoría federativa y no la determinación centralista, como tradicionalmente ha sucedido.

Estos vacíos justifican el presente estudio sobre cómo se está traduciendo el subprograma sectorial de Educación Superior del Programa Nacional de Educación 2001-2006 a nivel de las políticas y prácticas en la administración de las dos universidades públicas del estado de Chihuahua.

Antecedentes

En el discurso oficial del gobierno federal, administración 2000-2006, se propone a la educación como el gran proyecto dentro del marco del Plan Nacional de Desarrollo. En el Plan Nacional de Educación (PNE) se plantea que los cambios que se requieren operar en el Sistema Educativo Nacional, son tanto cuantitativos como cualitativos. En lo cuantitativo, la ampliación de la capacidad instalada para dar atención al enorme rezago educativo en la población de todos los grupos de edad. En lo cualitativo es necesario incidir en el modelo educativo, en sus fundamentos filosóficos y metodológicos, para estimular su transformación acorde a los cambios sociales, culturales, económicos, políticos y tecnológicos que están ocurriendo a nivel mundial. En este sentido, la propuesta educativa oficial se plantea como piedra angular con criterios educativos rigurosos y fundamento de un proyecto y visión de nación, con implicaciones pedagógicas, sociológicas y éticas.

De acuerdo con el censo 2000, la cobertura del grupo de edad de educación media superiores es del orden de 47%. La eficiencia terminal de este tipo de educación es de 58.9% en la modalidad de bachillerato y de 43.7% en profesional técnico. En educación superior, alrededor de 50% de los estudiantes de licenciatura terminan sus estudios y logran titularse. La tasa de cobertura de la educación superior es desigual entre las entidades federativas. En posgrado hay una alta concentración en el Distrito Federal y los estados de México, Nuevo León, Puebla y Jalisco, con más de 60% de la matrícula. En los mismos estados se concentra la investigación científica y tecnológica.

En educación superior no se han desarrollado suficientes programas innovadores e interdisciplinarios. Predomina el enfoque de formación profesional especializado, y la pedagogía se centra en la enseñanza, lo que propicia la pasividad en los educandos y no estimula el desarrollo del pensamiento analítico y creativo. La vinculación de las instituciones de educación superior con los sectores externos y el mercado laboral es débil. De la misma manera la calidad de los académicos sigue siendo limitada en los aspectos de preparación y tiempo de dedicación a pesar de los esfuerzos que se han instrumentado en la forma de programas de estímulos a las actividades académicas. Las estructuras educativas en educación de tipo medio superior y superior son rígidas y escolarizadas, lo que inhibe e impide la movilidad estudiantil y de los académicos, la reanudación de estudios y la accesibilidad a la población adulta. Los mecanismos de titulación en estas modalidades educativas no permiten acreditar conocimientos y destrezas adquiridas de forma empírica no escolarizada. En suma, el sistema educativo nacional no atiende con niveles de calidad adecuados a todos los alumnos que ha incorporado.

Las políticas generales en la educación superior siguen siendo de carácter federal más que estatal. La Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica es la instancia rectora de la Secretaría de Educación Pública a nivel nacional que asume la direccionalidad de este subsistema educativo en México. Además, los mecanismos de coordinación y planeación son incipientes y con ausencias amplias de consensos en términos de los parámetros normativos, así como la falta de investigación diagnóstica que oriente las decisiones para adecuarse a circunstancias tanto regionales como estatales.

La propuesta de visión para el sector educativo del PNE precisa que la educación en la república mexicana tendrá las siguientes características: *a)* equitativa y con buena calidad, *b)* pertinente, plural y diversificada, *c)* incluyente, *d)* formativa e integral.

Para el año 2006 se plantean tres objetivos estratégicos globales: avanzar hacia la equidad en educación; proporcionar una educación de calidad adecuada a las necesidades de todos los mexicanos, e impulsar el federalismo educativo, la gestión institucional y la participación social en la educación (pág. 76).

Estos serán desarrollados por los subprogramas de los diferentes tipos educativos (educación básica, media superior y superior).

En el año 2025, el Sistema Educativo Nacional funcionará con un esquema de gestión integral, en el que las estructuras de los niveles federal, estatal y municipal trabajarán articulada y eficientemente a partir de las necesidades y características específicas de los alumnos, de las escuelas e instituciones de los diferentes tipos, niveles y modalidades educativas (pág. 85).

Esta visión se concreta en seis rubros: a) federalización y estructura del sistema; b) financiamiento de la educación; c) coordinación, consulta y participación; d) Marco jurídico; e) conocimiento, gestión integral y evaluación; f) acreditación, incorporación y revalidación.

Análisis del impacto de las políticas federales

Las políticas correspondientes a estos seis rubros, en el nivel de educación superior, se agrupan alrededor de tres objetivos estratégicos. El análisis de la influencia que están teniendo dichos objetivos sobre las universidades públicas del estado de Chihuahua se trata a continuación.

Objetivo estratégico 1:

ampliación de la cobertura con equidad

Enfatiza la intencionalidad del gobierno federal de ampliar y diversificar la matrícula en educación superior, impulsando de manera equitativa las oportunidades de acceso y permanencia de los grupos sociales más desfavorecidos. De este objetivo se derivan cuatro políticas públicas.

Política 1. Promover planes estatales de desarrollo de la educación superior, de la ciencia y la tecnología. El gobierno federal se planteó como meta en este rubro contar para el año 2002 con planes estatales de desarrollo de la educación superior, la ciencia y la tecnología. En el caso de Chihuahua, no se logró dicha meta en el tiempo previsto. Si bien la última vez que se reactiva el Consejo Estatal de Planeación de la Educación Superior (Coepes), en 1999, es con la misma propuesta metodológica que inicialmente elaboró la ANUIES en 1978, no se llevó a cabo por los equipos técnicos un trabajo de recuperación de lo que ya se había realizado en el estado de Chihuahua en materia de diagnóstico, planeación y propuesta anteriormente desde 1979. La labor de los equipos técnicos designados por los subsistemas de educación superior ante la sugerencia y petición de la Secretaría Ejecutiva de la Coepes, se enfrentó a una serie de obstáculos que fueron expuestos y analizados en la X Reunión de Trabajo de los Equipos Técnicos de la Coepes, llevada a cabo el 8 de marzo de 2002 en las instalaciones del Instituto Tecnológico de Chihuahua II. En resumen, se reflexionó sobre las siete condiciones del trabajo de los equipos designados que obstaculizaron la realización de los estudios requeridos y que se explican a continuación:

No hubo financiamiento para la realización de los diagnósticos requeridos.

Los equipos técnicos carecieron del poder de convocatoria requerido para la realización de los estudios diagnósticos con el resto de las IES de los diferentes subsistemas de educación superior. Asimismo, la propia Secretaría Ejecutiva tampoco pudo reunir a las IES del subsistema de instituciones formadoras y actualizadoras de docentes (IFAD), ni tampoco a las IES del subsistema de escuelas privadas.

Se careció de un esquema de costo-beneficio para las IES convocadas. Si bien es cierto que al sector gubernamental le corresponde legítimamente la realización de los trabajos de diagnóstico y planeación de los

diferentes tipos de educación, también es cierto que las IES responden más a una lógica de costo-beneficio que de obligación jurídica. Es decir, la realización de los trabajos, por lo menos en el corto plazo, no representa para los diferentes subsistemas de educación superior la recepción de fondos, ya sea ordinarios o extraordinarios, para financiar la operación de sus respectivos programas y funciones. Por dicho motivo, no se percibe urgencia por parte de los diferentes subsistemas de educación superior para responder a dicho requerimiento tanto del gobierno federal como del gobierno estatal.

Los participantes de los equipos técnicos de trabajo fueron designados sin tomarse en cuenta su perfil académico y laboral. El resultado es que actúan más como representantes de la IES ante la Secretaría Ejecutiva de la Coepes que como analistas expertos de información en las diferentes áreas en las que prácticamente de manera aleatoria son designados para trabajar.

En los trabajos convocados para la realización del plan estatal de educación, no se obtuvo de manera sistemática la participación de representantes de los diferentes sectores sociales.

La Secretaría Ejecutiva de la Coepes y la representación de la SEP en el estado de Chihuahua carecen tanto en su estructura de trabajo como en su presupuesto, de los cuadros de investigadores especialistas que pudiesen dirigir los trabajos de diagnóstico y propuesta de la educación superior por parte de los equipos técnicos.

Se consideró que la figura de «equipos técnicos de trabajo» es mítica, pues en la práctica es un grupo reducido de académicos quienes intentan aisladamente atender los requerimientos de análisis.

Debido a las condiciones expuestas con anterioridad, en 1992 el sistema de educación superior en Chihuahua no ha conformado

junto con el sector de gobierno del estado, un plan viable de educación superior que pudiese dar direccionalidad a la toma de decisiones por los diferentes actores que intervienen en este complejo sector.

Política 2. Sustentar la ampliación de la cobertura mediante planes estatales de desarrollo de la educación, de la ciencia y la tecnología, que comprendan estudios de oferta y demanda, la inclusión de grupos históricamente segregados y atiendan las necesidades de formación de profesionistas, científicos, humanistas y tecnólogos. En el lapso entre 1979 y 2002, se han elaborado cinco documentos de análisis de oferta y demanda de la educación superior (Peides 1982-1992; Proides 1989-1994; Peides 1990-1994; Oferta y Demanda Educativas en el Estado de Chihuahua 1999-2005; PEIDES 2002). El quinto documento corresponde al periodo de la actual administración. Sin embargo, no se sometió a una revisión y validación por los diferentes sectores sociales.

En los análisis de ampliación y diversificación de la oferta de educación superior no se ha contemplado de manera explícita la política de incluir a los grupos históricamente segregados en el subsistema de educación superior del estado de Chihuahua.

Política 3. Buscar el equilibrio de la cobertura geográfica y con atención a las áreas de interés para el desarrollo del país, con particular apoyo a proyectos de ampliación: 1) a instituciones innovadoras que den oportunidades a estudiantes provenientes de las diversas culturas indígenas del país y que incluyan entre sus objetivos el desarrollo de lenguas y culturas indígenas y el desarrollo étnico y regional; 2) a instituciones con programas educativos de presencia parcial, no presenciales, y de educación a distancia para atender zonas de baja densidad poblacional y dar atención a jóvenes y adultos que se ven imposibilitados de formarse en la modalidad escolarizada; 3) a instituciones que ofrezcan programas de técnico superior universitario

durante el periodo de la administración de universidades

(TSU) o profesional asociado, licenciatura y posgrado que consideren normas de competencia laboral. La Coepes en el estado de Chihuahua ha operado de manera más directa la política de cobertura, en congruencia tanto con el Plan Estatal de Desarrollo 1999-2004 como con el PNE 2001-2006. Para ello, se han privilegiado en el sector público la creación de dos nuevas universidades tecnológicas que ofrecen programas de TSU. Asimismo, se ha invitado a las dos universidades públicas estatales a que amplíen su oferta en municipios con menor densidad demográfica, abriendo programas de TSU, en algunos casos, y en otros mediante la instalación de salones equipados para poder impartir programas de educación a distancia. En 2002, el Gobierno del Estado de Chihuahua apoyó la necesidad de la UACJ de donación de terrenos y autorización para la construcción de edificios administrativos y de aulas en Nuevo Casas Grandes. La UACJ continuará ofreciendo programas de Turismo, Administración de Micro y Pequeña Empresa, Trabajo Social y Riego a nivel de TSU. También continuará ofreciendo la Licenciatura en Ingeniería Agroindustrial en dicha localidad. Asimismo, tanto la Secretaría Ejecutiva de la Coepes como la Comisión de Educación del Congreso del Estado, han estado dirimiendo los criterios de densidad poblacional que se consideren más convenientes para que las IES puedan ofertar programas académicos en aquellas localidades, municipios o regiones del estado que tengan una población relativamente menor.

Política 4. Apoyar la ampliación de la matrícula en las IES existentes de acuerdo con su perfil tipológico, su profesorado, su capacidad instalada, el programa de desarrollo institucional, el programa integral de fortalecimiento y los planes estatales de desarrollo. Esta política se ha seguido puntualmente y de manera continuada (aunque ha sufrido modificaciones) por el gobierno federal. En el caso de las dos universidades públicas estatales del estado de Chihuahua, la UACH y la UACJ, tanto en el año 2000,

como en 2001 y 2002, ambas se han sometido a la gran tarea de determinar su perfil tipológico, diagnosticar su profesorado, medir su capacidad instalada y establecer los planes de fortalecimiento respectivos para concursar por el financiamiento extraordinario para la modernización y consolidación de la oferta académica que cada universidad pública tiene.

Objetivo estratégico 2:

educación superior de buena calidad

Este objetivo corresponde a una declaración complementaria en la que se enfatiza la intencionalidad del gobierno federal de impulsar el crecimiento de la educación superior con equidad y calidad.

Es evidente que la preocupación del gobierno federal en relación con la calidad educativa sigue vigente en el PNE 2001-2006. En el caso de la presente propuesta de política pública federal, existe un alto grado de operacionalización del concepto de calidad. La SEP establece que un programa educativo de calidad es aquel que cuenta con una planta académica idónea de soporte (tiempo de dedicación y nivel de habilitación), currículum actualizado y pertinente, altas tasas de titulación, servicios eficientes y oportunos de atención individual y grupal de estudiantes, procesos e instrumentos apropiados para la evaluación de los aprendizajes alcanzados, moderna y suficiente infraestructura de apoyo al trabajo académico de profesores y alumnos, programas de servicio social articulados al programa, pertinentes y rigurosamente sustentados, mecanismos de seguimiento de egresados y empleadores, sistemas eficientes de gestión y administración, y evidencia de egresados titulados que son ampliamente aceptados en el mundo laboral y reconocidos por su sólida formación (SEIC: Taller Fomes-Fiupes, 19 y 20 de marzo, 2001).

Una ventaja de la definición de calidad educativa proporcionada por la Dirección General de Educación Superior de la SEIC en la actualidad, es que lejos de ser

una declarativa demagógica e incommensurable, contiene planteamientos muy concretos y específicos de estándares cuantitativos y cualitativos que permiten determinar el grado de avance en la consolidación de la calidad de los programas académicos del subsistema de las UPE en el estado de Chihuahua.

De este objetivo estratégico: «educación superior de buena calidad», sobresalen quince líneas de política pública para la educación superior en los estados agrupadas bajo tres categorías, que se analizan a continuación:

Fortalecimiento a las IES públicas para que respondan con oportunidad y niveles crecientes de calidad a las demandas del desarrollo nacional

Política 1. Fomentar la formulación de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI) en las IES públicas que sean construidos de manera participativa, con un enfoque estratégico, definiendo una visión al 2006 y con indicadores y metas especificadas en dos trienios. La DGES SESIC ha llegado en 2001 a un alto grado de operacionalización de esta política pública. A partir de 2001 se diseñaron formatos muy específicos con definiciones y fórmulas muy concretas para la estimación de los indicadores del funcionamiento de las UPE.

En el año 2001, las dos UPE locales presentaron proyectos que fueron elaborados a partir de procesos de planeación participativa y estratégica que dio lugar a la formulación de la primera versión de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI 1.0). Sus objetivos se centraron en la mejora de la calidad de los programas educativos que ofrecen y de sus procesos de gestión. Los PIFI y sus proyectos asociados fueron evaluados de manera rigurosa por comités formados por académicos reconocidos a nivel nacional e internacional. Esta evaluación y posterior dictamen permitió apoyar en el estado de Chihuahua alrededor de treinta proyectos que efectivamente contribuyeron a solucionar los problemas institucionales claramente identificados por las dos UPE.

Estos proyectos han impulsado la mejora de la calidad de los servicios académicos institucionales de dichas universidades.

Si bien los mecanismos de elaboración de los PIFI obedecen a cuestiones propias de la estructura, de la dinámica política y de la sociología organizacional de cada universidad, esta política ha tenido un impacto directo en la operación de las universidades, modificando el ritmo de sus actividades, los paradigmas administrativos propios y el lenguaje cotidiano usado por los funcionarios y académicos universitarios.

Política 2. Promover que los PIFI tomen en cuenta un conjunto amplio de variables: superación del profesorado; seguimiento a las recomendaciones de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES); incorporación de enfoques educativos centrados en el aprendizaje, actualización y flexibilización de planes y programas de estudio; uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación; mejoramiento de los indicadores de procesos y resultados de los programas académicos; fortalecimiento de la capacidad institucional para la investigación científica, humanística y tecnológica; modernización de la infraestructura de apoyo al trabajo académico y la revisión de la legislación universitaria.

Mediante el uso de formatos específicos, todo el conjunto de variables mencionadas en esta política está siendo atendido por las UPE del estado de Chihuahua. La forma de instrumentación de los PIFI, el hecho de hacer contingente un fondo concursable de financiamiento, la calendarización anual de fechas límite para la entrega de las propuestas de las UPE, la ayuda metodológica ofrecida a través de talleres y reuniones y la disponibilidad de la información en la página web de la SESIC, son factores de operación de la política que está teniendo un impacto no sólo a nivel de la administración universitaria considerada globalmente, sino a nivel de sus institutos o facultades y de sus propios programas académicos.

En el siguiente conjunto de políticas (3 a la 6) se detallan las áreas sobre las que las UPE han estado elaborando los proyectos de mejoramiento y aseguramiento de la calidad. Como se puede apreciar, hay proyectos para atender al profesorado; dar seguimiento a las recomendaciones de los CIEES; implementar nuevos enfoques educativos, y mejorar y fortalecer la infraestructura de informática y apoyar la capacidad institucional del trabajo académico y de la investigación.

Fomento a las IES que apliquen enfoques educativos flexibles centrados en el aprendizaje.

Política 3. Promover el desarrollo y operación de proyectos que incorporen enfoques educativos que desarrollen la capacidad de los estudiantes de aprender para la vida.

Política 4. Apoyo a los procesos de reforma académica.

Política 5. Impulso a la capacitación permanente de profesores en la operación de enfoques educativos centrados en el aprendizaje estudiantil.

Política 6. Impulso general a la cooperación inter-institucional, al desarrollo de modelos educativos y a la investigación educativa, los tres anteriores en relación a la implantación de enfoques educativos centrados en el aprendizaje.

Este conjunto de políticas se han instrumentado a través de los PIFI y de los proyectos para concursar por recursos del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes) y del Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales con Evaluación de la ANUIES (Fiupea).

Mejoramiento y aseguramiento de la calidad de los programas educativos que ofrecen las IES tanto públicas como privadas

Política 7. Fomentar el fortalecimiento de los procesos de planeación y autoevaluación de las IES públicas y particulares.

Política 8. Continuar con la evaluación diagnóstica de los programas educativos por parte de los CIEES.

Política 9. Impulsar la acreditación de los programas educativos por organismos especializados reconocidos.

Política 10. Conformar el Padrón Nacional de Posgrado.

Política 11. Promover el reconocimiento internacional del esquema de acreditación de programas educativos, en el marco de los convenios internacionales.

Política 12. Apoyar a las instituciones en los procesos de acreditación de programas educativos.

Política 13. Otorgar apoyos económicos extraordinarios a las IES públicas para el aseguramiento de la calidad de los programas educativos.

Política 14. Promover la evaluación externa de los estudiantes al ingreso y al egreso con fines de diagnóstico del sistema educativo.

Política 15. Fomento de la certificación de los procesos de gestión.

En el caso de los proyectos que integran los PIFI de las dos UPE presentados en el año 2001, hay claras evidencias de un énfasis requerido en los procesos de planeación y autoevaluación, ya que para poder integrar los proyectos institucionales se requirió partir del diagnóstico de la operación de cada uno de los programas académicos que se ofertan a través de cada una de las universidades. Asimismo, se ha incluido en los proyectos de mejoramiento

de la calidad de los programas educativos los procesos evaluativos que están a cargo de los CIEES. En el caso de la UACH, en 2001 reporta que el porcentaje de programas evaluados por los CIEES es de 70%, y en el caso de la UACJ el porcentaje es igual a 60%. Ambas universidades han continuado con las visitas de los CIEES para determinar el nivel de consolidación de sus programas educativos.

La política que no ha permeado a las UPE en el estado de Chihuahua es la de la acreditación internacional. Esto se debe posiblemente a que las oficinas de planeación de cada universidad ya se encuentran saturadas con el trabajo que necesitan desahogar tan sólo para los niveles estatal y federal del sector gubernamental, y por el momento no es factible que emprendan otro macro-proceso institucional siguiendo las directrices de las asociaciones internacionales de acreditación de universidades.

Las políticas referentes al apoyo para la acreditación de los programas académicos de las universidades y a proporcionar apoyos financieros extraordinarios para la consecución de dicho objetivo, encuentra su sustento y operacionalización precisamente en los dos fondos mencionados con anterioridad, el Fomes y el Fiupea. Los financiamientos que otorgan ambos programas van precisamente enfocados a apoyar los procesos de acreditación de los programas académicos y a mantener sus estándares de acreditación una vez que la logran. El impacto de esta política en la generación de una cultura organizacional orientada a la autoevaluación y al mejoramiento permanente de la calidad de los programas educativos en el subsistema de universidades públicas del estado de Chihuahua ha sido determinante.

54 | Referente a la evaluación de los estudiantes tanto al ingreso como al egreso, constituye ya una práctica que forma parte de la cultura cotidiana de las dos UPE en la entidad. Cualquier estudiante que va a ingresar a una UPE en el Estado de Chihuahua tiene que presentar el exámen de ingreso que es aplicado por el Centro Nacional de Evaluación.

Finalmente, del conjunto de las políticas relativas al mejoramiento y aseguramiento de la calidad de los programas educativos que ofrecen las IES se encuentra la relativa a la certificación de los procesos de gestión. En el diagnóstico realizado por las dos UPE en la entidad ninguna reporta tener alguno de sus procesos administrativos certificado. Sin embargo, se sabe que las UPE tienen la intencionalidad de avanzar en este sentido en el corto plazo. Efectivamente así ha sucedido. Esta política federal de educación superior ha permeado a las estructuras universitarias.

Objetivo estratégico 3: integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior

Este objetivo corresponde a una declaración complementaria en la que se enfatiza la intencionalidad de gobierno federal de transformar el sistema de educación superior vigente en uno que sea abierto, articulado con los otros niveles educativos, con el sistema de ciencia y tecnología, con los programas de artes y cultura; con impulso del federalismo educativo para consolidar los sistemas de educación superior en cada estado; con la conformación de redes de cooperación e intercambio académico nacional e internacional; y desarrollo de mecanismos efectivos de rendición de cuentas a la sociedad sobre el funcionamiento y los resultados del sistema de educación superior.

Este tercer objetivo y en particular las políticas agrupadas bajo el rubro de conformación de un sistema de educación superior abierto, integrado, diversificado, flexible, innovador y dinámico coordinado con los diferentes tipos de educación y sectores de la sociedad, es el grupo de políticas que menos ha permeado tanto hacia el sector gubernamental como al subsistema de UPE en el estado de Chihuahua. Este aspecto prácticamente está desatendido en la agenda pública de la sociedad chihuahuense, ya que no se han convocado acciones de análisis y reflexión tanto pública como sectorial para

avanzar en la articulación estratégica del subsistema de universidades públicas con otros sectores.

Ha habido una serie de limitaciones que han obstaculizado la posibilidad de ir trascendiendo las barreras institucionales de las IES en la entidad. En parte, hay una parálisis paradigmática que se sufre desde la década de los noventa, tanto por el sector gubernamental como por el sector de la educación superior, ya que hay una adherencia exagerada a una serie de planteamientos de planeación que datan desde 1978 en México y que en la mayoría de las entidades federativas de la república mexicana han probado ser disfuncionales. Esta parálisis paradigmática ha impedido que los actores políticos y académicos realicen ejercicios imaginativos por medio de los cuales pudiesen diseñar un abordaje a esta problemática, lo suficientemente novedoso como para experimentar alternativas de reingeniería del actual sistema de educación superior en el estado de Chihuahua.

En Chihuahua sigue operando un subconjunto de aglomerados que ofertan programas de educación superior en los que cada uno de ellos opera con su propia lógica, sus propios calendarios, sus propios planes de desarrollo, así como sus propias legislaciones. Esta situación prevalece y no se vislumbra que se vaya a dar en la entidad un liderazgo social y cultural que permita potencializar las visiones sociales en el estado de Chihuahua hacia la conformación y operación de la propuesta visionaria de la ANUIES y de la actual administración federal.

A través del Programa de Normalización Administrativa (Pronad) se están mejorando los sistemas integrales para el manejo de la información de todo tipo en las UPE, lo que permitirá una contraloría más eficiente por parte de los niveles federal y estatal del sector gubernamental. Esta política ha estado impactando los grados de sofisticación del manejo de información en las UPE, tendiente a un mayor control en la aplicación de los recursos y consecuentemente a una mayor transparencia hacia la sociedad en la rendición de cuentas.

La política referente a la exploración de fuentes complementarias de financiamiento por parte de las UPE no ha permeado en el estado, ya que no es un tópico de discusión en la agenda pública de la educación superior. Tampoco es un punto en el que el gobierno estatal esté impulsando a las IES la búsqueda de alternativas. La discusión está centrada principalmente en los mecanismos de asignación y gestión, tanto de los recursos ordinarios como de los recursos extraordinarios de la educación superior, pero prácticamente se desdibuja del escenario la discusión de la generación de fuentes complementarias de financiamiento para las UPE. Esta política no ha tenido mecanismos de seguimiento para su operación.

Finalmente, el grupo de políticas públicas de educación superior referente a la revisión y actualización de los marcos normativos correspondientes tampoco han pasado a formar parte de los considerandos en los planes de educación superior del estado. Las modificaciones a nivel estatal de la legislación y la sistematización de las aportaciones de diferentes asociaciones e instancias interesadas son esfuerzos que a la fecha no han sido encabezados por algún subsistema educativo o sector de la sociedad. Por ello, estas políticas no han permeado en el sector gubernamental ni el de universidades públicas del estado de Chihuahua.

