

34353

Educación Superior en América Latina

La dimensión internacional

EDITADO POR HANS DE WIT, ISABEL CRISTINA JARAMILLO,
JOCELYNE GACEL-AVILA, JANE KNIGHT



HANS DE WIT, ISABEL CRISTINA JARAMILLO,
JOCELYNE GACEL-ÁVILA Y JANE KNIGHT
Editores

EDUCACIÓN SUPERIOR
EN AMÉRICA LATINA

La dimensión internacional



BANCO MUNDIAL



The findings, interpretations, and conclusions expressed herein are those of the author(s) and do not necessarily reflect the views of the Executive Directors of The World Bank or the governments they represent.

The World Bank does not guarantee the accuracy of the data included in this work. The boundaries, colors, denominations, and other information shown on any map in this volume do not imply any judgment concerning the legal status of any territory or the endorsement or acceptance of such boundaries.

Los resultados, interpretaciones y conclusiones expresados aquí son los del (los) autor (es) y no reflejan necesariamente las opiniones de los Directores del Banco Mundial, o de los gobiernos que ellos representan.

El Banco Mundial no garantiza la exactitud de los datos incluidos en este trabajo. Las fronteras, los colores, los nombres y otra información expuesta en cualquier mapa de este volumen no denotan, por parte del Banco, juicio alguno sobre la condición jurídica de ninguno de los territorios, ni aprobación o aceptación de tales fronteras.

This work was originally published by The World Bank in English as *Higher Education in Latin America: The International Dimension* in 2005. This Spanish translation was arranged by Mayol Ediciones. Mayol Ediciones is responsible for the quality of the translation. In case of any discrepancies, the original language will govern.

Publicado originalmente en inglés como: *Higher Education in Latin America: The International Dimension*, en 2005 por el Banco Mundial. La traducción al castellano fue hecha por Mayol Ediciones, editorial que es responsable de su precisión. En caso de discrepancias, prima el idioma original.

- © 2005 by The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank
- © 2005 Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial
1818 H Street, NW
Washington, DC 20433, USA

Todos los derechos reservados.

Para esta edición:

- © 2005, Banco Mundial en coedición con
Mayol Ediciones S.A.
Calle 131A N° 56-62
Bogotá, Colombia
PBX: (571) 253 4047
Fax: (571) 271 2909

ISBN 958-97647-8-9

Traducción al castellano: Jesús Villamizar Herrera
Coordinación editorial: María Teresa Barajas S.
Edición y diagramación: Mayol Ediciones S.A.

Impreso y hecho en Colombia - Printed and made in Colombia

CONTENIDO

PRÓLOGO	XI
PREFACIO	XIII
AGRADECIMIENTOS	XVII
ABREVIATURAS	XIX
LOS AUTORES	XXIII
CAPÍTULO 1	
UN MODELO DE INTERNACIONALIZACIÓN: RESPUESTA A NUEVAS REALIDADES Y RETOS	1
<i>Jane Knight</i>	
CAPÍTULO 2	
DESAFÍOS REGIONALES E INTERNACIONALES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA	39
<i>Lauritz B. Holm-Nielsen, Kristian Thorn, José Joaquín Brunner y Jorge Balán</i>	
CAPÍTULO 3	
INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARGENTINA	71
<i>Julio César Theiler</i>	
CAPÍTULO 4	
INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL	113
<i>Sonia Pereira Laus y Marília Costa Morosini</i>	
CAPÍTULO 5	
INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE	153
<i>Carlos Ramírez Sánchez</i>	
CAPÍTULO 6	
INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA	179
<i>Isabel Cristina Jaramillo</i>	

CAPÍTULO 7		
INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CUBA		217
<i>Raúl Hernández Pérez</i>		
CAPÍTULO 8		
INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO		245
<i>Jocelyne Gacel-Ávila</i>		
CAPÍTULO 9		
INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN PERÚ		289
<i>Luis Jaime Castillo Butters, Leena Bernuy Quiroga y Pamela Lastres Dammert</i>		
CAPÍTULO 10		
ACTORES CLAVE Y PROGRAMAS: MEJORES VINCULACIONES EN LA REGIÓN		309
<i>Isabel Cristina Jaramillo y Jane Knight</i>		
CAPÍTULO 11		
AL ESTILO LATINOAMERICANO: TENDENCIAS, PROBLEMAS Y DIRECCIONES		351
<i>Jocelyne Gacel-Ávila, Isabel Cristina Jaramillo, Jane Knight y Hans de Wit</i>		

CUADROS

1.1	Consecuencias de la globalización para internacionalizar la educación superior	7
1.2	Razones fundamentales que impulsan la internacionalización	16
1.3	Programas de nivel institucional y estrategias organizacionales para la internacionalización	24
1.4	Políticas y programas para internacionalización a nivel nacional, sectorial e institucional	26
1.5	Componentes de la internacionalización en casa y en el exterior	28
1.6	Métodos de internacionalización a nivel institucional	30
1.7	Métodos de internacionalización a nivel nacional o sectorial	32
2.1	Educación superior privada en América latina, 1985-2002	42
2.2	Tasas de rendimiento de la educación universitaria y secundaria en algunos países latinoamericanos, 2001	60
3.1	Universidades e institutos universitarios en Argentina, 2000	74
3.2	Matrícula universitaria en Argentina por tipo de institución, 1990 y 2000	76
3.3	Coneau. Cursos graduados acreditados en Argentina, 1999 y 2003	77
3.4	Becas en el exterior otorgadas a argentinos, 1997-2002	103

3.5	Países y regiones de instituciones con las cuales han firmado acuerdos las universidades públicas argentinas	105
4.1	Instituciones de educación superior en Brasil, por tipo administrativo y organización académica, 2002	116
4.2	Número de estudiantes matriculados en programas no graduados presenciales en Brasil, por organización administrativa y académica, 2002	117
4.3	Número de estudiantes de programas de maestría y doctorado en Brasil, 1987-2000	118
4.4	Becas de Brasil para estudios en el exterior por modalidad de estudio, 2003	136
4.5	Becas de Brasil en el exterior por país, 2002.	137
4.6	Capes. Intercambios de estudiantes patrocinados, actividades conjuntas de investigación y proyectos conjuntos de investigación, por instituciones brasileñas y extranjeras	138
5.1	Acuerdos de cooperación entre universidades tradicionales chilenas y universidades extranjeras, por región	167
6.1	Estudiantes colombianos en el exterior con becas del Icetex, por destino, 2000	189
6.2	Programas de posgrado apoyados por Colfuturo, 1992-2003	194
6.3	Distribución de préstamos educativos concedidos	195
7.1	Número y tipo de instituciones de educación superior en Cuba, 2001-02	221
7.2	Número de convenios entre universidades cubanas y extranjeras y Centros de investigación, por país, 2002	236
8.1	Número de proyectos conjuntos de investigación apoyados por Conacyt, 1990	252
8.2	Número de estudiantes extranjeros en México y estudiantes mexicanos en el exterior con apoyo de auxilios del gobierno, 2001 y 2002	254
8.3	Número de académicos extranjeros en instituciones mexicanas y académicos mexicanos en el exterior, 2001 y 2002	254
8.4	Acuerdos internacionales suscritos por universidades públicas y privadas en México	260
8.5	Destinos preferidos de mexicanos que estudian en el exterior, 2002 (porcentajes)	261
8.6	Medidas de la movilidad internacional de estudiantes en universidades públicas y privadas de México	261
8.7	Origen geográfico, estado civil y edad de estudiantes extranjeros en México	262
8.8	Número de estudiantes extranjeros en México durante el año académico 1998-99	262
8.9	Motivaciones de los estudiantes para apoyar la internacionalización de la educación superior en México	268
8.10	Motivaciones del personal docente para la internacionalización de la educación superior en México	268
8.11	Motivación del personal administrativo a favor de la internacionalización	271

10.1	Actores y programas para la internacionalización de la educación superior	310
10.2	Actores claves en la internacionalización de la educación superior en América Latina	345
10.3	Fecha del establecimiento de organizaciones y programas	347
11.1	Movilidad de estudiantes hacia el exterior en América Latina, 2000	372

GRÁFICOS

2.1	Matrícula total en educación superior en América Latina y la OCDE, 1965-2000	40
2.2	Inversión total en educación superior en relación con el ingreso de algunos países, 1999	43
2.3	Inversiones en educación superior en algunos países latinoamericanos y del Caribe, 1999 (porcentaje del PIB)	44
2.4	Recuperación de costos en universidades públicas de algunos países latinoamericanos y del Caribe	45
2.5	Número anual de estudiantes admitidos y egresados de universidades argentinas y colombianas, 1982-2001	46
2.6	Tasa total de matrícula y gastos en educación superior como un porcentaje del PIB en algunos países, 2002	47
2.7	Porcentaje de profesores con doctorados en algunos países, 2001	49
2.8	Comparación entre educación universitaria y necesidades de una economía competitiva	52
2.9	Distribución de estudiantes universitarios en algunos países por quintil de ingresos, 2001	53
2.10	Distribución por género de la matrícula universitaria en algunos países, 2001	55
2.11	Percepción de la transferencia de conocimientos entre las universidades y la industria en algunos países (2001)	58
2.12	Rendimientos de la educación en Brasil por nivel de educación, 1982-1998	59
2.13	Indicadores de sistemas nacionales de innovación en América Latina	61
2.14	Estudiantes extranjeros en universidades de E.U. en relación con la proporción matriculada en su región de origen, 1993 y 1998	63
2.15	Emigración de profesionales nacionales en algunos países de Latinoamérica y el Caribe, 2000	63
2.16	Estudiantes extranjeros como un porcentaje de todos los estudiantes matriculados en el país anfitrión, 2000	65
6.1	Organigrama de la educación superior en Colombia	181
6.2	Acuerdos internacionales suscritos por Colombia	206
6.3	Convenios internacionales por área de conocimiento 2002	207

6.4	Obstáculos que retienen la internacionalización de las universidades colombianas	208
7.1	Distribución de la cooperación internacional en Cuba, por actividad 2001	230
7.2	Visitas de académicos cubanos a instituciones extranjeras de educación superior, por país, 2001	230
7.3	Visitas de académicos extranjeros a instituciones cubanas de educación superior, por país, 2001	231
7.4	Participación de profesionales cubanos en eventos internacionales, por país, 2001	231
7.5	Número de becarios extranjeros graduados en instituciones cubanas, 2003	233
7.6	Matrícula de becarios extranjeros en Cuba, 1997-2002	233
7.7	Becarios cubanos que estudian en el exterior, 1996-2002	234
7.8	Profesores cubanos que ofrecen servicios en el exterior en 2002, por país	238
8.1	Plan nacional de educación de México 2001-06	248
8.2	Distribución geográfica de las becas de especialización de Conacyt	251
8.3	Distribución de becarios de Conacyt por área de conocimiento	252
9.1	Número de universidades en Perú 1960-2003	291
9.2	Número de estudiantes estadounidenses que estudian en Suramérica, 1993-99	301
9.3	Número de acuerdos vigentes entre universidades peruanas y extranjeras	303

PRÓLOGO

Cuando leo algo sobre la vida de quienes se han distinguido en la sociedad y en la comunidad, siempre me ha sorprendido el impacto que le atribuyen al hecho de haber estudiado fuera de su país. Muchos de nosotros y de nuestros colegas y familiares hemos tenido la misma experiencia. Parece existir un “antes” y un “después”, que ha sido clave para tener una visión del pueblo, la ciudad, el país, el mundo y de los que allí viven, una experiencia que no sólo trae conocimientos de una geografía sino de algo más importante que enriquece nuestro horizonte.

La movilidad internacional de estudiantes durante siglos ha impulsado el intercambio cultural, la adquisición de conocimientos y la innovación. El ingenio humano se enriquece cuando la mente conoce culturas, y florecen nuevas ideas cuando los jóvenes interactúan con los profesionales y científicos más cultos y experimentados.

La dimensión internacional de la educación superior responde a los retos de la globalización. La interdependencia de las economías y sociedades de hoy influye profundamente en la educación superior y ésta a su vez da forma a la globalización, a través de la enseñanza, la investigación y otros servicios.

Facilitar el acceso a la educación superior internacional y a los sistemas de investigación para los estudiantes talentosos latinoamericanos, sin tener en cuenta su formación o país de origen, es el verdadero meollo del fortalecimiento, conocimiento e innovación de sus países. Aproximadamente 1,5 millones de estudiantes jóvenes de todo el mundo estudian hoy en el exterior. Más o menos la mitad de ellos vienen de países en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y más del 40% del este y sur de Asia. Solamente unos cuantos estudiantes de África, Oriente Medio y América Latina tienen la oportunidad de mezclarse con sus coetáneos de otros países.

Con este libro, publicado con la OCDE en castellano, francés e inglés, el Banco Mundial espera contribuir a promover la causa de la educación superior internacional en América Latina. El Banco Mundial apoya en toda América Latina inversiones específicas en ciencias y educación superior, y programas para fortalecer la calidad de la investigación y la “circulación de cerebros” en América Latina.

Los países latinoamericanos están adoptando la agenda de la educación superior y en este esfuerzo les deseo lo mejor.

Pamela Cox
Vicepresidente
América Latina y región del Caribe
Banco Mundial

PREFACIO

En respuesta a la globalización, las instituciones de educación superior, los gobiernos nacionales y las organizaciones regionales e internacionales están dando mayor prioridad a la dimensión internacional de la educación superior. Al hacerlo así, se ayuda al sector a responder a algunos de los retos que crea la globalización.

En América Latina la internacionalización se reconoce como un fenómeno importante que ejerce influencia en la dirección de la educación y la sociedad. Sin embargo, poco se conoce sobre el desarrollo de este proceso o de las tendencias, problemas y oportunidades de internacionalización dentro de países latinoamericanos específicos o de la región en general. En este libro se observa la “forma latinoamericana” como está evolucionando la dimensión internacional, reconociendo las características culturales, lingüísticas, políticas y económicas de la región, sus países y sus instituciones de educación superior.

El libro compara problemas de la internacionalización, tendencias y oportunidades de la educación superior en ciertos países latinoamericanos a nivel institucional, nacional y regional. Se refiere a elementos específicos del proceso de la internacionalización, como la movilidad, el plan de estudios, las vinculaciones y los sistemas. Pero en lugar de investigar estos fenómenos en detalle, los examina como parte de una visión general más amplia de políticas, programas y actividades en todos los tres niveles.

Se examinan estos elementos y el proceso más amplio de la internacionalización en el contexto del desarrollo general de la educación superior. Analiza la posible contribución de la internacionalización para la construcción de instituciones y naciones, examinando problemas como las consecuencias del comercio, nuevas formas de impartir educación, los nuevos proveedores y la importancia de la acreditación y el aseguramiento de la calidad para la educación superior y sus dimensiones internacionales.

El trabajo se basa en estudios de siete países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, México y Perú), que conjuntamente representan cerca de un noventa por ciento de la población de habla española y portuguesa. No cubre los pequeños países en las islas del Caribe, América Central o los de habla francesa de la región.

Todos los que colaboraron en la realización del libro han trabajado en temas de relaciones internacionales en instituciones públicas y privadas de educación superior, en dos casos a nivel sectorial y ministerial. Ellos tienen una perspectiva diferente, pues vienen de distintos campos académicos (educación, derecho, lenguas y arqueología). Quienes contribuyeron participan activamente en sistemas internacionales de funcionarios, que les dan una visión general de los desarrollos nacionales en sus respectivos países.

La metodología utilizada para los estudios de los países combina entrevistas con quienes toman decisiones clave a nivel nacional e internacional; análisis de documentos, publicaciones y sitios en la red, y recopilación de datos. Los capítulos sobre Colombia y México incluyen análisis de encuestas nacionales de funcionarios internacionales en instituciones de educación superior; los capítulos sobre Argentina y Chile analizan encuestas más pequeñas. El corto número de datos sobre internacionalización fue un verdadero reto para quienes colaboraron en la recolección de esta información. Por esa razón, se hace más énfasis en el análisis cualitativo que cuantitativo de la información.

Los estudios del país se basan en el marco de referencia conceptual común que se presenta en el capítulo 1, y cada capítulo sigue un formato similar. Al mismo tiempo, cada país tiene sus propias características y perspectivas, y está en una etapa diferente de desarrollo desde el punto de vista de la internacionalización. Por eso cada capítulo tiene un énfasis diferente. El capítulo sobre Argentina, por ejemplo, se enfoca en la cooperación regional dentro de Mercosur y la participación activa de instituciones nacionales en redes internacionales y nacionales. En ese capítulo, así como en los capítulos sobre Chile, Colombia y México, se hace un gran énfasis en la relación equilibrada entre políticas nacionales y programas e internacionalización al nivel institucional. El capítulo sobre Brasil se concentra en el papel primordial que juega el gobierno en el proceso de internacionalización y en la cooperación investigativa, en especial por parte de las universidades públicas. El capítulo sobre Cuba hace énfasis en el papel de la política e ideología nacional como impulsores clave de la internacionalización tanto a nivel nacional como institucional. El capítulo sobre Perú analiza las consecuencias del hecho de que la cooperación internacional siga consistiendo principalmente en la cooperación para el desarrollo.

Los sistemas de redes se han convertido en un promotor clave, y medio para que los gobiernos latinoamericanos y sus universidades estimulen el proceso de la internacionalización. Las redes conectan las instituciones con lo que está pasando regional e internacionalmente, hacen énfasis en el perfil y la condición social de las instituciones y les informa sobre oportunidades y desafíos. El capítulo 10 ofrece una visión general y un análisis de los actores clave y los programas en la región.

El capítulo 11 resume los descubrimientos importantes con base en estudios del país. Examina los problemas a niveles institucionales, nacionales y regionales; compara desarrollos en América Latina con los de otras partes del mundo;

identifica las oportunidades que ofrece la internacionalización para la construcción de institución y de nación en la región y muestra cómo la internacionalización contribuye a la educación superior.

Esta publicación se hace con base en estudios anteriores del Banco Mundial y del Programa sobre manejo institucional de la educación superior (IMHE) de la OCDE sobre la dimensión internacional de la educación superior. IMHE ha examinado la internacionalización de la educación superior a nivel de institución y de sistema en Australia, Canadá, Europa y Estados Unidos, y en los países del área del Pacífico. Con la Asociación de cooperación académica y la Asociación europea para la educación internacional, ha desarrollado un instrumento para evaluar la calidad de la dimensión internacional de la educación superior en las instituciones.

Fue coordinada por un equipo cuyos miembros también actuaron como editores del volumen. El equipo estaba formado por Hans de Wit, director del proyecto, Universiteit van Amsterdam; Isabel Cristina Jaramillo, coordinadora del proyecto, Asociación Colombiana de Universidades (Ascun); Jocelyne Gacel-Ávila, Universidad de Guadalajara, México, y Jane Knight, Universidad de Toronto. El equipo del proyecto espera que este libro contribuya a crear más conciencia, fortalezca el conocimiento y aumente las oportunidades de más internacionalización a nivel regional y universal.

AGRADECIMIENTOS

Este libro es el primer intento de analizar la internacionalización de la educación superior para América Latina y para la mayor parte de los países estudiados. Muy poco se ha escrito sobre el tema, y los datos son escasos. Los autores de los estudios del país y los editores del libro recopilaron tanta información pertinente como pudieron y basaron su análisis sobre esa información. Los editores ven este estudio no como un fin sino como el comienzo del análisis de la dimensión internacional de la educación superior en la región y esperan que las referencias incluidas en este volumen sirvan como una fuente útil para estudios posteriores.

Los editores quisieran agradecer a quienes colaboraron: Jocelyne Gacel-Ávila (Universidad de Guadalajara, México); Jorge Balán (Fundación Ford); José Joaquín Brunner (Universidad Adolfo Ibáñez, Chile); Luis Jaime Castillo Butters (Pontificia Universidad Católica de Perú); Pamela Lastres Dammert (Pontificia Universidad Católica del Perú); Raúl Hernández (Ministerio de Educación Superior/Universidad de La Habana, Cuba); Lauritz B. Holm-Nielsen (Banco Mundial); Isabel Cristina Jaramillo (Universidad del Rosario, Colombia); Sonia Pereira Laus (Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil); Marilia Morosini (Universidad Luterana de Brasil); Leena Bernuy Quiroga (Pontificia Universidad Católica de Perú); Carlos Alberto Ramírez Sánchez (Universidad de Valparaíso, Chile); Julio César Teichler (Universidad Nacional del Litoral, Argentina) y Kristian Thorn (Banco Mundial).

Para estar seguros de que el análisis fuera lo más completo posible, incluimos un grupo más grande de expertos como revisores. Quisiéramos agradecer a los siguientes revisores por sus invaluable comentarios: Dr. Mario Albornoz (director de Redes, Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior, Buenos Aires); Dr. Luis E. Aragón (coordinador Núcleo de Altos Estudios Amazónicos, Universidade Federal do Pará, Belem, Brasil); Dr. Leonidas Lóz Herrán (rector de la Corporación Universitaria de Ibagué, Colombia); Dr. Julio Castro Lamas (director de Posgrado, Ministerio de Educación Superior, Cuba); Lic. Norberto Fernández Lamarra (director Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires); Dr. Cristóbal Aljovín de Losada (director del Programa de Maestría en Historia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en

Lima, Perú); Prof. María Beatriz Luce (Director do Núcleo de Estudos de Política e Gestao dai Educaçao, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil); Dr. Francisco Marmolejo (director ejecutivo del Consorcio para la Colaboración de Educación Norteamericana, en la Universidad de Arizona, Tucson); Dr. Francisco José Piñón (secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Buenos Aires); Prof. Marco Antonio Rodrigues Dias (consejero especial del rector de la Universidad de las Naciones Unidas, París); Daniel Samoilovich (director del Programa Columbus, París); Lic. Ernesto F. Villanueva (presidente de la Comisión Nacional de la Educación y Acreditación Universitaria, Buenos Aires) y Dra. Aydée Azabache Zenaida (directora del Proyecto Especial de Educación a Distancia, Pontificia Universidad Católica de Perú, Lima).

Quisiéramos agradecer al Programa de Tecnología y Educación Superior y Ciencia para América Latina y el Caribe del Banco Mundial, particularmente a Lauritz Holm-Nielsen, su jefe, quien desde el principio inspiró y guió este proyecto. Gracias también a Jamil Salmi, director de la red del Banco Mundial para la Educación, y a Eduardo Vélez Bustillo, gerente para Educación de la región de América Latina y el Caribe del Banco Mundial, por su apoyo. Finalmente, quisiéramos agradecer a Kristian Thorn y a Jette Samuel Jeppesen del Banco Mundial por editar el manuscrito y al Programa sobre Gerencia Institucional de la Educación Superior (IHME) de la OCDE por su apoyo durante todo el estudio. El contenido es, naturalmente, sólo responsabilidad de los autores.

Jocelyne Gacel-Ávila
Isabel Cristina Jaramillo
Jane Knight y Hans de Wit
Equipo del proyecto

ABREVIATURAS

AECI	Agencia española para la cooperación internacional
AGCI	Agencia chilena de cooperación internacional
ALBAN	Beca latinoamericana de alto nivel
ALCA	Área de libre comercio de las Américas
AMPEI	Asociación mexicana para educación internacional
ANUIES	Asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior (México)
APCI	Agencia de cooperación internacional del Perú
ARCAM	Grupo interuniversitario
ASCUN	Asociación colombiana de universidades
AUALCPI	Asociación de universidades de América Latina y el Caribe para la integración
AUGM	Asociación universitaria del grupo de Montevideo
AUIP	Asociación universitaria iberoamericana de educación posgraduada
BID	Banco interamericano de desarrollo
CAPES	Agencia coordinadora de la educación de posgrado (Brasil)
CEC	Centro canadiense de educación
CEPRES	Consejos regionales de planeación nacional para la educación superior
CIDA	Agencia internacional canadiense de desarrollo
CINDA	Centro de desarrollo interuniversitario
CLACSO	Consejo latinoamericano de ciencias sociales
CNPq	Consejo nacional para el desarrollo científico y tecnológico (Brasil)
COLCIENCIAS	Instituto colombiano para el desarrollo de la ciencia y la tecnología
COLFUTURO	Fundación para el futuro de Colombia
CONACYT	Consejo nacional de ciencia y tecnología (México)
CONAHEC	Consortio para la colaboración en educación superior en Norteamérica

CONCYTEC	Consejo nacional de ciencia y tecnología
CONEAU	Comisión nacional de evaluación y acreditación universitaria (Argentina)
CONICET	Consejo nacional de investigación científica y tecnológica (Argentina)
CONICYT	Comisión nacional de investigación científica y tecnológica (Chile)
CRISCO	Consejo de presidentes universitarios para la integración de la subregión oeste y central de Suramérica
CSUCA	Consejo superior de universidades centroamericanas
CUIB	Consejo de universidades iberoamericanas
CYTED	Programa iberoamericano de ciencia y tecnología para el desarrollo
DAAD	Servicio de intercambio académico alemán
DANIDA	Agencia danesa de desarrollo internacional
ESCALA	Programa de espacio académico común
FIMPES	Federación de instituciones mexicanas privadas de educación superior
FLACSO	Facultad latinoamericana de ciencias sociales
FO-AR	Fondo argentino para la cooperación horizontal
FOMECA	Fondo para el mejoramiento de la calidad educativa
FOMES	Fondo para la modernización de la educación superior (México)
GATS	Auerdo general de libre comercio en servicios
IAESTE	Asociación internacional para el intercambio de estudiantes para experiencia técnica
IAU	Asociación internacional de universidades
IAUP	Asociación internacional de presidentes de universidades
ICETEX	Instituto colombiano para préstamos educativos y estudios técnicos en el exterior
IDRC	Centro internacional de investigación para el desarrollo
IESALC	Instituto internacional para la educación superior en América Latina y el Caribe
IGLU	Organización interamericana para la educación superior
IIE	Instituto de educación internacional
IMHE	Programa sobre gerencia institucional en educación superior
INABEC	Instituto nacional de becas y crédito educativo (Perú)
INCO-DEV	Cooperación científica y tecnológica con países en desarrollo
IOHE	Organización interamericana para la educación superior
ISPJAE	Instituto politécnico avanzado José Antonio Echeverría
ITESM	Instituto tecnológico de Monterrey (México)
I&D	Investigación y desarrollo

JICA	Agencia japonesa de cooperación internacional
KOICA	Agencia coreana de cooperación internacional
LAMUN	Red de macro-universidades latinoamericanas
LASPAU	Programas académicos y profesionales para las Américas
MBA	Maestría en administración de negocios
MERCOCYT	Programa del mercado común de conocimientos científicos y tecnológicos
MERCOSUR	Mercado común del sur
MEXA	Mecanismo para la acreditación de programas universitarios
NORAD	Agencia noruega para cooperación del desarrollo
NUFFIC	Organizaciones de los Países Bajos para cooperación internacional en educación superior
OCDE	Organización para la cooperación y el desarrollo económico
OEI	Organización iberoamericana para la educación, la ciencia y la cultura
OIM	Organización internacional para las migraciones
OMC	Organización mundial de comercio
ONG	Organización no gubernamental
PAME	Programa académico para movilidad estudiantil
PCI	Programa de cooperación interuniversitaria
PEC-G	Convenio de programas para estudiantes universitarios (Brasil)
PEC-PG	Convenio de programas para estudiantes graduados (Brasil)
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo
PIMA	Programa de intercambio y movilidad académica
PROMESAN	Programa para la movilidad de estudiantes norteamericanos
RCI	Red colombiana para la internacionalización de la educación superior
RedCIUN	Red de jefes de cooperación internacional de las universidades nacionales (Argentina)
REDUNIV	Red universitaria para información científica y tecnológica del Ministerio de Educación (Cuba)
RIACES	Red iberoamericana para la acreditación y calidad de la educación superior
RICYT	Red iberoamericana de indicadores de ciencia y tecnología
RLCU	Red iberoamericana de cooperación universitaria
SAREC	Departamento sueco de cooperación investigativa
SEM	Sector educativo de Mercosur
SIDA	Agencia sueca para el desarrollo internacional
SOFES	Sociedad para el fomento de la educación superior (México)
TLCAN	Tratado de libre comercio de América del Norte
UDUAL	Unión de universidades de América Latina
UE	Unión Europea

UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNAMAZ	Asociación de universidades del Amazonas
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la infancia
USAID	Agencia de Estados Unidos para el desarrollo internacional

LOS AUTORES

Jorge Balán

Antiguo funcionario del Programa de Educación y Becas de la Fundación Ford de Nueva York, prestó servicios como director ejecutivo de la Comisión nacional para Evaluación y Acreditación Universitaria, como investigador y director del Centro para el Estudio del Estado y la Sociedad (Cedes) y profesor de sociología de la Universidad de Buenos Aires. Tiene una licenciatura en sociología de la Universidad de Buenos Aires y PhD en la misma especialización de la Universidad de Texas, en Austin.