Conclusión

La problemática presentada responde a una falta de desarrollo de competencias en el área de la administración educativa. Esta carencia se observa en el primer nivel de los cuadros administrativos, tanto del sector gubernamental como del subsistema de UPE. También, y aún más grave, esta limitación se observa en los cuadros de segundo y tercer nivel de ambas administraciones encargadas de operar los objetivos estratégicos y las políticas de educación superior del PNE. Es necesario y urgente que las universidades lancen programas originales de licenciatura, diplomados, especialidades y posgrados en

en áreas de la administración educativa que atiendan esta importante necesidad de actualización en la esfera de la administración y planeación de la educación superior en nuestro país.

Ponencia presentada en la XII Reunión Anual de la Asociación Mexicana para la Educación Nacional (AMPEI)

Referencias

- ALMEIDA URANGA, RICARDO, ENRIQUE ARIAS, CARLOS CURIEL, PILAR DÍAZ, EDUARDO FLORES, CONSUELO MUTTIO y ANA FRANCINA PRIEGO (1994), *Manual de presentación de trabajos y exámenes*, enero, Chihuahua: ITESM, Campus Chihuahua.
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (1998), *Oferta y demanda educativas en el estado de Chihuahua*, Cd. Juárez, Chihuahua: Grupo de Trabajo para la Planeación de la Región Noroeste de ANUIES.
- BOGUE, E. GRADY y ROBERT L. SAUNDERS (1992), *The Evidence for Quality*, EUA: sin dato.
- COMISIÓN ESTATAL PARA LA PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (1994), *Programa Estatal Indicativo para el Desarrollo de la Educación Superior 1989-1994*, Chihuahua: Coepes.
- (1992), *Programa Estatal Indicativo para el Desarrollo de la Educación Superior 1982-1992*, Chihuahua: Coepes.
- (1990), *Programa Estatal Indicativo para el Desarrollo de la Educación Superior 1990-1994*, junio, Chihuahua: Coepes.
- COMITÉ DE ASESORES DGES-SEIC-SEP (1997) *Reactivación de los Comités Estatales para la Planeación de la Educación Superior* (documento de uso interno), México: SEP.
- FRESÁN OROZCO MAGDALENA y HUÁSCAR TABORGA TORRICO (1998), *Tipología de Instituciones de Educación Superior*, México: ANUIES.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICO (1997) *Exámenes de las políticas nacionales de educación*. París: OCDE.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (1996), *Review of Higher Education Policy in Mexico*. Paris: Directorate for Education, Employment Labour and Social Affairs.
- PORTER, LUIS (1992), *Manual para la elaboración de un plan estratégico (para aplicarse el caso de la educación superior)*, México: UAM-Xochimilco.
- SAUVAGEOT, CLAUDE (1996), *Indicators for Educational Planning: A Practical Guide*, París: International Institute for Educational Planning.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA-FOMES 2001 (2001), *Reglas de operación e indicadores de evaluación y gestión del «Programa del Fondo de Modernización para la Educación Superior»*, México: SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1996), *Programa de mejora del profesorado de las instituciones de Educación Superior*, 27 de agosto, México: SEP-ANUIES.
- (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México: SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DEL GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIHUAHUA (2002), *Programa Estatal Indicativo para el Desarrollo de la Educación Superior*. Chihuahua: Dirección de Educación Media Superior, Superior e Investigación.
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ (2001), *Programa Institucional de Fortalecimiento Institucional 2001*, Ciudad Juárez: Dirección General de Planeación y Desarrollo Institucional.
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA (2001), *Programa Institucional de Fortalecimiento Institucional 2001*, Chihuahua: Dirección General de Planeación.

entendiendo las diferencias

.....

COLABORA EN ESTA SECCIÓN:

FRANCISCO MARMOLEJO. Director Ejecutivo, Consortium for
North American Higher Education Collaboration, Universidad
de Arizona

.....

.....

Internacionalización de la educación superior mexicana: algunas reflexiones

FRANCISCO MARMOLEJO

*Todos los imperios del futuro van a ser imperios del conocimiento,
y solamente serán exitosos los pueblos que entiendan
cómo generar conocimientos y cómo protegerlos;
cómo buscar a los jóvenes que tengan la capacidad para hacerlo
y asegurarse que se queden en el país. Los otros países se quedarán
con litorales hermosos, con iglesias, minas, con una historia fantástica;
pero probablemente no se queden ni con las mismas banderas,
ni con las mismas fronteras, ni mucho menos con un éxito económico.*

Albert Einstein

Hace más de 60 años Albert Einstein vaticinó que en la nueva «sociedad del conocimiento», el activo más importante de un país serían precisamente sus habitantes. Ciertamente, Einstein anticipaba, en escenarios que ni él mismo imaginó, la creciente importancia estratégica que adquiriría para un país el contar con ciudadanos debidamente educados, con capacidad de convertirse en agentes de cambio económico y social en un contexto de trabajo global, altamente competitivo, basado en la tecnología, rápidamente cambiante y, sobre todo, basado en el dominio del conocimiento desde una perspectiva internacional.

Sin embargo, lo que pudiera haber sido interpretado como una de tantas predicciones sin sentido, propias de futurólogos muy creativos aunque poco informados, es, hoy por hoy, una realidad evidente en el mundo actual.

En este contexto, es importante cuestionarse hasta qué grado México y su sistema de educación superior han avanzado en esta dirección. El presente artículo plantea una serie de reflexiones sobre el tema, producto

.....

de la observación de la evolución del sistema de educación superior de México desde una perspectiva internacional.

Entendiendo la internacionalización de la educación

No es difícil convencer al lector de *educación global* acerca de la importancia de la internacionalización de la educación. Sin embargo, con frecuencia los funcionarios responsables de la educación internacional suelen ser cuestionados con escepticismo al respecto, incluso por los mismos tomadores de decisiones institucionales. No es inusual escuchar a rectores de universidades que preguntan cándidamente: ¿En qué consiste eso de la internacionalización?, o más aún, algunos que orgullosamente mencionan en sus informes anuales la firma de convenios internacionales o los programas de intercambio de estudiantes como indicadores clave de la estrategia de internacionalización institucional.

Aun cuando la internacionalización de la educación ha estado intrínsecamente ligada con la concepción original de la universidad, no deja de ser ésta un asunto de apenas reciente interés en las instituciones de educación superior de México. Un análisis básico, tanto de las políticas marco de la educación superior de México, como del mismo Plan Nacional de Educación 2000-2006, permite aseverar que, sobre todo en el último decenio, se ha vuelto popular hablar de la internacionalización, la cooperación internacional, la participación en redes internacionales, etcétera, como aspectos prioritarios a atender en la educación superior. A nivel de las instituciones educativas, en concordancia con la retórica gubernamental, es común ahora encontrar en los planes institucionales menciones directas o indirectas al tema de la internacionalización. Sin embargo, a la hora de profundizar en el análisis del cómo, es decir, de las estrategias y acciones específicas, queda claro que, en general, se sigue hablando de un enfoque tradicional de la internacionalización que asume que internacionalizar una institución es contar con una amplia gama de programas de intercambio de estudiantes o, en el peor de los casos, con una lista interminable de convenios de cooperación interinstitucional que, es de todos sabido, suelen ser más un pretexto para la placa fotográfica en los medios de comunicación locales o una buena razón para viajar al extranjero. Un tanto en broma, en mis presentaciones suelo señalar que «el grado de internacionalización de una institución es inversamente proporcional al número de convenios que ésta tiene firmados».

.....

Si bien es cierto, algunas instituciones han tomado medidas que van más allá del enfoque convencional, al plantear que la internacionalización está asociada a una estrategia de cambio curricular tendiente a adaptarlo hacia los requerimientos del mercado global del trabajo y las profesiones. Sin embargo, es evidente que, tal y como lo plantea Harari (citado en Gacel-Ávila, 2003), la internacionalización ni siquiera debe limitarse a la internacionalización del currículo, los intercambios de académicos y estudiantes, y los programas de cooperación internacional, sino que debe implicar, además, distintos compromisos y actitudes, una conciencia global, una orientación y una dimensión que trasciende el conjunto de la institución y transforma su cultura. En otras palabras, hay que ver a la internacionalización de las instituciones de educación superior simple y sencillamente como una adecuación y una anticipación a las condiciones contextuales en que se encuentra enclavada. La internacionalización no comienza o termina en la universidad, sino que es una realidad de la sociedad en la que la universidad opera.

En esta misma dirección, la definición que hace el Consejo para la Educación Internacional de Columbia Británica en Canadá (Francis, 1993) plantea que la internacionalización de la educación es un proceso que prepara a toda una comunidad para participar exitosamente en un mundo crecientemente interdependiente y que, como tal, debe involucrar a todos los niveles del sistema de educación y de su sociedad, para propiciar un mayor entendimiento global y el desarrollo de habilidades adecuadas para poder vivir y trabajar en un mundo cada vez más diverso. En otras palabras, la internacionalización de la educación superior no es el qué, sino más bien el cómo. No es algo nuevo que debe hacerse en la institución aparte de su quehacer cotidiano y mucho menos la panacea, sino una herramienta de cambio institucional que permita que el quehacer de la educación superior y de las instituciones tenga la pertinencia que el mundo actual y futuro reclaman.

En resumen, hablar de internacionalización de la educación superior es referirse a la cada vez más urgente necesidad de hacer más pertinente la acción del sistema de educación superior, ya no sólo a la luz de estándares nacionales y en respuesta a retos locales, sino considerando estándares internacionales (en tanto que tienen pertinencia a nivel nacional) y respondiendo a retos globales (en tanto que nuevamente tienen pertinencia a nivel local). Hablar de internacionalización de la educación superior es

.....

también referirse a acciones concertadas no sólo a nivel institucional, sino a nivel del sistema educativo en su conjunto.

Algunas tendencias: ¿Estamos preparados?

En el ámbito internacional, son de destacarse algunas tendencias que permiten contextualizar el por qué de la urgente necesidad de la internacionalización de la educación superior mexicana. Hago un breve recuento de algunas de ellas:

Aspectos tecnológicos. En los últimos años hemos presenciado, casi siempre sin darnos cuenta, el radical cambio que se ha dado en el uso de la tecnología en la educación. La actual generación de educadores somos producto de un sistema educativo presencial, sincrónico, secuencial, rígido y altamente profesionalizante. No olvidemos que hace apenas un cuarto de siglo se usaban la regla de cálculo, las tablas logarítmicas, las tarjetas perforadas utilizando el código Hollerit o la enseñanza del lenguaje de programación Basic o Fortran, como herramientas innovadoras de apoyo a la enseñanza. La nuestra fue una generación en la que el énfasis se daba en la capacidad para adquirir y acumular información y conocimiento.

Sin embargo, los estudiantes universitarios actuales y los que habrán de incorporarse a las aulas universitarias en los próximos años tienen una perspectiva completamente diferente respecto al uso de la tecnología y la información, así como niveles, aun en la actualidad inimaginables, de acceso a la información. Dhanarajan (2001) lo ha planteado muy objetivamente al advertir que la cantidad total de conocimiento que estaba disponible para estudiantes universitarios en 1997, es equivalente a menos de 1% de la información que estará a la disposición de los estudiantes del año 2050. En otras palabras, el estudiante que las universidades deberán formar en los próximos años, seguramente es y será aún más experto que sus propios profesores en el uso de la tecnología y las herramientas de información. Como lo advertía Peter Drucker desde fines del siglo pasado, la siguiente revolución no será necesariamente una revolución en tecnología, maquinaria, técnicas o velocidad de procesamiento, sino más bien una revolución de conceptos. Estamos, pues, ante una generación en la que el énfasis tendrá necesariamente que darse mayormente en la capacidad para clasificar y discriminar información y conocimiento. El reto para las

.....

instituciones de educación superior deberá centrarse en propiciar en el estudiante esta capacidad.

Aspectos demográficos. El mundo está experimentando un impresionante cambio demográfico cuyas implicaciones son de gran importancia para la educación superior; en cuanto que habrán de impactar a las instituciones mexicanas. En los últimos 50 años la población de mundo se duplicó y la ONU estima (United Nations, 2004) que este crecimiento continuará hasta 2075, que es cuando el total de la población, estimada en 9 200 millones de personas (contra los más de 6 000 millones actuales) empezará a declinar gradualmente. Una tendencia similar se observa en el caso regional de América Latina, en donde se espera que el total de la población aumente de 520 millones en el año 2000, a 768 millones en el año 2050, aunque a partir de ese momento comenzará a declinar. Hacia el norte, Canadá y los Estados Unidos son excepción respecto a otros países desarrollados en cuanto al crecimiento positivo de su población, debido fundamentalmente al fenómeno de la migración y las tasas de fertilidad de los migrantes. Sin este elemento corrector, Canadá empezaría a experimentar un crecimiento negativo a partir del año 2015 y Estados Unidos a partir del 2035. Sin embargo, esto no sucederá, dado que muy probablemente ambos países serán foco de atracción de la migración, por lo que sus tasas de declinación se empezarán a registrar hasta dentro de medio siglo.

En el caso particular de México, se espera que la población esté creciendo a un ritmo tal que para el año 2050 habría 140.2 millones de mexicanos, con lo que el país seguiría siendo, como hasta ahora, el 11° a nivel mundial en cuanto a total de población. Mientras que en el periodo 1950-2000 México fue el noveno país a nivel mundial con un mayor crecimiento poblacional; en contraste, en el periodo 2050-2100 será el séptimo país con el más alto decremento poblacional a nivel mundial.

En este sentido, aunque el horizonte de tiempo se antoja lejano, las implicaciones de corto plazo en cuanto a la composición de la pirámide poblacional son dignas de considerar. No es lejano ya el año 2010, en el que los demógrafos estiman que la población menor de 15 años en México será de sólo 30% del total de los mexicanos. México es un país que, demográficamente hablando, está dejando de ser joven, pero aun así, cuenta con un bono demográfico —que no se tendrá durante mucho tiempo más— en su población menor que, de contar con una educación

.....

de calidad y con una perspectiva internacional, podría ser un detonador sin precedentes en la incorporación del país a la llamada sociedad del conocimiento.

Aspectos interculturales. Se dice frecuentemente que el profesionista exitoso del futuro será aquel que tenga, entre otros atributos, la capacidad de interactuar con individuos provenientes de contextos culturales diversos. Al trasladar este aspecto a la práctica educativa, especialmente en el nivel de educación superior, se suele caer en la fácil asociación con la educación internacional. Se infiere que sólo es posible adquirir una perspectiva intercultural, cuando un estudiante viaja al extranjero. De hecho, este aspecto se convierte en un argumento convincente para disuadir a algunos estudiantes o padres de familia escépticos acerca de la importancia de los estudios temporales en el extranjero. Sin embargo, si confináramos la oportunidad de la adquisición de una perspectiva intercultural solamente a los estudios presenciales en el extranjero, estaríamos asumiendo que aquellos estudiantes que no tienen esta oportunidad —y que por cierto son la gran mayoría de los estudiantes universitarios— no tendrán, en consecuencia, la posibilidad de adquirir tan importante competencia.

Es mucho lo que las instituciones de educación superior pueden hacer «domésticamente» para brindar a sus estudiantes la oportunidad de ser más abiertos y tolerantes respecto a individuos provenientes de contextos culturales diferentes. Esta apertura de apreciación respecto a los demás, aun sin salir «de casa», les daría una base importante para su exitosa inserción en diversos ambientes de trabajo y convivencia social en los planos nacional e internacional.

En este sentido, si bien es cierto que México es un país con una gran diversidad cultural y étnica, es insuficiente lo que hace nuestra sociedad y su sistema educativo para brindarles a los estudiantes una mayor sensibilización al respecto. Como ejemplo, vale la pena citar los resultados de un reciente estudio sobre la discriminación en México, que confirman el amplio terreno por recorrer en esa materia (Presidencia de la República, 2005). De acuerdo con esta encuesta nacional, 42.1% de las personas encuestadas no estaría dispuesta a permitir que un extranjero viviera en su casa, 31.8% no aceptarían a una persona que sea de otra raza y 20.1% no aceptarían en su casa a un indígena. Asimismo, mientras que el mexicano promedio considera no discriminar, por ejemplo, a los indígenas, en contrapartida

.....

la percepción de nueve de cada diez indígenas es que son discriminados por su condición.

En conclusión, la inserción de México en la sociedad multicultural del conocimiento implica que sus mexicanos educados sean tolerantes y abiertos a otras perspectivas, si bien es cierto en el ámbito internacional, pero necesariamente comenzando en el ámbito local.

El trabajo. Así como hemos presenciado un vertiginoso cambio tecnológico en los años recientes, al mismo tiempo el concepto del trabajo está experimentando cambios importantes que necesariamente influyen en la educación.

En primer lugar, es un hecho que la composición de la estructura productiva del país se ha modificado sustancialmente en las últimas dos décadas, aun cuando las ofertas de educación superior han experimentado cambios más bien limitados. De todos es conocido el desequilibrio significativo en la formación de profesionistas a nivel nacional, que se resume en el hecho de que dos terceras partes de los 1.3 millones que conforman la población total de licenciatura a nivel nacional se concentra en las carreras de derecho (203 000), administración (202 000) y contador público (140 000) (Ibarra, 2005). De acuerdo con estimaciones de CIESA (2002), elaboradas a solicitud de la ANUIES, se espera que para el año 2006 tres de cada cuatro carreras se encontrarán en una situación de oferta neta excedente de egresados. En otras palabras, no es sólo preocupante el hecho de que la cobertura de la educación superior en México es baja (17% del total de la población económicamente activa cuenta con estudios superiores, en comparación con 36.8% en EUA y 42% en Canadá) (OECD, 2004), sino también que tal cobertura no es del todo pertinente para las necesidades de México en su requerida inserción en la llamada sociedad del conocimiento.

Por otra parte, en el ámbito internacional, es ampliamente conocido el hecho de que el trabajo no sólo está siendo afectado por su creciente grado de sofisticación, sino también por su alta volatilidad. De hecho, este argumento se solía manejar hace algunos años cuando se argumentaba en favor de la firma de acuerdos comerciales de libre comercio, al señalarse que México sería atractivo para la inversión productiva extranjera en la medida en que su economía se abriera, lo que permitiría que empresas transnacionales trasladaran sus procesos productivos a México, conside-

.....

rando que cuenta con mano de obra altamente calificada y de bajo costo. El desmesurado crecimiento de la industria maquiladora experimentado en México era un buen ejemplo de este razonamiento. Las cifras eran más que evidentes: mientras que el salario promedio por día de un empleado en la industria manufacturera de Estados Unidos era de 122 dólares y en Canadá de 88 dólares, en México esta cifra sólo llegaba a 18.4 dólares. Es tentador saber que para el año 2015 más de 3.3 millones de empleos en Estados Unidos (lo que representa casi 3% de su estructura laboral) serán trasladados hacia otros países. Sin embargo, en la actual economía global, hay otros países que resultan más atractivos que México por contar con mayor oferta de profesionales requeridos para tales empleos y por ser aún más barata. Tal es el caso de India, China, Polonia, Rusia, Malasia y Filipinas, respectivamente. Sería ilusorio, pues, fincar las expectativas de crecimiento económico en la generación de empleos provenientes del extranjero atraídos solamente por su aparente bajo costo.

Otros aspectos. Existen, al igual que los anteriores, otros aspectos no menos importantes a considerar. Destacan los relacionados con la creciente transnacionalización en la oferta de servicios educativos en México, la aún limitada movilidad de estudiantes hacia y desde el extranjero, la cada vez mayor importancia que se da a la enseñanza de un segundo idioma en las instituciones de educación superior, aunque aún con resultados incipientes, entre otros.

*La importancia de la educación internacional:
un comentario final*

Es evidente que para México es prioritario encontrar vías para una más rápida y efectiva inserción en la economía mundial. La contribución que haga el sistema educativo y, más específicamente, el sector de educación superior, habrá de ser de importancia crítica para tal propósito. Sin embargo, esto requiere que se asuma como prioritario, tanto en las políticas educativas macro, como en los planes de trabajo institucionales, que la educación con una perspectiva internacional no sólo debe ser un buen deseo, sino una realidad asequible para la mayoría de los estudiantes universitarios. Esto no quiere decir solamente que es necesario destinar mayores recursos económicos en apoyo a la movilidad estudiantil internacional, sino que debe buscarse propiciar que la formación educativa

.....

«en casa» incorpore perspectivas internacionales, que los estudiantes reciban una adecuada formación en dominio de cuando menos un segundo idioma, que las instituciones hagan esfuerzos explícitos para sensibilizar y capacitar a sus estudiantes en las relaciones interculturales, que, en resumidas cuentas, se hagan esfuerzos más explícitos encaminados a una verdadera incorporación de los futuros profesionistas en la sociedad del conocimiento. Ésta debe ser una prioridad fundamental que no podemos darnos el lujo de aplazar, desdeñar o esperar a que alguien la atienda por nosotros. El futuro no espera, pues ya nos alcanzó.

Referencias

- CIESA (2002), *Mercado laboral de profesionistas en México*, México.
- DHANARAJAN, G. (2001), *On-Line Learning: A Social Good or Another Social Divide?*, International Conference on Learning and Teaching On-Line, Guangzhou.
- FRANCIS, A. (1993), *Facing the Future: The Internationalization of Post-Secondary Institutions in British Columbia*, Vancouver.
- GACEL-ÁVILA, J. (2003), *La internacionalización de la educación superior: Paradigma para la ciudadanía global*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- IBARRA M., J. LUIS (2005), *La educación superior en México*, México: ANUIES.
- OECD (2004), *Education at a Glance*, Paris.
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA (2005), *Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México*, México: Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol).
- UNITED NATIONS. Department of Economic and Social Affairs (2004), «World Population to 2300», New York.

Es una...
El tema trabajo-educación
en la prensa mexicana

ALBERTO ORTEGA

integración universidad

.....

EN ESTA SECCIÓN:

ALFREDO DE LA LAMA G. Profesor-investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, México

HANNEKE TEEKENS. Director, Department for International Academic Relations, Organization for International Cooperation in Higher Education, Netherlands .

JORGE GONZÁLEZ MAYAGOITIA. Licenciado en relaciones internacionales. Responsable de relaciones internacionales en la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización de la Universidad de Guadalajara

JOCELYNE GACEL-ÁVILA. Investigadora del Centro de Estudios Estratégicos para el Desarrollo y Coordinadora General de Cooperación e Internacionalización de la Universidad de Guadalajara.

MARTÍN PANTOJA AGUILAR. Profesor de la Facultad de Contabilidad y Administración y secretario administrativo de la Universidad de Guanajuato.

ROSARIO GREEN. Directora del Centro Kozmetsky de Excelencia en Finanzas Globales de la St. Edward's University, Texas.

ROSARIO HERNÁNDEZ. Profesora en el Centro Universitario de los Valles, Universidad de Guadalajara.

.....

¿Es una prioridad nacional la educación? *El tema trabajo-educación en la prensa mexicana*

ALFREDO DE LA LAMA G.

Es una prioridad nacional la educación? Pocas personas se atreverían a contestar negativamente a esta pregunta. Sin embargo, cuando analizamos los hechos que deberían corroborar tal afirmación, nos percatamos que en este país «del dicho al hecho hay mucho trecho».

A finales de mayo de 2004, recibí una interesante invitación por parte del grupo de trabajo que comanda la doctora Guadalupe Tereshiña B. para elaborar un ensayo acerca de la relación entre trabajo y educación, a partir de una recopilación sistemática de material hemerográfico, durante 2003, en la república mexicana.

Una rápida revisión del material me convenció de la importancia del problema, ya que daba una perspectiva clara sobre la sombra que empaña el esfuerzo nacional por incorporar al sistema socioeconómico mexicano al proceso de globalización que se supone ha sido el objetivo primordial de varias administraciones federales, incluida la que vivimos.

No es un secreto que la economía que surge en el siglo XXI ha sido caracterizada como la economía del conocimiento. Significa que las necesidades en las que se fincaba el crecimiento económico clásico —capital y recursos naturales— sufrieron una radical transformación y ahora se dirigen a explotar los talentos intelectuales humanos en diversos campos que tienen por cualidad el

ser altamente sensibles a las variaciones de la elasticidad de la demanda y del ingreso.

En otras palabras, la investigación y el desarrollo se han convertido en el pilar de las empresas globales en las siguientes áreas de comercialización: microelectrónica, biotecnología, las industrias de los materiales nuevos, la aviación civil, las telecomunicaciones, los autómatas más las máquinas herramientas, y los ordenadores más el *software*. Todas ellas dependen primordialmente de la capacidad cerebral, por lo que las empresas pueden instalarse en cualquier parte del planeta, siempre y cuando sea posible aprovechar los recursos intelectuales, ahí presentes, tal y como ha sucedido en la India (Thurrow, 1992: 52).

La cuestión, por tanto, es si el Estado mexicano, interesado como está en incluirse en el proceso globalizador, hace lo conducente para elevar los niveles educativos de toda la población, y si los medios masivos de comunicación impresa crean conciencia, destacan o por lo menos describen la panorámica educativa que impera en el país entre sus lectores; que sintéticamente quedaron plasmados como los objetivos de nuestra investigación de la siguiente manera: ¿Qué había resaltado la prensa mexicana de la relación entre el trabajo y la educación entre los niños y jóvenes? y ¿Qué consecuencias laborales podían observarse de la relación entre trabajo y educación?

Marco teórico

Es un caso todavía no resuelto, si la prensa induce a la opinión pública a desarrollar una idea de lo que es importante o si por el contrario sólo recoge lo que es importante para reproducirlo. Lo más probable es que la línea divisoria no sea clara y desempeñe un doble papel en este juego dialéctico. Una vez imponiendo sus criterios y otros siguiendo lo que la gente considera importante.

Para el caso que me ocupa —trabajo y educación—, la hipótesis que sostengo es la siguiente: A pesar de que la problemática puede parecer importante y hasta desgarradora para la nación, sin embargo, no implicaba un escándalo personal —de alguna gente conocida e influyente—, por tanto, la información pasaría un tanto desapercibida.