José Joaquín Brunner

Profesor de la Escuela de Gobierno de la Universidad Adolfo Ibáñez de Chile y Director de la Fundación, Programa de Educación de Chile. Ex ministro del gobierno de Chile, fue presidente del Consejo Superior para Educación, el Consejo Nacional de Televisión y la Comisión de Modernización de la Educación Chilena. Ha sido profesor visitante en universidades de Colombia, México y España y Becario Pearson en el Centro Internacional de investigación económica en Canadá. Es miembro de la junta directiva del Instituto Internacional para Planeación de la Educación en la Unesco y recibió en 2004 el Premio Kneller de la Sociedad de Educación Comparativa e Internacional.

Luis Jaime Castillo Butters

Director de Relaciones Internacionales y Cooperación en la Pontificia Universidad Católica de Perú y profesor asociado y presidente de la Escuela de Arqueología. Su oficina juega un papel clave en la internacionalización de las universidades peruanas y latinoamericanas, por el trabajo hecho para la Unión de Universidades Latinoamericanas (Udual) y otros consorcios. Actualmente está dirigiendo el programa de intercambio estudiantil para el Centro de Desarrollo Interuniversitario (Cinda). Ha publicado algunos artículos sobre el papel de la movilidad de estudiantes internacionales. Tiene un BA en arqueología de la PUPC y un MA y PhD en antropología de la UCLA.

Pamela Lastres Dammert

Funcionaria ejecutiva y profesora de filosofía en la Universidad del Pacífico del programa de becas Alþan en Perú. Ha organizado conferencias sobre educación internacional en Perú y otros países y ha dirigido talleres sobre el manejo de las relaciones internacionales en las provincias peruanas. Tiene grados universitarios y una maestría en filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Perú.

Jocelyne Gacel-Ávila

Coordinadora general para Cooperación e internacionalización e investigadora y profesora en la Universidad de Guadalajara. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México y miembro fundador de la Asociación Nacional México de Investigadores y de la Asociación Internacional Mexicana para Educación que dirigió como presidenta desde 1996 hasta 2000. Es miembro del comité asesor del consorcio para la Colaboración en Educación Superior en Norteamérica (Conahec); fundadora y presidenta del comité editorial del periódico *Global Education*; y autora de *The Internationalization of Higher Education: Paradigm for the Global Citizenship*, *Internationalization of Higher Education in Latin America and the Caribbean: Reflections and Guidelines* y *The Internationalization of the Mexican Universities: Political and Institutional Strategies*. Tiene un PhD en educación superior de la Universidad de Morelos, México.

Lauritz B. Holm-Nielsen

Jefe especialista del Banco Mundial para educación superior y ciencia y tecnología. Mientras fue presidente de la Nordic Academy para estudios avanzados de Oslo, era responsable de integrar la educación superior, la ciencia e investigación y desarrollo en la región nórdica. Fue rector de la academia danesa de investigación, decano de la facultad de ciencias de Aarhus University y director del Instituto de Biología de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador, presidió el Programa de investigación ambiental, el Consejo danés de investigación nacional, el Consejo para investigación del desarrollo y la Junta directiva de los Institutos para Agricultura Tropical (CIAT) en Cali y Recursos genéticos de las plantas (Ipagri) en Roma. Compartió la presidencia de la propuesta legislativa sobre investigación y desarrollo para Dinamarca en 2001.

Isabel Cristina Jaramillo

Funcionaria ejecutiva en la Universidad del Rosario, Bogotá; coordinadora del Centro de investigaciones sobre internacionalización de Colciencias y consultora del Banco Mundial. Fue coordinadora internacional de relaciones internacionales para la Asociación colombiana de universidades y jefe de la red para la Internacionalización de la educación superior, una organización que incluye la mayor

parte de las oficinas de relaciones internacionales de las instituciones de educación superior en Colombia. Ha publicado varios artículos sobre el tema. Su libro más reciente, aparecido en 2003, analiza el desarrollo de la dimensión internacional de la educación superior en Colombia. Tiene un MBA del Instituto Tecnológico de Monterrey en México.

Jane Knight

Experta en la dimensión internacional de la educación superior en los niveles institucional, de sistema, nacional e internacional. Es la autora o editora de muchas publicaciones sobre estrategias de internacionalización, aseguramiento de la calidad, gerencia y movilidad, que incluyen estudios comparativos regionales de educación internacional para la OCDE y el Banco Mundial. Es profesora adjunta del Instituto de Ontario para Estudios de Educación en la Universidad de Toronto, y miembro del consejo editorial del *Journal of Studies in International Education* y el *Indian Journal on Higher Education: Policy and Practices*. Tiene un PhD en educación superior de la Michigan State University.

Sonia Pereira Laus

Directora de cooperación internacional en la universidad estatal de Santa Catarina, Brasil. Fue presidenta del foro de funcionarios de relaciones internacionales brasileñas (Faubai) desde 1996 hasta 2002 y ha sido representante de universidades del sur de Brasil en Faubai desde 2000. Participa en el Programa de ambiente y desarrollo (LEAD) de la Fundación Rockefeller. Fue miembro de la Organización de Estados Iberoamericanos. En 2002-2003 formó parte del comité de selección del Programa Iberoamericano para Movilidad Académica y prestó servicio como asesora de la Comisión de Secretaría de la Educación Superior para el Ministerio de Educación del Brasil en la creación de un espacio común de educación superior por parte de la Unión Europea, América Latina y el Caribe. Es miembro del comité de selección para estudiantes extranjeros que aplican al Programa de acuerdo de estudiantes extranjeros de pre-grado y miembro de la Comisión editorial internacional del boletín de diálogo iberoamericano de Granada (España). Es autora de varios artículos sobre cooperación académica publicados en Brasil, China, México y España. Tiene una maestría en historia, de la Universidad Federal de Santa Catarina.

Marilia Costa Morosini

Profesora de la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul, profesora emérita en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (Ufrgs), investigadora en el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico y profesora visitante en el Instituto Tereza Lozano Long de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Texas, Austin. Tiene un PhD en humanidades de Ufrgs.

Raúl Hernández Pérez

Prestó servicios como subdirector de personal docente, director de educación, subdirector para becas, y profesor de pedagogía y derecho en la Universidad de La Habana. Desde 1982 ha dirigido el Departamento de cooperación y acuerdos del Ministerio de Educación Superior de Cuba. Participó en numerosas actividades internacionales en la educación superior, que incluyen misiones para cooperación internacional para más de 35 países. Ha recibido premios en Cuba y en el exterior, como la Medalla por la educación cubana y la Medalla por cooperación del Ministerio de Relaciones Exteriores en Francia. Tiene un MA en pedagogía y derecho de la Universidad de La Habana.

Leena Bernuy Quiroga

Directora ejecutiva de cooperación en la oficina de cooperación y relaciones de la Pontificia Universidad Católica de Perú (PUCP). Egresada de la PUCP, es una especialista en planeación y manejo de proyectos para cooperación del desarrollo en educación superior, ciencia y cultura.

Carlos Ramírez Sánchez

Director de relaciones interinstitucionales y cooperación internacional de la Universidad de Valparaíso y profesor de historia, geografía, educación y metodología de la enseñanza. Ha participado y dirigido varios proyectos ALFA y redes cooperativas con universidades europeas. Prestó servicios como presidente del Comité para la Cooperación Internacional del Consejo de Rectores de universidades chilenas, representó a universidades chilenas y ha hablado sobre la internacionalización de la educación superior en reuniones internacionales en Europa, Estados Unidos y América Latina. Es miembro del Comité de selección de la Fundación Andes y del Consejo regional cultural de Chile. Tiene un MA en educación y está esperando un PhD en economía en la Universidad de Cádiz, España.

Julio César Theiler

Secretario de ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, en Santa Fe, Argentina. Durante ocho años fue decano de la Facultad de Ingeniería y ciencias hídricas. Fue presidente del Consejo federal de decanos de ingeniería de la República de Argentina, miembro del Comité asesor de la Comisión Nacional de Evaluación y acreditación universitaria y secretario de cooperación internacional de la Universidad Nacional del Litoral. Fundó la red para relaciones internacionales de universidades públicas de Argentina, que actualmente representa en el Espacio iberoamericano. Diseñó e implementó el programa internacional de Movilidad estudiantil de la Universidad Nacional del Litoral y diseñó en conjunto programas de intercambio de la Asociación de universidades del grupo de Montevideo.

Kristian Thorn

Científico político que trabaja en el departamento de desarrollo humano del Banco Mundial y forma parte del equipo de tarea de operaciones de tecnología y ciencia en América Latina y el Caribe. Ha hecho publicaciones sobre la responsabilidad por resultados, la financiación de la educación superior y ciencia y tecnología. Antes de ingresar al Banco, Thorn fue jefe de la sección del Ministerio danés de Finanzas, responsable de la modernización del sector público, aseguramiento de la calidad y *e-government*. Tiene una maestría de la Universidad de Aarhus, Dinamarca.

Hans de Wit

Asesor internacional de la Universidad de Ámsterdam. Es miembro fundador y ex presidente de la Asociación europea para educación internacional, consultor para el programa de gerencia institucional de la educación superior de la OCDE, y el editor del *Journal of Studies in International Education*. Ha escrito varios libros y artículos sobre la internacionalización de la educación superior y ha participado en revisiones institucionales de políticas de internacionalización en diferentes partes del mundo. Es un líder del proyecto del estudio del Banco Mundial sobre la internacionalización de la educación superior, "The Latin American Way". El Dr. De Wit tiene un máster en ciencias sociales y un PhD en humanidades de la Universidad de Amsterdam.

CAPÍTULO 1

UN MODELO DE INTERNACIONALIZACIÓN: RESPUESTA A NUEVAS REALIDADES Y RETOS

Jane Knight

En el presente capítulo se estudiarán el sentido, las razones fundamentales, los enfoques y las estrategias para la internacionalización y se identifican problemas esenciales. Se presenta un modelo genérico de la internacionalización de la educación superior, el cual se utiliza como marco de referencia para analizar la dimensión internacional de la educación superior en América Latina y otras regiones.

El resto del presente libro considera el estado, los problemas y desafíos que tiene la internacionalización de la educación superior en algunos países latinoamericanos y la región como un todo. Este capítulo es un complemento del método seguido en los análisis de país, que estudia la internacionalización a nivel institucional y a niveles sectoriales y nacionales. Ambos niveles son importantes. El nivel nacional y sectorial tiene una gran influencia sobre la dimensión internacional de la educación superior a través de las políticas, los recursos, los programas y las estructuras que la regulan. Pero generalmente es a nivel institucional individual como se presenta el verdadero proceso de la internacionalización. Por eso, en este capítulo el análisis de la internacionalización utiliza un método de abajo arriba (institucional) y un método de arriba abajo (nacional/sectorial), que estudia la relación dinámica entre los dos niveles.

El mundo de la educación superior y el mundo en el cual la educación superior juega un papel importante están cambiando por numerosas razones. Impulsores clave son el desarrollo de servicios avanzados de comunicación y de tecnología, la mayor movilidad de mano de obra internacional, más énfasis en la economía de mercado y liberalización comercial, el enfoque en la sociedad del conocimiento, mayor inversión privada y menos apoyo público para la educación, así como también la importancia cada vez mayor de un aprendizaje permanente durante toda la vida. La dimensión internacional de la educación superior es cada vez más importante y al mismo tiempo más compleja. El análisis de las tendencias más importantes de la educación superior en América Latina, que se ve en el capítulo 2, explica dicha complejidad. Este capítulo hace un estudio profundo y completo del concepto de internacionalización dentro de este ambiente de transformación.

¿QUÉ ES INTERNACIONALIZACIÓN?

Internacionalización quiere decir cosas diferentes para distintas personas y por eso se utiliza de varias maneras. Aunque es muy estimulante ver que se le está prestando más atención y se utiliza más la internacionalización, hay muchísima confusión sobre su significado exacto. Para unos, son actividades internacionales, como la movilidad académica de estudiantes y profesores; las vinculaciones internacionales, asociaciones o nuevos programas académicos internacionales e iniciativas de investigación. Para algunos significa la educación en otros países por medio de nuevos tipos de planes, seccionales de ciudades universitarias o exenciones y el empleo de diversas técnicas cara a cara y a distancia. Para muchos significa la inclusión de una dimensión internacional, intercultural o global en el plan de estudios y el proceso de enseñanza/aprendizaje. Y también hay quienes ven la internacionalización como proyectos de desarrollo y mayor énfasis en el comercio. Hay frecuente confusión y cierta tensión sobre el hecho de que el término internacionalización se utilice para describir tres tipos muy diferentes de actividades transnacionales: intercambios y sociedades internacionales, operaciones transnacionales de riesgo comercial y proyectos de desarrollo internacional. También hay permanente debate y exploración de la relación entre internacionalización y globalización. ¿Es lo mismo internacionalización y globalización? Si no es así, ¿qué diferencia hay y cuál es la relación entre estos dos procesos dinámicos?

Es evidente que internacionalización se interpreta y utiliza de diversas maneras en distintos países y por diferentes partes interesadas. Esto refleja las realidades de hoy y presenta nuevos retos desde el punto de vista de desarrollar un marco de referencia conceptual que pueda ofrecer cierta claridad sobre el significado y algunos principios que sirvan de guía a la política y la práctica.

Además de los interrogantes sobre lo que es exactamente la internacionalización, están surgiendo otros temas muy importantes. ¿Cuál es el propósito de la internacionalización? ¿Cuáles son los beneficios o resultados esperados? ¿Cuáles valores la sustentan? ¿Quiénes son los actores principales, las partes interesadas y los beneficiarios? ¿Cuáles son las consecuencias positivas, los resultados no intencionales y las implicaciones negativas? ¿Es la internacionalización una moda pasajera? ¿Es sostenible? En tal caso, ¿cómo? ¿Cómo están respondiendo las instituciones a intereses competitivos dentro del campo de la internacionalización? ¿Cuáles son las consecuencias de las políticas y de la financiación al dar más importancia a la internacionalización tanto a nivel nacional como institucional? ¿Cómo están las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales (ONG) atendiendo el problema y avanzando? ¿Es la internacionalización una respuesta o un impulso a la globalización? ¿La internacionalización juega un papel en la fuga de cerebros, la homogeneización/hibridación de la cultura y la movilidad internacional de los trabajadores? ¿Cómo afecta la internacionalización el gradual pero visible giro de la ayuda para el desarrollo hacia el comercio?

Terminología

Necesitamos unas cuantas palabras sobre la terminología, pues el idioma de la internacionalización está cambiando y es diferente dentro y entre los países y regiones. Aunque uno de los objetivos de este capítulo es examinar el significado y las definiciones de internacionalización, es importante dejar en claro desde el principio la forma como se interpretan y utilizan en este libro los conceptos clave.

Los términos *postsecundario*, *terciario* y *educación superior* a veces son confusos. En este libro, el término más breve *educación superior* se utiliza para significar instituciones educativas, proveedores y programas que conducen a un crédito o recompensa a nivel de universidad o pregrado, posgrado o especialización después de una educación de tiempo completo, tiempo parcial o continuada. Los informes que dan los países se refieren principalmente a universidades e instituciones que otorgan títulos; no se refieren a instituciones que no ofrecen títulos o a la educación continuada informal y no formal y a la capacitación profesional que son componentes importantes del sector educativo terciario y postsecundario.

Internacional, *transnacional* y *global* se utilizan en formas que diferencian los tres términos (Knight 1999b). El término *internacional* hace énfasis en el concepto de nación y se refiere a la relación entre naciones, *transnacional* se usa en el sentido de transfronterizo y no específicamente hace referencia a la noción de relaciones; se utiliza recíprocamente con *transfronterizo*. *Global* se refiere a todo el mundo en alcance y naturaleza y no destaca el concepto de nación. *Globalización* e *internacionalización* se consideran como procesos muy diferentes, aunque relacionados (como se verá con más detalle más adelante).

Instituciones de educación superior y proveedores

Para satisfacer el incremento de la demanda de educación superior, se han desarrollado nuevos proveedores, nuevos métodos de enseñanza y nuevos tipos de programas. En consecuencia, los nuevos tipos de proveedores trabajan en el suministro de programas de educación superior tanto nacional como internacionalmente. Estos nuevos proveedores son compañías de medios, como Pearson (Reino Unido) y Thomson (Canadá), compañías multinacionales como Apollo (Estados Unidos), Informatics (Singapur) y Aptech (India), universidades corporativas como las que dirigen Motorola y Toyota, y redes de asociaciones y organizaciones profesionales. Generalmente, estos nuevos proveedores comerciales se ocupan principalmente en la enseñanza y capacitación u ofreciendo servicios; no se concretan en la investigación *per se*. Ellos pueden complementar, cooperar o competir con instituciones de educación superior públicas o privadas cuyo mandato es tradicionalmente la trinidad de enseñar, investigar y servir. En virtud de que muchos de los nuevos proveedores se dedican a impartir educación más allá de las fronteras, tienen que incluirse como actores en la escena de la internacionali-

zación. El enfoque principal de este libro son las instituciones de educación superior tradicionales públicas y privadas; pero cuando los nuevos proveedores están activos, están incluidos.

Niveles institucionales, sectoriales y nacionales

Este libro incluye la internacionalización al nivel institucional y al nivel nacional y sectorial. El nivel institucional es relativamente claro. El nivel nacional es más complicado porque puede incluir diferentes entidades gubernamentales u ONG activas en la internacionalización de la educación superior. Por el lado gubernamental, éste puede incluir departamentos de educación, de asuntos extranjeros, ciencia y tecnología, cultura, empleo, inmigración y negocios y comercio, todo lo cual tiene un interés primario o periférico en la dimensión internacional de la educación superior. Sin embargo, en muchos casos, la internacionalización de la educación superior está solamente en la agenda de los departamentos del gobierno relacionados con educación, agencias y ONG. En estos casos el sector educativo es el sector clave. El término *nivel sectorial* se utiliza para referirse a programas del sector de educación nacional.

Cooperación internacional: vertical y horizontal

Como internacionalización, el término *cooperación internacional* se utiliza con frecuencia como una frase que capta todo. Tiene significados muy diferentes, dependiendo del país y del actor o de las partes interesadas. En algunos casos se utiliza como un término genérico para describir los millones de relaciones que tiene una institución o sector con sus socios en otros países. En América Latina el término también se utiliza para referirse a cooperación de desarrollo internacional. La inclusión de la palabra desarrollo implica la existencia de financiación o apoyo de un cuerpo bilateral o multilateral que se puede utilizar para una variedad de propósitos de la educación superior, como construcción de capacidad institucional, desarrollo de recursos humanos o movilidad académica. Es significativo que los países donantes más probablemente se refieran a este tipo de relación de asistencia técnica como *cooperación internacional de desarrollo*, mientras que los países beneficiarios utilicen el término *cooperación internacional*.

Tiene cierta importancia anotar el giro de la cooperación vertical hacia la horizontal. Estos términos se utilizan de varias formas, pero los elementos clave son los siguientes. La cooperación vertical generalmente describe relaciones donante-receptor en las cuales el desarrollo se orienta hacia ayuda o asistencia. Cooperación horizontal refleja más un beneficio mutuo y una relación de socio. Hay un claro movimiento en el desarrollo de políticas y programas hacia cooperación o sociedad horizontal con o sin financiación externa que con frecuencia incluye un

país desarrollado o en vía de desarrollo. Sin embargo, otra interpretación de cooperación horizontal es la idea de colaboración entre países en vía de desarrollo que con frecuencia se denomina cooperación sur-sur. El uso del término *cooperación horizontal* para describir esta clase de relación se vuelve complejo cuando las relaciones o sociedades entre los países en desarrollo (a veces construidas sobre una base regional o subregional) se financian a través de una agencia bilateral o multilateral.

Los informes de siete países utilizan estos términos en forma consistente con la manera en que cada país concibe y se aproxima a la dimensión internacional de educación superior. El factor común clave es que la internacionalización se interpreta y utiliza de una manera amplia e inclusiva y no se limita a un conjunto particular de actividades o programas internacionales, como movilidad, cooperación de desarrollo, investigación, desarrollo curricular o comercio.

CAMBIOS Y DESAFÍOS

Es imposible observar nuevos marcos de referencia conceptuales para la internacionalización sin tener en cuenta las realidades del medio ambiente en el cual está operando la educación superior. Hay numerosos cambios y nuevos retos desde el punto de vista de la forma como el medio ambiente está afectando la internacionalización y como la dimensión internacional cada vez más grande de la educación superior es de por sí un agente de cambio. Globalización es probablemente la característica más penetrante y poderosa del cambio de ambiente.

Globalización

La globalización está en la mente de quienes formulan políticas, los académicos y profesionales de todos los sectores y disciplinas. La educación, especialmente la postsecundaria, tanto como agente y reactor de la globalización es un área definitiva de controversia y estudio. Se han expresado muchos puntos de vista diferentes sobre la naturaleza, causas, elementos, consecuencias y futuras implicaciones de la globalización para la educación (Scott 2000; Salmi 2001; Marginson 2001; Márquez 2002; Breton y Lambert 2003; Enders y Fulton 2002).

La relación dinámica entre globalización e internacionalización de la educación es un área importante de estudio que merece más exploración. Es necesario establecer parámetros para enmarcar la discusión. Para el propósito de este capítulo, globalización se define neutralmente y se considera como un factor ambiental clave que tiene múltiples efectos, tanto positivos como negativos, sobre la educación. La discusión no se debe centrar en la globalización de la educación. Por el contrario, la globalización se presenta como un fenómeno que afecta la internacionalización.

Se han hecho muchos esfuerzos durante la última década para mantener el enfoque en la internacionalización de la educación y evitar el uso de la expresión *globalización de la educación*. Estos esfuerzos han tenido resultados variados, pero algún éxito al asegurar que los dos términos no se consideran como sinónimos y no se pueden intercambiar.

Globalización se define como el “flujo de tecnología, economía, conocimiento, gente, valores, ideas... más allá de las fronteras. La globalización afecta a cada país de una manera diferente debido a la historia individual de una nación, sus tradiciones, cultura y prioridades” (Knight y De Wit 1997, p. 6). Esta definición reconoce que la globalización es un proceso multifacético que puede afectar a los países de manera muy diferente; no toma una posición en cuanto a si este impacto es positivo o negativo. Como se verá más adelante, las definiciones que incluyen exposiciones razonadas o consecuencias pueden ser muy limitantes porque no se pueden aplicar en todos los contextos nacionales.

Otro aspecto clave de esta definición es que se refiere a traspasar las fronteras y deduce un radio de acción en todo el mundo. Esto es consistente con las definiciones que se hicieron anteriormente, en las cuales global se definía como mundial y nación no se considera como un aspecto crítico del término globalización.

Los conceptos de movimiento global y flujo son clave para la interpretación de globalización en este capítulo. Varios factores están íntimamente relacionados con este flujo y se consideran como elementos integrales de la globalización. Éstos son: la sociedad del conocimiento, tecnologías de información y comunicación, la economía de mercado, liberalización comercial y cambios de las estructuras del buen gobierno. Se puede discutir si éstos son catalizadores o consecuencias de la globalización; para este análisis se presentan como elementos o factores de globalización que tienen un enorme impacto sobre el sector educativo.

El cuadro 1.1 describe cada uno de estos cinco elementos y anota algunas de las consecuencias clave para la educación superior en general y la dimensión internacional en particular. Explica algunos de los principales cambios ambientales que constituyen las respuestas y acciones de la internacionalización para la globalización. Dichos cambios afectan todos los aspectos de la internacionalización inclusive el currículo y los procesos de enseñanza, movilización de estudiantes y académicos, la enseñanza más allá de las fronteras de programas educativos, proyectos de desarrollo internacional, el estudio de idiomas extranjeros, comercio y desarrollo de personal.

Diversificación de fuentes de financiamiento

La financiación y el apoyo para la educación superior representan cambios clave y retos para la internacionalización. Algunas tendencias son convergentes y tienen un gran impacto. La creciente demanda de educación superior está creando dificultades a los gobiernos para atenderla. A nivel global, la inversión privada

en educación está creciendo más rápidamente que la financiación pública (Levy 2003). Esto ha dado como resultado varias tendencias importantes como diversificación, privatización y comercialización de la educación superior y sus fuentes de financiamiento.

CUADRO 1.1

CONSECUENCIAS DE LA GLOBALIZACIÓN PARA INTERNACIONALIZAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Elementos de la globalización	Impacto en la educación superior	Consecuencias para la dimensión internacional de la educación superior
<i>Sociedad del conocimiento</i>		
Creciente importancia asignada a la producción y uso del conocimiento como creador de riqueza para las naciones.	El creciente énfasis en educación continuada, aprendizaje permanente, y desarrollo profesional continuo, está creando demanda insatisfecha de la educación superior.	Nuevos tipos de educadores (compañías privadas de medios, redes de instituciones públicas y privadas, universidades corporativas, compañías multinacionales) están ofreciendo educación y programas de capacitación más allá de las fronteras.
	La necesidad de desarrollar nuevos conocimientos y experiencia está dando como resultado nuevos tipos de programas y calificaciones.	Los programas están respondiendo más a la demanda del mercado. Se están desarrollando programas de capacitación especializada para nichos del mercado y con fines de desarrollo profesional distribuidos en todo el mundo.
	El papel de las universidades en la producción de investigación y conocimiento está cambiando y está siendo más comercializado.	Los programas de capacitación y educación para estudiantes, académicos, investigación, proveedores y proyectos, cada vez tienen más movilidad, física y virtualmente.
<i>Tecnologías de información y comunicación</i>		
Nuevos desarrollos de tecnologías y sistemas de comunicación e información	Nuevos métodos de enseñanza, especialmente en línea y satelitales, se están utilizando para educación nacional y transnacional.	Los métodos innovadores de enseñanza internacional, como aprendizaje-e, franquicias y campus satelitales, requieren más atención para acreditación de programas y proveedores y reconocimiento de calificaciones.

(Continúa)

(Continuación cuadro 1.1)

Elementos de la globalización	Impacto en la educación superior	Consecuencias para la dimensión internacional de la educación superior
<p><i>Economía de mercado</i></p> <p>Crecimiento en número e influencia de economías mundiales basadas en el mercado.</p>	<p>La educación superior y la capacitación cada vez se comercializan más y se modifican a nivel nacional e internacional.</p>	<p>Están surgiendo nuevas preocupaciones sobre la propiedad del plan de estudios y el material de enseñanza en diferentes culturas y países y la posibilidad de homogeneizar, así como también nuevas oportunidades de cruzamientos.</p>
<p><i>Liberalización del comercio</i></p> <p>Nuevos convenios comerciales regionales e internacionales desarrollados para disminuir barreras comerciales.</p>	<p>La importación y exportación de servicios y productos educativos han crecido cuando se eliminan barreras.</p>	<p>Se está dando más énfasis a los programas educativos de importaciones y exportaciones comercialmente orientadas y menos a los proyectos internacionales de desarrollo.</p>
<p><i>Buen gobierno</i></p> <p>Creación de nuevas estructuras y sistemas de buen gobierno regional e internacional.</p>	<p>El papel de los actores a nivel de educación nacional, gubernamental y no gubernamental, está cambiando.</p> <p>Se están considerando en todos los niveles nuevas estructuras reguladoras y de políticas.</p>	<p>Se están considerando nuevas estructuras internacionales y regionales para complementar políticas y prácticas nacionales y regionales especialmente en el campo de aseguramiento de calidad, acreditación, transferencia de créditos, reconocimiento de calificaciones y movilidad de estudiantes.</p>

Fuente: Knight (2004).

Cada vez es más común y necesario para las instituciones públicas y privadas investigar fuentes alternas de ingresos. Estas fuentes son los fondos de fundaciones sociales y del sector corporativo privado, ingresos por la comercialización de descubrimientos investigativos, dinero por matrículas para estudiantes nacionales e internacionales y de otros medios de impartir educación más allá de las fronteras. Se espera que la generación de ingresos con base en importación y exportación de programas educativos aumente a un ritmo importante en la próxima década (Larsen, Martin y Morris 2001). Y que el comercio en servicios de educación superior sea altamente competitivo y los nuevos proveedores comerciales tengan probabilidades de impactar las instituciones de educación superior

sin ánimo de lucro privadas y públicas que estén en actividad dentro de esta área.

Movilidad y conciencia intercultural

La movilidad cada vez mayor de la fuerza de trabajo está dando como resultado mayor migración temporal y permanente. Al mismo tiempo, más estudiantes están viajando con fines académicos, visitando universidades y salones de clase en muchos países cultural y étnicamente diversos. Esta tendencia trae nuevas oportunidades y nuevos retos para el proceso de enseñanza/aprendizaje y el desarrollo de planes de estudio, y es un estímulo para desarrollar mayor entendimiento intercultural y habilidades de comunicación. La internacionalización se considera como una forma completa de responder y confiar en la naturaleza y las necesidades interculturales del aprendizaje.

Otros factores que afectan la educación

Otros problemas globales importantes, relacionados con terrorismo, guerra y medio ambiente, tienen efectos indirectos o directos sobre la educación. La internacionalización se está presentando en un momento de gran transformación, si no de turbulencia. Nunca ha sido más importante ser consciente de la forma como la internacionalización se ve afectada por estos cambios o es por sí sola factor de cambio. Por eso es prudente y necesario pensar en los efectos a largo plazo de la internacionalización, que incluyen consecuencias intencionales y no intencionales.

SIGNIFICADO Y DEFINICIONES DE INTERNACIONALIZACIÓN Y TÉRMINOS RELACIONADOS

En esta sección veremos diversas interpretaciones y usos de la internacionalización y sus términos relacionados. Propone y analiza una definición actualizada de internacionalización que resulte apropiada para las realidades y desafíos actuales.

Durante más de veinte años ha habido gran controversia sobre la definición de internacionalización. El término no es nuevo. Se ha utilizado durante siglos en ciencias políticas y relaciones gubernamentales, pero su popularidad dentro del sector educativo solamente vino a observarse a comienzos de los años ochenta. Anteriormente, educación internacional y cooperación internacional eran los términos favoritos, como siguen siendo en algunos países. En los años noventa la discusión sobre el uso del término educación internacional se limitó a diferenciarlo de educación comparativa, educación global y educación multicultural. (De Wit 2002 ofrece una visión amplia y útil del desarrollo y uso de los términos

internacionalización, educación internacional, educación comparativa y otros principalmente usados durante los últimos diez años).

Ya está surgiendo otra serie de términos como educación transnacional, educación sin fronteras, educación extraterritorial y educación transterritorial. Estos vocablos tienen relación con conceptos de frontera. Se diferencian sustancialmente de los términos comparativo, multilateral e intercultural.

Educación transnacional, es el término utilizado por la Unesco y el Consejo de Europa en el Código de práctica de la educación transnacional que han desarrollado. El término define todos los tipos de estudio de educación superior en los cuales los alumnos se ubican en un país diferente de aquel en que la institución oferente está localizada (Unesco y el Consejo de Europa 2001). Esta definición reconoce la tendencia de las instituciones a enviar programas a estudiantes en otros países, pero no se refiere adecuadamente a la tendencia de la institución o del proveedor a establecer un campus filial o negociar instituciones existentes en países extranjeros.

El término *educación sin fronteras* apareció primero en un informe australiano (Cunningham y otros 2000). Luego en un estudio similar en el Reino Unido por encargo del Comité de Vicescancilleres y Rectores (CVCP). El término se refiere a lo borroso de las fronteras conceptuales, disciplinarias y geográficas que tradicionalmente tiene la educación superior (CVCP 2000).

Es interesante yuxtaponer los términos educación sin fronteras y educación transnacional. El primero acepta la desaparición de las fronteras mientras que el segundo destaca la existencia de fronteras. Ambas definiciones reflejan la realidad actual. En este período de crecimiento sin precedentes de la educación a distancia y el aprendizaje-e, las fronteras geográficas parecen ser de poca importancia. Sin embargo, la importancia de esas fronteras es mayor cuando el foco central se traslada a la responsabilidad de las regulaciones, especialmente la que tiene que ver con aseguramiento de la calidad, financiación y acreditación.

El término *educación extraterritorial* se sigue utilizando para denotar educación ofrecida en el exterior, pero su uso está disminuyendo debido a la introducción más reciente del término transnacional. Las actividades transnacionales son un tipo de actividad de la internacionalización.

Otra expresión también relacionada es *internacionalización en casa*, que según algunos es una respuesta directa al actual énfasis en la movilidad e internacionalización fuera del país. Es ciertamente una señal de las épocas en que internacionalización en casa se introdujo en el vocabulario. Wachter (2003) cree que el término proviene de un concepto sesudo de internacionalización y de la adaptación de estudios interculturales a la educación superior. Internacionalización en casa trata de establecer un vínculo más estrecho entre los conceptos de internacional e intercultural en el campo de la educación; representa una etapa importante en el desarrollo de la dimensión internacional e intercultural de la educación.

El desarrollo de una definición clara y comprensiva de internacionalización ayuda a esclarecer la confusión y el malentendido que hoy existen. Tal vez nunca habrá una verdadera definición universal. Pero es importante entender bien el término, para comprender claramente el fenómeno y que haya solidaridad cuando pidan mayor atención y apoyo quienes formulan políticas y líderes académicos.

Dados los numerosos factores que afectan la internacionalización, no debe sorprendernos que se esté utilizando en varias formas y para diferentes propósitos. Lo que sí sorprende es el pequeño número de académicos y políticos que están estudiando los matices y evolución del término, dados los cambios y retos actuales.

Evolución del concepto internacionalización

La definición de internacionalización evolucionó durante la década pasada. A finales de los años ochenta, el término se definía generalmente a nivel institucional y desde el punto de vista de un conjunto de actividades. Arum y Van de Water (1992) propusieron definir internacionalización como “las múltiples actividades, programas y servicios que caen dentro de los estudios internacionales, intercambio educativo internacional y cooperación técnica” (p. 202). En 1944 Knight introdujo un proceso u enfoque organizacional, para incluir la noción de que internacionalización es un proceso que necesita ser integrado y sostenible a nivel institucional. Definía internacionalización como “el proceso de integrar una dimensión internacional e intercultural a las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la institución” (p. 7). Van der Wende (1997) correctamente señalaba que una definición basada en la institución tenía limitaciones. Por tanto, proponía una definición más amplia que incluyera “cualquier esfuerzo sistemático encaminado a hacer que la educación superior respondiera a los requerimientos y desafíos relacionados con la globalización de sociedades, economía y mercados laborales” (p. 18). Si bien esta definición incluye elementos importantes, posiciona la dimensión internacional desde un punto de vista sólo de medio ambiente externo (específicamente, globalización), no sitúa la internacionalización dentro del contexto del sector educativo y sus metas y funciones.

Más recientemente, Soderqvist introdujo una definición que se concentra en el proceso de cambio y en una visión holística de gerencia a nivel institucional. Define la internacionalización de una institución de educación superior como “un proceso de cambio de una institución de educación superior nacional a una de educación superior internacional que incluya una dimensión internacional en todos los aspectos de su gestión holística para aumentar la calidad del aprendizaje y la enseñanza y lograr las competencias deseadas”. Este es ejemplo de una definición que tiene exposiciones razonadas intrínsecas y por tanto aplicabilidad limitada a instituciones o países que ven internacionalización más amplia que enseñanza, aprendizaje y desarrollo de competencias. Demuestra una evo-

lución de la definición a nivel institucional, pero tiene limitaciones como cualquier definición comprensiva. También exige la pregunta de qué constituye precisamente una institución de educación superior internacional.

De Wit (2002 p. 114) dice lo siguiente:

A medida que la dimensión internacional de educación superior logra más atención y reconocimiento, la gente tiende a utilizarla como mejor respuesta a su propósito. Mientras uno pueda entender que esto es lo que ocurre, no es útil que la internacionalización se convierta en una frase que, como cuarto de San Alejo, albergue cualquier cosa y cualquier cosa internacional. Se necesita una definición más concreta si se quiere entender y tratar con la importancia que merece. Aun cuando no haya acuerdo sobre una definición precisa, internacionalización sí necesita tener unos parámetros para evaluarla y avanzar en la educación superior. Esta es la razón por la cual es tan importante tener una definición práctica y ajustada a un marco de referencia conceptual para internacionalización de educación superior.

Definición práctica y actualizada de internacionalización

Las definiciones pueden dar forma a la política y la práctica puede influir en las definiciones y las políticas. Dados los cambios de las razones fundamentales, de los proveedores, las partes interesadas y las actividades de una internacionalización, es importante regresar a la definición para estar seguros de que su significado refleja las realidades actuales y puede guiar y ser pertinente para nuevos desarrollos. Cada vez es más evidente que la internacionalización necesita entenderse tanto a nivel nacional y sectorial como a nivel institucional. Por eso se propone una nueva definición que incluya ambos niveles y la necesidad de tener en cuenta la relación y la integridad entre ellas.

Una definición tiene que ser suficientemente genérica para aplicarla a muchos países diferentes, culturas y sistemas educativos. Una definición de esta naturaleza no es tarea fácil. Aunque la intención no es dar una definición universal, sí es imperativo que sea apropiado utilizarla en una amplia escala de contextos. Con esto en mente, es importante asegurar que esa definición no especifique las razones fundamentales, los beneficios, resultados, actores, actividades o partes interesadas en la internacionalización, pues todo eso varía mucho en los países y las instituciones. Lo muy importante es que la dimensión internacional tenga relación con todos los aspectos de la educación y el papel que desempeña en la sociedad.

Se propone la siguiente definición práctica: internacionalización a nivel nacional, sectorial e institucional es “el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global con el objetivo, las funciones o el ofrecimiento de enseñanza postsecundaria” (Knight 2003, p. 2). Esta es intencionalmente una de-

finición neutra de internacionalización. Muchos podrían argumentar que el proceso de internacionalización se debe describir en términos de promover cooperación y solidaridad entre las naciones, mejorar la calidad e importancia de la educación superior o contribuir al avance de investigaciones de problemas internacionales. Aunque estas son metas nobles a las cuales puede contribuir la internacionalización, una definición necesita ser suficientemente objetiva y poder utilizarse para describir un fenómeno que sea universal pero que tenga diferentes propósitos y resultados que dependan del actor o de la parte interesada.

Los términos utilizados en la definición práctica propuesta de internacionalización se escogieron con mucho cuidado. *Proceso* se utilizó para incluir la noción de que internacionalización es un esfuerzo en marcha y continuo. El término denota una cualidad de evolución o desarrollo para el concepto. *Proceso* se considera a veces desde el punto de vista de un modelo de las tres partes de la educación que incluyen insumo, proceso y resultado. Los conceptos de insumo y resultado no se utilizaron, aun cuando haya tanto énfasis hoy en el cumplimiento y por tanto en los resultados. Los puntos de vista se evitaron porque si internacionalización se define desde el punto de vista de insumos, resultados o beneficios, llega a ser menos genérica, puesto que tiene que reflejar las prioridades particulares de un país, institución o grupo de partes interesadas.

Integrar, se utiliza para denotar el proceso de inculcar o hacer encajar la dimensión internacional e intercultural en políticas y programas con el fin de asegurar que esa dimensión es medular y sostenible y no debe marginarse.

Los términos *internacional*, *intercultural* y *global* se utilizan como una tríada, pues conjuntamente reflejan la amplitud de la internacionalización. *Internacional* se emplea en el sentido de relaciones entre naciones, culturas o países. *Intercultural* se refiere a diversidad cultural en el ambiente nacional. *Global*, a menudo un término controversial y cargado de valores, se incluye en el sentido de radio de acción en todo el mundo. Estos tres términos se complementan entre sí y conjuntamente dan riqueza en amplitud y profundidad al proceso de la internacionalización.

Propósito se refiere al papel y objetivos generales que tiene la educación superior o a la misión o mandato de una institución individual. *Función* quiere decir los elementos primarios o tareas que caracterizan a un sistema superior nacional y a una institución individual. Ellos generalmente incluyen enseñanza, entrenamiento, investigación, actividades del saber y servicios para la sociedad en general. *Ofrecimiento* es un concepto menos amplio, que se refiere a la oferta de cursos de educación y programas nacionales o en otros países. Esto incluye oferta por parte de instituciones tradicionales de educación superior y de nuevos proveedores, como compañías que están más interesadas en la oferta global de sus programas y servicios y no se concentran tanto en la dimensión internacional o intercultural de una ciudad universitaria o de las funciones de enseñanza, investigación y servicio.

Relación con la definición anterior

Internacionalización se ha definido como el proceso de integrar una dimensión internacional o intercultural con las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la institución. Esta definición no entra en conflicto con la nueva definición aquí propuesta. En realidad, las dos se complementan. La nueva definición intenta tener en cuenta las realidades del contexto actual en las cuales el nivel nacional y sectorial es sumamente importante. Cubre el creciente número y diversidad de proveedores de educación cuyos intereses y enfoques difieren de los de las instituciones tradicionales desde el punto de vista de las dimensiones internacionales, interculturales y globales. Por esta razón, los términos más genéricos *propósito*, *función* y *ofrecimiento* se utilizan en lugar de los términos específicos funcionales de *enseñanza*, *investigación* y *servicio*. Utilizando estos términos más generales, la definición propuesta puede ser importante para el nivel sectorial, el nivel institucional y los diferentes proveedores públicos, privados, con ánimo de lucro, sin ánimo de lucro, locales, internacionales, en el extenso campo de la educación superior.

VALORES Y RAZONES FUNDAMENTALES QUE IMPULSAN Y GUÍAN LA INTERNACIONALIZACIÓN

La importancia de tener razones fundamentales claras y bien expresadas para la internacionalización no se puede exagerar. Las razones fundamentales se reflejan en las políticas y programas que se desarrollan y luego se ponen en marcha; éstas imponen la clase de beneficios o resultados esperados de los programas de internacionalización. Sin un claro conjunto de razones fundamentales, seguido de otro con objetivos o definiciones de políticas, un plan de estrategias y un sistema de monitoreo y evaluación, el proceso de internacionalización es con frecuencia una respuesta *ad hoc*, de reacción y fragmentada al abrumador número de oportunidades internacionales disponibles.

Esta sección intenta observar el giro de las razones fundamentales. Examina los valores que las sustentan y que pueden estar orientando algunos cambios de las motivaciones y las expectativas de la internacionalización a nivel de país o de institución.

Cada vez es más importante una expresión muy clara de los valores que orientan la internacionalización. ¿Por qué? En estas épocas turbulentas de cambio, existen desconexiones y tensiones entre razones fundamentales, políticas y resultados esperados. Los valores dan forma y consistencia a la visión, a las razones fundamentales y a los resultados esperados que sustentan la voluntad de países e instituciones para internacionalizarse. Los valores que son clave para este análisis, son la cooperación, la competencia y el grado hasta el cual la educación se concibe como un bien público. Dichos valores son especialmente importantes

dado el reciente incremento de la oferta comercial y de educación más allá de las fronteras. Los valores no se incluyen a propósito en la definición de internacionalización, pero sí han jugado un papel definitivo en la evolución de la participación del nivel postsecundario en actividades internacionales.

Es importante que los valores no se enfrenten mutuamente. Rara vez hay una discusión en blanco y negro o una definición uno u otro valor. Con más frecuencia los valores forman un continuo. Por ejemplo, cooperación y competencia no se excluyen mutuamente ni se oponen entre sí. Es importante no describir gráficamente cualquier valor como más positivo o negativo que otro. Puede haber también giros positivos de una positiva competencia hacia una consecuencia negativa no intencional. Lo mismo ocurre con la cooperación. Existen serios interrogantes respecto a la educación como un bien privado o público. ¿Puede uno categóricamente afirmar que educación es (en oposición a debe ser) un bien totalmente público o privado? ¿Puede la educación financiarse privadamente o negociarse comercialmente y seguir considerándose como un bien público? Tal vez la educación debe entenderse como responsabilidades estatales frente a sus prioridades y valores. Si esto es así, ¿cuál es el papel de la educación más allá de las fronteras? Evidentemente surgen interrogantes importantes que se reflejan en valores y razones fundamentales que sustentan las motivaciones y los beneficios de la internacionalización.

Tradicionalmente las razones fundamentales para la internacionalización se han presentado en cuatro grupos que reflejan propulsores fundamentales: socio-culturales, políticos, académicos y económicos (cuadro 1.2) (Knight y De Wit, 1977, 1999). En los últimos años se han escrito muchas cosas sobre los cambios de las razones fundamentales tanto dentro como entre estos cuatro grupos. (Van Vught, Van der Wende y Westerheijden, 2003; De Wit 2002; Gacel-Ávila 2003; Knight 2003).

Estas categorías genéricas siguen siendo una manera útil de analizar las razones fundamentales, pero necesitan detectarse la confusión de las categorías y los cambios significativos de la naturaleza y prioridad dentro de cada categoría.

Dado el mayor énfasis sobre la competencia a nivel internacional, llama la atención introducir una nueva categoría que reconozca la importancia que las instituciones están dando a la estigmatización o desarrollo de una gran reputación internacional. Se podría decir que las instituciones educativas siempre han competido tratando de lograr altos estándares académicos y más recientemente un perfil internacional. Sin embargo, ha habido un giro no tan sutil hacia el desarrollo de una reputación internacional con el fin de competir exitosamente en un ambiente más comercial. Instituciones y compañías están compitiendo por estudiantes internacionales que paguen derechos por la educación con fines de lucro y programas de entrenamiento y por servicios de educación, como pruebas de lenguaje y acreditaciones. El interés por las marcas es que las instituciones líderes busquen acreditación o servicios de aseguramiento de calidad por parte de

CUADRO 1.2**RAZONES FUNDAMENTALES QUE IMPULSAN LA INTERNACIONALIZACIÓN**

Razones fundamentales	Razones fundamentales actuales	Dimensión internacional para investigación y enseñanza
Socioculturales	Identidad cultural nacional Entendimiento intercultural Desarrollo ciudadano Desarrollo social y comunitario	<i>Nivel nacional</i> Desarrollo de recursos humanos Alianzas estratégicas Generación de ingresos/comercio Creación de nación/instituciones
Políticas	Política exterior Seguridad nacional Asistencia técnica Paz y entendimiento mutuo Identidad nacional Identidad regional	Desarrollo social y cultural y entendimiento mutuo <i>Nivel institucional</i> Marcas y perfiles internacionales Mejora de calidad, estándares internacionales Generación de ingresos
Económicas	Crecimiento económico y competitividad Mercado laboral Incentivos financieros	Desarrollo de estudiantes y personal administrativo Alianzas estratégicas Producción de conocimiento
Académicas	Extensión del horizonte académico Creación de instituciones Perfil y estado social Mejora de calidad Estándares académicos internacionales Dimensión internacional de la investigación y la enseñanza	

Fuente: Knight (2004).

corporaciones nacionales e internacionales de acreditación, algunas de las cuales son muy famosas pero otras no. Instituciones y proveedores están tratando de crear una reputación internacional y una marca de nombre para sus entidades o para una red o consorcio con el fin de colocarse en una mejor posición competitiva.

El deseo de reconocimiento internacional, con fines académicos, económicos, sociales o políticos, está creciendo evidentemente. Que la tendencia hacia la distinción deba considerarse como una categoría separada de las razones fundamentales o integrada a las cuatro categorías existentes está abierta a la discusión. Para los fines de este capítulo, el impulso hacia la marca internacional se indica como una motivación importante de un medio hacia un fin y no un fin por sí solo.

La primera columna del cuadro 1.2 presenta las cuatro categorías de razones fundamentales, actualizadas por De Wit (2002). Estas categorías siguen siendo

importantes, pero parece que sus límites estén desapareciendo con la integración de las razones fundamentales. Las cuatro categorías no hacen la distinción entre razones fundamentales de nivel nacional e institucional, distinción que cada vez es más importante (Knight 2004).

En consecuencia, la tercera columna presenta razones fundamentales de mayor importancia tanto a nivel nacional como institucional.

Razones fundamentales de nivel nacional

En esta sección se destacan algunas razones fundamentales que existen a nivel nacional y que no se pueden asignar exactamente a una de las cuatro categorías. Estas razones que se entrecruzan son: desarrollo de recursos humanos, alianzas estratégicas, generación de ingresos/transacciones comerciales, creación de naciones e instituciones, y desarrollo cultural y social y entendimiento mutuo. Las primeras cuatro que surgen están estrechamente relacionadas con las razones políticas y económicas.

Desarrollo de recursos humanos

Un mayor énfasis en la economía del conocimiento, cambios demográficos, mayor movilidad de la fuerza de trabajo y mayor comercio en servicios están haciendo que las naciones den más importancia al desarrollo y reclutamiento de capital humano a través de iniciativas de educación internacional. Existe mayor presión e interés en reclutar los estudiantes y profesionales más brillantes de otros países para incrementar la competitividad científica, tecnológica y económica. Los cambios en las estrategias de reclutamiento, incentivos y políticas de inmigración son ejemplos de programas para atraer y retener estudiantes y académicos con potencial para mejorar el capital humano de un país. Análogamente, se está prestando mayor atención a mejorar la dimensión internacional de enseñanza e investigación, de tal manera que los estudiantes nacionales y académicos puedan estar mejor equipados para contribuir a la competitividad internacional de sus países. También se está reconociendo más la necesidad de desarrollar comprensión intercultural y habilidades para el desarrollo personal, profesional y de ciudadanía. La mayor importancia dada al poder mental está directamente relacionada con el creciente interés y preocupación por la atracción y fuga de cerebros y la migración.

Creación de alianzas estratégicas

Las alianzas estratégicas se pueden considerar tanto una razón fundamental como un medio o instrumento para impulsar la internacionalización. Esta sección con-

sidera las alianzas estratégicas como razones fundamentales para fines académicos, económicos, políticos o socioculturales. La movilidad internacional de estudiantes y académicos así como la investigación de colaboración e iniciativas de educación, se están considerando como formas productivas de desarrollar vínculos geopolíticos más estrechos y relaciones económicas. Se ha producido un giro de las alianzas con propósitos culturales hacia las de propósitos económicos. Esto es especialmente cierto a nivel regional, donde los países están tratando de conseguir integración política y económica más fuerte con sus vecinos aumentando sus actividades de educación internacional sobre una base regional. El desarrollo de alianzas estratégicas a través de la internacionalización de la educación superior se considera como una forma de desarrollar cooperación más estrecha bilateral o regional y ganar un margen competitivo.

Generación de ingresos/comercio y transacciones

En la última década se ha dado más importancia a las oportunidades económicas que generan ingresos y oferta de educación más allá de las fronteras. Arreglos de nuevas franquicias, ciudades universitarias extranjeras o satelitales, suministro de educación en línea y mayor reclutamiento de estudiantes que pagan derechos, son ejemplos de un enfoque más comercial de la internacionalización. El hecho de que la educación sea ahora uno de los doce sectores de servicios en el Acuerdo general de libre comercio en servicios (GATS), es prueba de que importar y exportar educación y programas de capacitación y servicios educativos son un área de comercio potencialmente lucrativo. Se estima que en 1999 el comercio en la educación superior llegó a US\$35 mil millones y se espera que la cifra aumente considerablemente (Larsen, Martin y Morris 2001). Los países están demostrando mayor interés en la posibilidad de exportar educación para beneficio económico. El desarrollo de nuevos acuerdos comerciales regionales e internacionales está propiciando normas que ayudan a disminuir barreras para el comercio, tratando de aumentar el aspecto comercial de la educación en las transacciones internacionales más allá de las fronteras (Knight 2002, Sauve 2002).

Construcción de nación y de instituciones

Una ciudadanía educada, capacitada y bien informada y una fuerza de trabajo y la posibilidad de generar nuevos conocimientos son componentes clave de un país de la agenda para construir nación. Pero muchos países carecen de la infraestructura física y humana y de los recursos financieros para ofrecer oportunidades de educación superior a sus ciudadanos.

Tradicionalmente los proyectos académicos internacionales que se hacían como parte del desarrollo y trabajo de asistencia técnica se consideraban como una

contribución importante para los programas de construcción de nación de un país en vía de desarrollo. El trabajo de desarrollo internacional basado en beneficios mutuos para todos los socios, continúa siendo un aspecto clave de la internacionalización de la educación postsecundaria. Pero se ha producido un viraje patente, que tal vez se pronuncie más, desde un enfoque de desarrollo y ayuda a sociedades internacionales hacia uno más concentrado en las transacciones comerciales. Algunos países están interesados en exportar educación para generar ingresos, mientras otros tienen más interés en importar programas educativos e instituciones para construir nación.

Desarrollo social y cultural y entendimiento mutuo

Las razones fundamentales sociales y culturales, especialmente las relacionadas con la promoción de entendimiento intercultural e identidad cultural nacional, siguen siendo importantes pero sin el peso que tienen otras razones fundamentales. O ante los problemas urgentes y retos que surgen de choques culturales dentro y entre países, habrá más interés y la importancia dada al entendimiento social, cultural y mutuo basada en razones fundamentales, seguirá sin verse. Puede ser optimismo, pero tranquilizaría mucho pensar que a las razones fundamentales sociales y culturales para la internacionalización se les dará igual importancia que a las económicas y políticas.

Razones fundamentales de nivel institucional

Existe una estrecha relación entre las razones fundamentales de nivel nacional e institucional, aunque no siempre sea tan evidente como se esperaría. Esa relación depende de muchos factores, como el hecho del proceso de internacionalización de abajo hacia arriba o de arriba hacia abajo. En países donde a la internacionalización no se le ha dado mucha importancia a nivel nacional, que sigue siendo el caso de muchas regiones del mundo, las razones fundamentales a nivel institucional tienen mayor importancia y pueden ser totalmente diferentes en las instituciones.

Numerosos factores influyen en las razones fundamentales a nivel institucional. Éstas son la misión, la población estudiantil, el perfil del profesorado, la localización geográfica, las fuentes de financiación y el nivel de recursos, así como también la orientación hacia intereses internacionales, nacionales y locales. Las cuatro categorías presentadas en el cuadro 1.2 se aplican a instituciones, pero parece que las razones fundamentales de mayores consecuencias son las que vienen a continuación.

Realce del perfil y reputación internacionales

Tradicionalmente se le ha dado mucha importancia al logro de estándares académicos internacionales (sea cual fuere su definición). Esta motivación sigue siendo importante, mas parece opacada por el deseo vehemente de sobresalir mundialmente como institución internacional de alta calidad. Esta vehemencia tiene relación con la búsqueda de renombre internacional al tratar de atraer a los profesionales y estudiantes más brillantes y a un sinnúmero de estudiantes internacionales y proyectos de capacitación e investigación de alto perfil. Los estándares académicos siguen siendo importantes, pero hay un viraje notorio del énfasis en la experiencia académica de alta calidad de estudiantes y profesores hacia otro énfasis donde los estándares académicos altos forman parte de la campaña de mercadeo para conseguir marcas y competir nacional e internacionalmente.

Mejora de la calidad

Para la mayor parte de las instituciones la internacionalización no es un fin en sí sino un medio hacia un fin. La contribución que la dimensión internacional hace para mejorar la calidad y la relevancia de la educación superior en relación con los estándares internacionales, con frecuencia se expresa como una razón fundamental y meta de la internacionalización. Dado el mundo interconectado e interdependiente de hoy, es importante que la educación superior, a través de una dimensión internacional fortalecida con enseñanza e investigación, contribuya a la calidad y relevancia de su misión para atender las necesidades de los individuos, las comunidades, los países y la sociedad en general. A un nivel más práctico, la internacionalización está probando ser una herramienta útil para ayudar a las instituciones a fijar puntos de referencia y salir con soluciones innovadoras ante los retos permanentes relacionados con la gerencia, la academia y la investigación. Esta sigue siendo otra forma en que la internacionalización puede ayudar a fortalecer la calidad de las instituciones de educación superior y las funciones primordiales de la enseñanza, el aprendizaje y el servicio.