En otras palabras, mi idea consiste en creer que la prensa no suele abordar los problemas verdaderamente graves, cuando carecen de motivaciones individuales y, en cambio, aboga por dar espacios al escándalo, lo que en última instancia impulsa poco al debate y la reflexión, a pesar de que es un medio de comunicación masivo que pudiera resultar idóneo para crear conciencia de la necesidad de adaptarnos eficazmente a las nuevas condiciones socioeconómicas mundiales.

Otra hipótesis se añadió a la prueba que realizaría. Se planteó que la prensa daría mayor importancia a la información más apegada a los intereses de los lectores, esto es, que le darían más atención a los problemas de la educación superior que a los de la educación básica y media.

72 : Plan de observación

Dada la incurable manía que tengo por los *hechos*, procedí a revisar el material que se me había entregado y que correspondía al tema educación y trabajo. Eran 37 artículos periodísticos, recogidos por la *web*, de los periódicos editados en México, la mayoría emitidos por corresponsales y otros, muy pocos, fueron de análisis. Se

...¿Es una prioridad nacional la educación?

leyó con cuidado cada artículo y se realizó una síntesis de cada uno. Después se procedió a dividirlos en tres temas: el dedicado al trabajo infantil (25 artículos) y al juvenil (12 artículos, 32%).

Aunque en la recopilación que hizo nuestro equipo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) no se evaluó la calidad de los artículos recopilados, es posible que la mayor parte haya sido realizado por corresponsales enviados, es decir, son trabajos que se realizan mediante reporteros, ya sea reseñando los eventos, realizando entrevistas con la gente involucrada y a veces recogiendo información de fuentes confiables, aunque por desgracia consignados de manera incompleta la mayor parte de las veces.

La importancia del tema trabajo y educación en la prensa mexicana

De los 33 periódicos que el Cuerpo Académico «Historia del presente» de la UPN dice haber revisado en 2003, sólo 13 (39%) hicieron alguna referencia al problema de la relación entre trabajo y educación. Ninguna revista tocó el tema.

Los artículos publicados sobre trabajo y educación fueron 37, en 2003; 43% se publicaron fuera del Distrito Federal. De los 33 estados con que cuenta el país, en diez aparecieron artículos sobre *educación y trabajo* (Yucatán y San Luis Potosí tres artículos cada uno respectivamente); Campeche y Chihuahua con dos artículos cada uno (5% respectivamente); Sonora, Jalisco, Nuevo León, Veracruz, Nayarit y Tabasco con un artículo cada uno (3% respectivamente). En el D.F. se publicaron 21 artículos (56% en total), de los cuales *La Jornada* y *Reforma* concentraron la mayoría de las noticias (seis artículos cada uno).

Nuestro análisis también clasificó los ensayos de acuerdo con el mes en que aparecieron. Esta distribución mostró una escasez notable en los primeros siete meses de 2003, ya que sólo aparecieron tres artículos . En

bio, una verdadera catarata apareció en agosto (15), para caer en septiembre (2) y continuar con un ritmo más constante hasta el fin de año (seis artículos mensuales en promedio).

Qué informó la prensa sobre el trabajo infantil

Por lo que se refiere a nuestras variables más importantes (trabajo infantil y juvenil), los resultados informaron que de los 37 artículos que abordaron el tema, en 2003, 25 fueron sobre trabajo infantil (67%), en tanto que el resto se refirió al trabajo entre los jóvenes (33%).

Según estas noticias, que se sustentaron en los informes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización Mundial para el Desarrollo Económico (OCDE), entre otros, el panorama de la relación trabajo-educación es desolador en el ámbito internacional.

Por ejemplo, Sara Ruiz (*Reforma*, 11/XII/2003) señaló que 121 millones de niños, entre 5 y 14 años, no van a la escuela y 65% son niñas. *La jornada* (30/XII/2003) comentó que el informe mundial de «Educación para todos», realizado en El Cairo, destacó que 104 millones de niños no van a la escuela y 860 millones de personas en el planeta no saben escribir.

Mirtha Henández, corresponsal del periódico *Reforma* (5/VIII/2003), destacó que la coordinadora del Programa Internacional de Erradicación del Trabajo Infantil afirmó que 246 millones de niños trabajan (aunque pueden estudiar también), de los cuales 76 millones son menores de 10 años, 22 000 mueren por accidentes laborales y 8.4 millones caen en la esclavitud, la prostitución y la pornografía, cada año. La coordinadora agregó que al problema económico se suman condiciones culturales, sobre todo en las zonas rurales, semiurbanas y empobrecidas, pues es la propia familia quien demanda que los niños dejen la escuela para completar el gasto, como tradición y necesidad familiar; y que a esta pro-

Cuadro 1

Rubro	México	
Gasto por estudiante contra PIB per cápita en primaria y secundaria.	De la OCDE	Último lugar
Número de mujeres fuera del sistema educativo y del mercado de trabajo.	De la OCDE	Penúltimo lugar
Promedio de estudiantes por profesor en primaria.	OCDE 15	27
Gasto anual por alumno en primaria.	OCDE 4 148 dls.	1 096 dls.

blemática se suma, en el caso de las mujeres, una doble discriminación al no estudiar, pues existe riesgo de abuso físico, explotación sexual, hambre y peligro de contraer el VIH/SIDA.

Dentro de la descripción del panorama internacional del trabajo y educación, no faltó el corresponsal crítico que se le ocurrió comparar a México con lo que sucede en otros países, aprovechando el interés del gobierno de ingresar a la OCDE y de incorporarnos al proceso de globalización mediante la liberación de los mercados. Esta aspiración permitió dar a conocer que México ocupó el 12° lugar en analfabetismo de un total de 20 países en América Latina; que el poder adquisitivo de los maestros mexicanos lleva 20 años de atraso; que el desempleo en América Latina en 1990 era de 7.9%, mientras que en 1999 fue de 16%.

Pero las principales comparaciones cotejaron a México con los países que deseamos igualarnos, es decir, aquellos incluidos en el selecto club de la OCDE (véase cuadro 1). El responsable del programa internacional de evaluación de estudiantes de la OCDE informó a Georgina Saldierna, reportera de *La Jornada* (5/VII/2003), que: en comprensión de lectura, matemáticas y ciencias, los estudiantes mexicanos tiene un bajo desempeño interna-

Cuadro 2

Comparativo mundial en 108 países	
	México
Comprensión de lectura:	último lugar
Número de lectores:	penúltimo lugar
Alumnos mexicanos de 15 años con alto nivel de comprensión de lectura:	
	1%
Más bajo:	44%
— Una PC por 32 alumnos en escuela oficial	
— 1/10 en escuelas privadas	
Tasa terminal de primaria y secundaria	
de 63% de la población más pobre:	40%
De 10% de la población más rica:	92%

cional. Agregó que la pobreza y la desnutrición afectan el rendimiento, pero que otros sistemas educativos, esas limitaciones han sabido superarlas. Otras cifras difundidas por la prensa fueron las que comparaban a México con el resto del mundo, lo que permitió resaltar la lastimosa situación de la educación mexicana (véase el cuadro 2).

La corresponsal Daniela Pastrana informó, además, que el crecimiento de la matrícula en escuelas privadas de 1980-2000 creció 54% (8/IX/2003). Esta nota me llevó directamente a la información nacional.

Trabajo y educación infantil en México, la dimensión del problema

Yoriko Yakusawa, representante de la UNICEF en nuestro país señaló que dos millones de niños (8% de la población en ese rango de edad) desertaron de la escuela en México, principalmente debido al trabajo infantil; que 34% de las niñas que tenían entre 6 y 14 años no iban a la escuela y que 3.3 millones de niños ejercían alguna actividad remunerativa, en lugar de usar su tiempo en juegos infantiles.

La *Jornada* (30/XII/2003) informó que Inmujeres reportaba que 12% de los jóvenes entre 12 y 14 años

realizaron algún trabajo en 2003; revelando que 24% eran mujeres obreras u empleadas, otro 24% trabajaba para la familia sin recibir paga y 8% eran jornaleras. Entre los varones 33% eran obreros; 29% no recibieron paga y 18% hacían trabajo de peones o jornaleros. Por lo que se refiere a la cantidad de sus ingresos, los niños sólo ganan entre una quinta parte y 40% de lo que gana un adulto.

La prensa también recordó que 3.1 millones de niños, es decir 59% del total, entre 6 y 14 años, trabajaba en el D.F. con un promedio de ingresos de 43 pesos diarios; que el trabajo callejero es el más vulnerable y le sigue el doméstico practicado sobre todo por niñas. Además, cada año se suman 5 000 niños al mercado laboral. En el tránsito entre la primaria y la secundaria es donde la ausencia se vuelve masiva y definitiva (50% de deserción). Recordemos que el promedio de estudios entre los mexicanos es de siete años, aproximadamente.

Pero no todas las noticias eran malas. En el Primer Foro sobre Trabajo Infantil, se informó a la prensa que si bien en 1991 el 14% de los niños trabajaban, en 2002 lo hacía el 10%, aunque en términos absolutos quizá el número de niños en ese año sea mayor que en 1991.

Las causas del ausentismo escolar también recibieron alguna atención en la prensa. La reportera Mirtha Hernández (5/VIII/2003) informó que según los especialistas la deserción y el ausentismo escolar tenía varias causas:

La precaria situación económica de las familias mexicanas, que frente al desempleo o subempleo de los padres, consideran que el niño debe aportar ingresos a la familia.

La reminiscencia cultural de la familia de incorporar a los niños a temprana edad al trabajo, «para que sepan lo que cuesta el dinero». Los niños se ven obligados a combinar actividades lucrativas con la presencia ocasional en las aulas, lo que provoca bajo desempeño escolar, que induce a su vez al abandono del aula. Esta situación se agrava en zonas semiurbanas o ciudades

74 : México, principalmente debido al trabajo infantil; que 34% de las niñas que tenían entre 6 y 14 años no iban a la escuela y que 3.3 millones de niños ejercían alguna actividad remunerativa, en lugar de usar su tiempo en juegos infantiles.

La *Jornada* (30/XII/2003) informó que Inmujeres reportaba que 12% de los jóvenes entre 12 y 14 años

...¿Es una prioridad nacional la educación?

medias, donde los niños se incorporan a pequeños talleres, tiendas o mercados; sin embargo, los índices de abandono son mayores en zonas rurales, donde los ingresos dependen del trabajo de toda la familia para sobrevivir. Dentro de esta problemática está la advertencia de la UNICEF de que se gesta una crisis, todavía oculta, debido al incremento en el abandono escolar por parte de las niñas, ya que una de cada tres, entre 12 y 14 años, no asisten a la escuela.

La disfuncionalidad familiar, ya que el maltrato y la violencia intrafamiliar hace que los niños abandonen el hogar y busquen sustento en las calles. Situación que empuja a los niños a caer en manos de traficantes, proxenetas y pornógrafos (Juárez Orquiz, *Diario*, 15/xi/2003).

La pobreza, las desnutrición y la escasa educación familiar hace que el aprendizaje se torne cada vez más difícil para los niños que viven estas situaciones, lo que redundará en un mal desempeño y, posteriormente, en el abandono de sus estudios.

La falta de información sexual clara, convincente y amigable hace que los adolescentes tengan que abandonar sus estudios por embarazos y casamientos forzados. El problema aumenta en los segmentos más pobres, por lo que el fenómeno incrementa la falta de ascenso y la desigualdad social en el país.

Remedios al trabajo infantil

Un artículo que llamó la atención señalaba que la inversión más redituable era la destinada a la educación de las niñas, porque ellas modificarían el seno familiar, a través de mejorar la calidad de la alimentación, impulsar la educación de los hijos, hacer caso a los programas de salud y ayudar a sus hijos a enfrentar el problema del VIH/SIDA. Por esas razones los expertos consideran que es la mejor inversión para elevar el PIB nacional. Hasta ahora la mayor parte de las niñas mexicanas abandona la escuela para formar familias prematuras, con o sin padre.

El *Diario de Yucatán* (13/xi/2003) consignó los esfuerzos de las autoridades por enfrentar el problema, tanto en el ámbito internacional, como federal y estatal. El hecho de que el trabajo infantil sea la principal causa de la deserción escolar, permite que los esfuerzos para resolver el problema se encaminen precisamente en ese sentido.

Por ejemplo, Alberto Cuenca, corresponsal de *El Universal* (10/x/2003), informó del plan en el D.F. de ofrecer becas a las hijas de las madres solteras, para evitar la desintegración familiar, desalentar el trabajo infantil y disminuir la deserción escolar. También ayudaron a difundir por medios informativos los derechos de los niños y adolescentes; al tiempo que se pretendió reglamentar parte del trabajo infantil. Aunado a esto, en San Luis Potosí se propuso desarrollar campañas preventivas y fomentar una cultura de denuncia (*Pulso*, 26/x/2003).

En otros estados de la federación, la prensa destacó las acciones del DIF y de sus titulares (las esposas de los gobernadores) para dar atención educativa a niños migrantes y jornaleros de Nayarit y de la sierra Papanteca de Veracruz, mediante despensas, desayunos escolares y becas.

Por otra parte, la prensa también consignó las opiniones de algunos diputados en torno al problema del trabajo y la educación. Para un miembro del PRD, lo importante es vigilar los derechos de los niños, así como paliar el desempleo adulto. Para el PAN la respuesta es ofrecer becas Sedesol e incrementar el presupuesto para la educación mediante las reformas hacendarias (impuesto al valor agregado, en alimentos y medicinas) y acelerar las reformas energéticas (privatizar la electricidad, el petróleo y el gas). El partido de la Convergencia, por su parte, opinó que se debería buscar que los menores trabajen de manera legal para que no los exploten.

Otras acciones resaltadas por la prensa fue que la Secretaría de Educación Pública (SEP) autorizó que los menores de 15 años puedan estudiar la primaria y la secundaria en escuelas para adulto, y en Chetumal que se desarrolla una Red de Protección a la Infancia para

salvaguardar a los menores que cruzan la zona libre para laborar en la frontera con Belice.

Qué informó la prensa sobre el trabajo juvenil

Que de los jóvenes mexicanos entre 15-17 años, 2.7 millones ya no estudian, es decir, 75% del total. De los que se incorporaron al mercado de trabajo, 90% tiene primaria y 60% secundaria. Para aquellos que terminaron los estudios secundarios, aparece otra gran etapa de deserción, pues más de 40% de los jóvenes no continúan sus estudios, 18% se dedicarán al hogar, aunque algunos optan por aprender algún oficio en escuelas técnicas. Del total de jóvenes en la nación, 25%, son estudiantes de tiempo completo y 8% estudian y trabajan. En el D.F., por ejemplo, trabajan 47% de los jóvenes de esa edad y su promedio de ingresos es de 43 pesos diarios.

El corresponsal de *La Jornada*, Alonso Urrutia (4/VIII/2003), informó que el Consejo Nacional de la Población (Conapo) dio a conocer que la mitad de los jóvenes en formación abandonan sus estudios para incorporarse a la actividad económica, ligado de manera muy significativa a la consolidación de parejas jóvenes. Estas prematuras uniones presionan al mercado de trabajo con 1.2 millones de empleos al año, y como los estratos más bajos son los más propensos a unirse, acentúan la desigualdad económica.

76 Karina Avilés informó a través de *La Jornada* (26/VIII/2003), que la deserción escolar en los jóvenes provoca nuevas situaciones de vulnerabilidad, y son los que más sufren el desempleo debido a su falta de capacitación y experiencia, reciben mala paga, sufren discriminación entre hombres y mujeres. De los 30 millones de jóvenes entre 15 y 24 años, 14 millones no tiene escuela, medio millón no tiene trabajo, 23.5 millones no tiene derecho a la salud y vivienda. La mitad de las parejas jóvenes no puede vivir de manera independiente y carecen de espacios de expresión, a no ser cantinas, bares, discotecas, siempre que haya dinero.

...¿Es una prioridad nacional la educación?

Además, se calcula que 45% de los jóvenes entre 12 y 24 años está subempleado, 13% más que entre las personas entre los 25 y 44 años. Esta situación ha generado el deseo de emigrar hacia Estados Unidos; 29% del total trató de cruzar la frontera en 2002 (*Pulso*, 5/VIII/2003).

También destacó que nuevos problemas aparecen cuando los jóvenes llegan a la edad universitaria. Ahí la cobertura de Educación Superior es de 18% del total de jóvenes mexicanos, por lo que hay ocho millones de excluidos. Pero el nivel de titulación es tan bajo que al final del proceso educativo sólo unos pocos terminarán sus estudios universitarios.

Sonia del Valle del periódico *Reforma* (11/VIII/2003) al reseñar la clausura de la Cumbre de Jóvenes de América Latina, difundió algunas de las demandas juveniles, tales como disminuir el desempleo juvenil, crear alternativas de educación innovadora, promover la salud sexual reproductiva y tener un acceso equitativo a la educación.

El reportero David García (*Reforma*, 16/VIII/2003) entrevistó a varios psicólogos debido a que varios jóvenes atentaron contra su vida después de reprobar su examen de admisión. Estos profesionales destacaron que el suicidio es la tercera causa de muerte en los jóvenes entre 15 y 24 años, seis veces más frecuentes en los hombres y 14% más que la tasa general. También insistieron que la educación superior está supervalorada, por lo que no se estudia por vocación, sino con la esperanza de mejorar su situación socioeconómica.

Otro problema que la corresponsal Daniela Pastrana encaró (*La Jornada*, 8/IX/2004) fue la noticia de que el presupuesto federal para la educación superior disminuyó 0.17% en ocho años y que el de apoyo a la ciencia y tecnología había recibido 20% menos que en 2002.

Uno de los análisis más lúcidos sobre la problemática educativa en 2003 fue el del corresponsal Luis Rubí del diario *El Norte* (23/II/2003), cuando describió la médula del problema que genera una educación incompleta o deficiente. Según él, las sociedades se enriquecen

si agregan valor a la producción y lograr esto depende de una educación de calidad. Asegura que los países que no tienen recursos naturales (Japón, España, etcétera) apuestan a la educación para enfrentar el futuro. Agrega que en el caso mexicano existe un gran impedimento para hacer de la educación un factor de desarrollo. Se trata del papel que juegan las autoridades federales en el proyecto educativo. Según esta idea, para ellas la educación de calidad es un bien superfluo y que su verdadero objetivo es controlar políticamente al sindicato (se refiere al de la SEP), a los maestros y a los alumnos. Agrega que el problema se agrava porque no existe una verdadera demanda de calidad ni de parte de los usuarios, que no tienen idea de qué es eso, ni de parte de los empleadores. El resultado es que nos es imposible competir internacionalmente.

Curiosamente, esta última idea se vuelve a mencionar, pero en 2004, la reproducimos, aunque no se inserte el periodo estudiado, debido a la importancia de quién lo dijo: El Premio Nobel de Economía 2001, Joseph Stiglitz (*La Jornada*, 17/VI/2004), opina que la falta de competitividad mexicana se debe a que no se invirtió suficiente en educación, infraestructura y desarrollo tecnológico en el periodo 1990-2004. Una responsabilidad, en primera instancia, del gobierno.

Respuestas a la problemática educativa juvenil

La prensa (*Reforma*, 7/VIII/2003) señaló que el gobierno del presidente Vicente Fox criticó indirectamente los sistemas educativos públicos al recomendar un cambio de orientación para promover el auto-empleo y los micro-negocios, tal como lo hacen las escuelas privadas, y puso como ejemplo al Tecnológico de Monterrey; sin embargo, prometió aumentar la «tajada» para la educación en el presupuesto federal de 2004.

El mandatario Vicente Fox también se comprometió a cumplir con los objetivos de la UNICEF para México, no en el año 2010, como se le pidió, sino para el 2006

(*Reforma*, 11/XII/2003). Esta propuesta parece contradictoria, pues el presupuesto para la educación disminuyó de nueva cuenta en 2004.

Tal vez, como respuesta a la solicitud del presidente de la república de generar una nueva cultura profesional para enfrentar la globalización, el rector de la Universidad Panamericana se apresuró a señalar que para mejorar el desempeño laboral de los jóvenes profesionales, es importante destacar su disposición a permanecer durante «muy largas jornadas de trabajo» (*Reforma*, 20/VIII/2003).

Sonia del Valle (*La Jornada*, 8/IX/2003) informó que para enfrentar los problemas de la educación superior, el sector privado se ha esforzado por atender la demanda de estudio de los jóvenes: mientras que en 1990 había 1.3 millones de alumnos inscritos en educación superior, de los cuales 19% lo hacían en instituciones privadas, en 2000 el total era de 2.0 millones, de los cuales 30% estudiaban en sistemas escolarizados privados.

Otra propuesta para atender a los jóvenes (*El Sur de Campeche*, 11/VIII/2003) la dio el Instituto de la Juventud de Campeche, propuso impulsar el autoempleo mediante minipréstamos, y además una tarjeta de descuento y promociones para jóvenes entre 15 y 19 años.

Conclusiones

Dada la información reproducida por la prensa a lo largo de 2003, se pudo constatar que la relación trabajo y educación representa un problema de dimensiones nacionales e internacionales, porque implica a millones de personas y la calidad de su vida. Sin embargo, la importancia de este problema es pequeña para la prensa. En primer lugar, porque sólo una minoría de los diarios del país publica, ocasionalmente, alguna que otra nota sobre este tema educativo en particular. En segundo lugar, los diarios que publicaron algo sobre el tema lo hicieron muy de vez en cuando y la mayor parte en páginas interiores.

Se verifica que los problemas estructurales no son materia importante para los periódicos, salvo raras

excepciones. La razón parece sencilla: el diario, por su propia naturaleza, tiene un carácter coyuntural, por tanto, aquellos problemas realmente importantes, que están y permanecen durante mucho tiempo no son capaces de atraer la atención del lector, salvo que aparezca alguna situación coyuntural.

Sin embargo, para un lector acucioso de la prensa, posiblemente le quedaría claro la gravedad y profundidad del problema educativo, cuyo problema inicial y quizá principal es el abandono de millones de personas de la escuela debido a la necesidad de trabajar. De manera secundaria aparecerían otros problemas: como una cultura agraria, los matrimonios apresurados, las familias disfuncionales. A partir de ahí empieza a notarse más las diferencias sociales en México, que con el tiempo se harán más profundas y sin posibilidad de revertirse. También quedará claro que las medidas tendientes a revertir la tendencia hacia la desigualdad o no existen o son insuficientes o irrelevantes en opinión de la prensa. Respecto a las promesas que hace el ejecutivo mexicano para mejorar la eficiencia y calidad de la educación, parece no corresponder con los hechos, pues los corresponsales se encargan de recordarnos que el presupuesto destinado a este renglón parece ir a la baja año con año, con la excusa de que hacen falta más reformas estructurales.

78 En síntesis, la prensa, a pesar de no darle la importancia que merece el problema de la educación y el trabajo, a pesar de que sus artículos son producidos por corresponsales o reporteros y no por columnistas, por lo general sí es crítica al insinuar que hasta ahora no existe ninguna política gubernamental o privada, salvo en la educación superior privada, que pueda afrontar con éxito alguno de los problemas relacionados con la educación y el trabajo.

Finalmente no se verificó la idea de que los periódicos darían mayor importancia a los problemas juveniles o universitarios que a los de educación básica.

...¿Es una prioridad nacional la educación?

Observaciones

El tema trabajo y educación toca una problemática que afecta a la población más desamparada y pobre del país. Como esa gente tiene poca relevancia social, su problemática parece mediatizada en los medios de comunicación, los cuales tienen por lectores a sectores de la clase media. Sin embargo, si se visualiza, cuantitativamente, es fácil percatarse que representa uno de los más impresionantes lastres que tiene la sociedad mexicana.

Se descubre que el sistema educativo está diseñado para acentuar las desigualdades sociales, debido a que la expulsión del sistema educativo se debe al estrato en el que se encuentre la persona afectada. Entre más baja sea más probabilidades existen de ser expulsado del sistema educativo, independientemente de su capacidad intelectual.

La baja calidad de los contenidos, necesidad de aprender otro idioma, falta de comprensión de la lectura o de las matemáticas palidecen frente al hecho de que vivimos en un mundo de millones de seres sin educación básica.

Esa es la realidad de la inmensa mayoría de los habitantes de México, en pleno siglo XXI. Paradójicamente, el siglo de la sociedad de la información y el conocimiento. La ignorancia será un riesgo que definirá a nuestra sociedad en los próximos decenios, como advierte Guillermo de la Dehesa, especialista en temas de internacionalización: «En conclusión, puedo avanzar que la globalización va a ser positiva en su conjunto, para el crecimiento y la convergencia mundial, aunque sus costos y beneficios *no* van a ser distribuidos equitativamente. Existen ganadores y perdedores, como en todo proceso de cambio» (2001: 13).

¿Qué le corresponderá a México? ¿Será uno de los perdedores? Una pregunta que tiene respuesta afirmativa si los datos acerca de la educación registrados en la prensa responden a lo que sucede en el país.

Referencias

- AVILES, KARINA (2003), «Ser joven es sinónimo de exclusión», en *La Jornada*, D.F., 26/VIII/2003.
- CRISTÓBAL VERA, VERÓNICA (2003), «Presenta el Injucam la tarjeta 'poder joven'», en *El Sur de Campeche*, 11/VIII/2003.
- CUENCA, ALBERTO (2003), «Dan becas a hijos de madres solteras», en *El Universal*, D.F., 10/X/2003.
- DEHESA, GUILLERMO DE LA (2001), *Comprender la globalización*, Madrid: Alianza Editorial.
- DEL VALLE, SONIA (2003), «Urge abatir el desempleo» en *Reforma*, D.F., 11/VIII/2003.
- — — (2003b), «Enfocan oferta a exigencia laboral», en *Reforma*, D.F., 20/VIII/2003.
- GARCÍA-ESCAMILLA, DAVID (2003), «Niegan suicidios por presión escolar», en *Reforma*, D.F., 16/VIII/2003.
- HERNÁNDEZ, MIRTHA (2003), «Trabajan los niños con sus padres», en *Reforma*, D.F., 5/VIII/2003.
- MELGAR, IVONNE (2003), «Piden a universidades promover autoempleo», en *Reforma*, D.F., 7/VIII/2003.
- PASTRANA, DANIELA (2003a), «Los números de la ignorancia», en *La Jornada*, D.F., 8/IX/2003.
- RUBIO, LUIS (2003), «Educar, para qué», en *El Norte*, Nuevo León, 23/II/2003.
- RUIZ, SARA (2003), «Viven rezago 121 millones de niños», en *Reforma*, D.F., 11/XII/2003.
- SALDIERNA, GEORGINA (2003), «Un buen sistema le da vuelta a esa barrera», en *La Jornada*, D.F., 5/VII/2003.
- THUROW, LESTER (1992), *La guerra del siglo XXI*, Buenos Aires: Javier Vergara.
- URRUTIA, ALONSO (2003), «Se incrementa el número de parejas adolescentes» en *La Jornada*, D.F., 4/VIII/2003.
- ZÚNIGA, DAVID (2004), «México ha perdido competitividad y atractivo para inversionistas, dice Stiglitz», en *La Jornada*, D.F., 17/VI/2004.
- EL CAIRO, «Las mujeres, principales víctimas del analfabetismo», en *La Jornada*, D.F., 30/XII/2003.
- «El trabajo frustra la vida de 250 mil niños», en *Diario de Yucatán*, 13/XI/2003.
- «Preparan foro sobre atención y combate al trabajo infantil» en *Pulso*, San Luis Potosí, 26/X/2003.
- «Sin acceso a la educación, 1.5 millones de niños mexicanos, revela el Inmujeres», *La Jornada*, D.F., 30/XII/2003.
- MÉXICO D.F./SUN, «Sufren jóvenes falta de oportunidades de educación, desempleo y marginalización», en *Pulso*, San Luis Potosí, 5/VIII/2003.

Internationalisation at home

HANNEKE TEEKENS

The mobility experience

Because some *implicit* notions are firmly shared across the field of higher education, the word internationalisation is being used as if it is clearly understood. So why embark on complicated mental exercises in defining what internationalisation is indeed, definitions may give nice descriptions, but they still do not explain what internationalisation in fact *does*; what it brings about. Who and what is being internationalised and, in particular, by which means? Does internationalisation work; abroad and at home? Then, we leave out the all prevailing question of why should higher education should be internationalised. From that perspective, internationalisation is an all-inclusive term that comes in handy. It may mean very different things to different people at different times and this does not seem to be a fact that bothers people.

The most important assumption when talking about internationalisation is that we deal with mobility; in particular, student mobility. Secondly, internationalisation concerns activities «far away». That is safe, because it is for «others». In a certain way, it makes internationalisation noncommittal. In its early days, student mobility indeed had an aura of adventure. It was slightly exotic and it was a purely individual experience. It happened more or less as an «extra curricular» activity, it was not

troubling anyone and it was not putting demands on the institution. In «traditional» views on internationalisation, mobility was a well respected end to itself, but let us not belittle these views. Personal development and cultural interest remain the foremost reasons for students to go abroad.

From this follows that «traditional» internationalisation (whatever the definition) means that:

- Internationalisation concerns predominantly individual actions.
- Activities are mobility-based.
- Mobility is based on cooperation.
- It happens somewhere else.
- It concerns a minority of students.
- It focuses on exchanges within disciplinary specialties; foremostly languages and business.
- Mobility is (loosely) supported by the international office.
- Internationalisation is not relevant for mainstream activity of the university.

The value of mobility is based on the idea (perhaps it is better to say ideal) that international exchange contributes to academic learning, cultural awareness and international understanding, and even peace, but the impact of a study period abroad does not automatically result in these outcomes. Fostering self-reflection is a necessary

pre-condition (Paige, e.o., 2002). The mere consumption of difference does not lead to learning, let alone changes in attitude. Perhaps the danger is even worse. When the international destination becomes just a background for unchanged behaviour, the host environment may quite easily lead to a reinforcement of previous thinking, even of stereotypical thinking and the development of xenophobic views. This phenomenon is easily recognized when international students group together in national «cliques», being reticent to interact with others. In that case, the learning effects may be contrary to the assumptions of what the study programme was aiming at.

The Impact of Virtual Mobility

The use of mobile phones and e-mail has meant another important difference since a generation ago and challenges the social potential of mobility. Going abroad no longer means being cut off from home and harbours the danger of not really «leaving home» and therefore not actually «arriving» in the host culture, preventing one from being immersed in the new situation. Virtual and actual experiences blur and create an illusion of an experience that has not been fully lived. Distance, bridging distance and the cultural differences that are a result of that distance, has been the very foundation upon which international exchanges in higher education have been built.

Changes in Internationalisation in Europe

Only since a decade or so have institutional policy makers got their teeth into internationalisation and have turned their interest to other issues apart from mobility. In Europe, the most important shift for this re-orientation can be ascribed to participation in the European education programmes, particularly Socrates. Mobility from then on meant reciprocity. Institutions were faced with the responsibility of receiving students and not just sending them. The game started to involve other stakeholders

apart from students. The Socrates Contract required institutions to have a policy on internationalisation; a motivation on why they would want to take part in the programme. Of course this was putting the horse behind the cart, because the EU had introduced the education programmes, and in particular Socrates, with very clear political goals; and these goals do not necessarily coincide with those of students and universities. Unlike the USA, they are not primarily interested in supporting the development of an open European labour market. In the meantime control over student mobility and international project work slipped out of the hands of academics and started to come under the influence of administrators in the international office. Internationalisation became an organised institutional activity and, as a result, in the eyes of many it became bureaucratic and troublesome. It definitely lost its «glamour». The real adventurers started to seek new frontiers outside the formal programmes.

New Trends

Currently, «traditional» internationalisation has clearly become intertwined with globalisation. The increasing liberalisation of trade and markets does not leave higher education untouched. In combination with the advancement of ICT, the context of higher education is swiftly changing (Wächter, 2002). Competition between universities worldwide, has set new agendas and established new educational relationships within countries and between countries. Globalisation takes a worldwide approach and challenges the notion of «national» education and, therefore, the added value of exchanges «between national» (alias international) systems.

In addition, our countries are increasingly multicultural societies. Cultural experiences have as much to do with cultural differences within the pluralistic society, as with national differences between countries. National borders will fade but cultural differences within countries will sharpen. However, in international student mobility

the myth (another assumption !) that a country has a homogenous national culture is stubbornly persistent. Mobility to the Netherlands is believed to impart knowledge of «the Dutch culture». What about learning about the subcultures of the hundreds of thousands of people in the Netherlands who have come from elsewhere and speak other languages, eat other foods and are members of other religions other than the Dutch Reformed Church? Our students do not need to go abroad to show their ability to deal with cultural differences. The discussion on institutional strategies for internationalisation, with an explicit link to domestic diversity issues, has been one of the main reasons to encapsulate this process with the expression of «Internationalisation at Home».

Internationalisation at Home

Perhaps the introduction, lately, of the concept of «internationalisation at home» was foremost a sign of uneasiness. The term redefines the setting, but in the light of the lack of a clear understanding of what internationalisation means, that addition is perhaps more of a complication than an explanation. The matters constituting the notion of IaH are not altogether new or exclusive. They have been forwarded at earlier times in different countries, by various people and in varying degrees of complexity, and under all sorts of names. However, one publication made a difference. In 1999 Bengt Nilsson contributed an article to the spring issue of *Forum*, the magazine of the European Association for International Education (EAIE), elaborating on a question that was raised in the same magazine by Mohsen Hakim, one year earlier. What about the «internationalisation at home»? Bengt's article struck a cord and resulted in a tremendous interest in the issues that were then loosely capped by the notion of IaH. More than eighty people from over fifty universities in Europe and elsewhere reacted and showed an interest. A Special Interest Group (SIG) was formed within the EAIE. This group was an informal international network

group of six people, from various professional and institutional backgrounds, interested in the topic and willing to spend time and resources on further developing ideas and activities. They first presented themselves on the 11th Annual EAIE conference in Maastricht in 1999. One year later, the group produced a Position Paper outlining the context and issues that were being discussed (Crowther e.o., 2000). The SIG concluded its activities in April 2003 with an International Conference at Malmö University, the young university where Bengt Nilsson, in his capacity as vice-rector for international affairs, has put the ideas on IaH into practice. The results of some of the work over the years was published in a special issue on Internationalisation at Home in the *Journal of Studies in International Education* (Nilsson & Otten, 2003). More than three years of brainstorming, writing, seminars, workshops, lectures and the conference, involving lots of people outside the small inner circle, have put IaH firmly on the agenda. Why this interest and response?

First of all, the issues addressed were timely and relevant. Although they were being discussed at various places, it was done in a somewhat unrelated way. IaH tried to bring them together, and on a more personal level IaH sounded more «homely», perhaps even reassuring. All of a sudden, the process of «internationalisation», that had become more and more abstract (under the pressures of globalisation perhaps even threatening), touched base again. People became personally involved and had the feeling once again that they made a difference. IaH brought back the human touch. The process of internationalisation that had slipped away felt «at home» again and academics, policy makers and international relations officers once again *felt* they were working on the same thing. Is this another assumption?

Beyond Mobility

So let us return to the question of definition. In the Position Paper (p.6) that was mentioned earlier, IaH has

been defined as «any internationally related activity with the exception of outbound student and staff mobility». Compared to other definitions on «internationalisation», this means a clear focus on activities «beyond mobility». It is important to stress that ideas on IaH do not aim to exclude outbound mobility; or reduce the importance of outgoing student and staff mobility: on the contrary however, these activities are so self-evidently inclusive of the term «internationalisation» that a definition of IaH aims to stress other elements and purports to expand into a wider prospect. In other words, it is not so important how IaH is defined, it is crucial to describe what its aims are, what it *does*, and to define criteria to measure results. This is another way of saying that, so far, institutional policies on «internationalisation» have not adequately addressed these issues. IaH is a critique of *traditional actions* in the process of internationalisation. With the danger of oversimplification and neglecting examples of good practice, «internationalisation at home» claims another approach. It places current institutional (educational) developments in a broader context by including global issues and by linking an international and intercultural dimension into the content, and delivery of the curriculum of *all* students. It raises the question of how «traditional» internationalisation and globalisation are related.

Looking at the status quo, the critical questions from an IaH perspective are:

- How does internationalisation fit into institutional development strategies?
- What do we do about international competition?
- What do we do about the non-mobile students (in some institutions more than 90% of the students)?
- What do we do about the international and intercultural dimension in the work of faculty and administrative staff who are not involved in mobility schemes?
- What about diversity issues and access to international education?

...Internationalisation at home

- What about the international and intercultural content and delivery of the curriculum?
- What is the policy on language (using English as a language of instruction)?
- How do mobility and ICT relate?
- What is the role of the international office in activities other than outbound mobility?

Developing strategies to address these questions is an important and challenging change. It relates to institutional innovation and educational changes. In my view, it is education policy.

Actions for IaH

To address the questions raised in the above paragraph, the notion of IaH will have to be «translated» into actions. For these actions to have tangible results, a number of actors in the institution must become involved and structural issues taken into account.

Firstly, it is necessary to create a platform for dialogue in order to create ownership for the ideas and changes, not only in terms of institutional choices, but also placing these choices in the wider context of political and educational changes worldwide. To bring about innovation on the micro level of the classroom, managerial support and structural embedding is really a precondition, and is usually the hardest part. Here, international relations officers have an important role as advocates and agents of change. It is important to see how the expertise of the international office (and where applicable other units in the university) can be put to use in the expansion of activities beyond mobility.

The role of ICT is crucial. Communication is based on the concept of bridging distance. The impact of ICT has the virtual potency of obliterating the unity of time and place, creating as yet unforeseen possibilities to use web-supported teaching methods. This, in theory, creates the possibility of world wide classrooms with an unprecedented input from different international and

cultural elements, and thus greatly enhancing traditional programmes. On the other hand, there is the danger of not really connecting; the illusion of encounters. Thus, it remains of great importance to save and encourage the experience of real life encounters, while at the same time enhancing the curriculum with the access to a global world of contacts through the net. Virtual mobility can be of great enhancement, especially for those students who indeed are not involved in exchanges, but the net can never be a substitute for the experience of smell and touch. Use of ICT should never become an excuse for face to face contact in international education; an excuse that is an easy target when justifying budget cuts!

Curriculum development

Of course, the main issue regarding IaH is curriculum development, not along well trodden paths, but through transformation. That concerns both the content and the delivery of the curriculum, creating a new context for teaching and learning in the classroom. The role of academics is crucial. To a large extent they have not been involved —or inadequately so— in the work of the international office, because there the focus was on «outbound activity» rather than home developments. It is important to encourage the institutional collaboration of the different «factions» in international programmes, bringing together academics and support staff and exposing both of them to experiences elsewhere. Learning from other countries and universities is not only useful, but extremely inspiring and motivational as well. For programmes to be well conducted and received, a constant process and effort is necessary. It is not an end state, chiefly because students —who come and go with their own cultural baggage— are one of the most important resources in conditions where students can learn from each other (Teekens, 2000, p. 38).

Intercultural learning does not concern students only. It requires encouragement for interaction with the local

community as well. One of the most difficult challenges in internationalisation is the social intercourse between students among themselves (domestic students with international students on campus) and their surroundings (international students with the local community and domestic students with local communities of different cultural backgrounds).

To enhance international cooperation (and competition!), it is important to collaborate with colleagues in other universities. In the long run, institutional cooperation offers a better potential for structural cooperation and curriculum development than individual staff contacts. It offers the possibility for more interdisciplinary approaches in intercultural studies. Joint curriculum development and joint masters are a condition for taking part in Erasmus Mundus, the new European programme linking the EU with the rest of the world.

A special word on language and the development of language skills: English as a medium of communication is a good thing. We cannot learn all the languages of the world, but knowledge of at least one language other than English and the mother tongue should remain a high priority. Language education, as part of the curriculum in other fields of study, must be promoted and supported as a vital element of academic education and *Bildung*. The fact that this last word cannot be translated proves the argument.

Last but not least. Support for mobility of staff and students remains of tremendous concern for further developments in higher education. It is indispensable and essential, and the point should be made very explicit in all policy documents.

Actions for IaH

In conclusion, we can summarize the above in terms of a set of actions with clearly definable results. Herewith is an attempt to do so:

— Development of a clear and explicit agenda on IaH

(resulting in a written policy document and strategic plan, with annual action plan and budget; institutional organisation, implementation and evaluation of the strategic plan are working).

- Institutional policy must balance domestic, national, regional, European and global issues in determining the institutional international profile (resulting in clear objectives on internationalisation and preventing institutions to simply follow trends that may not suit their profile).
- Work together with different institutions in structural cooperation (resulting in setting up consortia and clearly described work plans for joint programmes/degrees over a short and longer term of time).
- Mobility Plan (resulting in quota for various programmes and actions).
- Development of a Language Plan addressing the current multi-lingual situation in higher education (resulting in a clear policy for foreign language learning and support service in cases where another language other than the mother tongue is used as a language of instruction).
- Curriculum development needs to focus on the need for programmes with an international and intercultural content and delivery that is relevant for all students (resulting in a situation where *all* students are *required* to take courses that improve their international and intercultural competencies; financial benefits for teachers and computer staff who collaborate in setting up international programmes with ICT; tailored programmes for intercultural encounters between diverse cultural groups on the campus and in the local community).
- A multicultural society requires tailored approaches in higher education in making said education (and international exchanges in particular) more accessible for students from various backgrounds (resulting in setting quota for students from different

backgrounds and providing support services helping them finish their studies without delays as a result of their backgrounds).

- Institutional policy must address the issue of international competition and develop a strategy to answer the demands that arise from this situation (resulting in setting quota for different groups of international (fee paying) students, academic and support staff; a budget for support service, like housing, introduction, programmes, etc.).
- Addressing cost-benefit issues directly relating to internationalising the institution (resulting in a sound financial basis for integrating international and intercultural academic activities into mainstream curricula and support services for mobility).

Critical Issues

Introducing an international/global/European dimension into *national* higher education constituted the core of activities making up «the internationalisation of higher education». Over time, different countries, and different universities within them, have approached this process in widely divergent ways —understandably!— in serving the national needs and interests in educating the countries' intellectuals and professionals. That process faces major changes, if not a crisis (Grünzweig & Rinehart, 2002, p.5). Globalisation is affecting higher education in a much wider context than the international dimension only. Is internationalisation – unintentionally or as an agent of change -pushing the barrow of globalisation? Is the notion of a «global culture» that leaves little room for cultural diversity and self-determination the end of «internationalisation»? Or is internationalisation, and in particularly interpreted by IaH as an agent of innovation in creating conditions within the developing «global context» of higher education by securing cultural diversity, the very value that, over the years, international education has aimed to promote?

A word on «students»: the changes in higher education described earlier have important consequences for our perception of students. Students will be people from all ages and backgrounds and no longer a restricted group of adolescents. So far, there are very few fitting possibilities for «the non-traditional student» in international education. I have yet to see the first brochure where the image of the international student is a mid-career woman with kids hanging on her skirt! Life Long Learning is a hot item, but international programmes offer very little realistic opportunity for exchanges. It is hoped that the next generation of international programmes will be more flexible and catering to new needs. More short-term programmes, better work and study related possibilities and more regional cross border cooperation are in high demand.

Practitioners in the field of internationalisation, bringing along a mixed bag of backgrounds, interests and professional expertise, usually have little time to explore the underlying issues of their daily work. The ever-increasing workload, institutional financial pressures and the aftermath of September 11th have made the task more difficult and stressful. Reflection on the relationship between professional practice and the wider context of developments in higher education has little priority. But the issues raised in this paper are no high-brow philosophical contemplations. In spite of the growing complexity of the field, securing and improving access, for all students, to an international and/or intercultural experience in higher education is the most important objective of the work of the international office (or similar units under various names). Improving the effectiveness of exchanges and creating cultural learning experiences at home will require flexibility and creativity. It may well be necessary to extend the role of the international office in a university. Understanding of the forces at work is an important aid to getting a grip on a situation, especially by being able to see more clearly one's own role and radius

of action. It offers an insight into the challenge of the job beyond the practicalities of daily problem-solving. University staff, working in international programmes, need support in the further professionalisation of their work to ensure its quality.

Conclusion

IaH has been a debate, an exchange of ideas and ideals, concerns and plans for action. Perhaps it offers a few provisional answers to the questions it has raised. Hopefully, it has created an opening to a renewed reflection on where we stand and where we want to go. IaH has put diversity issues more clearly on the agenda within the context of the work of international relations officers, policy makers and academics involved in international programmes. It supports new forms of mobility, including web-supported learning and calls for more attention for international aspects of Life Long Learning. IaH takes institutional policy as a starting point for change, focussing on the human aspect of education and intercultural learning.

The world is changing fast. Shades of national cultures are blending into urban identities. People are faced with living in societies that are made up of a new and puzzling compilation of communities, characterized by both a perplexing coherence and a baffling disconnection. People will have ties to different allegiances, both local and global. We have to prepare our graduates for a future where local and global issues are irrevocably related and where dealing with cultural diversity is not limited to conditions across the national border. Global conditions will require global learning and different knowledge, skills and attitudes in people. In this day and age, more so than in the past, participation in civil society is intercultural by its very nature. This is the challenge for higher education. It calls for realistic and visionary opportunities in international education.

: 87

This article is based on my presentation that was given at the ACA 10th year Anniversary Conference, in May 2003 in Ghent, Belgium and that was later published in the proceedings of the conference in *Higher Education in a Changing Environment; Internationalisation of Higher Education Policy in Europe*. Bernd Wächter (ed), LemmensVerlag- & Mediengesellschaft, Bonn, 2004. I herewith thank the editor for allowing the publication of the article in this translation.

References

CROWTHER, PAUL; JORIS, MICHAEL; OTTEN, MATTHIAS; NILSSON, BENGT; TEEKENS, HANNEKE & WÄCHTER, BERND (2000), *Internationalisation at Home, A Position Paper*. EAIE, Amsterdam.

GRÜNZWEIG, WALTER & RINEHART, NANA (Eds.) (2002), *Rockin' in Red Square, Critical Approaches to International Education in the Age of Cyberculture*. LitVerlag, Münster.

NILSSON, BENGT & OTTEN, MATTHIAS (Guest Eds.) (2003), Internationalisation at Home, Special Issue. *Journal of Studies in International Education*, 7.

PAIGE, R MICHAEL; COHEN, ANDREW D; KAPPLER, BARBARA; CHI, JULIE C & LASSGARD, JAMES P (2002), *Maximizing Study Abroad, A Students Guide to Strategies for Language and Culture Learning and Use*. University of Minnesota, Minneapolis.

TEEKENS, HANNEKE (ed.) (2000), *Teaching and Learning in the International Classroom*. Nuffic, Den Haag.

WÄCHTER, BERND (ed.) (2002), *The virtual challenge to International Education in Higher Education*. Lemmens, Bonn.
<http://www.mah.se/iah2003/>.

Internacionalización de la educación superior y desarrollo de competencias globales

JORGE GONZÁLEZ MAYAGOITIA

En la era de la globalización, el futuro de los países se inclina a depender cada vez más del desarrollo humano de su población que de sus recursos naturales o el número de industrias con que cuente, ya que se asume que individuos con una formación integral, habilidades competitivas y conciencia global, serán capaces al mismo tiempo de aprovechar y preservar su entorno y mantener un crecimiento sostenible de su comunidad en el largo plazo.

Un capital humano educado y globalmente competente presupone hablar de la necesidad de formar en las universidades a ciudadanos capaces de asimilar las oportunidades y retos de vivir en una sociedad global, interdependiente y multicultural, y de participar de manera responsable y pro-activa en la solución duradera tanto de los problemas locales como globales (Gacel-Ávila, 2003: 229). Estas nuevas prioridades entrañan sin duda importantes consecuencias para la educación superior en lo que concierne a la calidad y pertinencia, los contenidos curriculares, la promoción de la cooperación internacional, la sensibilización intercultural, la integración de la tecnología al método de enseñanza-aprendizaje, el financiamiento y otros aspectos que se abordarán a lo largo del presente trabajo.

Tales desafíos obligan a las instituciones de educación superior (IES) del mundo entero a redimensionar

los alcances y límites de la educación terciaria en un contexto globalizado y globalizante, y particularmente a concebir estrategias que satisfagan nuevas demandas nacidas de nuevas realidades.

En el contexto mexicano actual, la educación superior pública se encuentra librando una doble transición: de un proyecto educativo nacionalista y de masas a uno plural y de desarrollo sostenible, y de un modelo formativo orientado a lograr la meta de la industrialización a toda costa, a uno cuyo objetivo deberá ser la inserción competitiva de México en la economía mundial, única alternativa para asegurarnos un crecimiento sostenible en el largo plazo.

Sin embargo, el camino se ofrece largo y lleno de obstáculos. Un estudio reciente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a países industrializados, consistente en evaluar tanto los conocimientos y habilidades competitivas de su población como la calidad y pertinencia del entorno educativo, al cual se invitó a México y Brasil como exponentes de la realidad latinoamericana, muestra resultados deplorables para nuestro país (f.e.: 5).

El presente trabajo pretende adentrarse en las oportunidades y los retos que la nueva agenda internacional implica para la educación superior, particularmente en lo que concierne a la demanda de nuevas capacidades

globales en hombres y mujeres del mundo al enfrentarse a una realidad laboral altamente competitiva. Se pondrá especial énfasis en la situación de los países en desarrollo y, en particular, en el caso mexicano. Asimismo, se buscará generar un perfil del ciudadano globalmente competitivo y evaluar de qué manera el fomento de conocimientos, habilidades y valores globales en la educación contribuiría a elevar la competitividad de México en la economía mundial.

La globalización:

oportunidades y desafíos para la educación superior

La globalización se ha vuelto de la noche a la mañana en el fenómeno más apremiante de nuestra era, que se discute a diario en los medios de comunicación, entre los hombres de negocios, en los foros nacionales e internacionales y en las universidades de todo el planeta, generando ilusiones y desazones.

Se trata, *grosso modo*, de una combinación de procesos económicos, sociales, políticos, tecnológicos, ecológicos, ideológicos y culturales que puede ser entendida como una nueva etapa de acelerada extensión e intensificación de las relaciones socioeconómicas planetarias. Como afirma Stiglitz,

La globalización es la integración más estrecha de los países y los pueblos del mundo, producida por la enorme reducción de los costes de transporte y comunicación, y el desmantelamiento de las barreras artificiales a los flujos de bienes, servicios, capitales, conocimientos y (en menor grado) personas a través de las fronteras (2004: 34).

Este nuevo *modus operandi* se traduce para el mundo en desarrollo en la oportunidad de reducir la sensación de aislamiento y brindar acceso a muchas personas de esas naciones a información y conocimientos que hace un siglo no estaban siquiera al alcance de los más ricos del planeta, al mismo tiempo que ha contribuido a que

sean hoy más las personas que viven por mayor tiempo y con niveles de vida más elevados.

Sin embargo, la globalización, con la economía de mercado como catalizadora del cambio, ha demostrado que por sí sola no es ni justa ni equitativa. A pesar de los repetidos compromisos sobre la mitigación de la pobreza en el último decenio del siglo XX, el número de pobres ha aumentado en casi cien millones (Banco Mundial, 2002). «La creciente división entre los poseedores y los desposeídos ha dejado a una masa creciente en el tercer mundo sumida en la más abyecta pobreza y viviendo con menos de un dólar por día» (Stiglitz, 2004: 29), ya que la globalización opera con la misma lógica de la *destrucción creativa* que el mercado, lo que significa que se rige por criterios tales como la calidad, la eficiencia productiva, la minimización del costo y el tiempo, elementos todos que definen el nivel de competitividad de un país, una empresa o una persona. Se ha visto que a la falta de competitividad se le responde con marginalización del sistema y, por ende, de sus beneficios, y ejemplos los vemos casi a diario en la masiva destrucción de empleos, el cierre de plantas industriales, la migración de maquiladoras del norte de México a mejores paraísos productivos.

Por ello, es importante para los países en desarrollo diseñar e implementar políticas nacionales que les permitan asimilar mejor los costes de la globalización, la interdependencia y el multiculturalismo y convertirlos en oportunidades competitivas que propicien una integración más sostenible de la sociedad nacional a la nueva sociedad global, regida por la lógica economicista de la competitividad.