Desarrollo de recursos humanos

Hay renovado interés por la internacionalización como medio para aumentar el entendimiento internacional e intercultural y los conocimientos de los estudiantes y del personal administrativo. Varios factores están contribuyendo a esto. El creciente número de conflictos nacionales, regionales, internacionales y culturales, está impulsando a los académicos a ayudar a los estudiantes a entender los problemas globales y las relaciones internacionales e interculturales. El mayor énfasis en la sociedad del conocimiento da mucha importancia al perfeccionamiento continuo, al conocimiento bien desarrollado y a la experiencia básica. La

movilidad del mercado laboral, la mayor diversidad cultural de las comunidades y el lugar de trabajo requieren que tanto estudiantes como académicos tengan una mejor comprensión y habilidades comprobadas para trabajar y vivir en un medio ambiente culturalmente diferente. Al mismo tiempo, el mayor énfasis en la responsabilidad y educación basada en resultados va dando como fruto un considerable esfuerzo para identificar las competencias de los estudiantes y del personal administrativo desarrolladas a través de iniciativas de internacionalización. El desarrollo de tecnologías de conocimientos e informática, especialmente internet, ha revelado la necesidad de conocer y comprender el mundo más profundamente y ha dado nuevas oportunidades para acceder a esos conocimientos. Es interesante especular sobre si la actual atención prestada a la internacionalización en casa está estimulando o respondiendo a la gran importancia del desarrollo de los estudiantes y del personal.

Generación de ingresos

Más instituciones están pensando en las actividades de la internacionalización como una forma de generar ingresos. Las instituciones públicas son presa de la restricción financiera oficial y de los mayores costos operativos, y todo ocurre en un ambiente de mayor responsabilidad y probablemente mayor competencia.

Para qué o cómo se utilizan los ingresos generados se pregunta uno con frecuencia, sin pensar de dónde vienen o cómo se están gastando sino dudando si están generando utilidades o recuperando costos. Este no es un problema que tenga respuestas claras, pues casi todas las instituciones públicas dicen que por definición no funcionan con ánimo de lucro y por tanto cualquier excedente de las actividades de internacionalización se utiliza para subsidiar otras iniciativas. Muchas sugerirían que cualquier ingreso generado con base en actividades de la internacionalización se debería reinvertir para mejorar aspectos no financiados, pero esta es una cuestión institucional.

Otro factor relacionado con generación de ingresos es el surgimiento de nuevos proveedores corporativos comerciales que están en el negocio para generar ingresos. De esta manera, mientras se esté dando más importancia a la razón fundamental económica para la internacionalización a nivel de proveedor e institución, el problema se está complicando más porque es parte de problemas más grandes de comercialización y modificación conjunta de la educación con oferta transnacional de programas de educación y servicios que juegan un papel importante.

Creación de alianzas estratégicas

Las alianzas estratégicas se pueden considerar como una razón fundamental y un medio para lograr internacionalización. El número de acuerdos educativos bilaterales o multilaterales se ha aumentado exponencialmente en la última década. Durante las primeras etapas del proceso de internacionalización, las instituciones a veces reaccionan ante la multitud de oportunidades para establecer vinculaciones institucionales internacionales. Estas vinculaciones pueden ser para fines diferentes (movilidad académica, puntos de referencia, plan de estudio conjunto o desarrollo del programa, seminarios y conferencias, iniciativas de investigación conjunta). Con frecuencia las instituciones no pueden apoyar un gran número de acuerdos y por eso muchos están inactivos y existen solamente en el papel. A medida que las instituciones maduran en su proyecto de internacionalización, se hacen más esfuerzos para desarrollar alianzas estratégicas en las cuales los propósitos y resultados están claramente expresados. Una tendencia importante es el desarrollo de redes. Las redes tratan de tener objetivos más claros y más estratégicos, pero en muchos casos son más difíciles de manejar que los acuerdos bilaterales debido a las complejidades del trabajo con esos sistemas de educación y culturas diferentes.

Investigación y producción de conocimientos

El papel de las instituciones de educación superior en la producción y distribución de conocimientos no se debe minimizar. Dada la creciente interdependencia entre las naciones, hay problemas globales y desafíos que no se pueden atender a nivel nacional solamente. La colaboración internacional e interdisciplinaria es clave para resolver muchos problemas globales, como los relacionados con el medio ambiente, la salud y el crimen. Por eso las instituciones y los gobiernos nacionales están haciendo de la dimensión internacional de investigación y producción de conocimientos una razón fundamental primordial para la internacionalización de la educación superior y muchas instituciones están expresando esto claramente como una razón fundamental clave para ella.

De todas maneras las razones fundamentales que impulsan la internacionalización varían de una institución a otra, de un departamento de gobierno a otro, de una parte interesada a otra y de país a país. Las razones fundamentales diferentes y competitivas contribuyen tanto a la complejidad de la dimensión internacional de la educación como lo hace la internacionalización de las contribuciones.

Es muy importante para un actor –sea institución, proveedor, parte interesada pública o privada, ONG, departamento gubernamental o agencia intergubernamental– expresar claramente sus motivaciones para la internacionalización, pues las políticas, los programas, las estrategias y los resultados están vinculados y guiados por razones fundamentales explícitas e incluso implícitas.

ESTRATEGIAS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN, PROGRAMAS Y POLÍTICAS

En esta sección se ve la internacionalización desde el punto de vista de las estrategias, programas y políticas utilizados a nivel institucional y de proveedor, sectorial y nacional. Existe una dimensión jerárquica para el uso de estos tres términos. Las estrategias reflejan el nivel más concreto e incluyen actividades del programa académico e iniciativas organizacionales a nivel institucional. Los programas reflejan un enfoque más amplio de la internacionalización y son una de las herramientas para implementar políticas en todos los tres niveles. Los valores nacionales e institucionales, las perspectivas y las razones fundamentales sustentan y enmarcan estrategias, políticas y programas.

Dentro de las estructuras conceptuales para la internacionalización desarrolladas en la última década (Knight y De Wit 1997, 1999), la expresión *estrategias de internacionalización* se utilizó deliberadamente para ir más allá de la idea de actividades internacionales. Ese término hace referencia tanto al programa como a las iniciativas organizacionales a nivel institucional. La noción de un enfoque más planeado, integrado y estratégico estaba implícita en el uso de la palabra *estrategias*.

En el cuadro 1.3 se ven ejemplos de programas y estrategias organizacionales. Refleja cambios recientes, especialmente el crecimiento en los aspectos comerciales de la internacionalización y el mayor interés en actividades de “internacionalización en casa”. Dichos programas y estrategias son muy aplicables a las instituciones de educación superior tradicionales, públicas y privadas. Son menos importantes para nuevos proveedores que no se concentran en la investigación o el servicio de la comunidad o sociedad.

Las estrategias y un enfoque estratégico son clave para el nivel institucional, pero como el nivel nacional y sectorial ahora está cubierto en la definición, es necesario ampliar la noción de estrategias organizacionales al nivel nacional o sectorial. En consecuencia, se introducen los términos políticas y programas.

Los nuevos marcos de referencia incluyen deliberadamente políticas y programas en todos los niveles (cuadro 1.4). Los programas se pueden ver de una manera más macro que las estrategias y se utilizan como uno de los instrumentos de políticas o más generalmente como uno de los modos como la política realmente se traslada en una acción.

A nivel sectorial nacional se incluyen todas las políticas que afectan o son afectadas por la dimensión internacional de la educación. Esto incluye políticas relacionadas con relaciones exteriores, ayuda para el desarrollo, comercio, inmigración, empleo, ciencia y tecnología, cultura y herencia, educación, desarrollo social e industria y comercio.

Al nivel de sector o sistema de educación, se incluyen todas las políticas que tienen relación con el propósito, licencias, acreditación, financiación, plan de estudios, enseñanza, investigación y regulación de la educación superior. Estas políticas tienen implicaciones directas para toda clase de proveedores públicos y

CUADRO 1.3**PROGRAMAS DE NIVEL INSTITUCIONAL Y ESTRATEGIAS ORGANIZACIONALES PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN**

Tipo de actividad	Ejemplos
Actividades del programa	
Programas académicos	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de intercambio de estudiantes • Estudio de lengua extranjera • Planes de estudios internacionalizados • Estudios temáticos o de área • Trabajo y estudio en el exterior • Estudiantes extranjeros • Procesos de enseñanza y aprendizaje • Programas de grado dobles y conjuntos • Capacitación transcultural • Programas de movilidad de personal y profesores • Conferenciantes y profesionales visitantes • Vínculos entre programas académicos y otras estrategias
Investigación y colaboración científica	<ul style="list-style-type: none"> • Centros de áreas y de temas • Proyectos de investigación conjunta y publicaciones • Conferencias y seminarios internacionales • Acuerdos internacionales de investigación • Programas de intercambio de investigaciones • Socios internacionales de investigación en sectores académicos y otros
Actividades nacionales y transnacionales	<p><i>Nacionales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Asociaciones de la comunidad con ONG o grupos del sector privado y público • Servicio comunitario y trabajo de proyecto intercultural • Programas de capacitación y educación específica para socios y clientes internacionales <p><i>Transnacionales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyectos internacionales para asistencia en el desarrollo • Oferta transnacional de programas educativos (comerciales y no comerciales) • Vinculaciones internacionales, asociaciones y redes • Capacitación con base en contrato y programas y servicios de investigación • Programas de ex alumnos en el exterior
Actividades extracurriculares	<ul style="list-style-type: none"> • Clubes y asociaciones de estudiantes • Eventos de campo intercultural e internacional • Vinculación con grupos étnicos y culturales en la comunidad • Grupos y programas de apoyo a colegas
<i>Estrategias organizacionales</i>	
Buen gobierno	<ul style="list-style-type: none"> • Dedicación de líderes antiguos • Participación activa de profesores y personal administrativo

(Continúa)

(Continuación cuadro 1.3)

Tipo de actividad	Actividades del programa	Ejemplos
Operaciones		<ul style="list-style-type: none"> • Razón fundamental y metas bien expresadas para la internacionalización • Reconocimiento de la dimensión internacional en afirmaciones de mandato y misión institucional y en planeación, administración y evaluación de documentos de políticas • Integradas a toda la institución y nivel de planeación departamental y universitaria, sistema de revisión de calidad y presupuesto • Estructuras organizacionales apropiadas • Sistemas (formales e informales) para comunicación, enlace y coordinación • Equilibrio entre promoción centralizada y descentralizada y manejo de la internacionalización
Servicios		<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo financiero adecuado y sistemas de asignación de recursos • Apoyo de unidades de servicio en la institución (alojamiento de estudiantes, registro, financiación, antiguos alumnos, tecnología informática) • Participación de unidades de apoyo académico (biblioteca, enseñanza y aprendizaje, desarrollo del plan de estudios, capacitación de profesores y de personal administrativo, servicios de investigación) • Servicios de apoyo para estudiantes que llegan y salen (programas de orientación, consejería, capacitación transcultural y asesoría en visas)
Recursos humanos		<ul style="list-style-type: none"> • Procedimientos de selección y reclutamiento que reconocen experiencia internacional • Políticas de promoción y recompensas para reforzar contribuciones de profesores y personal administrativo • Actividades para el desarrollo profesional de profesores y personal administrativo • Apoyo para nombramientos internacionales y años sabáticos.

Fuente: Knight (2004).

privados, instituciones remunerativas y no remunerativas y compañías comerciales.

Están incluidas las compañías que ofrecen programas y servicios de educación, porque la creciente industria de la educación comercial se puede ver como complementaria, de cooperación o competencia con el sector no comercial. El Observatorio con sede en Londres de educación superior sin fronteras, ha desarrollado un Índice de educación global (Garrett 2003), que hace una lista de todas las compañías que ofrecen programas o servicios de educación y capacitación y forman parte de la bolsa de valores. En este momento hay unas cincuenta, pero a medida que la liberalización del comercio de los servicios aumenta, lo mismo ocurre con el número de compañías con ánimo de lucro. Muchas políticas rela-

CUADRO 1.4**POLÍTICAS Y PROGRAMAS PARA INTERNACIONALIZACIÓN A NIVEL NACIONAL, SECTORIAL E INSTITUCIONAL**

Nivel	Políticas	Programas
Nacional	Educación y otras políticas a nivel nacional relacionadas con la dimensión internacional de la educación superior (cultural, científica, de inmigración, comercio, empleo).	Programas nacionales o subregionales que promueven o facilitan la dimensión internacional de la educación superior. Las pueden ofrecer diferentes departamentos gubernamentales u ONG y orientarse hacia diferentes aspectos internacionales (programas de movilidad académica, iniciativas de investigación internacional, programas de reclutamiento de estudiantes).
Sectorial	Políticas relacionadas con el propósito, funciones, financiación y regulación de la educación superior.	Programas ofrecidos por y para el sector de educación superior. Se pueden ofrecer en cualquier nivel del gobierno o por cualquier organización pública o privada.
Institucional	Políticas que se refieren a aspectos específicos de la internacionalización o políticas que integran y apoyan la dimensión internacional en la misión primordial y las funciones de la institución.	Programas como intercambio de estudiantes, estudio de lengua extranjera, estudios temáticos o de área, grados dobles o conjuntos y estudiantes internacionales.

Fuente: Knight (2004).

cionadas con la dimensión internacional de educación afectarán tanto a las instituciones públicas de aprendizaje superior como a los proveedores comerciales. Esta es la razón por la cual es urgente que se incluyan dentro de un marco conceptual las políticas tanto a nivel nacional y sectorial como a nivel institucional.

A nivel institucional, las políticas se pueden interpretar de diferentes maneras. Una interpretación estrecha incluiría normas y directrices que se refieran a prioridades y planes relacionados con la dimensión internacional de la misión de la institución, propósito, valores y funciones. Esto podría incluir el enunciado de la misión institucional o las políticas sobre estudios en el exterior, reclutamiento de estudiantes, vinculaciones y sociedades, instrucción transnacional, años sabáticos internacionales y otros casos.

Una interpretación más amplia de las políticas a nivel institucional incluye todas esas afirmaciones, directivas o documentos de planeación que tienen que ver

con consecuencias para o de internacionalización. Si la institución ha tenido un enfoque de integración sostenible para internacionalización, una gran gama de políticas y normas de procedimientos estaría implicada, como aseguramiento de la calidad, planeación, financiación, personal, desarrollo de profesores, admisión, investigación, plan de estudios, apoyo a estudiantes, contrato y trabajo de proyecto.

Tradicionalmente, la internacionalización a nivel institucional se consideró como una serie de estrategias o actividades. Dichas estrategias se han dividido recientemente en dos corrientes diferentes. La primera incluye actividades de internacionalización que se presentan en el campus de casa. El segundo tiene relación con actividades que se presentan más allá de las fronteras.

La expresión *internacionalización en casa* se ha desarrollado para prestar atención a aspectos de la internacionalización que se presentan en un campus de casa. Éstos incluyen la dimensión intercultural e internacional en la investigación y en el proceso enseñanza y aprendizaje, actividades extracurriculares, relaciones con grupos comunitarios locales, culturales y étnicos y la integración de estudiantes extranjeros y profesionales a la vida del campus y sus actividades. El surgimiento de este concepto tal vez se puede considerar como una forma de contrarrestar el mayor énfasis en la movilidad académica.

El término *transnacional* está empezando a utilizarse como un sinónimo de *internacionalización*, dejando de lado los componentes "en casa". Se usa frecuentemente para describir transacciones comerciales en educación. Ambas interpretaciones son demasiado estrechas y por eso es importante aclarar lo que se quiere decir con las dos corrientes de la internacionalización. Estas dos se deben ver íntimamente ligadas e interdependientes más que independientes. La internacionalización en el exterior tiene consecuencias importantes para la internacionalización en casa y viceversa.

El cuadro 1.5 incluye cuatro categorías de educación transnacional. Tiene un enfoque amplio en la educación transnacional para contrabalancear el enfoque más estrecho utilizado en convenios comerciales, como el GATS. Es importante que las cuatro modalidades utilizadas por analistas comerciales en el GATS no se adopten como un sistema de clasificación educativa. Las cuatro modalidades comerciales se restringen principalmente a actividades comercialmente orientadas; no incluyen actividades de sociedades académicas sin ánimo de lucro o proyectos de desarrollo internacional, que son partes integrantes de la internacionalización (Knight 2003). Las categorías transnacionales empleadas en el cuadro 1.5 incluyen actividades de internacionalización que implican el movimiento de gente, cursos y programas, proveedores de educación y proyectos, sean dichas actividades desarrolladas a través de movimiento físico o virtual o a través de convenios de intercambio, programas financiados privadamente o por el gobierno, negocios comerciales con ánimo de lucro, iniciativas sin ánimo de lucro o una combinación de disposiciones.

CUADRO 1.5**COMPONENTES DE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN CASA Y EN EL EXTERIOR****Internacionalización en casa (con sede en ciudad universitaria)***Plan de estudios y programas*

- Nuevos programas con tema internacional
- Dimensión internacional, cultural, global o comparativa introducida en cursos existentes
- Estudio de lengua extranjera
- Estudios de área o regionales
- Grados dobles o conjuntos

Proceso de enseñanza y aprendizaje

- Participación activa de estudiantes internacionales, estudiantes que han regresado de estudiar en el exterior y diversidad cultural de clases en el proceso de enseñanza y aprendizaje
- Movilidad virtual de estudiantes para cursos conjuntos y proyectos de investigación
- Empleo de becarios y maestros internacionales así como de expertos interculturales e internacionales
- Integración de estudios de casos interculturales e internacionales, desempeño de roles y materiales de referencia

Actividades extracurriculares

- Clubes y asociaciones estudiantiles
- Eventos de ciudades universitarias interculturales e internacionales
- Vinculación con grupos étnicos y culturales con base en la comunidad
- Programas y grupos de apoyo a colegas

Vinculación con grupos locales étnicos y culturales

- Participación de estudiantes en organizaciones étnicas y culturales por medio de internados, empleos e investigación aplicada
- Participación de representantes de grupos étnicos y culturales locales en actividades de enseñanza y aprendizaje, iniciativas de investigación y eventos y proyectos extracurriculares

Actividades pedagógicas y de investigación

- Centros temáticos y áreas
- Proyectos de investigación conjunta
- Conferencias y seminarios internacionales
- Artículos y documentos publicados
- Acuerdos internacionales de investigación
- Programas de intercambio investigativo
- Socios de investigaciones internacionales en sectores académicos y otros
- Integración de investigadores visitantes y becarios en actividades académicas en la ciudad universitaria

*Internacionalización en el exterior (transnacional)**Movimiento de personas*

- Estudiantes en el exterior en programas con premios para estudios semestrales o anuales, internados, programas de investigación o programas completos
- Profesores y expertos viajan al exterior a enseñar y dirigir investigaciones, a ofrecer asistencia técnica y consultoría, pasan años sabáticos y buscan desarrollo profesional

Promoción de programas

- Se trasladan programas y cursos, no estudiantes
- Programas educativos o de capacitación ofrecidos por medio de vinculación a arreglos de asociación entre instituciones y proveedores nacionales y extranjeros

(Continúa)

(Continuación cuadro 1.5)

- Crédito o recompensa normalmente otorgada por la institución receptora; en algunos casos se ofrecen grados dobles o conjuntos. (Si está incluido un grado extranjero, la institución o proveedor probablemente se ha trasladado al país beneficiario)

Movilidad de proveedores

- La institución o proveedor se traslada con el fin de tener presencia virtual o física en el país que recibe
- El proveedor internacional o extranjero tiene responsabilidad académica por el programa y otorga un grado extranjero. El proveedor puede tener o no un socio académico o financiero en el país que recibe. Son un ejemplo, las sucursales de ciudades universitarias, instituciones extranjeras independientes y algunos modelos de franquicias

Proyectos internacionales

- Se incluye una gran variedad de actividades sin recompensa como desarrollo del plan de estudios conjunto, investigación, puntos de referencia, asistencia técnica, plataformas de *e-learning*, desarrollo profesional y otras iniciativas de formación de capacidades
 - Se podrían emprender proyectos y servicios como parte de proyectos de ayuda para el desarrollo, vinculaciones académicas y contratos comerciales
-

Las cuatro categorías incluidas en educación transnacional se ponen en marcha a través de tres modalidades principales de internacionalización: proyectos de asistencia para el desarrollo (cooperación vertical); intercambios, vinculaciones e iniciativas mutuamente benéficas (cooperación horizontal) y operaciones comerciales e impulsadas por el mercado.

Este marco de referencia es un trabajo que está avanzando y continuará desarrollándose. Es genérico a propósito para que sea aplicable a numerosos países diferentes, jurisdicciones, culturas y sistemas educativos; las numerosas instituciones y proveedores involucrados en internacionalización; para cubrir la diversidad de financiación y arreglos administrativos y para incluir actividades tanto en casa como transnacionales. Los vínculos entre las dos corrientes son importantes; se necesita más investigación y atención para estudiar la naturaleza y las implicaciones de esta conexión.

MÉTODOS DE INTERNACIONALIZACIÓN

Dado el mundo cambiante y caótico en el cual está funcionando la educación superior, es importante reconocer que diferentes países, sistemas educativos, instituciones y proveedores enfrentan retos específicos y oportunidades con respecto a la dimensión internacional de la educación superior. Esto significa que se necesitan varios métodos diferentes para hacer la internacionalización.

Un método es diferente de una definición. Aunque diversos países e incluso instituciones dentro de un país pueden compartir una interpretación o definición de internacionalización, la manera de afrontar esa tarea puede ser muy dife-

rente, en virtud de las diferencias de prioridades, cultura, historia, políticas y recursos. Un método de internacionalización refleja o caracteriza los valores, prioridades y acciones que un país, el sector educativo o una institución presenta a medida que trabaja en internacionalizarse. Un método no es fijo. Los métodos cambian durante el desarrollo. En muchos casos, países o instituciones utilizan diferentes métodos al mismo tiempo. No hay ningún método exacto. El concepto de método se introduce para ayudar a describir y evaluar la manera en que se está conceptualizando la internacionalización y se está implementando a un nivel nacional, sectorial o institucional.

Métodos a nivel institucional y de proveedor

Los métodos generales de internacionalización que se ven en el cuadro 1.6 se basan en un trabajo anterior (Knight y De Wit 1999), pero existen tres diferencias importantes. La categoría “resultado” anteriormente se denominaba “competencias”. Dado el gran énfasis en la confiabilidad y los resultados en el sector de educación superior, se decidió ampliar esta categoría para incluir una interpretación más general de los resultados.

CUADRO 1.6

MÉTODOS DE INTERNACIONALIZACIÓN A NIVEL INSTITUCIONAL

Método	Descripción
Actividad	La internacionalización se describe como estudios en el exterior, programas académicos y curriculares, vinculaciones y redes institucionales, proyectos de desarrollo y ciudades universitarias adscritas.
Resultados	La internacionalización se explica desde el punto de vista de resultados deseados, como competencias estudiantiles, mejor perfil y más acuerdos internacionales, socios o proyectos.
Razones fundamentales	La internacionalización se describe con respecto a las motivaciones principales o razones fundamentales que la impulsan. Esto puede incluir estándares académicos, generación de ingresos, diversidad cultural y desarrollo de estudiantes y personal administrativo.
Proceso	La internacionalización se considera como un proceso en el cual está integrada una dimensión internacional en la enseñanza, aprendizaje y funciones de servicio de la institución a través de estrategias organizacionales clave.
Con sede en casa/ciudad universitaria	La internacionalización se interpreta como la creación de una cultura o clima en la universidad que promueve y apoya entendimiento intercultural e internacional y se concentra en actividades universitarias.
En el exterior/transnacional	La internacionalización se ve como la oferta de educación a otros países a través de una variedad de modalidades de oferta (presencial, a distancia, aprendizaje-e) y por medio de diferentes arreglos administrativos (franquicias, parejas, filiales, etc.)

Fuente: basado en Knight y Dewit (1999).

Otro cambio importante es la adición de dos categorías nuevas: “razones fundamentales” y “transnacional”. Las razones fundamentales que impulsan la internacionalización están cambiando. Los planteamientos de políticas tanto a nivel de país como de institución se están volviendo más explícitos sobre por qué existen programas para internacionalizar más bien que hacer énfasis simplemente en lo que es necesario que se haga. Para reflejar este cambio, las razones fundamentales están ahora incluidas como otro método de internacionalización. La otra categoría nueva –en el exterior, transnacional– describe instituciones y proveedores que están concentrando sus esfuerzos en presentar programas educativos más allá de las fronteras y que no tienen investigación o servicio a la sociedad como una parte muy importante de su mandato, y están más interesados en extender el alcance geográfico de su enseñanza, a través de clases presenciales, educación a distancia –que incluye aprendizaje en línea– o una combinación de ambos. La categoría “etos” ha sido ampliada y nuevamente rotulada “en casa/situada en la ciudad universitaria”. Permanece en esta tipología porque muchas instituciones siguen concentrándose en la dimensión intercultural/internacional de un campus y no están involucradas en programas de movilidad o actividades más allá de las fronteras.

El proceso y los métodos hogar/campus se enfocan en las funciones principales y la cultura de la institución, que incluyen aspectos curriculares, extracurriculares y organizacionales. Las razones fundamentales y enfoques de los resultados se pueden ver como extremos opuestos del mismo continuo, pero son fundamentalmente diferentes, en la medida en que las razones fundamentales tienen que ver con propulsores y los resultados agregan más peso a los resultados esperados de la internacionalización. El enfoque de la actividad, que sigue siendo probablemente el enfoque más común, hace énfasis en las iniciativas reales del programa que forman parte de los esfuerzos hechos para la internacionalización. El enfoque en el exterior/más allá de las fronteras, acentúa las vinculaciones con otros países y se concentra en los cuatro aspectos de la movilidad académica.

Métodos a nivel nacional o sectorial

En esta sección se describen cuatro categorías de métodos a nivel sectorial y nacional (cuadro 1.7). Estos métodos no son mutuamente excluyentes y no tienen como objetivo excluir otras metodologías. El propósito de desarrollar estos marcos de referencia es ayudar a las instituciones y a quienes formulan las políticas a reflexionar sobre las características predominantes de su actual enfoque en la internacionalización y pensar sobre qué método quisieran adoptar en el futuro. Es útil y revelador analizar si el método predominante utilizado es consistente con y complementario de las razones fundamentales y valores que impulsan los programas de internacionalización. Un examen de los métodos arroja luz sobre algunas tendencias emergentes, problemas e interrogantes importantes para la internacionalización.

CUADRO 1.7
MÉTODOS DE INTERNACIONALIZACIÓN A NIVEL NACIONAL O SECTORIAL

Método	Descripción
Programas	La internacionalización de la educación superior se ve desde el punto de vista de ofrecer programas financiados que facilitan las actividades internacionales, como la movilidad, la investigación y las vinculaciones.
Razones fundamentales	La internacionalización de la educación superior se presenta desde el punto de vista de por qué es importante que el sector sea más internacional. Las razones fundamentales varían mucho y pueden consistir en desarrollo de recursos humanos, alianzas estratégicas, transacciones comerciales, formación de nación y desarrollo cultural y social.
Políticas	La internacionalización de la educación superior se explica desde el punto de vista de políticas que ven o hacen énfasis en la importancia de la dimensión internacional e intercultural de la educación superior. Las políticas pueden provenir de varios sectores como educación, relaciones exteriores, ciencia y tecnología, cultura y comercio.
Estrategias	La internacionalización se considera un elemento clave de una estrategia nacional para alcanzar las metas y prioridades de un país, nacional e internacionalmente.

Fuente: Knight (2004).

TENDENCIAS, PROBLEMAS Y PREGUNTAS

Las palabras clave utilizadas para estudiar y analizar la dimensión internacional de la educación superior son *compleja, multifacética, diversa, controversial, cambiante y desafiante*. Estos adjetivos pintan un cuadro de la internacionalización como un fenómeno que está evolucionando en muchos frentes, como actor y como reactor. Este proceso evolucionario –algunos podrían llamarlo revolucionario– revela varios problemas nuevos y plantea varios interrogantes.

Las tendencias macro están afectando la educación superior. Éstas incluyen el movimiento hacia una sociedad y economía del conocimiento; desarrollos en tecnología informática y de comunicación; un mayor sentido de regionalismo (comercio, economía, cultura); mayor movilidad de la gente, capital, ideas, conocimiento y tecnología; más liberalización del comercio a través de acuerdos comerciales bilaterales y multilaterales; mayor énfasis en la economía de mercado y cambios en la gobernabilidad, de nacional a regional e internacional.