En su «Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción», la UNESCO reconoció que en los albores del nuevo siglo deberá observarse una mayor toma de conciencia de la importancia que la educación superior reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas

con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales (f.e.: 11). Lo que se traduce en la necesidad de rediseñar la educación superior pública para librar mejor estos retos en el mundo en desarrollo, particularmente por medio de la función esencial del acceso equitativo a una educación de calidad y que fomente la competitividad global de sus egresados. Es posible que ello contribuya a crear una nueva economía global en la cual el crecimiento no sólo esté asegurado, sino que sus frutos se compartan de manera más igualitaria.

Para la educación superior, el aumento de la cooperación internacional a que conduce la globalización debe significar un incremento de la colaboración en materia educativa, que contribuya al intercambio de conocimientos, al acceso a los mercados educativos de otras regiones a través de las funciones sustantivas, así como a la solución compartida de problemas comunes vinculados a la educación, el empleo y el desarrollo. Así, los servicios educativos se convierten en una política pública de creciente interés en lo que concierne al desarrollo humano competitivo. Esta oportunidad beneficiaría teóricamente a las naciones más desfavorecidas al tener acceso a través de la colaboración a recursos provenientes de los países industrializados, lo que se traduce en una esperanza de reducir la enorme brecha que separa a países ricos y pobres.

En lo que respecta al acceso a la formación terciaria, principalmente en los países menos desarrollados y con enormes déficits educativos (África, América Central, el centro y sudeste de Asia), la actual expansión y abaratamiento de las nuevas tecnologías, especialmente las de información y comunicación, ofrecen nuevas alternativas para disminuir el impacto del problema de la matrícula y la escasez de docentes bien preparados, a través de la educación a distancia, la educación electrónica y el acceso a la información y el conocimiento disponibles en la web (f.e.: 14).

Para lograrlo se vuelve fundamental proponer estrategias dirigidas a instrumentalizar políticas educativas

más activas en lo internacional, empezando por la impostergable necesidad de transformar las mentes de nuestros *hacedores de políticas* y autoridades universitarias, a fin de que entiendan lo importante de potenciar estas y otras promesas de la globalización en los sistemas educativos y el impacto que lograrlo tendría en el desarrollo socio-cultural y económico de nuestros pueblos, así como de la necesidad de encontrar formas de incrementar las inversiones para la transferencia y creación del conocimiento y la modernización de los sistemas educativos en los países en desarrollo. Gacel-Ávila afirma que si la globalización constituye el elemento catalizador, la internacionalización es la respuesta construida por los universitarios frente a los efectos de lo global (2003: 34).

La internacionalización incluye un amplio abanico de campos de acción, como lo son los programas de estudio, la enseñanza y el aprendizaje, la investigación, los acuerdos institucionales, la movilidad de los estudiantes y los profesores, la promoción de la cooperación, la enseñanza de lenguas extranjeras y muchos otros cuyo objetivo último debiera ser formar hombres y mujeres capaces para los nuevos tiempos.

El ciudadano globalmente competitivo

Es aquel que ha adquirido los conocimientos, acumulado las experiencias, desarrollado las habilidades y formado los valores y actitudes con que se insertará y participará de forma pro-activa, responsable y competitiva en cualquier contexto global en el que se encuentre. En realidad, muy poco se ha escrito sobre cuáles son las cualidades específicas que lo diferencian, así que para desarrollar esta sección se optó por formular una encuesta aplicada a un grupo de personas que interactúan a diario ya sea laboral, académica o personalmente en contextos globalizados, sobre cuáles debieran ser las características del ciudadano globalmente competente. La muestra se compuso de 23 personas de siete nacionalidades distintas, elegidas de forma selectiva, de entre 22 y 41 años, de las

91

cuales nueve eran hombres y 14 mujeres. La encuesta consistió de dos secciones, la primera de las cuales pedía a los encuestados seleccionar de entre una lista de cualidades aquellas que consideraban describían mejor a una persona globalmente competitiva. La segunda sección consistió en una serie de situaciones a las que debieron responder de qué forma las hubieran enfrentado. Las encuestas se realizaron 16 por correo electrónico, cinco por teléfono y dos de manera personal. Los resultados obtenidos son los siguientes: un ciudadano con competencias globales tiene que desarrollar, en mayor o menor medida, las siguientes cualidades:

Ser tolerante a la multiculturalidad. Esto significa que es altamente receptivo en ambientes culturalmente plurales, en los que practica la empatía y el respeto hacia el otro, ya que tiene conocimiento de otras culturas y por tanto no se muestra temeroso de otras formas de ser, de pensar, de trabajar o de otros sistemas de valores y prácticas sociales.

Hablar por lo menos una lengua extranjera. Aprender una o más lenguas extranjeras es fundamental en los esfuerzos por mejorar la comunicación intercultural. La lengua es el canal para descubrir otra cultura, comprender que nuestras formas de pensar, de actuar, de vivir no son únicas y al mismo tiempo abre un espacio para reflexionar sobre la cultura propia.

Desarrollar un sistema de valores universales. El ciudadano globalmente competente no se guía únicamente por los valores socioculturales que rigen y han regido su localidad, sino que incorpora una gama de nuevos valores que son universales, como la protección de los derechos humanos, la preocupación por el desarrollo y el progreso de los pueblos, la procuración de la paz, etcétera.

Entender que ningún suceso en el mundo ocurre de manera aislada. Vivir en un mundo interdependiente obliga a no mantenerse indiferente por lo que sucede en otras regiones del mundo, incentiva su pensamien-

to crítico y vinculativo, y contribuye a que sea más responsable de sus actos, a través de la función de una concienciación global.

Ser tolerante a contextos caracterizados por el cambio continuo. El cambio acelerado distingue a nuestra era. Una persona sensible al cambio no puede adaptarse con facilidad a nuevas formas de pensar y de operar. Para ser globalmente competitivos es necesario estar preparados para buscar formas más eficientes y efectivas de trabajar, para flexibilizar nuestra forma de ser ante situaciones que nos son desconocidas y para modificar en todo momento nuestros paradigmas, resultado esto último de la permeabilidad actual de la cultura y las ideas (García-Sordo, 2001: 122).

Poseer conocimientos globales. El ciudadano globalmente competitivo sabe de la historia, las artes y las tradiciones de otras culturas, lo que contribuirá a una mejor aplicación global de su disciplina, con conocimiento de causa.

Hacer uso de las tecnologías de la comunicación e información para desempeñarse mejor profesional y personalmente. No ser tecnológicamente analfabeta en una era de constante innovación tecnológica. Por el contrario, es importante que explote al máximo las tecnologías de la comunicación e información, las cuales serán su puerta para la comunicación internacional y cross-cultural, para mantenerse constantemente informado y realizar un trabajo de mayor calidad.

Preocuparse por la conservación del medio ambiente. En una era que se distingue por la acelerada degradación de la naturaleza, el ciudadano globalmente competente es consciente de la importancia de preservar nuestros recursos naturales y se preocupa por no contaminar, por modificar sus patrones de consumo, ahorrar energía y reciclar.

Inclinarse por la paz y el diálogo para resolver problemas. Una persona flexible a otros puntos de vista tiende

a recurrir al diálogo, la negociación y la mediación para resolver desde un problema personal hasta un conflicto de Estado.

Tener una comunicación internacional abierta. Es capaz de comunicarse transculturalmente, ser receptivo y empático, compartir experiencias e ideas con personas de otros países y construir con ellas amistades fructíferas y duraderas (García-Sordo, 2001: 123).

Ser una persona pro-activa, que asume sus obligaciones cívicas como ciudadano (global) y participa en la vida pública. Precisamente porque se siente integrado a un sistema de eventos políticos, económicos y sociales globales, no puede mantenerse indiferente a lo que ocurre en el mundo, viéndose obligado a actuar en la medida de sus posibilidades, guiado por la esperanza de vivir algún día en un mundo mejor.

Ser capaz de pensar de forma crítica. Conocer otras culturas, otras cosmovisiones y otros sistemas de valores y formas de reaccionar expande sin duda nuestra visión y capacidad para responder, empleando el pensamiento asociativo e inductivo para resolver problemas.

Ser de forma general cooperativo, creativo, democrático y humanista.

La internacionalización para responder a la globalización

La Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible (Johannesburgo, 2002) hizo hincapié en la necesidad de promover el intercambio de experiencias y de capacidades para beneficiar a todos y respaldar iniciativas locales, nacionales, subregionales y regionales para reforzar la capacidad de conocimiento de todos los países, por medio de la cooperación y el intercambio internacionales. La función de la educación superior y la garantía de su calidad en la promoción del acceso a la sociedad del conocimiento han sido reconocidas como un medio para lograr el desarrollo socioeconómico sostenible (f.e.: 2).

¿Cuáles son los principales retos de la internacionalización en las universidades —principalmente de los países en desarrollo— para lograr tales cometidos? A decir verdad, muchos. A continuación se hará alusión a los menos impostergables y que giran en torno a las funciones sustantivas de la universidad, a saber, la docencia, la investigación y la extensión.

a) *Internacionalización del currículo.* Internacionalizar la casa de estudios nos obliga a pensar en primer lugar en la necesidad de ofrecer programas académicos que transfieran y creen conocimientos globales, desarrollen habilidades competitivas, fomenten valores y actitudes universalistas y hagan aflorar en general una sólida conciencia global. Lo anterior con el fin de preparar a los egresados no sólo como profesionistas bien educados y competitivos globalmente, sino, y antes que nada, con la intención de formar ciudadanos preparados para vivir y enfrentarse a contextos globales, capaces de lograr una mejor comprensión del mundo y comprometidos con el desarrollo local y global.

El medio para lograrlo es la internacionalización del currículo, esto es, el rediseño sistemático de los planes de estudio de las universidades para integrar conocimientos de relevancia global y contribuir al desarrollo de habilidades tales como el pensamiento crítico y comparativo, el uso extensivo de la tecnología, el dominio de lenguas extranjeras, y valores universalistas tales como la solución pacífica de controversias, el respeto a los derechos humanos, la preservación del medio ambiente, la cooperación, la tolerancia a las diferencias socioculturales, etcétera.

b) *Modernización del método de enseñanza-aprendizaje.* El manejo de la tecnología se ha convertido en un factor más a considerar, lo que ha provocado que el proceso de aprendizaje evolucione, por lo que los procesos didácticos y pedagógicos deben de hacer lo mismo. Al interior de la universidad se ha vuelto fundamental la integración de

las nuevas tecnologías que dan mayor acceso a la información y los conocimientos, fomentan el auto-estudio y auto-aprendizaje, incentivan el espíritu explorativo y en general representa una puerta a la comunicación internacional e intercultural. Así mismo, se ha comprobado que el uso cotidiano de la tecnología contribuye a fomentar habilidades gerenciales en la universidad, elevando la calidad del trabajo de los educandos y desarrollando una cultura más democrática y participativa.

c) *Internacionalización del personal académico.* Nada de lo anterior podría ver la luz sin la obligada internacionalización de profesores e investigadores. Los profesores son el canal a través del cual se transfiere parte de los conocimientos y los catalizadores de actitudes, habilidades y valores en los educandos. Es indispensable que los profesores desarrollen la conciencia global requerida para cumplir con su responsabilidad en el fomento de competencias globales en sus estudiantes. La «Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior», de 1997, trata claramente de las cuestiones relacionadas con la movilidad de la fuerza de trabajo y con la emigración de profesores de educación superior. Pide que se fomente una cooperación académica internacional que rebase las barreras nacionales, regionales, políticas, étnicas, etcétera y promueva la asociación, en pie de igualdad, de todas las comunidades académicas del mundo, con miras a la búsqueda y utilización del saber y a la preservación del patrimonio cultural de la humanidad. (f.e.: 10).

Por otro lado, la globalización redimensiona la relevancia del sector terciario de la economía (sector servicios) con el impacto que ello tiene en la conceptualización y puesta en marcha de una sociedad del conocimiento. Los investigadores del mundo en desarrollo tienen un compromiso irremplazable con la producción y transferencia de conocimientos que sirvan a los *hacedores de políticas* para tomar más y mejores decisiones,

encaminadas a velar por el desarrollo socioeconómico y cultural de nuestros pueblos (f.e.: 8). Justamente porque las sociedades complejas y los sistemas de educación requieren de bases de conocimientos sólidas y en expansión, condición necesaria para lograr un alto crecimiento sostenido a largo plazo.

d) *Incentivo a la movilidad estudiantil.* Exponer a los estudiantes a otras formas de pensar, de vivir, de trabajar, a través de estancias académicas en otros países, es una experiencia fundamental en la construcción de una conciencia global y en la adquisición de actitudes de mayor tolerancia a la diversidad, comprensión de la multiculturalidad y una visión global de la aplicación de su disciplina.

e) *El compromiso con la calidad.* El «Foro Mundial de la UNESCO sobre la garantía de la calidad, reconocimiento y convalidación de diplomas de educación superior», de 2002, puso de manifiesto la garantía de la calidad en la educación superior y la concesión a los educandos del poder de adoptar decisiones con conocimiento de causa, como desafíos fundamentales para la educación superior en un entorno crecientemente globalizado (f.e.: 12).

Surge entonces la pregunta de para qué desarrollar competencias globales en los universitarios de nuestro país, si ello implica un arduo trabajo, transformación de las estructuras existentes y mayor financiamiento. La respuesta, aunque sencilla, no es tan obvia y será necesario hacérsela ver a nuestros *hacedores de políticas* si no están todavía conscientes de su relevancia. No sólo necesitará ser globalmente competitivo el estudiante mexicano que una vez terminados sus estudios sea empleado, por ejemplo, por una empresa transnacional, una universidad europea, una agencia humanitaria africana o un centro de investigaciones en Estados Unidos. Ser globalmente competente significa mucho más. Es tener las capacidades para desenvolverse con profesionalismo y sentido de

94 : relevancia del sector terciario de la economía (sector servicios) con el impacto que ello tiene en la conceptualización y puesta en marcha de una sociedad del conocimiento. Los investigadores del mundo en desarrollo tienen un compromiso irremplazable con la producción y transferencia de conocimientos que sirvan a los *hacedores de políticas* para tomar más y mejores decisiones,

la co-responsabilidad global, incluso en contextos nacionales; es preservar los recursos naturales, históricos y culturales de nuestra localidad, sabiendo que constituyen un patrimonio de toda la humanidad; es contribuir, a través de la aplicación global de nuestra disciplina, al desarrollo socioeconómico de nuestros pueblos; en suma, se trata de pensar global y actuar local, ya que decisiones tomadas localmente tienen un importante coste planetario.

Esto es, estar preocupado no sólo de los problemas que ocurren en nuestra localidad, sino de los problemas con un impacto global, que nos afectan a todos, como son el deterioro progresivo del medio ambiente, el terrorismo internacional, la expansión de la pobreza, etcétera. Como ejemplifica Gacel-Ávila, se trata de

que un empresario europeo esté consciente de lo que significa para un campesino en Guatemala o Kenia el hecho de que él decida pagar unos centavos menos por el kilo de café». O empresarios que localmente no tengan conciencia del impacto ecológico global que podrían tener malas decisiones o decisiones irresponsables tomadas en casa (2003: 248).

Conclusiones

En suma, urge desarrollar y promover en México una cultura competitiva, ya que el futuro de nuestro país depende en gran medida de los conocimientos y capacidades que tengan nuestros egresados de la educación terciaria para enfrentar y aprovechar los retos que impone la globalización, incluido el entorno de creciente competitividad por dominar el sector servicios.

Hoy en día no basta con que nuestro país pretenda competir en el mercado mundial con una mano de obra y un tipo de cambio baratos. La realidad es que ambas supuestas ventajas dejaron de ser competitivas con la entrada de China a la Organización Mundial del Comercio, hecho que está provocando la masiva migración de la inversión extranjera directa de nuestro país al monstruo asiático. Hoy en día urge que México acepte el reto de

convertirse en una plataforma competitiva de bienes intermedios y de capital para los mercados norteamericano, europeo y asiático, que acepte el reto de ser un puente natural para el comercio de bienes y servicios entre estas tres industrializadas regiones del mundo.

Para lograrlo, se deberán adquirir nuevas capacidades, dejar la mediocre posición de ser un país con mano de obra no calificada y semi-calificada y convertirnos en un país que produce conocimientos y tecnologías. Asia lo logró en 50 años, ¿cuánto tiempo más nos tomará a nosotros? Sin duda no podremos verlo materializado sin los esfuerzos de la educación superior y de nuestros *hacedores de políticas* por instrumentalizar políticas educativas pertinentes y acordes con la altura de las nuevas exigencias globales.

Finalmente, tendremos que concederle mayor importancia a la necesidad de medir y evaluar de forma constante la calidad, pertinencia y vigencia de nuestro sistema educativo, a fin de hacerlo evolucionar oportunamente al tiempo que están ocurriendo los cambios planetarios. Este es el modo de competir en el nuevo mundo.

Referencias

- GACEL-ÁVILA, JOCELYNE (2003), *La internacionalización de la educación superior, paradigma para la ciudadanía global*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- GARCÍA-SORDO, JUAN BRUNO (2001), *Marketing internacional*, México: McGraw Hill.

Fuentes electrónicas [f.e.]

- 1 ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES Y COLEGIOS DE CANADÁ (AUCC), CONSEJO NORTEAMERICANO PARA LA EDUCACIÓN (ACE), ASOCIACIÓN EUROPEA DE LA UNIVERSIDAD (EUA), CONSEJO PARA LA ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (CHEA) (2001). *Déclaration conjointe sur l'enseignement supérieur et l'Accord général sur le commerce des services*. Disponible

- en: http://www.aucc.ca/_pdf/francais/statements/2001/gats_10_25_f.pdf.
- 2 NACIONES UNIDAS (2002), «Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible. Johannesburgo». Disponible en: <http://www.un.org/spanish/conferences/wssd>.
 - 3 ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) (2004), «Panorama del Empleo, indicadores de la OCDE 2004. ¿Cómo se compara México?». Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/31/5/32567397.pdf>
 - 4 — (2004) *Recherche et développement dans le domaine de l'enseignement au Mexique*. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd>.
 - 5 — (2004), «Education at a Glance 2004 Mexico». Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/35/36/33714611.pdf>
 - 6 — (2005), «Résultats de l'enquête sur la littératie et les compétences des adultes, Mexique». Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/44/6/34867466.pdf>
 - 7 PETEGEM PETER VAN, VANHOOF JAN (2005), «Feedback of performance indicators: a tool for school improvement?: Flemish case studies as a starting point for constructing a model for school feedback» en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.1. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet>.
 - 8 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2001), «Programa Nacional de Educación Superior 2001-2006». Disponible en: <http://sesic.sep.gob.mx/sesic/docsenlinea/pne/programa.htm>.
 - 9 THE WORLD ECONOMIC FORUM (2005), «Global Competitiveness Report 2004-2005». Disponible en: <http://www.weforum.org-site/homepublic.nsf/Content/Global+Competitiveness+Programme%5CGlobal+Competitiveness+Report>.
 - 10 UNESCO (1997), «Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior». Disponible en: <http://portal.unesco.org/es>.
 - 11 UNESCO (1998), «Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción». Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
 - 12 UNESCO (2002), «Foro Mundial sobre la garantía de la calidad, reconocimiento y convalidación de diplomas de educación superior». Disponible en fuente electrónica: <http://portal.unesco.org/education/>
 - 13 UNESCO (2003), «Educación superior en una sociedad mundializada». Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247f.pdf>
 - 14 UNESCO (2004), «Calidad de la educación y el papel fundamental de los docentes». Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/Spanish/Organisation/Workshops>.
 - 15 UNESCO (2005) «Estrategias a Plazo Medio de la UNESCO, 2001-2007». Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images>

Educación virtual transfronteriza: ¿nuevo paradigma para la cooperación internacional?

JOCELYNE GACEL-ÁVILA

La globalización, la vertiginosa expansión de las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC) y la internacionalización han hecho surgir nuevas modalidades educativas, como la educación virtual llamada transnacional o transfronteriza. Este artículo pretende precisar los conceptos, las oportunidades y las limitaciones de estas nuevas modalidades, en particular en el rubro de la movilidad, así como su impacto para la internacionalización de la educación superior.

Introducción

Las demandas educativas derivadas de la globalización de las economías y de las sociedades, aunadas a la vertiginosa expansión de las tecnologías de información y comunicación han dado lugar al surgimiento de nuevas modalidades educativas, tal como la educación virtual. Al mismo tiempo, la internacionalización de las funciones sustantivas universitarias ha adquirido una relevancia estratégica en el desarrollo institucional y se presenta como una respuesta de los sistemas educativos a la necesidad de generar un nuevo perfil de egresados más acorde al contexto contemporáneo, pues el mercado laboral requiere de profesionistas con competencias globales capaces de desenvolverse en un contexto internacional, multicultural, altamente competitivo y en constante cambio.

Como resultado de la combinación de la internacionalización y de la educación virtual han surgido nuevas

modalidades académicas en el terreno de la colaboración internacional, mediante la impartición de cursos o módulos de planes de estudios por vía electrónica. De lo anterior, se ha creado un nuevo concepto de movilidad, llamado «movilidad virtual», que viene a ampliar las formas tradicionales de cooperación internacional de movilidad «física» de los profesores o de los estudiantes. Simultáneamente, la incapacidad de los sistemas educativos tradicionales para responder a una demanda creciente de educación superior, ha creado la oferta con fines de lucro de productos educativos transfronterizos, con un alcance tal que se habla del «negocio de la educación». Dicho mercado busca principalmente responder a usuarios en búsqueda de modalidades educativas más flexibles y no tradicionales. Frente a estos nuevos desarrollos del sector de la educación superior, el presente artículo pretende describir las oportunidades y las limitaciones de estas modalidades, así como de la movilidad tanto física como virtual. Finalmente se pretende también hacer una reflexión sobre la movilidad virtual como nuevo paradigma de la internacionalización y como amenaza a la cooperación internacional tradicional. Por ello, a continuación se precisarán, en primer término, los fundamentos y los conceptos encerrados en los términos, internacionalización y transnacionalización de la educación superior, mediante una perspectiva histórica y el análisis de las tendencias mundiales actuales.

*La movilidad estudiantil internacional:
una perspectiva histórica*

La movilidad estudiantil tal como se concibe tradicionalmente, tiene sus orígenes en la tradición humanista de la educación, según la cual se piensa que la experiencia internacional y la oportunidad de vivir en culturas diferentes a la suya, ayuda a formar el carácter del individuo. Según esta tradición, el conocimiento de otras culturas permite al individuo abrir su mente, refinar su educación y su personalidad, así como traer a su país nuevas ideas y formas de vivir. La adquisición de conocimientos académicos viene después en importancia.

La segunda tradición de la movilidad estudiantil —más reciente—, surge de la noción pragmática de que uno va al extranjero para estudiar lo que no encuentra en su país. La diferencia fundamental entre la segunda y la primera tradición reside en que el crecimiento personal asociado a la dimensión humanista del estudio en el extranjero aparece más como un resultado colateral que como una meta en sí.

Siguiendo esta tradición, se observa en el siglo XIX e inicios del XX, la movilidad de una elite de los países colonizados hacia las metrópolis de los imperios, Inglaterra o Francia, donde estudian en universidades como Oxford, Cambridge o la Sorbona. Por su liderazgo en la ciencia y la tecnología, Gran Bretaña, Alemania y Francia atrajeron también a estudiantes de Escandinava, Rusia, Europa Central y Estados Unidos.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, los países en vía de desarrollo mandan estudiantes a estudiar a Europa o Estados Unidos por razones similares: estudiar lo que no pueden en su propio país.

De la posguerra nació una tercera tradición que hizo de la movilidad internacional una estrategia de política exterior y de defensa nacional. Por medio del ofrecimiento de becas de estudio a estudiantes de los países periféricos, los países centrales pretendían —y siguen pretendiendo— influenciar sus afinidades culturales y opiniones políticas.

...Educación virtual transfronteriza: ¿nuevo paradigma...

Pues para los países desarrollados, el atraer estudiantes internacionales a sus sistemas educativos es parte de una estrategia ideológica y geopolítica. La educación internacional se considera como una manera de «cambiar el mundo» y de influir en los modelos de desarrollo económico, social y político de las sociedades periféricas.

Por otra parte, en el clima «internacionalista» de la posguerra, se promovió a la movilidad estudiantil internacional como un medio para promover el entendimiento intercultural, la paz y la cooperación internacional. Pues se creía que el mejor antídoto contra la ignorancia, la desconfianza y los prejuicios era el conocimiento de otras culturas y otros pueblos (Brown, 2000). Esta perspectiva dio lugar a la creación de numerosos programas de educación internacional, como el Programa Fullbright, cuyo nombre fue heredado del senador americano quién lo promovió en el Congreso norteamericano. En otras palabras, la legislación Fullbright fue concebida según la misma filosofía que el Plan Marshall, es decir, ambos programas fueron parte de una misma agenda política, orientada a la promoción del desarrollo económico, el progreso de la educación, el entendimiento entre los pueblos y la paz mundial. Podemos decir, que de esta última tradición se deriva todavía la mayor parte de las actividades de cooperación internacional en la actualidad. Más recientemente, el reclutamiento de estudiantes internacionales devino un elemento estratégico en el financiamiento de las universidades (por lo menos en ciertos países como EUA, Gran Bretaña, Canadá, Australia). Pues la socavación del Estado Bienestar y la disminución del financiamiento público de la ES, forzaron a las universidades a tomar actitudes más empresariales. Dicha factura fue pagada y sigue siendo pagada por los grupos de la elite económica de los países del tercer mundo, mediante las altas colegiaturas que se sufragan para estudiar en las universidades más prestigiadas de los países desarrollados.

En la misma época, Estados Unidos dio lugar a un nuevo concepto de educación internacional, llamado

study abroad, el cual promueve periodos de movilidad estudiantil de corta duración, cuyo objetivo es familiarizar a los estudiantes estadounidenses con otras culturas del mundo. Dichos programas son una suerte de «turismo académico» de alta calidad, que consiste en llevar a un grupo de estudiantes a un país extranjero (no forzosamente a una universidad) para tomar cursos sobre la cultura del país huésped, según el formato y la organización de la universidad estadounidense. Los estudiantes viajan acompañados de sus profesores y se contrata puntualmente a profesores locales para temas específicos. Este tipo de estancia académica internacional es limitada en cuanto a experiencia intercultural y académica, pues el estudiante no experimenta una inmersión total en la cultura extranjera como tampoco esta expuesto a un sistema académico diferente al suyo.

El concepto de *study abroad* fue adoptado, adaptado y ampliado posteriormente por las Comisiones Europeas en los programas Erasmus y Socrates. En este caso, el objetivo fue fomentar la construcción de una Europa unida con la finalidad de instaurar una «ciudadanía europea». En fin, fueron dos los objetivos de los programas de movilidad intra-europeos; por un lado, construir una cohesión cultural al interior de Europa, y por otro, formar recursos humanos altamente preparados, con competencias internacionales e interculturales para hacer de Europa una región más competitiva a escala global. Esta concepción hizo de los programas de movilidad internacional una forma superior de *study abroad*, en el sentido que promovían la integración y la inmersión de los estudiantes en los sistemas educativos y la vida cultural de países extranjeros. Pues es de todos conocidos que la convivencia intercultural y la experiencia académica internacional amplían los horizontes culturales y académicos de los estudiantes, pues favorece el desarrollo de importantes habilidades intelectuales y cognoscitivas (Mestenhauser, 1998). Por otra parte, la integración de la dimensión internacional, global e intercultural en

las funciones sustantivas permite mejorar la calidad educativa.

Gracias a estos programas, la educación internacional dejó de estar solamente enfocada en la formación individual para devenir una estrategia de transformación política y social. El modelo económico europeo ha tenido tal éxito, que ha sido seguido por otros países, dando lugar a la conformación de nuevos macrobloques económicos regionales como el Tratado de Libre Comercio en América del Norte (TLCAN), el Mercado Común del Sur (Mercosur), la Asociación de Naciones del Asia Sudoriental (ASEAN), Comunidad Andina (CAN), etcétera. Por lo que se refiere a la esfera educativa, estos nuevos bloques económicos regionales, también se inspiraron de los programas europeos de movilidad internacional, creando programas de movilidad internacional como el Programa de Movilidad en América del Norte (Promesan), los modelos de movilidad de la Asociación del Grupo Montevideo, Programa de Intercambio y Movilidad Académica de la Organización de Estados Iberoamericanos (PIMA), Sector Educativo de Mercosur (SEM), Regional Academic Mobility Program (RAMP), convenio entre la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y Conferencia de Rectores y Directores de Universidades de Québec (CREPUQ).

En el periodo actual, varios estudios han destacado el importante crecimiento intelectual y personal que resulta de los periodos de estudio en el extranjero, lo que ha hecho considerar a la movilidad estudiantil internacional como parte integral del proceso educativo, por lo cual se enfatiza que debería ser planeada con el mismo rigor que las actividades de naturaleza académica.

Se puede concluir que la concepción actual de la educación internacional tiene sus orígenes en tres fundamentos. El primero viene de la tradición humanista de la educación, según la cual la experiencia internacional favorece la formación del carácter y la personalidad

del individuo, mientras que el segundo es de naturaleza económica, es decir, formar egresados con competencias internacionales para hacer los países más competitivos en el mercado global. Finalmente, el tercero es de naturaleza social y cultural, y considera la experiencia internacional e intercultural como parte de una estrategia política encaminada a promover el entendimiento intercultural y la paz mundial. Esta última tradición hace hincapié en el desarrollo de los ciudadanos y no (solamente) en el desempeño de los estudiantes, y asume que las personas cuanto más educadas estén, mejor asumen un papel de liderazgo en la sociedad.

La internacionalización: conceptos y fundamentos

En la actualidad, la movilidad estudiantil internacional hace parte de una estrategia de internacionalización del quehacer universitario que pretende formar individuos que sean social y profesionalmente competentes en un contexto económico y social globalizado, altamente competitivo y multicultural.

La internacionalización se define como «cualquier esfuerzo sistemático, sistémico y sostenido encaminado a promover la respuesta del sector de la educación superior a los requerimientos y desafíos derivados de la globalización de las sociedades, la economía y el mercado de trabajo» (Van der Wende: 1997).

Sin embargo, Altbach (2001) precisa aún más dicha definición, destacando que «la internacionalización incluye las políticas y programas específicos emprendidos por gobiernos, sistemas académicos, instituciones y aun departamentos individuales para bregar con la globalización o explotarla favorablemente».

Gacel (2003) destaca que la «internacionalización de la ES constituye un recurso educativo clave para fomentar en los egresados una perspectiva y conciencia global de las problemáticas humanas por medio del respeto a la diversidad cultural, el fomento a la democracia, y a una ciudadanía y responsabilidad política global».

...Educación virtual transfronteriza: ¿nuevo paradigma...

Es por demás hacer hincapié que esta definición de la internacionalización se basa en un concepto de la cooperación internacional humanista, cuyo objetivo central es la construcción de una comunidad académica internacional, promotora de una sociedad global con mayores niveles de equidad y solidaridad entre los países. Esta concepción se basa en una educación como bien público y no como un bien comercial global.

Dicha concepción de la cooperación internacional contrasta con los motivos de lucro perseguidos por la venta de servicios educativos transnacionales. Pero para apreciar mejor este nuevo concepto de educación como “bien comercial”, se describirán a continuación las tendencias actuales de la educación transfronteriza

La transfronterización de la educación superior

Todos coincidimos que el sector de la educación superior ha sufrido cambios importantes en los últimos años, y que se enfrenta actualmente a una competitividad feroz en algunas partes del mundo. Este último fenómeno es, por lo demás novedoso para tal sector, que había sido hasta ahora, depositario privilegiado de la difusión y producción del conocimiento. Como se ha comentado, la demanda creciente de ES en todo el mundo y la expansión de la educación virtual han abierto un nuevo mercado, llamado «el negocio de la educación». Este mercado ha hecho surgir nuevos proveedores educativos, no tradicionales, como las universidades corporativas y todo tipo de organización con fines de lucro. Como resultado, la educación está cada día percibida más como un producto comercial y menos como un bien público.

Es menester, sin embargo, mencionar que este medio competitivo y este paradigma comercial es más nuevo para ciertos países que para otros. Para EUA por ejemplo, la novedad solamente reside en el alcance de la competitividad. Lo que es relativamente nuevo, sin embargo, para todos, es que la ES no tiene ahora fronteras, y nuevos proveedores no tradicionales están

penetrando o intentan penetrar el mercado educativo de otros países.

Para muchos, el aprendizaje «virtual» o en línea es una revolución educativa, por el hecho que el aprendizaje va hacia el aprendiz y no a la inversa, haciendo los aprendizajes independientes del lugar y del tiempo. Las oportunidades educativas parecen ser, de repente, abundantes, y la oferta casi sin límites. Para los más optimistas, el aprendizaje en línea se ha convertido en una forma superior de ES.

En lo que se refiere a la educación transnacional, ésta opera principalmente según dos modalidades: la operación *off-shore*, cuando una universidad establece una filial en el extranjero, y la educación virtual impartida en otros países, vía la Internet. Esta última modalidad empieza a ser la opción dominante en la actualidad.

De manera general, el termino educación transnacional o transfronteriza se refiere a una actividad de la educación superior en donde los aprendices están localizados en un país diferente a la institución que imparte la educación; sin embargo, eso no significa que esta educación sea internacional en términos de contenido o experiencia de aprendizaje. Pues la transfronterización persigue intereses comerciales, y sigue la lógica del mercado. Su objetivo es la venta de servicios educativos a un grupo de usuarios buscando modalidades educativas novedosas y más flexibles.

Esta definición indica, de entrada, una diferencia conceptual entre educación transnacional y educación internacional, pues ambos persiguen objetivos diferentes. A diferencia de la educación internacional, la educación transfronteriza no se basa en una concepción de la cooperación internacional promoviendo la solidaridad, la equidad y la paz mundial; al contrario estimula la competitividad entre las naciones y las instituciones en su búsqueda de ganancias provenientes de la venta de servicios y productos educativos.

El hecho que la educación transfronteriza no sea

internacional por naturaleza, es un elemento a veces que se olvida en los actuales debates sobre la internacionalización. Esta confusión nace del hecho que la educación transnacional se imparte por encima de las fronteras. En los programas de internacionalización se cruza también una frontera por parte de los estudiantes y del personal académico. Ocurre lo mismo en el caso de la educación transnacional, pero el proceso es inverso; no es el estudiante quien viaja hacia la fuente del aprendizaje (la universidad extranjera), pero es el aprendizaje que va hacia el estudiante. El hecho que la fuente del aprendizaje se encuentra en otro país y quizá en otro idioma no es suficiente para considerar que la educación transnacional sea internacional, de la misma manera que la educación tradicional no es internacional por naturaleza. No significa tampoco que la educación virtual no pueda ser internacionalizada.

En este contexto, la movilidad tradicional –física– se ve desafiada por las nuevas opciones de movilidad virtual, pues algunos declaran a la movilidad virtual como el nuevo paradigma de la cooperación internacional. Por ello, es importante reconocer que si bien la movilidad virtual es todavía una opción muy marginal, su considerable expansión en los últimos años ha tenido un impacto sobre la concepción clásica de la educación internacional y de la cooperación internacional. Por ello, es importante reconocer y valorar las oportunidades y los riesgos de ambas modalidades de movilidad, física y virtual.

La internacionalización del currículo frente a las NTIC

Para entender cabalmente las oportunidades y limitaciones de las modalidades virtuales, es importante primero entender las diferentes y principales oportunidades y los beneficios que ofrece la virtualización en el contexto de un currículo internacionalizado y experiencias de aprendizaje. El uso de tecnologías de información y comunicación abre numerosas oportunidades para internacionalizar la educación superior; las cuales pueden

ser observadas desde diferentes puntos de vista, de los estudiantes, del personal académico y de la institución (Collis, 1998).

Para el estudiante, la educación virtual incrementa las oportunidades de movilidad internacional, la cual mejora sensiblemente su preparación, permite mejorar la comunicación con su universidad de adscripción mientras se encuentra en el extranjero, y ofrece oportunidades de interacción intercultural y de trabajo en equipo.

Para el personal académico, incrementa las oportunidades de enriquecimiento de la enseñanza y tutoría, además de ofrecer posibilidades de interacción profesional y de investigación con colegas de otros países.

Para las instituciones, aumenta las oportunidades de reclutamiento de estudiantes internacionales, las de establecimiento de consorcios internacionales, redes y otras alternativas de colaboración, reduce los costos y el tiempo relacionados con los viajes del personal académico y mejora la eficiencia en la difusión de información y en el acceso a información de los programas en el extranjero.

La internacionalización del currículo

En este rubro, la principal ventaja de las NTIC radica en que permiten acercar a todos los estudiantes a una experiencia internacional de aprendizaje, incluidos quienes permanecen en su propio país.

Esta modalidad posibilita la oferta de contenidos internacionales en un salón de clases de nivel internacional, al reunir a los estudiantes y al personal académico en torno a situaciones nacionales y culturales diferentes y al poner énfasis en los procesos de aprendizaje interactivos y de colaboración.

Dicha modalidad faculta a los estudiantes a tomar los cursos desde su institución de adscripción, a conocer a sus maestros y a trabajar en un salón de clases virtual internacional, en el cual llevan a cabo trabajo de colaboración sobre temas específicos. Gracias a esta

interacción, los estudiantes se enriquecen mediante el contacto internacional y se enteran de los últimos avances en sus áreas de estudio y en materia de investigación y análisis, sistemas o enfoques educativos de diferentes países. Sus compañeros del extranjero a su vez presentan dichos avances a los estudiantes nacionales o usan dicha información y datos para sus cursos. Hace posible también el acceso a acervos bibliográficos y a bases de datos internacionales en el proceso de aprendizaje.

Además del aprendizaje relacionado con el contenido del programa, los estudiantes pueden desarrollar un rango amplio de habilidades intelectuales como la capacidad de comunicación interpersonal, el trabajo en equipo, el conocimiento de diferencias interculturales e idiomas, además de la capacitación en el uso de las propias tecnologías de información y comunicación.

Las asociaciones de dichos proyectos pueden ser bilaterales o multilaterales. El contenido del curso se puede desarrollar de manera conjunta por las instituciones socias y combina las áreas de competencia y excelencia de cada una. Este proceso, por supuesto, ha de ir más allá de la combinación de diferentes módulos de los cursos ya existentes, y asegurar la coherencia en los conceptos teóricos y en el diseño educativo. Las aportaciones de parte de los académicos se pueden transmitir mediante teleconferencias o conferencias grabadas, notas, presentación de estudios de caso, entrevistas, artículos de referencia, etcétera.

La calidad de estos programas depende de una serie de condiciones, tales como el buen uso de las NTIC para el desarrollo de un currículo conjunto, el compromiso del personal académico, sólidas alianzas internacionales, un diseño educativo de calidad, previo aseguramiento de la coherencia en el currículo, así como contar con los apoyos administrativos y financieros adecuados. No está por demás insistir en la importancia de que haya un claro entendimiento entre los socios sobre los costos y beneficios del programa, incluyendo aspectos como la

infraestructura necesaria, las políticas de cuotas, y las cuestiones relacionadas con la propiedad intelectual, etcétera.

Si bien el uso de las NTIC brinda a los estudiantes acceso a un escenario internacional de aprendizaje interactivo y en equipo, éste no deja de presentar aún varias limitaciones, por las razones que explico a continuación.

Primero, como se ha comentado, la educación transfronteriza no necesariamente quiere decir que el currículo sea internacionalizado en contenido y forma. Se encuentran a menudo programas de educación internacional, que no ofrecen a los estudiantes suficientes oportunidades de interactuar o colaborar. O aún peor, currículos que son exportados sin previa consideración sobre su relevancia en términos de contenido, enseñanza y métodos de aprendizaje en el contexto específico del país y de la cultura del estudiante. Vale mencionar que la experiencia internacional ha demostrado que la educación transfronteriza de alta calidad descansa en un currículo internacionalizado.

Segundo, desde la perspectiva del estudiante, las NTIC mejoran las oportunidades de participar en cursos de diferentes instituciones en distintos países. En principio, los estudiantes pueden integrar libremente cursos de instituciones extranjeras en sus currículos, e incluso armar todo su currículo como un tipo de versión virtual de «estudiante peregrino». Sin embargo, esta libertad no es apoyada de manera sistemática por mecanismos de reconocimiento o por sistemas de acumulación y transferencia de créditos, que aseguren que estos cursos virtuales sean tomados en cuenta para obtener un grado. En consecuencia, sería importante apoyar este tipo de movilidad virtual de la misma manera que los esquemas de movilidad física, en cuanto a reconocimiento de estudios cursados en el extranjero. En este sentido se están desarrollando algunas iniciativas en redes y consorcios internacionales, pero básicamente

la movilidad estudiantil virtual (fuera de instituciones socias o redes) debe gozar de la misma promoción que la movilidad física.

Huelga señalar que las instituciones que otorgan grados tienen la responsabilidad de evaluar la calidad de los cursos tomados en las instituciones extranjeras a través de las NTIC, y asegurar la coherencia del currículo que lleve a la obtención de un grado.

Por lo anterior, en vez de seguir con el debate sobre si la movilidad virtual sustituirá a la física, sería importante reconocer la movilidad virtual como una movilidad académica seria y moderna, que permite la integración del currículo mediante medidas adecuadas de reconocimiento y transferencia de créditos.

En este sentido, la educación internacional y transfronteriza son tendencias convergentes y divergentes, pues la primera promueve la movilidad de los estudiantes como parte integral de la educación y del currículo, y la segunda, convierte la movilidad de los estudiantes cada día más en un «negocio».

Por último, desde la perspectiva de los maestros, existen limitaciones muy claras. Con la finalidad de ser eficiente y alcanzar los objetivos del salón de clases virtual internacional, la interacción entre los estudiantes mismos y entre los maestros es clave. Sin embargo, la experiencia demuestra que esto implica que el tamaño de un grupo de estudiantes en un salón de clases virtual no rebase ciertos límites y debe ser más bien reducido. En general, se recomienda que el grupo no exceda el tamaño de un salón físico con calidad de enseñanza e interacción, es decir, de 15 a 20 estudiantes. Por lo anterior, la idea de que los cursos virtuales permiten aumentar sin límites el número de estudiantes, no es realista, si se quiere proporcionar una educación internacional de calidad. Este dato no parece comprobar el alto costo-efectividad de la educación virtual.

No quisiera poner punto final sin recordar que el alto costo de dicha educación sólo permite una ampliación

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

Algunas reflexiones para el futuro

Si se considera importante la experiencia y la movilidad internacional en la formación integral del estudiante, es entonces preocupante que la gran mayoría de los estudiantes no tenga acceso a ella. Por lo anterior, es necesario encontrar nuevas modalidades que amplíen las oportunidades de movilidad internacional, pues la ES debe promover mayor acceso a los grupos sociales más desfavorecidos.

Por lo anterior, una vez mencionadas las limitaciones de la educación virtual transnacional, es menester reconocer que ésta podría ser un complemento a la internacionalización e inclusive enriquecerla. De hecho existe actualmente una tendencia en aumento de modalidades combinadas. Mientras que la educación virtual exclusiva podría quedarse como la excepción, los cursos «tradicionales» cara a cara podrían integrar cada día más componentes impartidos por vía electrónica. Eso podría ir desde módulos enteros impartidos por la Internet al uso de tecnologías bajas (*low technologies*), tal como el e-mail. Blumenthal (2002) menciona que en EUA, 60% de los cursos de ES utilizan alguna forma de componente por e-mail para complementar la interacción cara a cara.

104 : En el futuro se puede pensar en formas mixtas de educación internacional donde la docencia tradicional es complementada por modalidades que utilizan medios electrónicos. En el caso de conseguir un título en una universidad extranjera, la educación virtual podría reducir el tiempo de estancia, y el estudiante no necesitaría permanecer fuera del país todo el tiempo que dura sus

...Educación virtual transfronteriza: ¿nuevo paradigma...

estudios en el extranjero, lo cual disminuiría considerablemente el costo de los estudios.

Sin embargo, para que la educación transnacional permita una profundización de la internacionalización, es imprescindible que los contenidos tradicionales de la educación a distancia sean internacionalizados; que los métodos de enseñanza favorezcan la comprensión intercultural y la interacción entre las diferentes perspectivas académicas y culturales; que los programas de educación transnacional sean elaborados de manera conjunta y sean el resultado de una colaboración académica entre las partes involucradas en un espíritu de cooperación internacional.

En cuanto al hecho que la movilidad virtual sustituya o haga disminuir las estancias en el extranjero o la modalidad clásica de la movilidad física, diferentes estudios destacan que la educación virtual no reduciría el número de estudiantes internacionales en el mundo. En efecto, si bien la movilidad virtual está en aumento, también lo esta la movilidad física tradicional, según los datos compilados por el *Institute of International Education* (IIE) en su publicación anual *Open Doors* (2004). A este respecto, Peter Scott (2002) menciona que la educación virtual puede por el contrario abrir el apetito a una experiencia internacional real. Pues, la experiencia de los programas Erasmus han demostrado que la internacionalización del currículo, lejos de disminuir la movilidad, la ha incrementado. Aun los más entusiastas partidarios de la educación virtual están de acuerdo que los encuentros físicos con culturas extranjeras no pueden ser sustituidos por nada. En este sentido, sobre la experiencia internacional versus la movilidad virtual, se puede citar las palabras de Peggy Blumenthal (2002):

...But deep down, we remain convinced that IIE's mission of «opening minds for the world» cannot be accomplished without physical immersion in another culture, that painful but educational process of being an «outsider» and realizing that

one's own perspective is merely one of many ways of seeing and behaving in the world. Traveling in cyberspace is no substitute for traveling across real space...

En conclusión, para contribuir al progreso de la educación en el mundo, no es suficiente que los programas de educación transnacional amplíen las oportunidades de educación superior en el mundo para una elite. Pues es un rasgo típico de la globalización, mientras que las oportunidades crecen para los privilegiados y los ricos, los pobres y desfavorecidos cada día tienen menos acceso a oportunidades de desarrollo. Por ello, es importante la toma de conciencia global que la transfronterización no debe descansar únicamente en el principio de venta de servicios educativos de los países industrializados hacia los países en vía de desarrollo. De no ser así, solamente contribuirá a incrementar la inequidad y la marginalización, fomentando a largo plazo un aumento en conflictos internacionales e interculturales.

Referencias

- ALTBACH, PHILIP G. (2001). «Higher Education and the WTO: Globalization Run Amok», in: *International Higher Education*. Number 23, pp. 2-5.
- BLUMENTHAL, PEGGY (2002), «Virtual and physical mobility: A view from the US». In: Bernd Wächter (ed) *The Virtual Challenge to International Cooperation in Higher Education*.

- ACA Papers on International Cooperation in Education. NE: Lemmens Verlags/ ACA Papers. pp. 57-66.
- BROWN, M. (2000), Study abroad: package or experience? En H. Callan, ed., EAIE Occasional Paper 12 *International education: towards a critical perspective*, pp. 9-12. Amsterdam: EAIE.
- COLLIS, B. (1998), «Expanding Boundaries in the University: the www as a tool». In: Wende, M.C. van der (Ed.) (1998). *Virtual Mobility: New Technologies and Internationalisation*. Nuffic Paperback no. 10. The Hague: Nuffic.
- GACEL-ÁVILA, JOCELYNE (2003), *La internacionalización como paradigma para ciudadanía global*. México: Universidad de Guadalajara.
- MESTENHAUSER, J. (1998), «Internationalization of higher education: A cognitive response to the challenges of the twenty-first century», en *International Education Forum*, 18 (1 y 2), Primavera y Otoño.
- OPEN DOORS REPORT (2004) Report on International Educational Exchange. Institute of International Education. <http://opendoors.iienetwork.org>
- PETER SCOTT (2002) «Physical versus virtual mobility: A paradigm change in international cooperation». In: Bernd Wächter (ed) *The Virtual Challenge to International Cooperation in Higher Education*. ACA Papers on International Cooperation in Education. NE: Lemmens Verlags/ ACA Papers, pp. 17-26.
- WENDE, MC. VAN DER (1997), «Internationalizing the Curriculum in Dutch Higher Education: an International Comparative Perspective». In: *Journal of Studies in International Education*. CIEE, New York. Vol. 1 no. 2, pp. 53-72.

La educación internacional: un imperativo en la diplomacia pública *La relación México-Estados Unidos*

MARTÍN PANTOJA AGUILAR

La educación internacional debería entenderse como una de las formas efectivas de colaboración al tema de la diplomacia pública de un país. Con la particularidad de que, de esta manera, se puede contar con diplomacia con participación activa del sector social, y no exclusivamente del gobierno. En principio, la diplomacia pública ejercida con participación de la educación internacional puede tener la guía de una política general gubernamental, y se verá afectada por ella, pero al final es la labor de los educadores internacionales, y de los propios educados con perfil internacional, la que podría definir el enfoque y guiar la diplomacia pública a efectivos resultados en el terreno de su aplicación. Ellos, los educados internacionales y los líderes de la educación internacional, deberían ser parte de los futuros líderes del gobierno de un país.

Un importante referente del desarrollo y cambio en la manera de hacer diplomacia en un país ha sido el impacto que de manera significativa ha impreso la revolución de las telecomunicaciones sobre la diplomacia pública tradicional. Esta última fue rebasada en su contexto cotidiano, y su nuevo enfoque incluye acciones de impacto en el contexto global y profundos cambios en la sociedad internacional a través de los diversos medios electrónicos recientemente desarrollados.

La mayoría de los países del mundo han reconocido la importancia de la educación como uno de los princi-

pales ejes de desarrollo de la economía. México, en su política y diplomacia pública, ha establecido el precepto, aunque en su establecimiento a través de programas operativos ha enfrentado obstáculos o la falta de interés en algunas ocasiones. La educación internacional aún está ganando su lugar en México para ser reconocida como una importante estrategia para asegurar la calidad y el mejoramiento continuo del proceso educativo y de las Instituciones de educación superior mexicanas (IESM). Es por ello que el camino de la Educación Internacional en México ha encontrado dificultades en ir más allá, y posicionarse para tener un efecto multiplicador y activo en la política y en la diplomacia del país.

Debido a la accidentada historia de México y a las frecuentes intervenciones extranjeras, nuestra diplomacia pública tuvo un campo de acción limitado y se desenvolvió en un contexto muy difícil. Es por ello que en la política diplomática actual, uno de los principios centrales es el de no intervención.

En lo específico, la historia de la diplomacia de México y Estados Unidos ha sido construida bajo una serie accidentada de eventos. Desde su inicio a finales del siglo XVII, con la relación que existía entre una próspera Nueva España y las trece colonias inglesas —favorable a la primera— hasta su cambio total en 1840, cuando la política expansionista de Estados Unidos llevó a México

[107]

a perder gran parte de su territorio, mismo que resultó fundamental para Estados Unidos en su desarrollo posterior. Sin embargo, en el análisis histórico se olvida a veces tomar en cuenta que existieron factores internacionales que también influyeron en esta historia. No obstante, aún en nuestros días encontramos influencia de los hechos históricos entre Estados Unidos y México en el sentir y actuar de algunos sectores de la población de México. Por otro lado, en Estados Unidos esta parte de la historia pasa muchas veces desapercibida, amnesia histórica que produce una brecha que dificulta el enlace del origen de las trece colonias y la actual organización del país. Por ello, en una gran parte de la población estadounidense existe una significativa falta de conocimiento de la cultura mexicana y sus valores. Esto se convierte en uno de los mayores impedimentos para lograr enfocar la diplomacia pública y sobre todo la ejercida por medio de las telecomunicaciones, en una relación de respeto que considere los intereses de ambos países.