Estas tendencias tienen las siguientes consecuencias para la dimensión internacional de la educación superior:

- Mayor demanda de la educación superior, especialmente aprendizaje permanente y capacitación profesional.
- Mayor diversidad de los proveedores de educación, incluso compañías comerciales, instituciones privadas con ánimo de lucro, entidades con ánimo de lucro de instituciones públicas y “fábricas de grados”.
- Innovaciones en el suministro a distancia/en línea y oferta transnacional de educación superior.
- Nuevos tipos de certificaciones y calificaciones que se están ofreciendo.
- Nuevos niveles y tipos de aseguramiento de la calidad y acreditación.
- Aumentos más rápidos en inversión privada en educación superior que en inversión pública.
- Nuevas formas de sociedades académicas y administrativas entre diferentes tipos de proveedores.
- Formas variables y propósitos de alianzas estratégicas.
- Mayor fuga y recuperación de cerebros (física y virtual).
- Nuevas formas de programas de educación superior intra e interregionales, especialmente iniciativas de movilidad.
- Más competencia internacional e innovación en el enfoque del mercado en la educación.
- Cambio de ayuda para el desarrollo a intercambio de sociedad a transacciones comerciales en educación.

Estas tendencias suscitan interrogantes importantes. Cuando los programas educativos y de capacitación traspasan las fronteras, ¿cuáles son las consecuencias para el aseguramiento de calidad y acreditación de programas y proveedores? ¿Qué papel desempeñan las instituciones, las agencias nacionales de aseguramiento de la calidad y acreditación en la supervisión de programas que entran y salen? ¿Hay necesidad de que mecanismos regionales o internacionales aumenten esfuerzos nacionales/institucionales para vigilar el suministro transnacional?

El surgimiento de nuevas compañías con ánimo de lucro del sector privado trae nuevos actores al mundo de la internacionalización. ¿Cómo colaborarán, competirán, complementarán y cambiarán el trabajo del público tradicional e instituciones privadas estos nuevos proveedores?

¿Cómo aborda la internacionalización la intersección de lo internacional e intercultural? ¿Es la internacionalización un vehículo para mayor comprensión y apreciación de diversidad cultural y fusión o es un agente de homogeneización cultural? ¿Cómo contribuyen los currículos, el proceso enseñanza/aprendizaje, la investigación, las actividades extracurriculares y la movilidad académica al entendimiento intercultural y la hibridación/homogeneización?

Las complejidades implícitas del trabajo en el campo de la internacionalización requieren más conocimientos, actitudes, habilidades y comprensión de la

dimensión internacional /intercultural/global de la educación superior. ¿Cómo se desarrollan y reconocen estas competencias para académicos, administradores y quienes determinan políticas trabajando en el campo de la internacionalización de la educación superior?

¿Existe un viraje de las razones fundamentales sociales y culturales hacia los intereses económicos y comerciales de la internacionalización? ¿Es esto cierto en todas las regiones del mundo? ¿Cuáles son las consecuencias para la política de la educación superior (financiamiento, acceso, calidad, papel en la sociedad, investigación, plan de estudios, marcos de referencia reguladores)?

¿Cuáles son las consecuencias de una mayor movilidad académica para la aceptación del reconocimiento de credenciales profesionales y académicas? ¿Cuál es la relación entre reconocimiento de credenciales y la tendencia hacia validación de competencias? ¿Cuál es el papel de las convenciones regionales de la Unesco sobre el reconocimiento de credenciales?

La dimensión internacional de la educación superior está ganando un perfil superior en campos de políticas fuera de la educación, como inmigración, transacciones y comercio, cultura y desarrollo económico. ¿Cómo puede el sector de educación trabajar en colaboración con estos sectores a nivel nacional y regional para asegurar que la internacionalización se entienda y contribuya al desarrollo humano, cultural, social, científico y económico?

¿Cómo está la internacionalización contribuyendo a la fuga y recuperación de cerebros? ¿Qué mecanismos pueden ayudar a mejorar los beneficios de una mayor movilidad académica y profesional pero mitigar el impacto negativo de los desequilibrios en el flujo de talentos de los países?

¿Cuáles son las conexiones entre movilidad académica, movilidad de mano de obra y migración temporal o permanente? ¿Están las campañas de reclutamiento objetivo internacional vinculadas con los patrones de migración?

¿Cómo facilita la internacionalización la integración regional? ¿Cómo afecta la integración regional a la internacionalización?

En el 2020, ¿cuáles serán las mayores realizaciones de la internacionalización de los últimos 30 años? ¿Están teniendo los líderes académicos, los diseñadores de políticas educativas y los políticos una perspectiva de largo plazo sobre las nuevas oportunidades y riesgos inherentes a la globalización y sus consecuencias para la internacionalización de la educación superior? ¿Cuáles problemas clave o interrogantes requieren más evaluación, investigación y análisis de políticas para orientar y dirigir el impacto a largo plazo y consecuencias de la internacionalización en los niveles institucionales, sectoriales, nacionales, regionales e internacionales?

Si se tuviera que reunir un panel de sabios de la India en el 2020 para reflexionar sobre las contribuciones de la internacionalización en la educación superior, ¿qué conclusiones sacarían? ¿Se concretarían al papel de la internacionalización en la preparación de un cuadro élite de gente erudita profesional móvil y talentosa

internacionalmente, en la comercialización y modificación conjunta de la educación como un servicio comerciable, la homogeneización o estandarización del plan de estudios y el uso exagerado del inglés como el idioma de la instrucción, la reducción del estándar académico y la calidad como un resultado de aumento de las fábricas de acreditación y grados internacionales no reconocidos y el acceso no equitativo a las oportunidades de la educación superior? ¿O concluirían que la internacionalización ha contribuido a desarrollar estudiantes, profesionales, profesores más informados y analíticos sobre problemas internacionales y globales y que son conocedores interculturalmente; ayudaron a dirigir problemas locales, nacionales, regionales y globales; mejoraron la calidad y relevancia del currículo y el proceso de enseñanza y aprendizaje, utilizaron tecnología informática y de la comunicación; establecieron nuevas sociedades y métodos de educación más allá de las fronteras para aumentar el acceso a la educación superior y demostraron que la dimensión internacional de la educación superior aumenta las características autóctonas culturales y nacionales de la educación superior y contribuyen al desarrollo social, económico y cultural?

La dirección, progreso y contribución de la internacionalización de la educación superior depende de decisiones y acciones tomadas hoy. Por esta razón, el análisis de oportunidades y riesgo de la internacionalización al nivel individual, institucional, sectorial, nacional y regional es importante para asegurar que las decisiones de políticas se informen y estén al tanto de los beneficios y retos de la dimensión internacional de la educación.

REFERENCIAS

- Adam, S. 2001. *Transnational Education*. Informe preparado por la Confederación de Rectores Europeos de la Unión Europea, Ginebra.
- Altbach, P. 2001. "Higher Education and the WTO: Globalization Run Amok". *International Higher Education* (Boston College) 23: 2-4.
- Arnove, R. y C. Torres, eds. 1999. *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. Oxford: Rowman and Littlefield.
- Arum, S. y J. Van de Water. 1992. Necesidad de una definición de educación internacional en las universidades de Estados Unidos. Puente para los futuros *Strategies for Internationalizing Higher Education*, C. Klasek, ed., IL: Asociación de administradores de educación internacional.
- Bloom, D. 2003. "Mastering Globalization: From Ideas to Action on Higher Education Reform". En *Universities and Globalization: Private Linkages, Public Trust*, ed. G. Breton y M. Lambert, 139-152. París: Unesco/Université Laval/Economica.
- Breton, G. y M. Lambert, eds. 2003. *Universities and Globalization: Private Linkages, Public Trust*. París: Unesco/Université Laval/Economica.
- Corporate University Xchange. 1999. *Annual Survey of Corporate University Future Directions*. Nueva York: Corporate University Xchange.

- Cunningham, S., Y. Ryan, L. Stedman, S. Tapsall, S. Bagdon, T. Flew y P. Coaldrake. 2000. *The Business of Borderless Education*. Departamento de Educación, Asuntos de capacitación y juventud, Canberra, Australia.
- CVCP (Comité de Vicecancilleres y Sectores). 2000. *The Business of Borderless Education: UK Perspectives*. Londres.
- Davis, D., A. Olsen y A. Bohm eds. 2000. *Transnational Education: Providers, Partners and Policy. A Research Study*. IDP Brisbane, Australia.
- De Wit, H., ed. 1995. *Strategies or Internationalization of Higher Education: A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States*. Amsterdam: Asociación Europea para Educación Internacional.
- . 2000. "Changing Rationales for the *Internationalization of Higher Education*". En *Internationalization of Higher Education: An Institutional Perspective*. Documentos sobre educación superior Bucarest, Unesco/ Cepes. Bucarest.
- . 2002. *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Enders, J. y O. Fulton, eds. 2002. *Higher Education in a Globalising World: International Trends and Mutual Observations*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gacel-Ávila, J. 1999. *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: reflexiones y lineamientos*. Organisation Universitaire Interamericaine y La Asociación Mexicana para la Educación Internacional, Guadalajara, México.
- . 2003. *La internacionalización de la educación superior: paradigma para la ciudadanía global*. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.
- Garrett, R. 2003. "Mapa de la industria educativa. Parte 2: Compañías públicas. Relaciones con la Educación Superior". Observatorio de la Educación sin Límites, Londres.
- GATE (Alianza Global para la Educación Transnacional.) 1997. "Manual de Certificación". Washington, D.C., y Wellington, Nueva Zelanda.
- Kalvermark, T. y M. Van der Wende, eds. 1997. *National Policies for the Internationalization of Higher Education in Europe*. Hogskoleverket Studies. Estocolmo: Agencia Nacional para la Educación Superior.
- Knight, J. 1994. *Internationalization: Elements and Checkpoints*. Monografía investigativa. No. 7. Ottawa: Oficina de Canadá para Educación Internacional.
- . 1999a. "Problemas y tendencias en internacionalización: una perspectiva comparativa". En *A New World of Knowledge: Canadian Universities and Globalization*, ed. S. Bond y J.P. Lemasson, 201-38. Ottawa: International Development. Centro de Investigaciones.
- . 1999b. *A Time of Turbulence and Transformation for Internationalization*. Monografía de investigación No. 14. Ottawa: Canadian Bureau for International Education.
- . 2002. *Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS*. Observatorio de Educación Superior sin Fronteras, Londres.
- . 2003. "Updated Internationalization Definition". *International Higher Education* (Boston College) 33: 2-3.

- . 2004. "Internationalization Remodelled: Definitions, Rationales and Approaches". *Journal for Studies in International Education* 8 (1): 5-31.
- Knight J. y H. de Wit, eds. 1997. *Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries*. Amsterdam: Asociación Europea para Educación Internacional.
- . 1999. *Quality and Internationalization in Higher Education*. París: OCDE.
- Larsen, K., J.P. Martín y R. Morris. 2001. "Trade in Educational Services: Trenes and Emerging Issues". Documento de trabajo, OCDE, París.
- Larsen, K. y S. Vincent-Lancrin. 2002. "International Trade in Educational Services: Good or Bad?" *Higher Education Management and Policy* 14 (3).
- Levy, D. 2003. *Expanding Higher Education Capacity Through Private Growth: Contributions and Challenges*. Observatorio sobre Educación sin Fronteras, Londres.
- Marginson, S. 2000. "Rethinking Academic Work in the Global Era". *Journal of Higher Education Policy and Management* 22 (1).
- . ed. 2001. *Globalization and Higher Education: Views from the South*. Documento No. 46 de la Sociedad para Investigación de Educación Superior. Conferencia en Ciudad del Cabo, Sudáfrica.
- Márquez, A.M. 2002. "The Impact of Globalization on Higher Education: The Latin American Context". En *Globalization and the Market in Higher Education: Quality, Accreditation and Qualifications*. París: Unesco/Economica.
- Nilsson, B. 1999. "Internationalization at Home: Theory and Praxis". *European Association for International Education Forum* 12. Amsterdam.
- OCDE 2002. "The Growth of Cross-Border Education". *Educational Policy Analysis*. París.
- Pretelt, C. y M. López, eds. 2002. *Guía para la internacionalización de las instituciones de educación superior de Colombia*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Bogotá.
- Salmi, J. 2001. "Educación terciaria en el siglo veintiuno: desafíos y oportunidades". *Higher Education Management* 3 (2): 105-30.
- Sauve, P. 2002. "Trade, Education and the GATS: What's in, What's Out, What's All the Fuss About?" *Higher Education Management and Policy* 14 (3).
- Scott, P. 2000. "Globalisation and Higher Education: Challenges for the Twenty-First Century". *Journal of Studies in International Education* 4 (1): 1-10.
- Soderqvist, M. 2002. *Internationalization and Its Management at Higher Education Institutions: Applying Conceptual, Content and Discourse Analysis*. Escuela de Economía de Helsinki.
- Unesco 2002. *Globalization and the Market in Higher Education: Quality, Accreditation and Qualifications*. París: Unesco/Economica.
- Unesco y Consejo de Europa. 2001. *The Unesco-Cepes/Council of Europe Code of Good Practice for the Provision of Transnational Education*. París: Unesco.
- Van Dalen, Dorrit, ed. 2002. *The Global Higher Education Market for Higher Education*. Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education (Nuffic), La Haya.
- Van Damme, D. 2001. "Higher Education in the Age of Globalization: The Need for a New Regulatory Framework for Recognition, Quality Assurance, and Accreditation". Documento de trabajo, Unesco, París.

- . 2002. *Quality Assurance in an International Environment: National and International Interests and Tensions*. Documento de antecedentes para el Consejo en el Seminario de acreditación internacional de educación, San Francisco.
- Van der Wende, M. 1997. "Missing Links: The Relationship Between National Policies for Internationalisation and Those for Higher Education in General". En *National Policies for the Internationalization of Higher Education in Europe*, ed. T. Kalvermark y M. Van der Wende, pp. 10-31. Hogskoleverket Studies. Estocolmo: Agencia Nacional para la Educación Superior.
- . 2002. "Higher Education Globally: Toward New Frameworks for Research and Policy". En *Cheps Inaugurals 2002*, pp. 26-69. Universidad de Twente, Países Bajos.
- Van Vught, F., M. Van der Wende y D. Westerheijden. 2003. "Globalization and Internationalization: Policy Agendas Compared". En *Higher Education Dynamics*, ed. J. Enders y O. Fulton, 103-20. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Wachter, B. 2003. "An Introduction: Internationalization at Home in Context". *Journal of Studies in International Education* 7 (1): 5-11.

CAPÍTULO 2

DESAFÍOS REGIONALES E INTERNACIONALES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

*Lauritz B. Holm-Nielsen, Kristian Thorn,
José Joaquín Brunner y Jorge Balán*

La movilidad de individuos talentosos, nuevos proveedores de educación superior y la participación en las redes de conocimientos, con frecuencia ofrecen muchas posibilidades para que los países latinoamericanos tengan acceso a la información más actual, a la transferencia de tecnología y aprovechen nuevas oportunidades de negocios. En economías abiertas más basadas en los conocimientos, la educación avanzada y la investigación son clave para seguir siendo competitivas. Sin embargo, la dimensión internacional de la educación superior es una espada de doble filo para América Latina. La movilidad de individuos talentosos corre el riesgo de erosionar la base de conocimientos de la región y drenar los escasos recursos. Cada año la emigración se lleva una parte considerable de la población mejor educada de la región (Wodon 2003).

Los países latinoamericanos se están convirtiendo en protagonistas del mercado global por su talento y servicios a la educación superior. Entre 1993 y 2002 el número de estudiantes latinoamericanos de postsecundaria en Estados Unidos aumentó en un 50%. Los proveedores extranjeros también han entrado al mercado de la educación superior en América Latina. Las instituciones europeas y estadounidenses como la Universidad de Bolonia, la Universidad de Heidelberg y la Universidad de Nueva York, ahora ofrecen programas o están estableciendo filiales en la región. Las universidades latinoamericanas también han empezado a operar más allá de las fronteras, como el Instituto Tecnológico de Monterrey de México, que ofrece programas de aprendizaje a distancia por internet.

Las evidencias que hay en América Latina y la OCDE indican que la mejor estrategia para acercarse a las fronteras de las nuevas tecnologías consiste en el intercambio de personas e ideas más bien que en invadirlas. Para los países latinoamericanos el desafío consiste en ofrecer aprendizaje, investigación y oportunidades de trabajo para individuos talentosos que aseguren una oferta suficiente de conocimientos avanzados para sus economías nacionales. Ya se han dado pasos importantes para aumentar las reservas de trabajadores altamente calificados. La matrícula en la educación superior ya se ha más que duplicado en las últimas décadas y continúa expandiéndose, las oportunidades educativas se han diversificado y el manejo de la universidad se ha descentralizado para aumentar

la responsabilidad de los estudiantes y de la industria. Sin embargo, el potencial para la educación superior sigue sin convertirse en una realidad en América Latina. Las tasas de profesionales son bajas, las instituciones de educación superior afrontan una multitud de problemas de calidad, las desigualdades se multiplican y hay un desajuste entre la cantidad de especialistas que se ofrecen y las necesidades del mercado laboral.

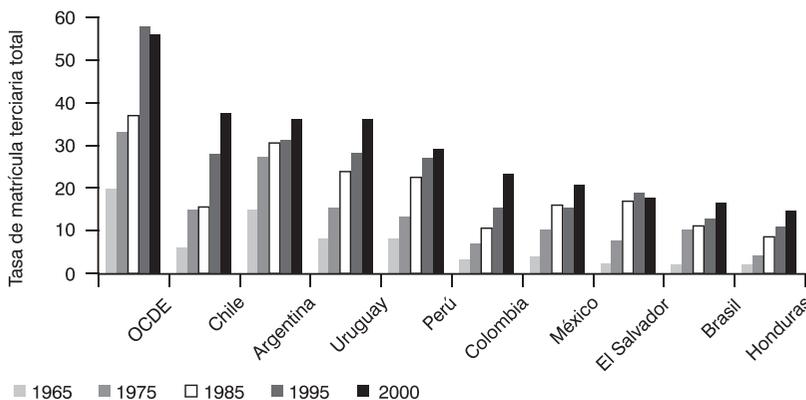
En este capítulo se evalúa el grado hasta el cual los países latinoamericanos están preparados para recibir los retos y las oportunidades ofrecidas por la economía del conocimiento y la globalización de la educación superior. Se examinan las últimas tendencias y el estado actual de aspectos clave de la educación superior en la región. En términos generales se explica el contexto de la internacionalización de la educación superior, que es el meollo del presente libro.

EXPANSIÓN Y DIVERSIFICACIÓN

La matrícula en educación superior se incrementó mucho en América Latina durante las últimas cuatro décadas. En el 2001 el 23% de latinoamericanos entre 18-24 años estaba matriculado en instituciones postsecundarias. Esto quiere decir una tasa de crecimiento anual de la matrícula de 2,3% desde 1985. Argentina, Uruguay y especialmente Chile son los líderes regionales, con tasas de matrículas de más del 30% (gráfico 2.1). Pero a pesar del crecimiento impresionante, América Latina sigue rezagada de las economías más importantes. Entre los países de la OCDE el promedio de la tasa de matrícula en educación superior es actualmente de 56% (Banco Mundial 2002d).

GRÁFICO 2.1

MATRÍCULA TOTAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y LA OCDE, 1965-2000



Aunque menos pronunciado, también hay cierto incremento en estudios avanzados. En 1997 los estudiantes de programas para MA y PhD representaban un 2,4% de la matrícula en educación superior de América Latina. Esta cifra puede ser inferior a la real pues no incluye profesiones como derecho y medicina, que en la mayoría de países latinoamericanos no conducen a doctorados.

A pesar de la prioridad dada a la educación de posgrado en los últimos años, América Latina produce pocos PhD. Cada año los países de la OCDE tienen un PhD nuevo por cada 5.000 personas (NSF 2002). Por el contrario, la proporción es un PhD por 70.000 personas en Brasil, 1 por cada 140.000 en Chile y 1 por 700.000 en Colombia (Banco Mundial 2002b).

Métodos de expansión

Los países latinoamericanos han considerado la expansión de la educación superior de diferentes maneras. En Argentina, México, Uruguay y Venezuela las universidades públicas se han expandido y diversificado y se han creado nuevas instituciones públicas a nivel regional para absorber parte de la demanda. En Brasil, Chile y Colombia, la educación pública ha sido restringida y gran parte ha quedado en manos de instituciones privadas.

No obstante las diferencias, la oferta privada de educación superior ha crecido notablemente en toda la región durante las últimas décadas (cuadro 2.1). Frente a la creciente demanda de oportunidades de educación avanzada, los gobiernos han eliminado regulaciones en el mercado de la educación superior, poniendo fin a lo que ha sido un monopolio del sector público. Excepto en Cuba, las instituciones privadas de educación superior –con y sin ánimo de lucro– se encuentran ahora en toda región y en casi todos los países el sector privado tiene más cobertura, complejidad y visibilidad. Actualmente las instituciones privadas latinoamericanas representan más del 40% de la matrícula en educación superior.

Educación terciaria no universitaria

El crecimiento de la oferta privada ha venido acompañado del aumento de varias instituciones terciarias de educación no universitaria. Esas instituciones son escuelas técnicas, institutos pedagógicos y centros de capacitación vocacional postsecundaria, que generalmente ofrecen programas de menor duración que las universidades. Actualmente hay 3.000 instituciones terciarias no universitarias en América Latina, de las cuales aproximadamente el 60% son privadas (Schwartzman 2002). Una gran proporción de estudiantes universitarios en América Latina está matriculada en estas instituciones. El sistema no universitario representa el 28% del total de matrícula en educación superior en Venezuela, 30% en Chile y 32% en Brasil (Banco Mundial 2002a, 2002c).

CUADRO 2.1

EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN AMÉRICA LATINA, 1985–2002

Porcentaje de la matrícula total					
Año	40-75	30-40	20-30	10-20	Menos de 10
1985	Brasil	Chile	Argentina	Costa Rica	Bolivia
	Colombia	El Salvador	Guatemala	Ecuador	Cuba
	República Dominicana	Perú	Paraguay	Honduras	Panamá
				México	Uruguay
				Nicaragua	
			Venezuela		
2002	Brasil	Venezuela	Argentina	Honduras	Chile
	Chile		Costa Rica		Bolivia
	Colombia		Ecuador		Panamá
	El Salvador		Guatemala		Uruguay
	Nicaragua		México		
	Paraguay				
	Perú				
	Rep. Dominicana				

Fuente: Schwartzman (2002); Banco Mundial (2002a y 2003). OCDE (2002a); García Guadilla (1998).

La diferenciación de la educación superior tiene varias consecuencias positivas. La región ofrece muchas más oportunidades de aprendizaje hoy que hace algunas décadas. Por esta razón, hay más oportunidades de ofrecer a los estudiantes distinta formación, conocimientos y aspiraciones. El impresionante crecimiento de la educación superior no hubiera ocurrido si sólo hubieran aprovechado las instituciones de educación superior existentes principalmente públicas. La diversificación es crucial para que los continuos esfuerzos regionales aumenten la matrícula en educación superior y atiendan la creciente demanda.

Aunque hay desarrollos positivos en casi todos los aspectos; la diversificación y la mayor cobertura han tenido un precio. La diversidad de la propiedad institucional, la autonomía, la financiación y los programas han propiciado un sistema desunido y fragmentado de instituciones poco vinculadas. En Colombia, por ejemplo, la proliferación de un sector universitario muy heterogéneo ha dificultado la coordinación de esfuerzos y aumentado las inconsistencias internas (Brunner 2002a). Una gran dificultad en toda la región es el carácter altamente segmentado de la educación terciaria no universitaria. Estas instituciones con frecuencia carecen de una clara política educativa y estrategia y surgen muchos interrogantes sobre la calidad e importancia del aprendizaje ofrecido. Los problemas se agravan con una falta de información sobre el contenido educativo y los resultados del mercado laboral que podrían guiar la elección de los estudiantes (Brunner 2002a).

FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

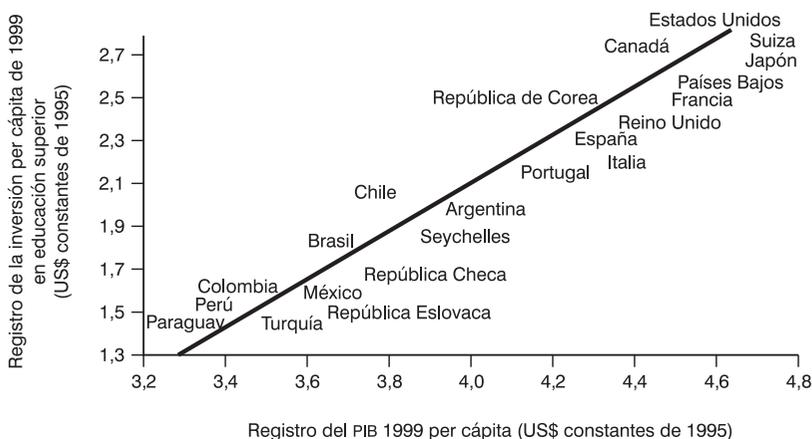
La expansión y mejora de la educación superior requieren recursos adecuados. Para evaluar el volumen relativo de las inversiones en educación en América Latina, el gráfico 2.2 muestra los gastos totales públicos y privados en educación superior en 1999 en relación con el nivel de ingresos en una muestra de 53 países. La línea de tendencia estimada refleja el registro esperado de la inversión total (pública y privada) en educación superior per cápita cuando se hace una regresión lineal en el registro del PIB per cápita.

Van de últimos en relación con los países de altos ingresos de la OCDE, los países latinoamericanos que invierten cerca de lo esperado conforme a su nivel de ingresos per cápita. Brasil, Paraguay y Perú están posicionados en la línea tendencial, mientras que Argentina y México invierten ligeramente menos de lo predicho. Colombia y especialmente Chile tienen resultados por encima de lo esperado.

Chile y Colombia tienen la ventaja de complementar los subsidios públicos con contribuciones privadas. Ambos están entre los países latinoamericanos que asignan menores fondos públicos a la educación superior en relación con el PIB (gráfico 2.3). Pero debido al considerable gasto privado, éstos asignan la más alta participación del PIB a la educación superior de la muestra. Además de la creciente inversión, las contribuciones privadas tienen la posibilidad de hacer el sistema

GRÁFICO 2.2

INVERSIÓN TOTAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN RELACIÓN CON EL INGRESO DE ALGUNOS PAÍSES, 1999

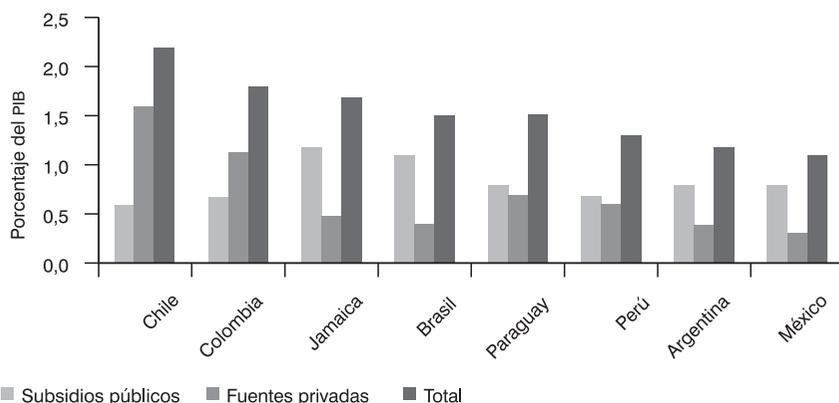


Nota: se omitieron algunos países del rango inferior para que la cifra fuera más legible. Para los países del África subsahariana de la muestra sólo había datos disponibles para 1996 sobre gastos públicos en educación superior.

Fuente: OCDE (2002a); Banco Mundial (2002d); ADEA (1999).

GRÁFICO 2.3

INVERSIONES EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN ALGUNOS PAÍSES LATINOAMERICANOS Y DEL CARIBE, 1999 (PORCENTAJE DEL PIB)



Fuente: OCDE (2002a); Banco Mundial (2002c, 2002d, 2003).

de educación superior menos vulnerable a las fluctuaciones del sector público en inversiones educativas.

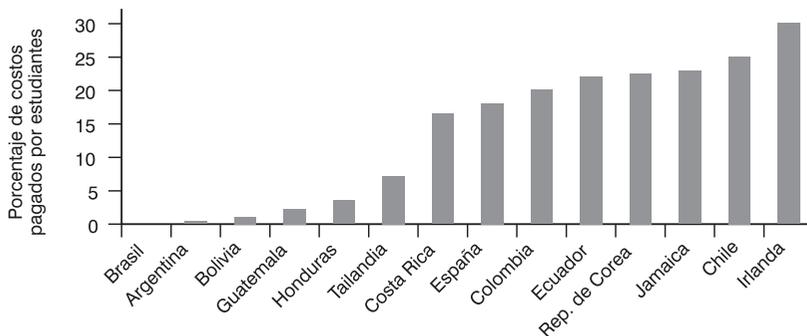
Las universidades públicas latinoamericanas se financian principalmente con impuestos. Las reformas para aumentar la dependencia de la recuperación de costos por el pago de los estudiantes en una u otra forma son a veces políticamente discutibles y en muchos casos tienen resistencia. En 1999, por ejemplo, se abandonó un movimiento para elevar la matrícula en la universidad más grande de México, la Universidad Autónoma Nacional, después de una huelga estudiantil que la cerró durante varios meses.