Las relaciones de diplomacia pública México-Estados Unidos siempre han sido influenciadas, por un lado, por el nacionalismo mexicano a veces mal entendido, y por el otro, por la amnesia histórica y desconocimiento de la cultura mexicana de los estadounidenses. Otros factores que se suman a los efectos de esta historia bilateral, son las características actuales de los países que influyen en la decisión de la política de diplomacia pública:

- Una relación económica asimétrica.
- Relaciones disímiles de poder.
- El nivel de educación y cultura de los cuadros diplomáticos.

- 108 : — La estructura interna de cada país.

Para todo país es importante contar con una diplomacia pública que sea ejercida en una práctica inteligente, apartada de las luchas políticas internas y firmemente comprometida con el proyecto nacional.

La proyección internacional de un país generalmente corresponde a la calidad de su diplomacia pública, por lo

que el fortalecimiento y profesionalización de sus actores, y la interacción diplomática a través de las IES, debería ser un asunto de interés nacional.

México es un país que ha basado su imagen diplomática en la riqueza cultural y artística. La mejor carta de presentación ha sido la riqueza de sus tradiciones y la fina sensibilidad de sus artistas. Por ello, un aspecto positivo de la diplomacia mexicana se refiere a la promoción sistemática de los intercambios culturales, educativos y artísticos.

La educación internacional es parte fundamental del proceso de globalización actual, por ello, la educación internacional en México debe ser uno de los protagonistas activos de la diplomacia, ya que de esta última depende la forma en que formula el proceso y la relación entre los países. Por ello, las IEMS han entendido la necesidad de iniciar, y en muchos casos fortalecer, sus procesos de internacionalización. En México, la internacionalización, como una estrategia bien definida, se ha venido realizando de manera constante en los últimos dos decenios.

La estrategia de internacionalización de las IESM ha sido enfocada a establecer programas de acción estratégica para crear redes y formar alianzas no sólo con instituciones y empresas de Estados Unidos, sino también de manera significativa con Europa y América Latina, y de manera regular con Asia e incipiente con África. Una parte de ellas ha sido generada por acercamiento a través de las misiones diplomáticas de dichos países. Cada vez son más las IEMS que adoptan la estrategia de internacionalización con acciones como el intercambio académico-cultural entendido como un vehículo de entendimiento entre las instituciones y los individuos de ambos países.

La vida activa de las IEMS que son conscientes y cuentan con una estrategia de educación internacional, no ha sido ajena a su posible relación y efecto en la diplomacia pública del país. Ello ha derivado en acciones que, si bien no han logrado el impacto directo y visible

deseable, sí han ido estableciendo y construyendo de manera constante pequeñas partes integrales de una gran meta de posicionamiento de la educación internacional en la diplomacia pública del país. Muestra de ello son las relaciones establecidas a través de las diversas embajadas y consulados de diversos países por parte de las IEMS, y en especial la participación de estas últimas en proyectos internacionales de colaboración que han generado un significativo impacto en las acciones de los países de origen de las misiones diplomáticas.

En México, La Asociación Mexicana para la educación Internacional (Ampei) ha sido uno de los motores generadores del avance en este tema. Agrupando a las principales IEMS del país que cuentan con una estrategia de educación internacional, la Ampei ha tomado el liderazgo ante diversas embajadas y consulados, y de manera incipiente pero significativa, ha iniciado su participación e involucramiento y participación activa en proyectos gubernamentales que sin duda inciden en la diplomacia pública de México. Aunque es importante reconocer que el camino es largo y nada fácil, por lo que aún hay mucho que avanzar.

En particular, es importante mencionar la relación que diversas IEMS han tenido con la sección cultural de la embajada de los Estados Unidos en México. Esta relación sólida y respetuosa ha sido sin duda alguna de alto beneficio en la diplomacia pública México-Estados Unidos. Una muestra de ello, entre muchas otras, es la comunicación y acuerdo constante de la embajada de Estados Unidos con las IEMS a partir de los sucesos del 11 de septiembre, que cambiaron las reglas del juego y complicaron no sólo la tramitología, sino también la actitud y política pública de los Estados Unidos hacia los visitantes internacionales al territorio estadounidense. La embajada desde esa fecha mostró disposición al diálogo y apertura para encontrar caminos que atenuaran el impacto de las nuevas disposiciones migratorias y de seguridad implantadas por Estados Unidos. Reconocien-

do las limitaciones que una embajada pueda tener para decidir alguna modificación o impacto en la diplomacia pública de su país de origen, ello no fue obstáculo para que se consideraran algunas medidas que atenuaran los nuevos obstáculos para el desarrollo de la cooperación académica entre México y Estados Unidos.

Tan sólo algunos días después del 11 de septiembre, es el entonces embajador de Estados Unidos en México, Jeffrey Davidow, quien asiste a la Universidad de Guanajuato, en su auditorio general, a dictar una conferencia magistral en la inauguración de la Semana Internacional de la Universidad; y es ésta la universidad, el espacio que se constituyera en su primera declaración oficial en México sobre los sucesos del 11 de septiembre. Escuchando a la vez la respuesta y opinión de los académicos y estudiantes mexicanos, formando parte del proceso de reflexión de la política diplomática que en ese momento estaba siendo replanteada por México y Estados Unidos.

Asimismo, podemos citar iniciativas y programas que han tenido impacto en las relaciones diplomáticas de ambos países y que han desarrollado colaboraciones entre las IES de los mismos. Dichas relaciones han contribuido a que grandes temas de la diplomacia pública sean influenciados de manera indirecta, y algunas veces directa, y generen su consecuente inclusión en el establecimiento de la política pública. Las IEMS, a través de su colaboración, han construido una comunidad fuerte y de alto respeto entre los académicos y estudiantes de ambos países. En dichas relaciones se han preparado líderes con visión internacional y con un verdadero entendimiento de la importancia del respeto a las culturas y la soberanía de los países, más allá de cualquier proceso económico vigente, llámese globalización o de cualquier otra manera. Se han establecido programas con enfoque internacional que en su contenido han incorporado elementos esenciales para el desarrollo de una cultura educativa que privilegie a las personas y que dirija sus

esfuerzos al desarrollo del país, no sólo con base en la política pública establecida por un gobierno poseedor de la verdad absoluta, sino de un entendimiento e interés común que busque el desarrollo equitativo y la consecución de las metas de ambos países.

Programas como Enlaces (TIES, en inglés), derivado del acuerdo «Asociación para la Prosperidad», firmado por los presidentes de México y Estados Unidos, han fomentado relaciones entre las IES que han permitido llevar a cabo proyectos de impacto curricular y formativo en los estudiantes y académicos, que sin duda alguna se volverán los guardianes o críticos de la diplomacia pública y de la instrumentación de la misma en los gobiernos respectivos. Este proceso que quizá se entendiera idealista, es por el contrario una forma realista, gradual, quizá lenta pero constante, de ir logrando impactar en la política diplomática de los países. A través de los programas de colaboración académica, las IES han educado líderes con visión internacional que actualmente son políticos, funcionarios educativos, funcionarios del servicio exterior, gobernadores, presidentes y académicos en México y que ocupan cargos y funciones importantes, no por su jerarquía, sino por su efecto multiplicador en la definición de una política de diplomacia pública. Una política que se desea vaya más allá de impresiones particulares y se concentre en la verdadera misión de la misma, la de lograr una relación equitativa y justa entre los países. Por ello, es importante resaltar que de la misma manera que ha sido descrita la importancia de las acciones emprendidas por las IEMS con la embajada de los Estados Unidos, también existen iniciativas muy significativas entre las IEMS y las misiones diplomáticas de otros países de Europa, Asia y África.

Sin duda alguna, las representaciones que un país mantiene en el extranjero reflejan su peso en la sociedad global y la importancia de sus relaciones exteriores, pero es en las IES de todos los países en las que debe realizarse la parte complementaria de la diplomacia pública, en la

constante transformación de la política pública a través de la preparación de egresados con perfil internacional y multicultural, y del liderazgo de opinión de las IES en los ámbitos de la educación Internacional.

Desafortunadamente, y hay que mencionarlo, no ha habido articulación adecuada entre el gobierno de México y el establecimiento de la política de diplomacia pública que incluya de manera activa la participación de la educación internacional de manera sistemática. ¿Como podría haberlo si hace falta una política nacional sobre educación internacional en el país que se inserte de manera integral en el Plan Nacional de Educación?

Sin embargo, es justo reconocer que existen algunos programas de apoyo a la educación internacional aunque de manera desarticulada de la agenda nacional, y hay algunos funcionarios públicos que fueron educados con un perfil internacional que logran tener un cierto impacto en la diplomacia pública. Aunque esos esfuerzos no logran el impacto deseado debido a las limitaciones de la política establecida, sí han comenzado a construir el camino. Un ejemplo es el Programa de Movilidad para la Educación Superior en América del Norte (Promesan) con participación de los gobiernos e instituciones de México, Canadá y Estados Unidos y que se ha mantenido activo por casi un decenio, pero que carece de un enfoque o política que defina su apoyo a la diplomacia pública. El Promesan no ha sido integrado a la fecha como programa estratégico en la planeación de la Educación Superior en México.

Conclusión

La elaboración de la política de diplomacia de un país debe ser un proceso abierto que se pueda explicar públicamente. En el proceso, los gobiernos deberían de asesorarse con los diplomáticos y las IES con experiencia en la colaboración internacional. Es por ello que las IES de todos los países deben trabajar para que la educación internacional tome un papel importante en la gestión de la política de diplomacia pública y se convierta en

un trabajo cotidiano y pacífico que estimule y mejore la relación, entendimiento y respeto entre los países.

Comentaba Henry Hyde, presidente de la Comisión de Relaciones Internacionales de la Cámara de Representantes de los Estados Unidos:

Los pueblos del mundo representan un depósito enorme de recursos estratégicos a la espera de ser utilizados. La fórmula es simple: podemos favorecer mejor nuestros propios intereses no persuadiendo a otros de que adopten nuestra propia agenda, sino ayudándolos a que ellos logren su propia libertad.

El día que realmente se instale la visión que considera no sólo la promoción de los intereses de un país, sino de los intereses comunes de todos los países; el día en que comprendamos la historia y la cultura de los países; el día que comprendamos y respetemos la soberanía y la libertad de los países; entonces hablaremos de diplomacia pública no como un imperativo para la educación internacional, sino de un legado a la humanidad.

Quizá Estados Unidos deberían repensar si los valores y su forma de aplicación que por años han considerado en su diplomacia pública como universales e inherentes a los individuos y a los pueblos, son aún vigentes en el nuevo contexto mundial y la realidad del siglo XXI.

La diplomacia pública no llegará a ninguna parte si simplemente gritamos y queremos que los demás escuchen. Debe ser tal, que proyecte los deseos verdaderos de un país moderno e innovador que base sus acciones en el derecho internacional y el desarrollo mundial conjunto, creando un clima y ambiente de entendimiento mutuo,

confianza y respeto por las culturas del mundo. El objeto de una negociación no es la victoria individual, sino la consecución de un compromiso común aceptable, viable y favorable para todas las partes.

Referencias:

- A.DE ICAZA, CARLOS (1999). *La Diplomacia Contemporánea*. Edit. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Tercer Milenio, México.
- BALLESTEROS ANGEL, (1993) *Diplomacia y Relaciones Internacionales*. Edit. Marcos Lerner. Córdoba, Argentina.
- FALCÓN, ROMANA (2000) *Anhelos de intromisión. España frente a su antigua colonia. Mexico, 1860*. Centro de Estudios Históricos del Colegio de México, México.
- MARICHAL, CARLOS (2000) *Repensando la historia mexicana: entre la historia latinoamericana y la historia norteamericana*. Centro de Estudios Históricos del Colegio de México, México.
- ZORAIDA, JOSEFINA (2000) *Reflexiones sobre el estudio de las relaciones México-Estados Unidos*. Centro de Estudios Históricos del Colegio de México, México.
- HYDE, HENRY. *Hablar con nuestros aliados silenciosos: diplomacia pública y la política exterior de Estados Unidos*. Hyde, Henry. "Hablar con nuestros aliados silenciosos: Diplomacia Pública y la Política Exterior de Estados Unidos" <http://usinfo.state.gov/journals/itps/1202/ijps/pj7-4hy1.htm>
- NACIONES UNIDAS. *Modelos de Naciones Unidas: La Diplomacia*. www.cinu.org.mx/modelos/intro.htm
- NAVARRO, LUCIO. *La diplomacia: concepto y significado*. www.uaachj.com/periodismo/

La cooperación internacional para el desarrollo: el papel de la universidad

ROSARIO GREEN

Introducción

De la misma manera como en el ámbito más general de las relaciones internacionales los gobiernos han dejado de tener el monopolio por lo que se refiere a presencia y participación, con la aparición en escena de otros actores, como las organizaciones no gubernamentales, las empresas, los parlamentos, los medios, etcétera, en el de la cooperación internacional para el desarrollo ha acontecido lo propio, con una especificidad adicional: la universidad ha pasado a ocupar un papel protagónico.

De alguna forma se dio un doble fenómeno: la universidad se volvió el centro de la cooperación internacional para el desarrollo, y la cooperación internacional se convirtió en un eje vital para la universidad.

Probablemente el reconocimiento de que sin educación, desde la básica hasta la universitaria, difícilmente puede darse un desarrollo sostenido tanto en lo económico como en lo social, incluido, desde luego, lo cultural, científico, tecnológico y lo propiamente educativo, fue el hecho que impulsó este desdoblamiento, tanto como la necesidad de la universidad para internacionalizarse y ponerse al día. Pero más que preguntarse sobre sus orígenes, es imperativo reflexionar sobre sus consecuencias, pues si bien éstas implican grandes oportunidades, conllevan igualmente desafíos que deben enfrentarse con sentido social.

Abundar sobre algunos de los retos y oportunidades que la cooperación internacional para el desarrollo plantea a nuestras universidades, es el principal objetivo del presente trabajo.

El principio de la cooperación internacional para el desarrollo

Este principio formó parte del ideario de las Naciones Unidas desde sus orígenes. Ya en su Preámbulo, la Carta de San Francisco de 1945 que es el documento fundacional de la máxima Organización mundial, incluye una primera e importante referencia al tema al señalar: «nosotros los pueblos de las Naciones Unidas resueltos a [...] emplear un mecanismo internacional para promover el progreso económico y social de todos los pueblos...». Ese mecanismo devendría en la que después se denominó la Asistencia Oficial para el Desarrollo (ODA), que supuestamente alienta a los países ricos a contribuir al desarrollo de las naciones pobres mediante la canalización de fondos de carácter propiamente asistencial, es decir, en condiciones «blandas» o preferenciales: tasas de interés muy bajas, si es que se establecen, y plazos largos para su repago, si éste se hace necesario. Acerca del muy relativo éxito de este instrumento hablaré mas adelante.

Además de esa referencia preambular, el artículo primero de la carta, en su párrafo tercero, claramente

[113]

señala como uno de los propósitos fundamentales de la organización:

Realizar la cooperación internacional en la solución de problemas internacionales de carácter económico, social, cultural y humanitario, y estimular el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión.

Sin embargo, no se queda en la mera enunciación. Dedicar todo el capítulo IX a la discusión de la cooperación económica y social que, debe reconocerse, quedó rezagada por largos años debido a las urgencias inmediatas que la obligada reestructuración del orden político desquiciado por la Segunda Guerra Mundial planteaba, y a la necesaria priorización de los temas relativos a la paz y seguridad internacionales.

Con miras a remediar esa omisión, las varias décadas a partir de los años setenta y hasta los noventa fueron declaradas por la ONU, sucesivamente, primero, segundo y tercer decenio para el desarrollo, poniendo metas acerca de los montos que deberían ser canalizados por los países ricos a las naciones pobres en forma de Asistencia Oficial para el Desarrollo. Pese a que las exigencias iniciales se redujeron de 1.0% del Producto Interno Bruto (PIB) de los países desarrollados, a tan sólo 0.7%, la verdad es que con excepción de algunas naciones como las nórdicas, el resto de los países desarrollados prácticamente se desentendió del problema y la brecha entre ellos y aquellos en desarrollo lejos de cerrarse, se fue ampliando.

Como era vital hacer algo para cambiarle la cara al siglo XX y entrar al XXI con nuevas metas y renovado entusiasmo, del 18 al 22 de marzo de 2002 tuvo lugar en la ciudad de Monterrey, la Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo promovida por la ONU. En ella se dieron cita 50 jefes de Estado y más de 200 ministros de Relaciones Exteriores y Economía, así como dirigentes del sector privado y la sociedad civil, y

funcionarios superiores de las principales organizaciones económicas, financieras, comerciales y monetarias intergubernamentales, todos ellos encabezados por el secretario general de la organización, Kofi Annan.

El resultado de ese importante ejercicio quedó plasmado en el denominado «Consenso de Monterrey», aprobado por aclamación y en el que se reiteró la necesidad de fortalecer la cooperación internacional para el desarrollo y los órganos del sistema especialmente diseñados para ello, fundamentalmente la Asamblea General y el Consejo Económico y Social, sin excluir a las instituciones de Bretton Woods, es decir, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, ni a la Organización Mundial del Comercio, heredera del Acuerdo General de Aranceles y Tarifas, y mucho menos a los bancos regionales de desarrollo, como el Interamericano, el Asiático o el Africano.

En el «Consenso de Monterrey», los jefes de Estado y de gobierno presentes señalaron que su objetivo al asistir había sido analizar los retos y las oportunidades para financiar el desarrollo en el mundo entero, pero particularmente en aquella porción subdesarrollada del planeta. Estaban decididos, añadieron, a erradicar la pobreza, lograr un crecimiento económico sostenido, y promover el desarrollo sustentable, como el único medio posible para construir un sistema económico global equitativo e incluyente.

Sin dejar de reconocer las deficiencias en los montos de recursos financieros disponibles para alcanzar las metas de desarrollo internacionalmente acordadas, incluidas aquellas contenidas en la Declaración del Milenio de Naciones Unidas, se comprometieron a movilizar e incrementar el uso efectivo de esos recursos mediante una nueva asociación entre los países en desarrollo y los desarrollados. Los primeros, serían responsables de poner en marcha políticas macroeconómicas adecuadas y garantizar la gobernabilidad y el predominio del estado de derecho. Los segundos, contribuirían a crear las

condiciones para incrementar las corrientes nacionales e internacionales de recursos financieros disponibles para la inversión productiva, facilitar el comercio considerado como un motor de crecimiento, acrecentar la cooperación internacional tanto técnica como financiera para el desarrollo, apoyar las medidas necesarias para hacer posible el financiamiento y pago de la deuda externa, y mejorar la coherencia y consistencia del sistema monetario, financiero y comercial internacional.

En pocas palabras, hubo un acuerdo total sobre el hecho de que el desarrollo nacional, en todos los países participantes, requiere del apoyo de un ambiente económico internacional sano si la meta es asegurar que el siglo XXI sea en verdad de desarrollo para todos.

La cooperación internacional para el desarrollo y el papel de las universidades

Ya se señalaba que el capítulo IX de la Carta de San Francisco está dedicado al tema de la cooperación internacional para el desarrollo económico y social. La cuestión de la participación de la universidad en estos asuntos queda de alguna manera incorporado en el párrafo «b» del artículo 55, que a la letra dice:

Con el propósito de crear las condiciones de estabilidad y bienestar necesarias para las relaciones pacíficas entre las naciones, basadas en el respeto al principio de igualdad de derechos y el de la libre determinación de los pueblos, la organización promoverá... [entre otras] la cooperación en el orden cultural y educativo.

De esta manera, tanto porque así lo señala la Carta de la ONU, como por el hecho de que las universidades se han convertido, con otras entidades no necesariamente gubernamentales, como ya se indicaba, en actores con una dimensión internacional, las instituciones de enseñanza superior constituyen un agente central en el ámbito de la cooperación internacional para el desarrollo. Es más,

la participación de las universidades en la cooperación para el desarrollo puede incluso considerarse como un aspecto de sus actividades de extensión. Esto se debe a una gran diversidad de factores que incluye desde la expresión de su función social y vocación solidaria, hasta la existencia de capacidades y conocimientos particulares que las acercan al tema de la cooperación internacional para el desarrollo de una manera casi natural.

Dado que la cooperación internacional para el desarrollo presenta algunas singularidades, como son el énfasis unidireccional, la heterogeneidad de actores, la existencia de asimetrías y la diversificación de beneficiarios, cuando el objetivo de sus proyectos es el de contribuir a la generación de capacidades y al fortalecimiento institucional, las universidades aparecen como el vehículo más idóneo para lograrlo. Son centrales a ese objetivo, son actores fundamentales de la cooperación internacional para el desarrollo, tienen, en suma, no sólo la posibilidad, sino el mandato social expresado en su propio nombre, universidad. Están pues capacitadas para llegar más lejos, para recorrer la distancia.

Entre las actividades que se pueden incluir en la cooperación universitaria para el desarrollo destacan el análisis, difusión y sensibilización acerca de la problemática del desarrollo y la cooperación internacional. Están también la formación de técnicos y gestores de la cooperación para el desarrollo, la investigación científica sobre problemas prioritarios para el desarrollo y la divulgación y transferencia de habilidades, conocimientos y tecnologías. Pero igualmente sobresale el tema de la asistencia técnica y la consultoría. Y me detengo un momento en este último punto porque, pese a que se trata de un ejercicio que desafortunadamente no tuvo, por razones ajenas a la voluntad de los involucrados, los resultados inicialmente esperados, me gustaría compartirles un ejemplo de la forma en que el apoyo universitario adecuado puede contribuir al ejercicio gubernamental y la práctica legislativa. Explico.

Son bien conocidos los principios que rigen la política exterior mexicana. Son parte de una tradición que nos remonta al siglo XIX y a Juárez. Son los mismos que en los años ochenta de la pasada centuria fueron elevados a rango constitucional. Los tenemos presentes todos los días porque son parte de una historia que nos costó mucho. Son fáciles de recordar porque nos exigen lo que estamos dispuestos a otorgar a los demás: respeto a la no intervención, a la libre determinación de los pueblos, a la igualdad soberana de los Estados, a la solución pacífica de las controversias, así como el rechazo firme y decidido del uso de la fuerza. Hay, sin embargo, uno entre ellos, el de la promoción de la cooperación internacional para el desarrollo, que aunque se cita también a menudo, necesita una ley secundaria que facilite la puesta en marcha del mandato constitucional. Esto es así por el hecho de que a nivel nacional son varios y diversos los receptores de cooperación internacional para el desarrollo, como varios y diversos son los otorgantes de ella a terceras naciones. Esta especie de caldero necesita reglas claras. ¿Cómo se recibe la cooperación internacional? ¿Cómo se otorga a terceros? ¿Qué proyectos nacionales se financian con ella? ¿Qué proyectos apoya la que México otorga a otros países? ¿Qué compromisos, cuando la acompañan, son aceptables? ¿Qué condiciones son exigibles? ¿Quién la coordina? ¿Quién informa al respecto?

Hablar de cooperación internacional para el desarrollo es hablar de recursos financieros que entran y salen del país. Debería por ello esta actividad estar bien reglamentada, a fin de garantizar la transparencia en su manejo y la rendición apropiada de cuentas. Sin embargo, no sucede así del todo en el caso de México, donde faltan mecanismos claros de coordinación para evitar que cada dependencia gubernamental, cada instancia no gubernamental, tenga su propia política o práctica de recepción y otorgamiento de cooperación internacional, al margen de lineamientos generales para una y otra actividad.

Un importante intento se hizo, y perdón que hable de mi persona, cuando fui secretaria de Relaciones Exteriores y justamente me acerqué a la comunidad universitaria, principalmente a aquella versada en derecho, para intentar redactar un proyecto de ley que pudiera ser elevado por el ejecutivo al legislativo y pusiera orden en esa materia. De hecho, partimos de la construcción de una agencia de cooperación, el Instituto Mexicano de Cooperación Internacional (Imexci), que a la manera de Estados Unidos, Canadá, España y otras naciones industrializadas, recibiera y otorgara cooperación internacional para el desarrollo a partir de un ejercicio coordinador que estableciera primacías en función de los intereses nacionales y las prioridades en materia de política exterior. En suma, que hiciera de la cooperación internacional un instrumento, o si se prefiere, un vehículo para proyectar adecuadamente los intereses y primacías de México, tanto en el país como en aquellas naciones con las que México interactúa. Desafortunadamente, el proyecto quedó en eso. Cambió la administración, el Imexci prácticamente dejó de existir y la redacción de una ley de ese tipo perdió sentido.

Menciono lo anterior sin resentimiento y más bien como una ilustración, un ejemplo de lo importante que resulta no perder de vista que la cooperación internacional para el desarrollo entraña obligaciones, privilegios y derechos.

El proceso de internacionalización de las universidades y los retos de su propia cooperación a nivel mundial

A estas alturas parece interesante incursionar en la dimensión de la cooperación entre las universidades que han encontrado una nueva veta en su proceso de internacionalización. En otras palabras, si bien es un hecho que la cooperación internacional para el desarrollo tuvo siempre en el radar la capacidad real y potencial de las universidades en tanto que fuentes de investigación y

objetivos, a través de la mejora de la calidad, la pertinencia y las competencias.

Entonces, si la internacionalización es apertura al interior de la universidad, pero también al exterior, no puede darse sin la cooperación tanto entre los componentes de la universidad, es decir, sus estudiantes, sus académicos, sus administradores, etcétera, como entre entidades similares dentro y fuera del país donde esa universidad se ubique.

La cooperación a nivel nacional estará cubierta por contenidos, criterios y requisitos comunes. La cooperación internacional requerirá de normas negociadas para establecer valores universalmente aceptados y, por supuesto, demandará mucha buena fe y ganas enormes de lograr objetivos colectivos de manera comunitaria. Como dice Sebastián, «la cooperación internacional está en el centro de las estrategias y los procesos de internacionalización de las universidades».