Sin embargo, en América Latina la tendencia en los últimos años ha sido confiar más en la distribución de costos. Cobrar matrícula a estudiantes que están en condiciones de pagar o acceder al crédito puede resultar benéfico, porque eso da recursos adicionales para la educación superior y alivia la carga sobre los presupuestos estatales. Además, asegura que los costos de la educación superior recaigan sobre quienes cosechan los beneficios.

La fracción de costos a cargo de los estudiantes en las universidades públicas varía según países (gráfico 2.4). En Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador y Jamaica el nivel de financiación de estudiantes es similar al de Irlanda, República de Corea y España. En otros países de la región como Bolivia, Guatemala y Honduras la recuperación de costos es muy baja. En Argentina y Brasil, que no cobran matrícula para estudios de pregrado en las universidades públicas, las contribuciones financieras por parte de los estudiantes son insignificantes.

GRÁFICO 2.4

RECUPERACIÓN DE COSTOS EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE ALGUNOS PAÍSES LATINOAMERICANOS Y DEL CARIBE



Fuente: Schwartzman (2002); Banco Mundial (2002b); De Ferranti y otros (2003).

Para evitar la reducción de la calidad mientras se amplía la educación superior, una opción viable puede ser aumentar la confianza en la recuperación de costos. Como cobrar los costos de matrícula cambia la influencia de la institución y del gobierno en los estudiantes y la familia, una medida de este tipo allanaría el camino para un sistema impulsado por la demanda. Sin embargo, la recuperación de costos no es la panacea.

La educación superior financiada con matrículas puede implicar mayores desigualdades. En Argentina, por ejemplo, los estudiantes provenientes del 20% más rico de la población constituyen el 29% del conglomerado estudiantil de las instituciones públicas de educación superior gratis, mientras que la proporción correspondiente en las instituciones privadas que cobran matrículas es más del 60% (Del Bello 2002). La composición del estudiantado en las universidades brasileñas es similar (Schwartzman 2002). En consecuencia, la dependencia de la recuperación de costos tiene que estar estrechamente ligada a la ayuda financiera de los estudiantes necesitados a fin de mantener accesibilidad para las familias de bajos ingresos.

En algunos países latinoamericanos, las universidades públicas están desarrollando nuevas formas de conseguir ingresos. Muchas universidades reconocen que los subsidios públicos no crecerán en un futuro próximo. Por esa razón tienen que ser empresariales. Algunas han empezado a generar ingresos vendiendo servicios, contratando investigaciones y arrendando instalaciones. En Argentina, por ejemplo, los recursos generados por las universidades aumentaron de un 7% del presupuesto total en 1992 a un 11% en el 2001 (Becerra y otros 2003). La exploración de ingresos nuevos puede aumentar la posibilidad de la

universidad de ser innovadora y mejorar la calidad. También puede incrementar su importancia, puesto que la venta de servicios requiere que las universidades sean responsables ante las necesidades de la sociedad.

Prestar atención a los problemas de una baja eficiencia interna podría aliviar las coacciones presupuestarias y dar la base para mejorar la calidad y aumentar la cobertura. En toda la región, las tasas de graduación son muy bajas, y en las últimas décadas se han deteriorado. Las ineficiencias internas son especialmente visibles en países con acceso libre a las universidades. En Argentina, por ejemplo, el 40% de estudiantes universitarios dejan de estudiar en el primer año (Marquis 2003). Suponiendo que se necesitan cinco años para completar la educación superior, solamente uno entre cuatro estudiantes admitidos en Argentina se gradúa; la cifra es de uno a tres en Chile y de uno a dos en Colombia (gráfico 2.5).

La eficiencia de las instituciones de educación superior varía en los países. Aunque el gráfico 2.6 tal vez no refleja diferencias en calidad, vale la pena anotar que Brasil, Colombia y Venezuela tienen niveles similares de matrícula a los de Malasia, México, Perú y Tailandia, pero gastan un porcentaje mucho más alto de PIB en educación superior. Análogamente, Argentina, Portugal y España tienen unas tasas superiores de matrícula a Chile pero gastan un punto porcentual de PIB menos en educación superior.

GRÁFICO 2.5

NÚMERO ANUAL DE ESTUDIANTES ADMITIDOS Y EGRESADOS DE UNIVERSIDADES ARGENTINAS Y COLOMBIANAS, 1982-2001

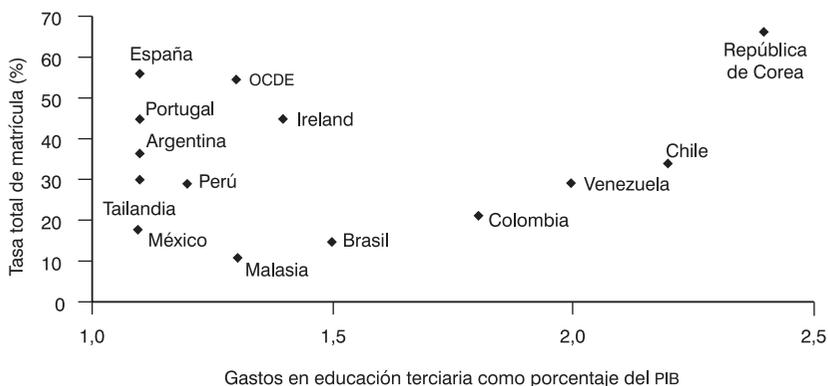


Nota: Las cifras para Argentina son en universidades nacionales, que equivalen al 85% de la matrícula en educación superior.

Fuente: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (2002); Icfes (2000).

GRÁFICO 2.6

TASA TOTAL DE MATRÍCULA Y GASTOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR COMO UN PORCENTAJE DEL PIB EN ALGUNOS PAÍSES, 2002



Fuente: OCDE (2002a); Banco Mundial (2002d).

Las proporciones bajas estudiante-maestro son una fuente de ineficiencia en varios países latinoamericanos. En las universidades federales de Brasil, por ejemplo, hay solamente 9 estudiantes por maestro, comparado con 15,9 en España, 16,7 en OCDE y 17,4 en Irlanda (OCDE 2002a). Los gastos combinados en miembros de personal docente actual y retirados representan un 80% del presupuesto total de Argentina y un 90% de Brasil, dejando solamente recursos limitados para gastos no salariales (Marquis 2003). Comparativamente, República de Corea gasta menos de la mitad de su presupuesto en compensación de maestros (OCDE, 2002a).

ENSEÑANZA, CALIDAD E IMPORTANCIA

La calidad e importancia del capital humano y de los conocimientos generados por instituciones de educación superior es definitiva para el desarrollo económico y social de América Latina. Mientras los países de altos ingresos están elevando sus aportes, América Latina sigue encarando problemas antiguos, como los planes de estudio subdesarrollados, la falta de material didáctico, personal docente poco calificado y desequilibrios en el mercado laboral.

Adopción de nuevos métodos pedagógicos

La considerable expansión de la educación superior en América Latina ha aumentado la diversidad de intereses, conocimientos y aspiraciones de los estudiantes admitidos. Sin embargo, las universidades no han tomado suficientes

medidas para aceptar esa diversidad desarrollando planes de estudio que incluyan una combinación de métodos de enseñanza, contenido del aprendizaje y programas. Las altas tasas de deserción regional y demoras en la graduación son testimonios de este hecho.

La mayor parte de los países latinoamericanos todavía no han adoptado plenamente un modelo pedagógico que incluya participación de los estudiantes y un énfasis en las metodologías de “aprender a aprender”. La reproducción de los contenidos y la dependencia única de la instrucción en el salón de clase sigue siendo considerable y con frecuencia no hay concentración en el cultivo de habilidades, como creatividad, reflexión y espíritu empresarial. La adopción de un método de formación de conocimientos más basado en los problemas se dificulta por los débiles lazos entre los departamentos de la universidad y la falta de un enfoque multidisciplinario entre los instructores (Altbach 2003). Por otra parte, a los estudiantes generalmente se les pide especializarse al iniciar sus estudios. Este sistema genera rigidez en el proceso de aprendizaje. Va contra la tendencia internacional de una educación universitaria más general y basada en módulos y una especialización a nivel de posgrado y eso complica la enseñanza de cursos a corto plazo para una audiencia internacional.

Una razón de preocupación son los pocos vínculos entre profesores y universidades en América Latina. Escasamente un 60% de profesores en universidades públicas y un 86% en universidades privadas trabajan de tiempo parcial y muchos de ellos tienen más de un cargo (Banco Mundial 2002b). Mientras la movilidad trae ciertos beneficios, el empleo de tiempo parcial con frecuencia va contra los intentos de establecer una masa crítica de instructores e investigadores profesionales y esfuerzos por crear ambientes atractivos de aprendizaje en los cuales profesores y estudiantes tengan tiempo para interactuar.

Los procesos para ajustar métodos pedagógicos a las circunstancias cambiantes en América Latina son lentos por las prácticas muy arraigadas y estructuras compensatorias que hacen énfasis más bien en la antigüedad que en el rendimiento (Altbach 2003). Para superar estos obstáculos, se han establecido premios pedagógicos en varios países con el fin de aumentar la visibilidad de las buenas prácticas y estimular la excelencia en enseñanza e investigación. México, por ejemplo, tiene un programa de reconocimiento nacional a los miembros sobresalientes de la academia. Además de mejorar la calidad de la enseñanza, el programa ha tenido éxito reduciendo la fuga de cerebros al ofrecer oportunidades y mejores salarios a los profesionales talentosos (El-Khawas 1998).

Mejorar la calidad de la educación superior

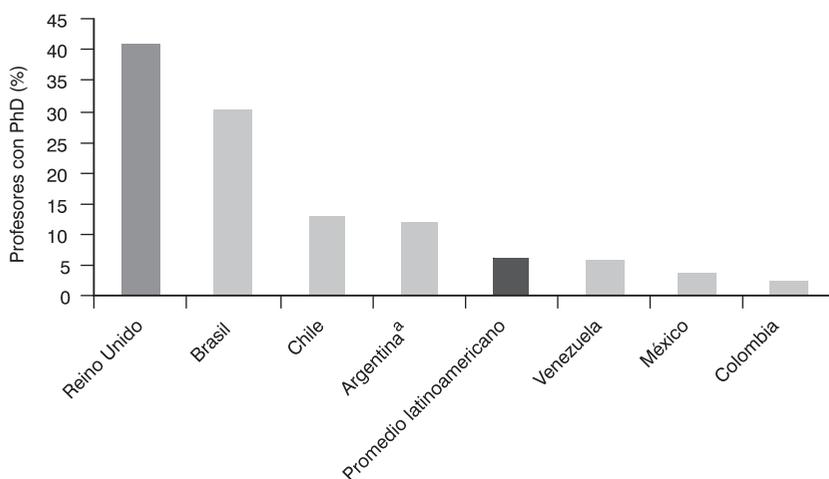
Los países latinoamericanos tienen muchos problemas de calidad en la educación superior. Por ejemplo, universidades superpobladas, instalaciones físicas en deterioro, falta de equipos, material de enseñanza obsoleto y planes de estudio

anticuados. La oferta de educación de alta calidad también se ve obstaculizada por los resultados deficientes de aprendizaje en educación primaria y secundaria. Las universidades latinoamericanas con frecuencia tienen que dedicar tiempo considerable y recursos para elevar el nivel de conocimientos de los egresados de educación secundaria mal preparados para la educación superior (Brunner 2002a).

Las calificaciones insuficientes del personal de enseñanza son otro motivo de alerta. Pocos profesores universitarios en la región tienen doctorados (gráfico 2.7). Menos del 4% de los profesores en Colombia y México tienen PhD; entre los líderes regionales en educación superior, solamente uno de cada diez profesores lo tiene, excepto Brasil donde el 30% tiene un doctorado. Para América Latina en conjunto, menos del 26% de los profesores tiene una maestría (García Guadilla 1998).

GRÁFICO 2.7

PORCENTAJE DE PROFESORES CON DOCTORADOS EN ALGUNOS PAÍSES, 2001



a. Incluye sólo universidades públicas.

Fuente: Banco Mundial (2002a).

Aseguramiento de calidad

Las inquietudes por la calidad, la desregulación de la educación superior y crecimiento de la privada, han agudizado el cultivo de estándares académicos y mecanismos de aseguramiento de calidad en toda América Latina. Cada vez más los gobiernos quieren asegurarse de que los estudiantes reciben valor cuando in-

vierten tiempo y recursos en la educación superior (Balan 1996). El aseguramiento de la calidad también es un elemento vital para garantizar que la entrada de proveedores extranjeros no la reduzca.

Un signo tangible de la prioridad dada a los estándares de calidad es el establecimiento de agencias nacionales y comités independientes de acreditación. Esas modalidades sistemáticas de control de calidad generalmente incluyen la certificación de nuevas instituciones de educación superior y la acreditación de programas existentes basados en estándares y expectativas.

En los últimos años se han creado agencias de acreditación para programas universitarios en Argentina, Belice, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, México y Nicaragua. Un ejemplo en Argentina es la Comisión nacional para evaluación y acreditación universitaria (Coneau). Creada en 1995, la Coneau es un intento de establecer un sistema centralizado y uniforme para vigilar la calidad de las universidades (Hansen y Holm-Nielsen 2002). La Coneau juega un papel clave en el otorgamiento de personería jurídica para instituciones nuevas tanto públicas como privadas y vigila las instituciones privadas durante varios años. Mientras el sistema más común es una sola entidad nacional, países como Colombia y México han seguido un método más pluralista estableciendo agencias separadas para diferentes regiones, propósitos y tipos de programas universitarios.

La acreditación de la educación de posgrado también se está expandiendo en la región. El mejor ejemplo es Brasil, que tiene una larga tradición de aseguramiento de la calidad de sus programas de especialización por medio de la Coordinación para la mejora del personal de educación superior (Capes) (Balbachevsky y Quinteiro 2003).

Los métodos para aseguramiento de la calidad utilizados en toda la región consisten en la revisión de instituciones similares de fuera, indicadores de rendimiento cuantitativo y evaluación de estudiantes. Además, la autoevaluación institucional que analiza las fortalezas y debilidades como ingrediente clave de los programas para mejorar la calidad (DePietro-Jurand y Lemaitre 2002). También a veces se prefiere destacar los resultados del aprendizaje y las competencias adquiridas por los estudiantes que tener en cuenta insumos y aspectos procesales de la educación. Hacer buen uso de información recopilada y procesos de autoevaluación exige que las universidades tengan los conocimientos y recursos para examinar sus programas críticamente y sepan la forma de mejorarlos. Para algunas instituciones latinoamericanas esto se traduce en fortalecer la capacidad administrativa y alimentar una cultura de mejoramiento para asegurar que las iniciativas de aseguramiento de la calidad den como resultado el cambio deseado (El-Khawwas, DePietro-Jurand y Holm-Nielsen 1998).

Como los gobiernos latinoamericanos no tienen los recursos ni los medios para administrar el sistema de educación superior desde arriba, a veces se utilizan medidas indirectas para el aseguramiento de la calidad. Una posibilidad es hacer que las instituciones de educación superior públicas y privadas compitan

por estudiantes de altos puntajes accediendo a la información sobre la calidad e importancia de los programas ofrecidos. En Chile, por ejemplo, se han creado incentivos para la mejora de la calidad entregando una parte de los subsidios públicos a cada estudiante admitido cuyo puntaje en el examen nacional de ingreso a la universidad esté entre los primeros 27.000 (Araneda y Marín 2002). Otra opción todavía no muy difundida es limitar la ayuda financiera pública a estudiantes matriculados en instituciones acreditadas (Hauptman 2002).

Mejorar la información sobre respuestas del mercado laboral

Los sistemas efectivos de retroinformación sobre el mercado laboral, como encuestas de seguimiento y consultas regulares con empleadores y recién egresados, son indispensables para ajustar los planes de estudio y programas que satisfagan las necesidades de la sociedad. Sin embargo, pocos gobiernos o instituciones latinoamericanas recopilan esa información regularmente. Muy pocos datos están disponibles sobre rutas de carreras de egresados de la educación superior, lo cual dificulta descubrir posibles discrepancias entre oferta y demanda de trabajadores altamente calificados. A pesar de la respuesta del mercado laboral por el aumento de la educación superior privada, los programas latinoamericanos se siguen ofreciendo sobre la base de tradición o preferencias profesionales (Levy 2002).

Mayor importancia de la educación superior

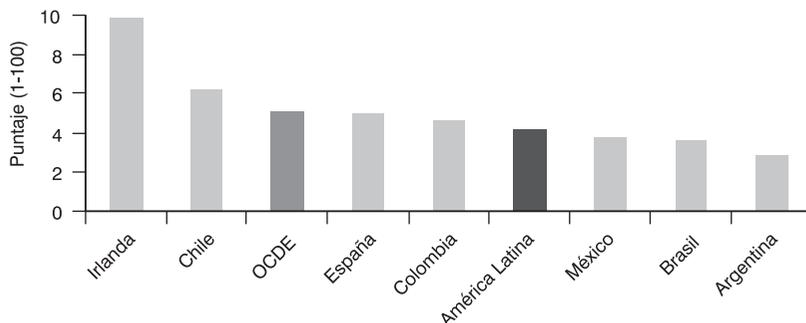
Se cree que la educación superior no satisface las necesidades de una economía competitiva en América Latina. Las encuestas realizadas en 49 países por el Instituto de Desarrollo Gerencial muestran que, con excepción de Chile, los países de la región están rezagados en el promedio OCDE (gráfico 2.8). México, Argentina y Venezuela están peor, mientras que Colombia y Brasil reciben marginalmente mejores evaluaciones. Aunque las encuestas nacionales deben interpretarse con cautela, los datos indican que la educación superior está rezagada en naciones de altos ingresos en cuanto a su industria se refiere.

Los salarios de egresados de la educación superior están subiendo en América Latina (*ver* gráfico 2.12). Siguen siendo evidentes los desequilibrios del mercado laboral. En Argentina, por ejemplo, la proporción de gente bien educada y la cantidad de trabajadores desempleados pasó de 29% en 1990 a 38% en 1999 (EIU 2001). En algunos campos de estudio se gradúa más gente de la que demanda la economía. Argentina tiene más médicos por 1.000 personas que Estados Unidos. Por el contrario, otras carreras como la ingeniería no están suficientemente abastecidas (Hansen y Holm-Nielsen 2002).

Aceptando la necesidad de mejorar la educación superior y atender los desequilibrios, algunos países han iniciado programas de supervisión del merca-

GRÁFICO 2.8

COMPARACIÓN ENTRE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA Y NECESIDADES DE UNA ECONOMÍA COMPETITIVA



Nota: Las variables se normalizan a una escala de 0 (mínima) a 10 (máxima).

Fuente: IMD (2002).

do laboral. Chile y Colombia recientemente establecieron “observatorios” del mercado laboral para monitorear y analizar el rendimiento ocupacional de los egresados de la universidad (Brunner y Meller 2004). Mejor información sobre las respuestas del mercado laboral y las experiencias de los profesionales en su carrera pueden servir de guía a la política de recursos humanos, los ajustes curriculares y las inversiones en educación superior. En toda la región, los países también están tratando de aumentar la movilidad de los trabajadores entre las instituciones de educación superior y el sector productivo.

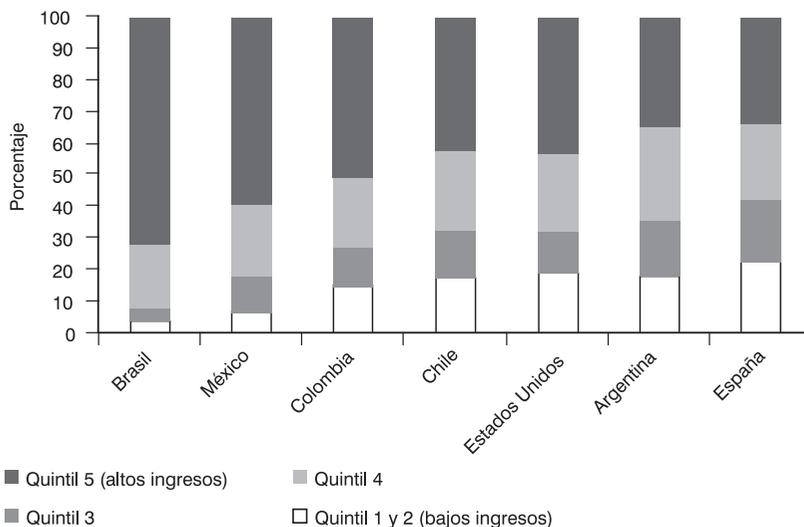
CAPITAL Y AYUDA FINANCIERA

La expansión de la educación superior en América Latina ha allanado el camino hacia un mejor acceso a la capacitación de grupos menos privilegiados. Sin embargo, como la matrícula de estudiantes de familias de bajos recursos ha aumentado, ocurre lo mismo con la matrícula de grupos ya representados en el sistema. El resultado final parece ser una distribución de estudiantes muy parecida a la de antes de la expansión. La educación superior en América Latina sigue siendo bastante elitista, pues la mayoría de estudiantes continúa saliendo de los segmentos más ricos de la sociedad (gráfico 2.9).

En Brasil, los estudiantes del 20% más rico de la población constituyen más del 70% de los estudiantes matriculados, mientras que el 40% más pobre es sólo el 3% del total. En México el 60% de la población menos rica representa solamente el 18% de la matrícula en educación superior. Colombia, Chile y en especial

GRÁFICO 2.9

DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN ALGUNOS PAÍSES POR QUINTIL DE INGRESOS, 2001



Nota: los datos para Estados Unidos se basan en estudiantes de primer año en cuatro universidades en el otoño de 2002.

Fuente: Banco Mundial (2002b); Oficina del censo (2002); Chronicle of Higher Education (2003).

Argentina se comportan un poco mejor, pero el acceso a la educación superior sigue siendo muy desigual.

En muchos casos los patrones regresivos en educación superior tienen su origen en desigualdades en educación básica. Los estudiantes que pueden darse el lujo de pagar educación primaria y secundaria de alta calidad, a menudo salen mejor preparados para los exámenes de ingreso a la universidad. Las diferencias de calidad de educación básica y las severas políticas de admisión llevan a una situación en la cual los estudiantes acomodados están más que bien representados en instituciones públicas gratis de educación superior. Los estudiantes mal preparados de familias pobres quedan con pocas opciones, que consisten en pagar por la educación en instituciones privadas que poco se fijan en los puntajes de las pruebas o en renunciar totalmente a una educación superior. En países donde la matrícula se cobra por igual en instituciones privadas y públicas, los estudiantes menos acomodados por lo general no tienen casi opción de pagar la escolaridad, y mucho menos los gastos de vivienda. Como las tasas de rendimiento de la educación superior han subido en relación con la educación primaria y secundaria, los patrones de matrícula regresiva en educación superior se

traducen en rendimientos superiores de la inversión en educación para familias más ricas, una fórmula para que haya más desigualdades en las ya desiguales sociedades.

Una respuesta efectiva a las desigualdades monetarias es orientar la ayuda financiera hacia los más vulnerables. Esa ayuda se puede ofrecer en la forma de préstamos o becas. La experiencia latinoamericana muestra que un sistema de ayuda financiera que sea exclusivamente en préstamos, puede ser un obstáculo para mejorar el acceso de los estudiantes más necesitados (Schwartzman 2002). Las familias pobres son a veces incapaces de conseguir fiadores y por lo general no quieren endeudarse. Un método que ha resultado efectivo es otorgar subvenciones a estudiantes muy necesitados y meritorios y ofrecer préstamos a estudiantes con cierta necesidad y excelentes notas académicas (Hauptman 2002). Otra opción, aplicada con éxito en Australia, es ofrecer préstamos con reembolso de acuerdo con los ingresos (Chapman 1997).

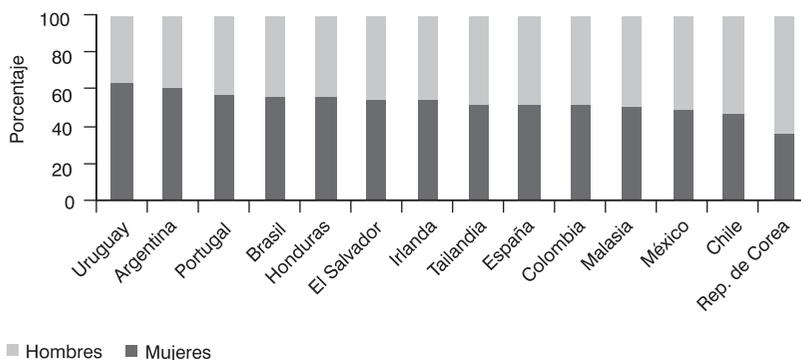
A pesar de los buenos resultados, la oferta de ayuda financiera para la educación superior no es suficiente ante la demanda en América Latina. La ayuda para estudiantes generalmente es escasa y la disponibilidad de becas sigue siendo baja. En Venezuela, por ejemplo, solamente el 8% de los estudiantes de educación superior recibe alguna forma de ayuda. La ayuda financiera vale casi una quinta parte del salario mínimo y no existe ninguna para instituciones no universitarias, donde se matriculan los estudiantes más necesitados (Banco Mundial 2002a). Por otra parte, la poca ayuda financiera disponible en América Latina no siempre se orienta a estudiantes de familias de bajos ingresos. En México, por ejemplo, la probabilidad de recibir una beca para estudios universitarios es según el nivel de ingresos (De Ferranti y otros 2003).

El mayor acceso a la educación superior de estudiantes académicamente calificados pero financieramente necesitados, es decisivo para satisfacer el potencial de individuos con talento en América Latina. Sin embargo, la ayuda financiera puede ser un drenaje serio de recursos públicos, puesto que el interés real y las cuotas de pago son generalmente bajas (Hauptman 2002). Un ejemplo prometedora de programa sostenible de ayuda estudiantil es en México la Sociedad para la promoción de educación superior (Sofes). Las universidades privadas que participan compran acciones en determinada compañía de préstamos para estudiantes, cuyo capital es del gobierno y del Banco Mundial. La interacción con estudiantes corresponde a las universidades que los financian con préstamos durante períodos no subsidiados. Hasta la fecha, el programa tiene un porcentaje de fallas de un solo dígito (Canton y Blom 2004). Esto se debe en parte a la forma como una universidad tiene que volver a abastecer a Sofes o llegar a ser inelegible para otros fondos cuando más del 10% de su cartera es improductivo. Aunque esta y otras iniciativas en la región siguen siendo muy prometedoras, operan a una escala relativamente pequeña. Sigue faltando mucho por hacer.

La desigualdad de los ingresos no se traduce en diferencias de género en la matrícula de educación superior: en toda la región hay pocas diferencias en las tasas de matrícula de hombres y mujeres y en Argentina, Brasil, Colombia, El Salvador, Honduras y Uruguay las mujeres están en mayoría (gráfico 2.10). Eso contrasta con la República de Corea, que matricula un alto porcentaje de hombres. No solamente las mujeres latinoamericanas se matriculan en gran número sino que también se desempeñan mejor que los hombres y se gradúan en mayor cantidad. En Colombia, por ejemplo, de la matrícula total en 1995, se graduó el 53% de mujeres y sólo el 43% de hombres (Banco Mundial 2003).

GRÁFICO 2.10

DISTRIBUCIÓN POR GÉNERO DE LA MATRÍCULA UNIVERSITARIA EN ALGUNOS PAÍSES, 2001



Fuente: Unesco (2003), Banco Mundial (2002a, 2002b, 2003).

La mayoría de mujeres latinoamericanas, como en todo el mundo, estudia profesiones tradicionales. Las mujeres son mayoría en educación, ciencias sociales y bellas artes y no hay muchas en ingeniería y ciencias exactas. Hay una gran proporción en derecho y medicina.

La proporción de mujeres en educación superior es generalmente alta en toda América Latina. En Argentina, por ejemplo, las mujeres sobrepasan en número a los hombres en posiciones universitarias de tiempo completo (Marquís 2003).

ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Históricamente, los gobiernos federales y centrales latinoamericanos jugaron un papel importante en la planeación y control de la educación superior. Las regulaciones y procedimientos en todo el sistema dejaban campo limitado para la inno-

vación y diferenciación institucional. En muchos países latinoamericanos el Ministerio de Educación determinaba las partidas presupuestales, las políticas de admisión de estudiantes y el contenido de los programas ofrecidos. Las instituciones tenían poca influencia sobre el número de posiciones del personal administrativo, el nivel salarial o las promociones (Schwartzman 2002). A medida que se aumentan las oportunidades de educación y la oferta de educación superior del sector privado, su complejidad ha hecho difícil de mantener el modelo vertical de control estatal. La mayoría de gobiernos centrales y federales en América Latina ha reaccionado transfiriendo algunos poderes al nivel regional o gubernamental. Las provincias ya manejan la educación terciaria no universitaria en Argentina, los estados tienen un papel importante en la educación universitaria en México y los municipios y estados ofrecen una parte importante de la educación postsecundaria en Brasil. A raíz de esto, la financiación de la educación superior se ha dispersado más geográficamente y está creciendo el número de instituciones postsecundarias fuera de las principales áreas metropolitanas.

Paralelamente al proceso de descentralización, a las instituciones de educación superior se les ha venido dando mayor autonomía. En Venezuela la Constitución de 1999 garantiza autonomía a las universidades más grandes, dándoles mayor libertad para planear y organizar programas, nombrar sus propias autoridades, designar personal y administrar el presupuesto (Banco Mundial 2002a). Después de esta y otras reformas similares en la región, se cree que las más cercanas a la administración de instituciones de educación superior pueden más fácilmente tomar y poner en marcha decisiones. De acuerdo con las tendencias internacionales de la educación superior, a las juntas directivas y a los gerentes se les da más libertad para hacer cambios y transformar las instituciones.

Mejora de la rendición de cuentas y de los incentivos

La autonomía, la desregulación, la privatización y la llegada de proveedores extranjeros de educación no son cosas incompatibles con el control continuo de la calidad y el mantenimiento de una función de orientación dentro del gobierno. Paralelamente a la desregulación y la delegación de funciones, los ministerios latinoamericanos que ejercen la supervisión creen más conveniente formar una estructura que ofrezca incentivos para todas las áreas del sistema de educación superior (Thompson 1998). El objetivo de estos esfuerzos es mantener instituciones responsables del uso de recursos públicos y crear sistemas que recompensen la eficiencia y la calidad. Las agencias de acreditación antes mencionadas son testimonio de la importancia que le dan los gobiernos regionales al rendimiento y los resultados del aprendizaje.

Al mantener estas tendencias, la agenda de la reforma presupuestal en América Latina se ha separado de los presupuestos negociados en los cuales los recursos se asignan de acuerdo con la tradición o la influencia política. Esos principios

para la asignación se consideran inconvenientes, porque no recompensan a las instituciones de alto rendimiento o fomentan la eficiencia. Por el contrario, varios países latinoamericanos están tratando de establecer un vínculo directo entre rendimiento y desembolso de subsidios oficiales. Algunos mecanismos utilizados o que se están considerando son fondos competitivos, fórmulas de financiación basadas en el rendimiento y contratos de rendimiento institucional (Thorn, Holm-Nielsen y Jeppesen 2004). El fondo competitivo bajo el Proyecto de mejora de la educación superior en Chile es un ejemplo de método innovador de financiación universitaria. Diseñado para acelerar procesos de modernización institucional, el fondo ofrece apoyo a proyectos desarrollados y propuestas escogidas basadas en procedimientos y criterios transparentes. A la fecha, algunos proyectos escogidos han señalado la necesidad de reformar planes de estudio, actualizar equipos y fortalecer programas de graduados (Marquís 2000).

Mejora de las estructuras de gobernabilidad

Existen diferencias entre universidades públicas y privadas con respecto a su manejo interno. La mayor parte de las instituciones privadas tienen una estructura gerencial centralizada orientada hacia las utilidades como en una empresa privada. Por lo general hay pocos mecanismos para la consulta interna y los profesores a veces no tienen influencia en la planeación general y gerencia. Aunque tales mecanismos son eficientes y simplifican procesos de cambio, no hacen mucho para despertar una sensación de propiedad entre los profesores y reducen el flujo de información e ideas desde abajo.

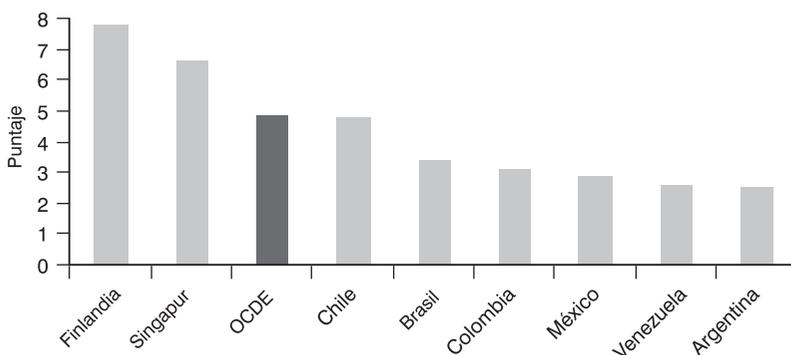
Por el contrario, casi todas las instituciones públicas de educación superior están dirigidas por jefes académicos internamente elegidos con representación en los consejos académicos. En Brasil, por ejemplo, las universidades federales confían en los procesos de toma de decisión colegiada y en los jefes elegidos en cada departamento o institución (Schwartzman 1998). Este tipo de organización es un componente básico de una comunidad académica creativa y vital. Sin embargo, se corre el riesgo de politización y lentitud en las decisiones gerenciales necesarias. Por otra parte, las elecciones internas no ofrecen una base sólida para el liderazgo profesional, pues los líderes académicos rara vez están entrenados para el manejo de instituciones grandes y complejas (Altbach 2003). Por estas razones, las instituciones públicas de educación superior están en posición débil para aprovechar las oportunidades que surgen de la descentralización.

Los fuertes vínculos entre las universidades y la sociedad en la dirección de instituciones de educación superior pueden ser un camino efectivo para mejorar los programas importantes y fortalecer los sistemas nacionales de innovación. Sin embargo, las universidades latinoamericanas no tienen gran tradición de hacer participar y consultar a las partes interesadas. En contraste con los países de la OCDE, pocas instituciones de educación superior en la región tienen una estruc-

tura de gobierno que permita la participación de representantes de la industria y de la sociedad civil (Banco Mundial 2002b). Esta orientación de los profesores y de la gerencia se refleja en la percepción de la transferencia de conocimientos entre universidades e industria (gráfico 2.11). Con excepción de Chile, todos los demás países latinoamericanos están por debajo del promedio OCDE y muy atrás de los que mejor lo hacen.

GRÁFICO 2.11

PERCEPCIÓN DE LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTOS ENTRE LAS UNIVERSIDADES Y LA INDUSTRIA EN ALGUNOS PAÍSES (2001)



Fuente: IMD (2002).

La falta de apertura de las instituciones de educación superior se debe a no tener en cuenta los grandes intereses de la sociedad y comprender las posibles sinergias y cooperación intersectorial.

Mayor flexibilidad

Un problema muy importante en el manejo de las instituciones de educación superior es la facilidad con que los estudiantes pueden moverse entre los diversos ambientes de aprendizaje.

En la mayor parte de países latinoamericanos es difícil transferir créditos de un programa a otro y menos entre instituciones o entre programas de diferentes países. En Venezuela, por ejemplo, no existe casi ningún acuerdo entre las universidades que incluya la transferencia de estudiantes o el intercambio de profesores. Los estudiantes que se trasladan rara vez reciben créditos por trabajos de curso ya terminados y a veces tienen que tomar clases suplementarias, aun cuando la transferencia sea para el mismo programa de grado (Banco Mundial 2002a).

A pesar de las pocas barreras de idioma, no se ha tratado de establecer sistemas de transferencia entre naciones, como ocurre en el sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS). El fortalecimiento de los vínculos verticales y horizontales entre instituciones y programas en América Latina reduciría costos de transacciones, mejoraría la eficiencia y promovería la competencia entre proveedores de educación, facilitando una centralización de la demanda de estudiantes para oportunidades de aprendizaje más bien que la oferta de programas predefinidos. También facilitaría el regreso de estudiantes con parte de su educación en el exterior y se abriría el sistema de educación postsecundaria formal para oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.

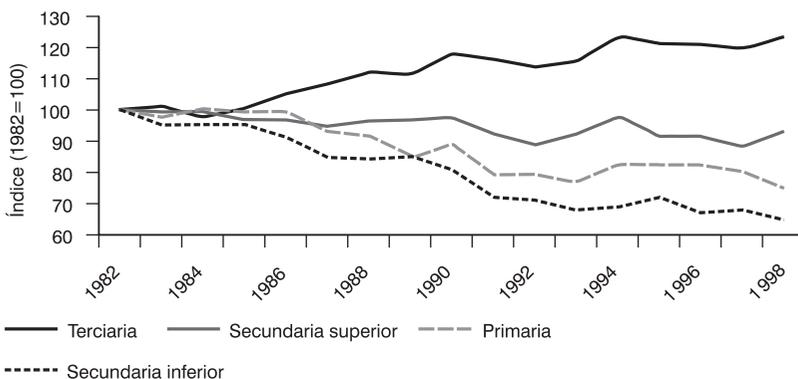
PRODUCTIVIDAD E INNOVACIÓN

En los últimos años los países latinoamericanos han abierto sus economías con la liberalización del comercio y el estímulo a la inversión extranjera. La integración al mercado mundial ha mejorado el acceso de la región a la tecnología y ha aumentado la importancia del conocimiento como factor de producción.

Las ganancias de la productividad y la competitividad junto con el empleo de nuevas tecnologías han aumentado la demanda de capital humano avanzado. Como resultado de esto los salarios de los trabajadores con educación superior se están mejorando en todas partes de América Latina. En Brasil, por ejemplo, el rendimiento de la educación superior aumentó un 23% entre 1982 y 1998, mientras los réditos de la educación primaria y secundaria bajaron (gráfico 2.12).

GRÁFICO 2.12

RENDIMIENTOS DE LA EDUCACIÓN EN BRASIL POR NIVEL DE EDUCACIÓN, 1982-1998



Las utilidades de la educación superior son altas en casi todos los países latinoamericanos. La tasa de rédito es dos veces la tasa de rendimiento de la educación secundaria en Argentina, Chile y Colombia y más de cinco puntos porcentuales más alta en Brasil, Bolivia y México (cuadro 2.2). Una característica impresionante de América Latina es el hecho de que la elevación de los salarios ha tenido lugar paralelamente con los aumentos de la oferta de trabajadores con educación superior. Por eso los cambios observados de los salarios no se reflejan plenamente en el aumento de la demanda de egresados de la educación superior.

CUADRO 2.2

TASAS DE RENDIMIENTO DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA Y SECUNDARIA EN ALGUNOS PAÍSES LATINOAMERICANOS, 2001 (PORCENTAJE)

País	Egresados de secundaria	Egresados universitarios
Argentina	8	16
Bolivia	8	14
Brasil	15	22
Chile	12	24
Colombia	5	18
México	10	16

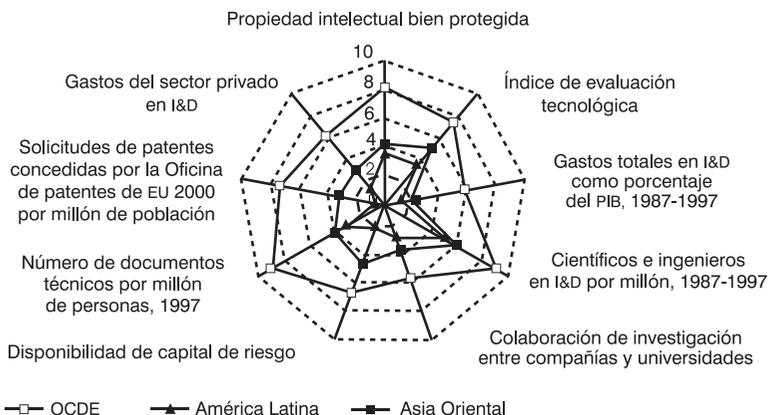
Fuente: De Ferranti y otros (2003); Duryea, Jaramillo y Pagés (2001).

Innovación como impulso al crecimiento económico

El acceso a mejor capital humano no es solamente crucial en el sector productivo sino que es también un componente definitivo de los sistemas nacionales de innovación. Las evidencias indican que la capacidad de las instituciones públicas y de las firmas privadas para interactuar de una manera concertada a fin de generar y adoptar conocimiento, tecnología y productos, son un verdadero motor del crecimiento económico (Lundvall 1992; De Ferranti y otros 2003). Los países latinoamericanos no se han dado cuenta de la posibilidad de mejorar su capacidad innovadora (gráfico 2.13). El número de publicaciones científicas y patentes de invención es bajo y los nexos entre las universidades y el sector privado son pocos.

Baja inversión y participación del sector privado en investigación y desarrollo

La inversión total en investigación y desarrollo (I&D) casi se duplicó en América Latina entre 1990 y 2001. Los aumentos de los gastos fueron especialmente grandes en México, Chile y sobre todo en Brasil, que tradicionalmente ha dado gran prioridad a la investigación en universidades federales (Banco Mundial 2002c).

GRÁFICO 2.13**INDICADORES DE SISTEMAS NACIONALES DE INNOVACIÓN EN AMÉRICA LATINA**

Nota: Las variables se normalizan a una escala de 0 (más baja) a 10 (más alta).

Fuente: Foro económico mundial (2000); Banco Mundial (2002d).

Sin embargo, la región sigue sumamente rezagada de los líderes mundiales en este campo. En el 2000 los países latinoamericanos en conjunto asignaron 0,54% del PIB a I&D, mientras el promedio para la OCDE fue de 2,24% (OCDE 2002b). Irlanda asignó 1,54% y República de Corea 2,70% de PIB a I&D (Banco Mundial 2002d).

Existen grandes diferencias estructurales entre América Latina y la OCDE con respecto a la financiación y ejecución de la investigación. En países OCDE la industria privada es el mayor inversionista en I&D. Por el contrario, en América Latina el grueso de la investigación es financiado por el gobierno y puesto en marcha por institutos y universidades de investigación pública. En Chile, por ejemplo, la industria responde solamente por el 15% de las investigaciones; en Perú la cifra es solamente de 10 (Hansen y otros 2002). Las actividades de investigación en universidades privadas también son muy limitadas en América Latina debido al enfoque en la instrucción y a la baja disponibilidad de investigadores calificados entre el personal docente. Por otra parte, el alto porcentaje de profesores de tiempo parcial coloca a las instituciones privadas en una posición débil para llevar a cabo investigaciones. Complementando los recursos públicos con inversiones del sector privado en I&D se dotaría a América Latina con una base más fuerte para la investigación y comercialización de las innovaciones.

Grupo inadecuado de investigadores

Además de ser centro de investigación, las instituciones de educación superior juegan un papel importante como proveedores de investigadores. Las universidades latinoamericanas no han sido efectivas para producir doctores y 'posdoctores' más allá de su propia necesidad de personal calificado. En 1999 la región tenía solamente 0,32 investigadores por cada 1.000 habitantes, una cifra alarmantemente baja dado el promedio de OCDE de 5,51 (OCDE 2002a). Esta brecha se puede explicar, en parte, por la baja prioridad dada a los programas de graduados y posgraduados, que se traduce en una producción anual baja de PhD en América Latina. La brecha también se debe a una falta de oportunidades de carreras para jóvenes investigadores (Mullin y otros 2000). En un medio ambiente de mayor internacionalización de la investigación y la educación, los talentosos jóvenes investigadores latinoamericanos con frecuencia van al exterior a hacer una mejor vida para sí mismos y para progresar en su campo.

CONECTIVIDAD INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La internacionalización de la educación superior ofrece nuevas oportunidades para América Latina de acceder a nuevos conocimientos, atraer a individuos talentosos y aprender las prácticas de la educación superior en el exterior. La conectividad internacional de la educación avanzada y la investigación también mantienen considerable potencial para fortalecer los sistemas nacionales de innovación en América Latina. Por estas razones, los países latinoamericanos cada vez se están comprometiendo más en el mercado global para servicios que requieren talento y educación superior.

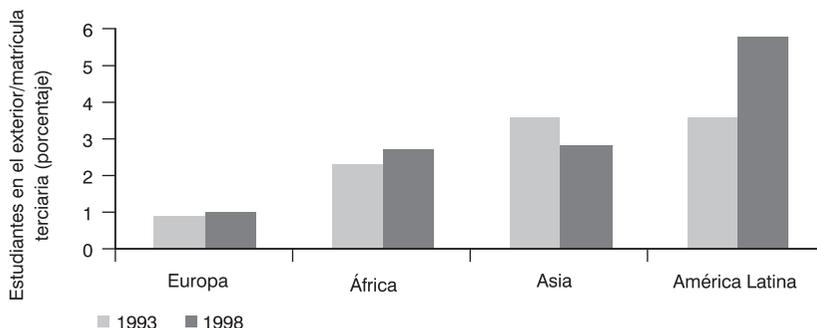
América Latina tiene más estudiantes en las universidades norteamericanas en relación con la proporción matriculada en el país que en cualquier otra región del mundo (gráfico 2.14). Europa, especialmente España, Italia y Francia, también reciben un considerable número de estudiantes latinoamericanos (OCDE 2002b).

Por otra parte, un creciente número de profesores latinoamericanos está enseñando o dirigiendo investigaciones en el exterior. En el 2002 el número de profesionales visitantes en Estados Unidos provenientes de Argentina, Brasil, Colombia y México llegaron al 20% (Chin 2003).

La movilidad internacional temporal de mano de obra calificada tiene consecuencias positivas para el acceso a nuevas tecnologías. Sin embargo, la permanente migración erosiona la base de capital humano y drena los escasos recursos. Cada año la emigración de América Latina a Estados Unidos se lleva mucha población educada de la región. Este es especialmente el caso de los países caribeños, entre los cuales el 30% de profesionales abandona el país, y de América Central

GRÁFICO 2.14

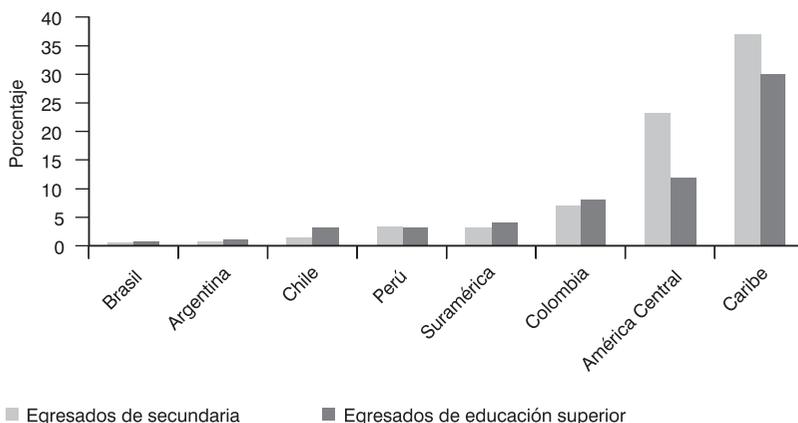
ESTUDIANTES EXTRANJEROS EN UNIVERSIDADES DE E.U. EN RELACIÓN CON LA PROPORCIÓN MATRICULADA EN SU REGIÓN DE ORIGEN, 1993 Y 1998



Fuente: De Ferranti y otros (2003).

GRÁFICO 2.15

EMIGRACIÓN DE PROFESIONALES NACIONALES EN ALGUNOS PAÍSES DE LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE, 2000



Fuente: Wodon (2003).

que pierde el 10% de sus profesionales en la emigración. Las tasas estimadas para Suramérica son más bajas y llegan al 8% para Colombia (gráfico 2.15).

Para los países latinoamericanos el reto es ofrecer educación de calidad y buenas oportunidades de empleo, y un avance en la carrera con base en méritos para

retener a los individuos talentosos. Para hacerlo, México tiene un programa orientado a investigadores que recientemente han terminado su PhD en el exterior. El programa incluye incentivos para el regreso preparando posiciones de investigación, pagando altos salarios y cubriendo los gastos de repatriación. Entre 1991 y 2000 el programa financió la repatriación de más de 2.000 investigadores mexicanos que viven en 33 países (Woden 2003). Chile ha establecido centros de excelencia para elevar la calidad de la investigación y atraer nacionales altamente calificados. Al reforzar tales iniciativas se colocará la región en una mejor posición para aprovechar la internacionalización utilizando los efectos de la retroalimentación y aprovechando la experiencia y conocimientos de quienes regresan.

Formación de sociedades con instituciones extranjeras

En los últimos años han ingresado proveedores extranjeros en el mercado para la educación superior en América Latina. Instituciones europeas y norteamericanas ofrecen oportunidades de aprendizaje o están fundando instituciones y las universidades de la región están desarrollando alianzas estratégicas con sus similares en el exterior. Dentro de la región varias universidades también han lanzado programas a los estudiantes de los vecinos y de áreas remotas. Brasil, Colombia, Costa Rica y México entre otros han iniciado programas de aprendizaje a distancia. En el Instituto Tecnológico de Monterrey de México (Itesm) opera una universidad virtual que ofrece educación a distancia a más de 12 mil estudiantes en las Américas. Para superar inconsistencias nacionales y ofrecer los medios para certificación de los conocimientos, Itesm ha formado sociedades con universidades locales como la Universidad Católica de Chile y el Instituto Tecnológico de Buenos Aires en Argentina (Unesco 2002; Burkle 2002).

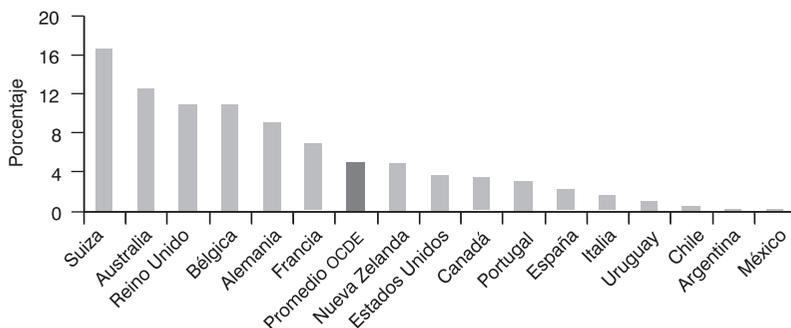
Estrategias inadecuadas para el intercambio de servicios de educación superior

Los países latinoamericanos están enviando gran cantidad de estudiantes al exterior. Sin embargo, no han tenido tanto éxito para atraer extranjeros calificados en la región. Los gobiernos de Australia, Reino Unido y varios países pequeños de OCDE han desarrollado activas estrategias de reclutamiento internacional y han suministrado los recursos necesarios para atender estudiantes extranjeros. Estos países ya tienen más de 10 estudiantes extranjeros por cada 100 nacionales. Para Uruguay, Chile, Argentina y México, los estudiantes extranjeros conforman menos del 1% de matriculados en educación superior (gráfico 2.16).

El comercio de servicios en educación superior es una realidad y su crecimiento futuro tiene significativas consecuencias para América Latina. La OCDE estima el actual valor monetario del comercio en servicios de educación superior

GRÁFICO 2.16

ESTUDIANTES EXTRANJEROS COMO UN PORCENTAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES MATRICULADOS EN EL PAÍS ANFITRIÓN, 2000



Nota: los datos para Argentina, Chile y Uruguay son de 1999.

Fuente: OCDE (2002a).

más o menos en un 3% del comercio total en sus países miembros (Larsen, Morris y Martin 2002). Debido al alto flujo hacia el exterior de estudiantes y uno limitado hacia el interior, los países latinoamericanos están afrontando un creciente déficit en el comercio de servicios de educación superior. Por ejemplo, Brasil gastó más o menos US\$78 millones en estudios en el exterior de sus nacionales en el 2000. El mismo año los ingresos generados por flujos de estudiantes extranjeros a Brasil llegaron solamente a cuatro millones. Por el contrario, Australia tiene un superávit en el comercio de servicios de educación superior de casi US\$1,8 mil millones en el 2000 (OCDE 2002b).

Las estrategias latinoamericanas para cosechar mayores beneficios del comercio de servicios educativos siguen todavía en las primeras etapas. Se sigue viendo cómo el Acuerdo global sobre comercio de servicios (GATS) va a influenciar el mercado global para educación superior y qué papel jugará América Latina en este mercado (Night 2003).

HACIA DELANTE

En este capítulo se hace una revisión general de los desarrollos en educación superior en América Latina para evaluar si la región está preparada y se da cuenta del potencial en economía del conocimiento y la globalización de la educación superior. En los últimos años se ha avanzado mucho. La matrícula en educación superior ha llegado casi a una tercera parte del grupo de 18-24 años de edad, y el aumento de la educación privada y de la educación terciaria no universitaria ha mejorado las oportunidades de aprendizaje. En la región se están creando los

mecanismos de aseguramiento de la calidad y las instituciones cada vez se consolidan más como responsables de su rendimiento. Los países latinoamericanos ofrecen muchas posibilidades para los estudiantes que deseen matricularse en educación avanzada y los recientes progresos son muy promisorios para acercar más la región a la frontera de los conocimientos internacionales.

A pesar del enorme progreso, persisten numerosos problemas y es necesario dar prioridad a la educación superior. Los programas a veces son de baja calidad y aplicabilidad y se subutiliza el talento debido a las grandes desigualdades. Las considerables ineficiencias reducen el uso de escasos recursos, la falta de mecanismos de transferencia de créditos impide la movilidad nacional e internacional y la región sigue muy deficiente en la construcción de una masa crítica de investigadores de reputación internacional.

El proceso de internacionalización tiene importantes consecuencias para América Latina, especialmente en cuanto a lograr acceso al acervo de conocimientos y *know-how* que tan rápidamente crece. La internacionalización de la educación todavía parece no haber alcanzado un nivel suficiente de importancia en la agenda política. Un gran número de jóvenes latinoamericanos estudian fuera de su región y numerosos profesionales emigran hacia el norte. Los países latinoamericanos no han podido desarrollar estrategias adecuadas para atraer estudiantes extranjeros o nacionales capacitados del exterior. Por eso es probable que América Latina en general no coseche los beneficios totales del GATS.

Adoptar un enfoque proactivo de la educación superior e investigación estableciendo estrategias para el mediano y largo plazo, ayuda a la región a conformar la agenda para el futuro más bien que reaccionar a cambios introducidos por otras partes interesadas de la comunidad educativa internacional. En estas circunstancias, es definitivo que los países latinoamericanos fortalezcan su capacidad de generar y analizar datos sobre el rendimiento de sus sectores de educación superior. Al llenar las brechas de información y resultados del mercado laboral se lograría una base fuerte para decisiones de políticas a largo plazo, que, a su vez, mejorarían las perspectivas de cosechar los beneficios totales de la internacionalización.

Las últimas reformas de la educación superior en América Latina son totalmente consistentes con las tendencias internacionales. Aunque los países latinoamericanos parecen estar dispuestos a desarrollar modernos sistemas de educación superior, pueden no estar moviéndose suficientemente rápido puesto que las naciones de altos ingresos continúan avanzando rápidamente. América Latina no sólo debe crear oportunidades de aprendizaje al ritmo acelerado de los países OCDE, sino también aspirar a cerrar la brecha. Dar una calurosa bienvenida a este desafío aplicando métodos creativos e innovadores a la educación superior será una clave para el éxito de América Latina en el mercado global para el conocimiento y el talento.