Conclusiones

Los espinosos temas de la homogenización curricular y la equiparación de grados deben ser abordados de manera especial porque ésta es, si no la última prueba, si una constatación esencial de que la internacionalización de las universidades es en verdad un ejercicio de cooperación que, aunque difícil, vale la pena. Esto es así porque de lo que se trata es, nada menos, que de beneficiar al usuario de esa cooperación internacional, al estudiante, al graduado, al profesionista, a quien con su título bajo

el brazo debe enfrentar la difícil tarea de encontrar un trabajo en su propio país o en el extranjero. No es posible que se inculque en este usuario la extraordinaria idea de que el conocimiento lo hará libre, si a la hora en que deberá poner en práctica esa libertad se encuentra encadenado a decisiones burocráticas o políticas, nacionales o internacionales.

Ese es el principal reto para los habitantes de este continente americano si el sueño de construir «una patria grande» alguna vez se hará realidad. La educación, que es la base del desarrollo económico y social, debe ser también la plataforma del entendimiento político entre individuos, instituciones y naciones, si la cooperación internacional ha de tener sentido.

En el mundo global de hoy, si nosotros no ponemos la agenda, las fuerzas de ese proceso de mundialización lo hacen. Si la universidad se ha internacionalizado, si propiamente se ha globalizado, debe tener claro el camino y la meta. La razón de ser de ese proceso fue, no me cabe duda, beneficiar al estudiante, pero también a la sociedad en su conjunto. El siguiente paso es claro: incorporar el tema de la educación superior en todas las agendas de cooperación internacional de países, universidades e instituciones intergubernamentales. Hacer de esta cuestión, por reiterada, una tarea tan común como el respirar. De ahí la importancia de hacer de los términos cooperación, internacionalización y universidad, prácticamente sinónimos en el sentido que buscamos los universitarios: apertura de más y mejores oportunidades.

Intercambio estudiantil y marginalidad cultural

ROSARIO HERNÁNDEZ

El presente artículo describe los resultados de una investigación realizada con un grupo de estudiantes de origen chicano que participaron en diferentes programas de intercambio en universidades mexicanas. Se describirá a través de los testimonios de los propios participantes, si esta experiencia académica y cultural fue para ellos un reencuentro con sus raíces o un choque cultural, así como las implicaciones que la citada estancia tuvo en el desarrollo de su propia identidad.

Introducción

Se asume frecuentemente que estudiar y vivir en otro país por un periodo determinado provee una oportunidad excelente de enriquecimiento cultural. Estudios que concuerdan con esta tesis los encontramos enfocados en varios temas, que van desde los famosos estudios de adaptación cultural (Halpern, 1991; González, 1993; Weiss, 1998), conocimiento trascultural (Bueno-Popkey, 1991), identidad cultural (Bond, 1988; Gingerich, 1998), adquisición cultural (Dowell, 1996; Laubscher, 1994) y los que documentan las experiencias de readaptación al contexto cultural nativo cuando se regresa al mismo (Citron, 1996). Sin dejar de reconocer la aportación de estos estudios, es importante mencionar que la mayoría son generalmente cuantitativos, tipo encuesta, y dicen poco o nada de los antecedentes étnicos y culturales de quienes participan en este tipo de estadías. Las investigaciones

enfocadas en los llamados grupos minoritarios de Estados Unidos que deciden estudiar en el país que es parte de su herencia cultural son inexistentes. Por esta razón, fue seleccionado un grupo de estudiantes estadounidenses de origen chicano que decidieron estudiar en México sus estudios de pregrado. Las preguntas de investigación que guiaron este estudio son: ¿Cuál fue el impacto cultural de estudiar y vivir en México? ¿Fue esta experiencia un reencuentro con sus raíces o un *choque cultural*?

Metodología

Las preguntas de investigación mencionadas fueron exploradas a través de un estudio cualitativo. La muestra de participantes estuvo representada por diez estudiantes chicanos, de los cuales cinco eran mujeres y cinco hombres. El término chicano es usado aquí para identificar a los participantes de ascendencia mexicana nacidos en Estados Unidos. Actualmente los términos mexicano-americano, hispanoamericano, hispano y «pocho» son también utilizados para hacer referencia al mismo grupo étnico. Entre los participantes se encontraron chicanos de segunda, tercera y hasta cuarta generación. Esto es, en algunos casos los inmigrantes de origen mexicano en Estados Unidos eran los padres, en otros los abuelos y en algunos otros los bisabuelos. Todos tenían buen nivel de español, que consideraban su segunda lengua. La

edad promedio de los participantes era de 21 años y la mayoría se encontraba cursando tercer año de estudios de pregrado.

La información se recolectó a través de entrevistas realizadas con cada participante en el lugar y hora elegidos por ellos mismos. Las técnicas de análisis utilizadas fueron de contenido y comparación constante. El objetivo fue analizar los testimonios y encontrar temas comunes que emergieran de sus experiencias vividas en territorio mexicano. Finalmente, es importante indicar que al terminar el análisis de los resultados del estudio, éstos fueron dados a conocer a los participantes en sesión privada, con el objeto de obtener su retroalimentación y en caso de que se identificaran con los mismos, obtener su aprobación definitiva para efectos de publicar los hallazgos.

Resultados

Previo a describir lo que significó para los participantes estudiar y vivir en México, es importante hablar del choque cultural, ya que uno de los propósitos de este estudio fue indagar si esta experiencia fue para ellos un reencuentro con sus raíces o un choque cultural. El término *culture shock*, acuñado por Cora DeBois en 1951, fue usado por primera vez en la literatura transcultural por el antropólogo Kalvero Oberg (1960), para describir problemas de aculturación y adaptación experimentados por un grupo de americanos que estaba trabajando en Brasil en un proyecto de salud. Este término se entiende como el resultado de un proceso normal de adaptación que es experimentado por las personas que se están acomodando a un contexto cultural diferente al que están acostumbrados (Weaver, 1993). La intensidad del choque cultural depende de muchos factores: generalmente es más intenso en la medida que el nuevo contexto contempla una cultura completamente diferente. Sin embargo, las características y antecedentes personales de cada individuo, así como su armadura psicológica, juegan un papel importante.

En nuestro caso, los participantes no manifestaron señales de choque cultural. Dos fueron los factores que contribuyeron a que el proceso de adaptación al contexto mexicano se diera de una manera rápida y sin mucha complicación: *a)* al ser todos descendientes de inmigrantes mexicanos en Estados Unidos, la cultura mexicana no era para ellos totalmente desconocida; y *b)* todos eran bilingües y tenían un buen nivel de español, idioma al que consideraban su segunda lengua. Al respecto, Paige mantiene que «para los residentes temporales, el hablar el idioma del país anfitrión es su medio de entrada a la cultura, y en la medida que éstos mejoran sus habilidades lingüísticas obtienen un acceso mayor a la misma» (1993: 7). En este sentido, los participantes manifestaron no tener efectos de choque cultural como tradicionalmente es conocido (DeBois, citado por Oberg, 1960; y Weaver, 1993). Enseguida veremos cómo de los propios testimonios de los participantes emerge una redefinición de *choque cultural*, la cual tiene que ver con un proceso de reflexión sobre su identidad cultural y no con los problemas de adaptación que generalmente experimentan las personas que viven en el extranjero.

Reflexión sobre la identidad cultural

A continuación presento algunos de los testimonios sobre las reflexiones de los participantes respecto a su identidad cultural:

Soy del sur de Texas [...] y yo siempre me sentí un mexicano cuando estaba estudiando la preparatoria aquí en los Estados Unidos, pero cuando fui a México allá me explicaron: «Tú no eres mexicano, tú no hablas como mexicano, tú no naciste aquí, tú naciste allá, tú no viviste aquí». Ahora todo para mí está más claro: yo no soy mexicano, yo soy chicano, y me siento orgulloso de mis raíces mexicanas. Esto era algo que yo no tenía bien claro, y que entendí hasta que regresé de mi experiencia en México (Fernando, 12/vi/2003).

Marisol, que por su apariencia física llena el estereotipo de la estadounidense «rubia de ojos claros», en relación con su estancia en México comentó:

Cuando estaba aquí en los Estados Unidos, siempre había dicho que soy mexicana, pero cuando me fui a México me di cuenta que soy diferente a los mexicanos. No me siento americana, soy diferente. Crecí aquí en la frontera con muchísimos chicanos, con gente que ya no habla el español pero que son mexicanos por herencia, los inmigrantes y también los gringos que se han asimilado a la cultura hispana. Me consideré como mexicana cuando estaba aquí, pero ahora reconozco que sí tengo valores y características americanas, aunque también de la cultura mexicana. Entonces, me siento en medio de las dos culturas. Cuando estoy con mexicanos me siento mexicana, y cuando estoy con americanos los entiendo perfectamente, ellos incluso piensan que soy gringa. Siempre estoy tratando de definirme, de encontrarme, y mi experiencia en México me ayudó mucho a definir quien soy (28/v/2003).

Reconocer las diferencias culturales es un proceso que toma tiempo, no se da automáticamente, es necesario vivir en el nuevo contexto cultural y observar a su gente e interactuar con ella, estar motivado a integrarse en la nueva cultura manteniendo la mente abierta para reconocer la validez de otras formas de vida. Si estas condiciones se dan, la experiencia intercultural propicia que los individuos reflexionen consciente y analíticamente respecto a su propia cultura y la cultura de su país anfitrión. Vivir en México para los chicanos no fue solamente una oportunidad para que éstos probaran sus supuestos en relación con la cultura mexicana y su gente, sino para que probaran su grado de flexibilidad, apertura y tolerancia a las diferencias culturales. Paige (1993) afirma que frecuentemente, cuando la persona está lejos del contexto nativo familiar, es cuando ésta empieza a descubrir cosas respecto a ella misma de las cuales no se había percatado antes.

Los testimonios de los participantes acerca del reconocimiento de sus diferencias culturales respecto a sus anfitriones mexicanos, me remontaron a la primera vez que viví y estudié fuera de mi país. Estas son algunas de las reflexiones que documenté en mi diario:

Mayo 29, 2003

Cuando vine a estudiar por primera vez un postgrado en la Universidad de Nuevo México, Estados Unidos, esperaba que toda persona de características hispanas me hablara en español. Conozco la historia de mi país y, por lo tanto, sabía que el estado de Nuevo México había sido parte del territorio mexicano en el pasado, y si a eso le agregamos que la mayoría de los chicanos en el estado tienen nombres y/o apellidos hispanos y que frecuentemente sus rasgos físicos son similares a los de los mestizos e indígenas mexicanos, yo suponía que todos serían bilingües y me hablarían en español. Me tomó tiempo entender y comprender que muchos de los chicanos de Nuevo México, o bien no hablaban «un correcto» español estándar, o bien habían perdido por completo su lengua materna. Fue hasta que conviví con ellos y conocí su historia regional, que pude comprender las causas de la paulatina pérdida de su lengua, y de su asimilación a la cultura americana.

Pero esta reflexión es la mitad de un círculo, la otra mitad la conforman las reflexiones de mis participantes, quienes, de alguna manera, experimentaron algo similar. Durante su estadía académica en México, los participantes se encontraron con los mexicanos, quienes también tenían nombres y apellidos hispanos, hablaban el español y físicamente se les parecían.

Los participantes, al igual que yo cuando salí por primera vez del cascarón cultural, tenían supuestos equivocados: todos esperaban identificarse con los mexicanos y lo que encontraron fue que más allá de sus raíces mexicanas y semejanzas, existían diferencias culturales sustanciales. Paulatinamente, comprendieron que, por haberse criado en un país diferente, habían internalizado normas, creencias, valores y patrones de conducta que eran un tanto diferentes a los de sus anfitriones mexicanos.

Reflexionando ambas experiencias, me di cuenta de lo localistas que eran nuestros supuestos anteriores y del gran impacto del encuentro intercultural. Todos logramos reconocer, entender, comprender pero, sobre todo, aceptar como válidas las diferencias culturales que cada uno encontró del otro lado de la frontera. Estas son las reflexiones que completan la segunda mitad del círculo.

De acuerdo con Janet Bennett (1993), los miembros de los grupos minoritarios en Estados Unidos, sean afroamericanos, chicanos, nativoamericanos o asiáticoamericanos, frecuentemente internalizan dos culturas, la propia y la del grupo dominante. En los testimonios de Fernando y Marisol podemos apreciar que ambos se sentían mexicanos antes de su estadía en México, lo cual es comprensible, ya que al ser los dos miembros de los llamados grupos minoritarios, los que tradicionalmente no han sido aceptados por los miembros de la cultura dominante, se identificaban más con la cultura mexicana y pensaban que eran mexicanos nacidos en Estados Unidos. Al ser descendientes de inmigrantes mexicanos de tercera y segunda generación, la cultura mexicana les era familiar. Sin embargo, fue hasta que vivieron en México, que los participantes lograron identificar los aspectos en los cuales son muy mexicanos y en los que son muy norteamericanos. Mario, chicano de primera generación, comentó lo siguiente:

Cuando llegué a México, siempre decía que era mexicano; pero fue en México que noté que no lo era totalmente; y cuando estaba acá en los Estados Unidos, era americano, pero no totalmente [...] entonces fue un *shock*, porque estaba en medio de las dos culturas y no sabía cómo se conformaban las dos juntas. Mi estancia en México me ayudó mucho a reflexionar sobre mi identidad, y eso fue algo que comprendí. Creo que soy muy mexicano en los valores que me enseñaron mis padres, en ser trabajador, honrado, religioso, buena persona, no mentir y que mi base es la familia, y que todo lo que haga uno es para la familia; en todo esto soy muy mexicano. Y soy muy americano en que soy un individuo

que quiero hacer todo por mí mismo, quiero ser el gerente de mi propio negocio y quiero hacer mucho dinero (6/v/2003).

En el testimonio de Mario y de los demás participantes podemos apreciar que emerge una nueva definición de *choque cultural*. Esta noción tiene que ver directamente con la reflexión sobre sus influencias culturales y el replanteamiento de su identidad, y no con problemas relacionados con la adaptación a un contexto cultural diferente. Los participantes no sólo lograron identificar qué aspectos de su identidad son parte de su herencia mexicana y cuáles producto de su proceso de aculturación y socialización en Estados Unidos. La mayoría manifestó sentirse orgullosos de sus raíces e influencias culturales. El mismo Mario me dijo enfático en su entrevista: «estoy orgulloso de ser mexicano y estoy orgulloso de ser americano» (6/v/2003). Al respecto, Samantha y Rick también comentaron:

Después de estar en México, entendí mucho mejor la diferencia entre ser una chicana-nuevomexicana y una mexicana. Es muy diferente a ser chicana de California o de Nueva York. Nosotros tenemos una historia única en Nuevo México, y estoy muy orgullosa de ser chicana de Nuevo México (Samantha, 19/iv/2003).

Antes de ir a México, siempre me consideré mexicano; desde niño, cuando me preguntaban, «¿Y tú, quien eres?», siempre decía: mexicano. Y cuando llegué ahí, me di cuenta que yo era muy americano en mis costumbres, en mi cultura, y la verdad que en México, en lugar de sentirme más mexicano, me sentía más americano. Pero cuando regresé, me di cuenta que también soy muy mexicano, y estoy muy orgulloso de eso. Realmente soy una persona bicultural, porque puedo estar en las dos culturas y funcionar en ambas (Rick, 22/v/2003).

Marginalidad cultural y sus respuestas potenciales

De acuerdo con Goldberg (citado por J. Bennett, 1993), cuando los individuos que han sido formados por una

cultura son llevados por razones de migración, educación, matrimonio u otras causas, al contacto permanente con una cultura diferente, o cuando individuos son iniciados dentro de dos o más tradiciones históricas, idiomas, lealtades políticas, códigos morales o religiones, es probable que éstos se encuentren a sí mismos en el margen de dicha cultura. La propia Bennet afirma que entre los individuos marginales se encuentran los miembros de los grupos tradicionalmente llamados minoritarios (aunque en muchos lugares de Estados Unidos ya dejaron de serlo), como es el caso de los participantes chicanos de esta investigación.

Un estudio que describe el conflicto de identidad de los chicanos de Nuevo México es el de Roberts: «Las lealtades en conflicto en cuanto a su cultura y religión están entrelazadas en su historia de *remaining and becoming*» (2001: 3). Dichos términos se refieren al conflicto experimentado por muchos chicanos nuevomexicanos. Esto es, permanecer (*remaining*) fieles a sus tradiciones, su idioma, comunidad y herencia cultural, o hacerse (*becoming*) americanos en términos de su asimilación a la sociedad y cultura americana. Dicho conflicto les crea confusión y ambigüedad, sobre todo a la hora de negociar con las voces internas que compiten por atención y que afectan su propia identidad cultural.

Milton Bennett (1993), por su parte, sostiene que los individuos que viven en los márgenes culturales pueden presentar dos respuestas potenciales: la *marginalidad encapsulada* o la *marginalidad constructiva*. Un individuo que ha sido internalizado en dos o más marcos de referencia cultural, comúnmente enfrenta una especie de choque cultural interno, debido a las múltiples voces culturales que compiten por atención dentro de él o ella; recordemos los testimonios anteriores. De acuerdo con el mismo Bennett, las personas que responden a este diálogo interno estableciendo límites y efectuando juicios, son aquéllos que se encuentran atrapados o «encapsulados» en su marginalidad, ya que, al estar en conflicto

en relación con sus lealtades culturales, son incapaces de construir una identidad unificada. En cambio, el marginal constructivo es aquél que es capaz de construir intencionada y conscientemente un contexto con el objetivo de crear su propia identidad, la cual es inclusiva de sus diferentes etnicidades o influencias culturales. Para M. Bennett, el marginal constructivo tiene la habilidad de analizar y evaluar situaciones desde una o más perspectivas culturales seleccionadas. Leamos por ejemplo el testimonio de Víctor:

Mi estancia en México me ayudó mucho en mi trabajo aquí en los Estados Unidos. Trabajo para un programa que se llama «Enlace» en *Truman y Washington Middle Schools*. El objetivo principal es involucrar a la comunidad latina en la educación de sus hijos. Mi trabajo consiste en ser el intermediario entre los padres de familia, sus hijos y la escuela. Ayudo a los inmigrantes mexicanos para que hagan sus tareas, y a los padres les explico lo que está pasando con sus hijos. En estas escuelas hay muchos estudiantes que sus padres emigraron recientemente a los Estados Unidos, y yo soy el mediador entre ellos y la escuela de sus hijos. Mi experiencia en México me dio las herramientas para entender mejor a los mexicanos y su cultura y de esta forma poder ayudar a sus hijos en el proceso de transición y adaptación al sistema educativo americano. Ahora entiendo mejor y conozco muy bien los dos contextos culturales (14/v/2003).

Podemos apreciar el impacto que tuvo para Víctor su estancia en México, no sólo en su desarrollo personal sino laboral. Él fue capaz de desenvolverse en el programa «Enlace» como intermediario y mediador cultural gracias a su condición de *marginal constructivo*.

Poston, citado por Bennet (1993), en relación con las personas marginales, sostiene que la conciencia de vivir en los márgenes de al menos dos culturas, elimina el depender de una sola cultura para efectos de identidad; si estas personas son constructivas en su marginalidad, tienden a sentirse completas e integradas al reconocer el valor de

todas sus identidades étnicas y culturales, desarrollando de esta forma una identidad segura e integrada. Recordemos las palabras de Mario: «estoy orgulloso de ser americano y de ser mexicano», o de Rick, «soy una persona bicultural, porque puedo estar en las dos culturas y funcionar en ambas»; y qué decir de Marisol, quien afirma: «me siento más mexicana, pero cuando estoy con americanos los entiendo perfectamente». Ahora bien, si relacionamos todo lo anterior con el modelo de sensibilidad intercultural de Bennett, entendido como un modelo de desarrollo humano que pasa por varias etapas que van del etnocentrismo al etnorrelativismo, los *marginales constructivos* se encuentran en las etapas etnorrelativas ya que, al comprender que el conocimiento es construido contextualmente y reconocer sus influencias culturales, desarrollan las habilidades para adaptarse a diferentes contextos, tolerar la ambigüedad y respetar las perspectivas de otros.

Los participantes de este estudio lograron identificar qué aspectos de su identidad eran parte de sus raíces mexicanas y cuáles de su proceso de sociabilización y aculturación en Estados Unidos. Todos manifestaron sentirse orgullosos de su biculturalismo e influencias culturales. No se pretende de ninguna manera dar a entender que todo chicano que vaya a México tendrá una experiencia similar.

Una información que considero importante enfatizar en relación con los participantes de este estudio, es que representan sólo a un grupo de la minoría a la que pertenecen en Estados Unidos; no sólo forman parte de 10% del total de la población hispana que ingresa al *College* (US Bureau of the Census, 2000), sino de un porcentaje aún más pequeño que lo termina. Son descendientes de inmigrantes mexicanos de cuarta, tercera y segunda generación que no han perdido su español o que lo han valorado hasta el punto de resucitarlo o mantenerlo. Tienen un capital social interesante, ya que la mayoría de sus padres tiene estudios superiores. Y finalmente, se encuentran dentro de 1.10% del total de la población americana que estudia

en el extranjero durante sus estudios de pregrado. Lo anterior puede influir de alguna manera para explicar los resultados obtenidos durante su estancia en México. Para ellos, viajar y encontrarse con sus raíces no fue un dilema de identidad como el que describe Roberts (2001). Para los chicanos de este estudio, el impacto cultural de vivir y estudiar en México no fue *remaining* hispano o *becoming* americano, sino entender, apreciar y respetar las diferencias culturales entre ellos como chicanos y sus anfitriones mexicanos, desarrollando de esta forma sus sensibilidades interculturales y redefiniendo su identidad cultural. Dicho impacto los llevó a descubrir su biculturalismo, las competencias que esa condición implica y a dar una respuesta constructiva a su marginalidad cultural.

Conclusión

La literatura sobre los impactos de los estudios realizados en el extranjero no constituye una disciplina coherente y ésta es abordada desde muy diferentes puntos de vista y aproximaciones metodológicas. A pesar de que existe una abundante literatura al respecto, investigaciones que documentan los impactos de este tipo de experiencias en los llamados grupos «minoritarios» en Estados Unidos es casi nula. El propósito de este artículo fue dar a conocer qué significó para los participantes chicanos haber vivido y estudiado en México. Sin duda, el impacto más importante tuvo que ver con el desarrollo y redefinición de su propia identidad cultural y la toma de conciencia de su biculturalidad y las ventajas que esta implica. El constatar que son el producto de dos culturas y que pueden desenvolverse perfectamente en ambas, desarrolló en ellos sensibilidades interculturales y los dotó de una confianza personal y sentido de logro que no habían percibido antes. Como describí al principio, los participantes no experimentaron un choque cultural como el que tradicionalmente se conoce. Ellos se adaptaron rápidamente a su nuevo contexto cultural. Ninguno manifestó estar nostálgico o sentir la necesidad de regresar a su país. Vivir

y estudiar en México fue una aventura, y el «choque» que hubo fue de descubrimiento personal, de comparación constante con sus anfitriones mexicanos y de reflexión y redefinición de su propia identidad cultural. Gacel afirma: «la experiencia en otra cultura nos cambia para siempre, nunca seremos iguales a como éramos antes de irnos» (2001: 139). En este sentido, los participantes de este estudio también cambiaron ya que afirmaron su identidad al reencontrar sus raíces en territorio mexicano y respondieron de forma constructiva a su marginalidad al entender, aceptar e integrar sus influencias culturales.

Referencias

- BENNETT, J.M. (1993) «Cultural marginality: Identity issues in intercultural training» y «Toward ethnorelativism: A development model of intercultural sensitivity», en R.M. Paige (Ed.) *Education for intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press Inc.
- BOND, D.G. (1988) «Values clarification and international education: The Yonsei experience». Trabajo presentado en la 29th Convención Anual de la Asociación de Estudios Internacionales, marzo, St. Louis, MO.
- BUENO-POPKEY, E. (1991), *Study abroad and the Wayne State University Spain seminar: An analysis of cross-cultural educational experience*. (Disertación doctoral, Wayne State University). *Dissertation Abstracts International*, 52, 4201.
- CITRON, J.L. (1996), *The cross-cultural re-entry experiences of short-term study abroad students from the US*. (University of Pennsylvania). *Dissertation Abstracts International*, 57, 1514.
- DOWELL, M.M. (1996), *Perspectives toward the target culture by selected participants in study abroad program in Mexico*. (Ohio State University). *Dissertation Abstracts International*, 57, 1943.
- GACEL-ÁVILA, J. (2001), «Estudiar en el extranjero: tradiciones y retos actuales». En *Educación Global*, (5), 135-142. Guadalajara: Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI).
- GINGERICH, K.E. (1998), *The impact of study abroad and didactic cross-cultural coursework experiences on the development of White racial consciousness and cultural sensitivity*. (Universidad de Kansas). *Dissertation Abstracts International*, 60, 332.
- GONZÁLEZ, A. (1993), «Teaching beyond the classroom: Business internships in Latin América – Issues in cross-cultural adjustment», en *Hispana*, 76 (4), 892-901.
- HALPERN, J. (1991), A comparative study of adjustment difficulties of American male and female students in Israeli institutions of higher learning. (American University). *Dissertation Abstracts International*, 52, 3182.
- LAUBSCHER, M. R. (1994), *Encounters with difference: student perceptions of the role of out-of-class experiences in education abroad*, Westport, CT: Greenwood Press.
- ÖBERG, K. (1960), «Cultural shock: Adjustment to new cultural environments», en *Practical Anthropology* 7, 77-82.
- PAIGE, R.M. (1993), «On the nature of intercultural experiences and intercultural education», en R.M. Paige (ed.), *Education for intercultural experience*, Yarmouth, ME: Intercultural Press Inc.
- ROBERTS, S. (2001), *Remaining and becoming: Cultural cross-currents in an hispano school*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- US BUREAU OF CENSUS (2000), «Statistical abstracts of the United States U.S. Bureau of the Census 2001», #217 disponible en: <http://www.census.gov/prod/2002pubs/01statab/edu.pub>
- WEAVER, G.R. (1993), «Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress», en R.M. Paige (ed.). *Education for intercultural experience*, Yarmouth, ME: Intercultural Press Inc.
- WEISS, C.B. (1998), *Adjustment of American student interns overseas: A case in Australia*. (The University of Michigan). *Dissertation Abstracts International*, 59, 434.