REFERENCIAS

- ADEA (Asociación para el desarrollo de la educación en África). 1999. *Statistical Profile of Education in Sub-Saharan Africa*. París.
- Altbach, Philip G. 2003. *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*. Nueva York: Palgrave MacMillan.
- Araneda, Hernán y Cristóbal Marín. 2002. *Meeting the Challenge of the Knowledge Economy: Lifelong Learning in Chile*. Banco Mundial, Washington, DC.
- Balán, Jorge. 1996. "Quality and Quality Assurance as Policy Issues in Higher Education". Documento presentado en la Conferencia sobre Reforma de la educación superior en América Latina, Harvard University, Cambridge, MA.
- Balachevsky, Elizabeth y Maria da Conceição Quinteiro. 2003. "The Changing Academic Workplace in Brazil". En *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*, ed. Philip G. Altbach, 75-106. Nueva York: Palgrave MacMillan.
- Banco Mundial. 2002a. *Bolivarian Republic of Venezuela: Higher Education Sector Profile*. Washington, DC.
- . 2002b. *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington, DC.
- . 2002c. *Higher Education in Brazil: Challenges and Options*. Washington, DC.
- . 2002d. *World Development Indicators 2002*. Washington, DC.
- . 2003. *Tertiary Education in Colombia: Paving the Way for Reform*. Washington, DC.
- Becerra, Marcelo, Óscar Cetrángolo, Javier Curcio y Juan Pablo Jiménez. 2003. "Gastos universitarios en Argentina". Documento de trabajo, Oficina del Banco Mundial para Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay, Buenos Aires.
- Bernasconi, Andrés. 2003. "Private Higher Education with an Academic Focus: Chile's New Exceptionalism". *International Higher Education* (Boston College) (Verano): 18-19.
- Blom, Andreas, Lauritz Holm-Nielsen y Dorte Verner. 2001. *Education, Earnings and Inequality in Brazil 1982-98: Implications for Education Policy*. Banco Mundial, Washington, DC.
- Brunner, José Joaquín. 2002a. *Aseguramiento de la calidad y nuevas demandas sobre la educación superior en América Latina*. Consejo Nacional de Acreditación, Cartagena.
- . 2002b. *The Colombian Higher Education System: Problems and Challenges*. Lcshd Paper Series, No. 71, Banco Mundial, Washington, DC.
- Brunner, José Joaquín y Patricio Meller, eds. 2004. *Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile: el rol de la información pública*. Santiago: Editorial Ril.
- Burkle, Martha. 2002. "Virtual Learning in Higher Education in Mexico and South Africa: Prospects and Possibilities". Documento presentado en la Conferencia Aprendizaje virtual y educación superior, septiembre 10-11, Oxford.
- Canton, Erik y Andreas Blom. 2004. "¿Pueden los préstamos estudiantiles mejorar la accesibilidad a la educación superior y rendimiento de los estudiantes? Sofes, México". Documento de trabajo sobre investigación de políticas No. 3425, Banco Mundial, Washington, DC.

- Carrington, William J. y Enrica Detragiache 1998. *How Big Is the Brain Drain?* IMF Documento de trabajo, Fondo Monetario Internacional, Washington, DC.
- Castro, Claudio de Moura y Daniel C. Levy. 2000. *Myth, Reality, and Reform Higher Education Policy in Latin America*. BID, Washington, DC.
- Chapman, B.J. 1997. "Conceptual Issues and the Australian Experience with Income Contingent Charges for Higher Education". *Economic Journal* 107 (442): 738-51.
- Chin, Hey-Kyung Koh. 2003. *Open Doors: Report on International Education Exchange*. Nueva York: Instituto Internacional de Educación.
- Chronicle of Higher Education. 2003. "Attitudes and Characteristics of Freshmen at 4-Year Colleges". Edición de almanaque 2003-04, 50 (1).
- Comisión Europea. 2003. "Third European Report on S&T Indicators". Dirección general de investigación, Bruselas.
- Courard, Hernán ed. 1993. *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. Flasco, Santiago.
- De Ferranti, David, Guillermo E. Perry, Indermit Gill, J. Luis Guasch, William E. Maloney, Carolina Sánchez-Páramo y Norbert Schandy. 2004. *Cerrar la brecha en educación y tecnología*. Banco Mundial, Alfaomega, Bogotá.
- Del Bello, Juan Carlos. 2002. *Desafíos de la política de la educación superior en América Latina: reflexiones a partir del caso argentino con énfasis sobre la evaluación para el mejoramiento de la calidad*. Lcsd Paper Series, No. 70, Banco Mundial, Washington, DC.
- Delannoy, Françoise. 2000. *Education Reforms in Chile, 1980-1998: A Lesson in Pragmatism*. Education Reform and Management Publication Series 1 (1). Banco Mundial, Human Development Network, Washington, DC.
- DePietro-Jurand, Robin y María-José Lemaitre 2002. "Quality Assurance in Colombia". En *Colombia: Tertiary Education Paving the Way for Reform*, 99-120. Washington, DC: Banco Mundial.
- Duryea, S., O. Jaramillo y C. Pagés. 2001. *Latin American Labor Markets in the 1990s: Deciphering the Decade*. BID, Washington, DC.
- Economist. 2002. "Making the Most of an Exodus: Emigration from Latin America". Febrero 21.
- EIU (Economist Intelligence Unit). 2001. *Country Profile 2001: Argentina*. Londres.
- El-Khawas, Elaine. 1998. "Developing Internal Support for Quality and Relevance". Lcsd Paper Series, No. 29, Banco Mundial, Washington, DC.
- El-Khawas, Elaine, Robin DePietro-Jurand y Lauritz Holm-Nielsen. 1998. "Quality Assurance in Higher Education: Recent Progress, Challenges Ahead". Lcsd Paper Series, No. 23, Banco Mundial, Washington, DC.
- Figueroa, Carlos Pallán, Joan M. Claffey y Alan Adelman, eds. 1995. *Relevancia de la educación superior en el desarrollo*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Ciudad de México.
- Foro Económico Mundial. 2000. *World Competitiveness Report*. Ginebra, Suiza: Center for International Development.
- García Guadilla, Carmen. 1998. *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*. Cresalc/Unesco, Caracas.

- . 2000. "The Institutional Basis of Higher Education Research in Latin America with Special Emphasis on the Role Played by International and Regional Organizations". En *The Institutional Basis of Higher Education Research: Experiences and Perspectives*, ed. Stefanie Schwarz y Ulrich Teichler. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gil-Antón, Manuel. 2003. "Big City Love: The Academic Workplace in Mexico". En *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*, ed. Philip G. Altbach, 23-50. Nueva York: Palgrave MacMillan.
- Hansen, Thomas Nikolaj y Lauritz Holm-Nielsen. 2002. "Education and Skills in Argentina: Assessing Argentina's Stock of Human Capital". Documento de trabajo de la oficina del Banco Mundial para Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay, Buenos Aires.
- Hansen, Thomas Nikolaj, Natalia Agapitova, Lauritz Holm-Nielsen y Ognjenka Goga Vukmirovic. 2002. *The Evolution of Science and Technology: Latin America and the Caribbean in Comparative Perspective*. Lcshd Paper Series, No. 80, Banco Mundial, Washington, DC.
- Hauptman, Arthur. 2002. *Reforming Student Financial Aid: Issues and Alternatives*. Lcshd Paper Series, No. 76, Banco Mundial, Washington, DC.
- Holm-Nielsen, Lauritz y Natalia Agapitova. 2002. *Chile: Science, Technology, and Innovation*. Lcshd Paper Series, No. 79, Banco Mundial, Washington, DC.
- Icfes (Instituto colombiano para el fomento de la educación superior). 2000. *Estadísticas de la educación superior 2000: resumen anual*. Bogotá.
- IMD (Institute for Management Development). 2002. *World Competitiveness Yearbook 2001/02*. Lausanne: IMD.
- Johnstone, Bruce. 1998. *Institutional Differentiation and the Accommodation of Enrollment Expansion in Brazil*. Lcshd Paper Series, No. 29, Banco Mundial, Washington, DC.
- Knight, Jane. 2003. "Trade Talk: The Four Modes". *International Higher Education* (Boston College) 31: 3-4.
- Larsen, Kurt, Rosemary Morris y John P. Martin. 2002. *Trade in Educational Services: Trends and Emerging Issues*. París: OCDE.
- Levy, Daniel C. 2002. *Latin America's Tertiary Education: Accelerating Pluralism*. Washington, DC: BID.
- Lundvall, Bengt-Åke, ed. 1992. *National Systems of Innovation: Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*. Londres: Pinter Publishers.
- Marquís, Carlos. 2000. *Innovation Funds for Universities*. Washington, DC: Banco Mundial.
- . 2003. "Universities and Professors in Argentina: Changes and Challenges". En *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*, ed. Philip G. Altbach, 51-74. Nueva York: Palgrave MacMillan.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. 2002. *Comisión nacional para el mejoramiento de la educación superior*. Buenos Aires.
- Mullin, James, Robert M. Adam, Janet E. Halliwell y Larry P. Milligan. 2000. *Science, Technology and Innovation in Chile*. International Development Research Center, Ottawa.

- NSF (National Science Foundation). 2002. *Science and Engineering Indicators 2002*. Washington, DC: NSF.
- OCDE . 2000. *Science, Technology and Industry Outlook 2000*. París: OCDE.
- . 2001. *Education at a Glance: OECD Indicators 2001*. París: OCDE.
- . 2002a. *Education at a Glance: OECD Indicators 2002*. París: OCDE.
- . 2002b. *Indicators on Internationalization and Trade of Post-Secondary Education*. OECD/U.S. Forum on Trade in Educational Services. París: OCDE.
- . 2002c. *Main Science and Technology Indicators*. Vol. 2. París: OCDE.
- OIM (Organización internacional para la migración). 2003. *World Migration 2003: Managing Migration*. Ginebra: OIM.
- Ricyt (Red iberoamericana de indicadores de ciencia y tecnología). 2003. *Indicadores de ciencia y tecnología*. Buenos Aires.
- Schwartzman, Simon. 1998. *Higher Education in Brazil: The Stakeholders*. Lcsdh Paper Series, No. 28, Banco Mundial, Washington, DC.
- . 2002. "Higher Education and the Demands of the New Economy in Latin America". Documento base para el 2003 LAC Flagship Report, Banco Mundial, Washington, DC.
- Schwartzman, Simon y Elizabeth Balbachevsky. 1996. "The Academic Profession in Brazil". En *The International Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries*, ed. Philip G. Altbach, 231-80. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Task Force on Higher Education and Society. 2000. *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Thompson, Quentin. 1998. *Trends in Governance and Management of Higher Education*. Lcsdh Paper Series, No. 33, Banco Mundial, Washington, DC.
- Thorn, Kristian, Lauritz B. Holm-Nielsen y Jette Samuel Jeppesen. 2004. "Approaches to Results-Based Funding in Tertiary Education: Identifying Finance Reform Options for Chile". Documento de trabajo sobre investigación de políticas, No. 3436, Banco Mundial, Washington, DC.
- Unesco. 2002. *Open and Distance Learning: Trends, Policy and Strategy Considerations*. París: Unesco.
- . 2003. *Enrollment in Tertiary Education by Country*. Caracas: Unesco Institute for Statistics.
- U.S. Census Bureau. 2002. *United States Census 2002*. Washington, DC: U.S. Census Bureau.
- Wagner, Alan 1998. *From Higher to Tertiary Education: Evolving Responses in OECD Countries to Large Volume Participation*. Lcsdh Paper Series, No. 34, Banco Mundial, Washington, DC.
- Wesley, Yin y Andreas Blom 2002. *Unmet Demand in a Segmented Market*. Banco Mundial, Washington, DC.
- Winkler, Donald R. 1994. *La educación superior en América Latina: cuestiones sobre eficiencia y equidad*. Banco Mundial, Washington, DC.
- Wodon, Quentin, ed. 2003. *International Migration in Latin America: Brain Drain, Remittances, and Development*. Washington, DC: Banco Mundial.

CAPÍTULO 3

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARGENTINA

Julio César Theiler

En el presente capítulo se describe y analiza la dimensión internacional de la educación superior en Argentina. Se examinan las condiciones actuales, políticas gubernamentales y los programas, prioridades, estrategias y actividades que cumplen las universidades. También se explica brevemente el sistema de educación superior en Argentina y señala algunas de las tendencias que han caracterizado a la internacionalización de la educación superior en Argentina.

La internacionalización de la educación superior se puede definir como “el desarrollo y proceso de poner en marcha políticas y programas que incluyan dimensiones internacionales, internacionalización y globalización para los fines y funciones de la educación superior” (Knight 2003, p. 2). El proceso acaba de aparecer en las agendas de las universidades y en la reciente política gubernamental.

La internacionalización sólo hasta hace poco se consideró como un tema de análisis. Por esta razón, compilar información no ha sido fácil y la que existe es muy limitada y fragmentada y aún no se ha desarrollado una bibliografía sobre el tema.¹

La Red de Jefes de Cooperación internacional de las universidades nacionales (RedCIUN) que funciona en el Consejo Nacional Interuniversitario, realizó hace poco una encuesta sobre la internacionalización en las universidades públicas. La encuesta tiene información sobre 20 de las 37 universidades públicas en Argentina (Theiler 2003a).² Una encuesta similar realizada entre instituciones pri-

1 El Ministerio de educación, ciencia y tecnología tiene información sobre las actividades que desarrolla directamente, pero no datos sobre las actividades de las universidades públicas o privadas. En general, las mismas instituciones de educación superior no poseen ningún sistema para suministrar o publicar información sobre sus actividades internacionales.

2 Las 20 universidades son la universidad de Buenos Aires, una de las más grandes de América Latina, otras universidades grandes (Córdoba, La Plata y Tucumán y la Universidad tecnológica nacional); universidades de tamaño mediano (Cuyo, Litoral, Nordeste, Río Cuarto, Salta y Sur); y universidades pequeñas (Catamarca, Centro de la Provincia de Buenos Aires, Entre Ríos, General Sarmiento, Tres de Febrero, La Pampa, Luján, San Luis y Santiago del Estero).

vadas con la colaboración del Consejo de Presidentes de Universidades Privadas (CRUP) ofrece información sobre nueve instituciones privadas (Theiler 2003b).³ Los datos de estas encuestas son las fuentes principales de información para este capítulo. Aunque la muestra cubre un número pequeño de universidades, el hecho de incluir las de diferentes tamaños hace posible sacar conclusiones generales con base en los resultados.

SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARGENTINA

La educación superior a nivel universitario empezó en Argentina a mediados del siglo XVII con la fundación de la Universidad de Córdoba. El desarrollo de la educación superior desde entonces lo han determinado altibajos políticos e institucionales que la sociedad argentina se ha visto obligada a sufrir en todos los niveles en el transcurso de los años. Durante la última parte del siglo XIX y comienzos del siglo XX, el número de universidades aumentó como resultado de las políticas de gobiernos liberales al aceptar la participación y contribución de profesores europeos que vivían en Argentina.

La indiscutible importancia de la autonomía universitaria para el desarrollo de la educación en Argentina empezó con el proceso de reforma de la Universidad de Córdoba en 1918. Durante más de 85 años, consolidar esta autonomía ha sido uno de los temas centrales de las políticas nacionales sobre problemas relacionados con la universidad. Esto ha conducido a la creación de un modelo especial basado en conceptos como la libre educación superior, acceso a posiciones de enseñanza a través de procesos públicos de selección y a un acceso sin restricciones a la educación superior de todos los ciudadanos. Durante períodos en los cuales la educación superior fue socavada por diferentes razones, los estudiantes universitarios exigieron el restablecimiento de estos principios, especialmente durante las dictaduras militares.

El proceso de reforma universitaria ha tenido una enorme influencia sobre varios países de América Latina que también adoptaron reformas que hoy continúan vigentes. Argentina estuvo a la cabeza del desarrollo de la educación superior en gran parte de Suramérica durante el siglo XX. El desarrollo científico de Argentina, su liderazgo regional en la producción de publicaciones científicas y su aceptación de gran número de estudiantes extranjeros, especialmente los años cincuenta y sesenta, todo es un testimonio de esto.

Las repetidas crisis afrontadas por el país como resultado de las continuas interrupciones de la democracia, condujeron al colapso del modelo argentino de

3 El estudio cubre la Universidad de Aconcagua, Universidad Austral, Universidad Belgrano, Instituto Tecnológico Buenos Aires, Universidad Católica de Córdoba, Universidad Maimónides, Universidad Salvador, Universidad Católica Santa Fe y la Universidad de Negocios y Ciencias Sociales.

universidad entre 1966 y 1983, al éxodo masivo de personas de talento y una gran decadencia de la educación superior. Después de 1983 las universidades recobraron su autonomía y empezaron a retardar el proceso de recuperación que se ha visto obstaculizado por la permanente declinación económica y la falta de apropiadas políticas de desarrollo en América Latina en general y en Argentina en particular.

Estructura del sistema de educación superior

Desde 1995 la educación superior ha sido dirigida según una nueva estructura legal. La Ley de educación superior 24521 declara que “las instituciones universitarias tendrán autonomía institucional y académica” que incluyen el derecho a establecer sus propios estatutos, elegir sus propias autoridades, crear cursos de grado y de posgrado, administrar sus recursos económicos y conceder grados y diplomas universitarios.

La estructura organizacional del sistema consta de dos subsistemas: instituciones universitarias e instituciones no universitarias, también conocidas como instituciones terciarias. Las instituciones universitarias son establecimientos creados o reconocidos como tales aun cuando no lleven el nombre “universidad”. Las instituciones no universitarias de capacitación de maestros (institutos superiores de formación docente), capacitación técnica (institutos de formación técnica), escuelas de educación artística y diferentes “cursos cortos” (cursos que duran de uno a cuatro años) (Dhalman y Scherer 2002; Unesco 2001). Históricamente no ha existido casi ninguna coordinación entre los dos subsistemas. La ley 24521 condujo a un significativo avance respecto a la coordinación de aspectos académicos y reguladores, especialmente para capacitación del profesorado.

Universidades e instituciones no universitarias

La ley de educación superior define las funciones de las universidades incluyendo promotores y entrenadores e investigadores científicos y técnicos. Hace una diferenciación entre universidades que buscan actividades en una variedad de disciplinas, e institutos universitarios dedicados a una sola. Las universidades ofrecen programas de pregrado, universitarios y de especialización (especializaciones, maestrías y doctorados).

Las universidades y los institutos universitarios pueden ser públicos o privados (cuadro 3.1). Las universidades privadas son más numerosas que las públicas. La reglamentación que rige la creación y funcionamiento de esas instituciones requiere que sean constituidas como instituciones sin ánimo de lucro, que tengan autorización de la rama ejecutiva del gobierno y que la calidad y relevancia de sus servicios educativos estén sujetos a la evaluación de la Comisión nacional para

CUADRO 3.1

UNIVERSIDADES E INSTITUTOS UNIVERSITARIOS EN ARGENTINA, 2000

Tipo de institución	Universidades	Institutos universitarios	Total
Pública	36	5	41
Privada	42	10	52
Provincial	1	0	1
Total	79	15	94

Fuente: Mecyt 2000.

evaluación y acreditación universitarias (Coneau). Las actividades y operaciones de las universidades privadas no son subsidiadas por el Estado.

Las instituciones terciarias no universitarias pueden dividirse entre las que ofrecen capacitación al cuerpo docente y las que ofrecen capacitación técnica y profesional. Esas instituciones están bajo la dirección de autoridades provinciales educativas. Sus operaciones pueden estar subsidiadas por el Estado.

La Ley Federal (1993) tiene para los institutos universitarios un tipo de entidad que sirve de enlace entre las universidades y los institutos de capacitación. Su enfoque organizacional es similar al de los *colleges* en Estados Unidos y Canadá.

Cuerpos de coordinación para la educación superior

La estructura de coordinación de la educación superior incluye varias corporaciones.

Consejo nacional interuniversitario

Creado en 1985, el Consejo nacional interuniversitario está conformado por presidentes de las universidades provinciales y nacionales. Es responsable del desarrollo de actividades relacionadas con la coordinación, ofrece consultas con autoridades locales de educación superior, promueve programas de interés común y establece relaciones con otras instituciones públicas y privadas, locales y extranjeras. La red de supervisores para la cooperación internacional de universidades nacionales (RedCIUN) está bajo su autoridad.

Consejo de presidentes de universidades privadas

Creado en 1967, el consejo de presidentes de universidades privadas (CRUP) está conformado por todas las universidades privadas de Argentina. Desempeña funciones en las áreas de representación, coordinación entre sus miembros y otras

instituciones públicas y privadas y de cooperación y de intercambio. Su junta directiva incluye representantes de diferentes regiones del país.

Consejos regional de planeación para la educación superior

Los consejos regionales de planeación para la educación superior (Cepres) son responsables de la coordinación del funcionamiento y oportunidades académicas de instituciones universitarias y no universitarias en cada región de Argentina. Están en operación seis Cepres. Con diferentes grados de efectividad, supervisan las complejas relaciones entre universidades y autoridades provinciales que regulan los institutos de educación superior no universitaria.

Consejo universitario

El Consejo universitario es el cuerpo supremo de asesoría y coordinación para las autoridades federales de la educación superior. Sus funciones consisten en proponer políticas y estrategias en las áreas de desarrollo, cooperación y coordinación interinstitucional y la fijación de las normas que rigen la acreditación de universitarios, graduados y otros programas. Está formado por representantes del Consejo nacional interuniversitario, el CRUP, el Cepres y el Consejo federal de cultura y educación, una organización formada por los ministros de educación de todas las provincias.

Actualmente la capacidad del Estado para coordinar el sistema universitario ha seguido siendo débil. La autonomía de las universidades es tan fuerte que con frecuencia ha inhibido la coordinación regional y nacional del sistema. Las universidades diseñan sus propios planes de desarrollo y solamente un número muy limitado de actividades tienen por objeto incluir algunas universidades en proyectos conjuntos. En la práctica hay consenso entre todos los actores del sistema de educación superior sobre la necesidad de mejorar su coordinación y en los últimos años se han hecho mayores esfuerzos para que resulte así.

Matrícula en los programas de educación superior

En el año 2000, 1,3 millones de estudiantes estaban matriculados en programas de educación superior en Argentina (cuadro 3.2). Durante la última década las universidades nacionales crecieron a una tasa anual de 5,2%, mientras que las universidades privadas lo hicieron a un 4,4% anual.

Argentina tiene una de las tasas de acceso a la educación superior más alta en América Latina, casi el 40%. El 44% de los estudiantes estudia ciencias sociales, el 25% ciencias aplicadas, el 14% ciencias relacionadas con la salud, el 14% ciencias humanas y el 3% ciencias básicas.

CUADRO 3.2

MATRÍCULA UNIVERSITARIA EN ARGENTINA POR TIPO DE INSTITUCIÓN, 1990 Y 2000

Tipo de institución	1990	2000
Universidades públicas	679.403	1.124.044
Universidades privadas	100.000 ^a	166.539
Instituciones universitarias nacionales	0	17.364
Total	779.403	1.307.947

a. Estimativo.

Fuente: Mecyt 2000.

En promedio, los estudiantes argentinos requieren el 60% más tiempo de lo que deben para completar sus estudios (Mecyt 2000). Los estudiantes de derecho gastan 1,35 veces el tiempo requerido y los estudiantes de ingeniería civil gastan aproximadamente 1,9 veces más de tiempo. Combinadas con una tasa de deserción de más del 40% entre estudiantes de primer año, estas cifras contribuyen a unas tasas muy bajas de estudios completos. En 1999 las universidades públicas tenían ingreso de estudiantes de 280 mil y se graduaban 38.400 (14%), mientras que las universidades privadas tenían 51.400 estudiantes que ingresaban y se graduaban 13.500 (26%) (Mecyt 2000). El problema es un tema constante de análisis por parte del Ministerio de Educación y entre las mismas universidades.

Otro problema que afronta la educación superior en Argentina es el hecho de que la mayor parte de los miembros del profesorado son empleados de tiempo parcial. Solamente el 14% de los profesores en universidades públicas trabaja tiempo completo, el 21% tiempo parcial (24 horas a la semana) y 65% trabaja por horas (12 horas a la semana).

Tradicionalmente Argentina ha promovido capacitación universitaria orientada hacia la profesión. Aunque fue el primer país latinoamericano en empezar a desarrollar su base de investigación científica, empezó a ofrecer educación graduada solamente en los años ochenta. El crecimiento ha sido explosivo y desde 1966 ha estado acompañado de una evaluación obligatoria y un plan de acreditación implementado por Coneau (cuadro 3.3).

Las disciplinas con el mayor número de programas de doctorado acreditados son química, física, filosofía, ciencias de la tierra y ciencias biológicas. El mayor número de programas acreditados de maestría son en ingeniería, medicina, agronomía, administración, economía, artes, ciencias de la educación y ciencias sociales. Carreras como derecho, odontología, arquitectura, medicina e ingeniería tradicionalmente se siguen por medio de programas especializados; agronomía, economía y ciencias administrativas se siguen por medio de estudios de maestría; y las ciencias exactas y naturales y las humanidades por medio de programas de doctorado.

CUADRO 3.3

CONEAU. CURSOS GRADUADOS ACREDITADOS EN ARGENTINA, 1999 Y 2003

Rango de acreditación	1999		2003	
	Grados de maestría	Doctorados	Grados de maestría	Doctorados
A	13	39	31	62
B	27	20	72	40
C	12	8	69	22
An	8	4	11	2
Bn	16	4	30	10
Cn	20	1	42	6
Total	96	76	255	142

Nota: A = excelente, B = muy bien, C = bien. El subíndice "n" se refiere a carreras nuevas y cursos en los cuales los estudiantes de posgrado no se habían matriculado en el momento de la clasificación.

Fuente: Mecyt 2000 y Coneau (www.coneau.edu.ar).

Los datos sobre el número y características de los estudiantes graduados en Argentina son muy limitados y ni siquiera el Ministerio de Educación posee información confiable. De acuerdo con el *Anuario de estadísticas universitarias 1999-2000*, cerca de 30.000 estudiantes graduados se matricularon en universidades públicas en 1999 (no hay información disponible sobre la cifra total para todas las universidades). Aproximadamente el 30% de estos estudiantes se matriculó en la Universidad de Buenos Aires. En las universidades grandes solamente hay cuatro estudiantes graduados por cada 100 estudiantes universitarios; la proporción es aún más baja en universidades más pequeñas.

Acceso a la educación superior

El acceso ilimitado a la educación pública es una de las características más destacadas del sistema de educación superior en Argentina. A diferencia de muchos otros países latinoamericanos y europeos, Argentina no tiene un sistema nacional común de evaluación para todos los estudiantes que ingresan. El acceso está reglamentado por las mismas universidades. Si bien las regulaciones varían, la mayoría de universidades públicas tienen admisiones no restringidas, excepto para la preadmisión, apoyo y cursos remediales. Para estudios médicos la entrada se determina sobre la base de puestos disponibles en la profesión. La entrada sin restricciones entre las universidades públicas es uno de los numerosos factores que han contribuido a la rápida expansión de la educación superior en Argentina, pero también los altos niveles de deserción y bajos niveles de terminación.

Acreditación y evaluación

A finales de los años ochenta –y al unísono con el tremendo aumento de estudiantes matriculados en las universidades–, se inició un debate sobre la calidad de la educación superior. La ley de la educación superior condujo a la creación de la Comisión Nacional para Evaluación y Acreditación (Coneau), cuyas múltiples funciones la distinguen de instituciones similares de otros países. Sus responsabilidades incluyen hacer evaluaciones periódicas externas de las universidades, acreditar programas de grado y graduados, determinar la importancia de abrir nuevas universidades nacionales y preparar informes para acreditar universidades privadas.⁴

Coneau se constituyó como una entidad de control muy estricta con el propósito de reducir la apertura de universidades privadas así como también la apertura en Argentina de sucursales de universidades extranjeras (que se tratan en la misma forma que las universidades privadas). Desde su creación, Coneau ha aprobado solamente 9 de 79 solicitudes recibidas. Hasta la fecha la Universidad de Bolonia es la única universidad extranjera autorizada para funcionar en Argentina.

Coneau participa activamente en el plan de Mercosur para reconocer programas y conocimientos basados en evaluación de programas comunes y estructuras de acreditación. También participa activamente en la Red Iberoamericana para la Acreditación y Calidad de la educación superior (Riaces). Creada en 2002, Riaces trata de dar más oportunidades de intercambio de conocimientos, cooperación técnica y recursos humanos en todos los sistemas universitarios, reforzando los objetivos comunes que rigen en las agencias de evaluación y acreditación y unidades en cada país miembro. Sirve como un medio para la integración educativa de los países latinoamericanos diseñando respuestas comunes, conjuntas y coordinadas a los desafíos planteados por el actual proceso de globalización de la educación superior. Otros participantes son las agencias hermanas de Coneau en Chile, Colombia, Cuba, México, España y el Consejo superior de universidades centroamericanas (Csuca).

Sistema científico y tecnológico de Argentina

Argentina de ninguna manera es diferente del resto de América Latina desde el punto de vista de su sistema de ciencia y tecnología. El sistema se caracteriza por “radio de acción limitado en términos del número de investigadores e inversión

4 Hasta la fecha Coneau ha hecho un gran trabajo en todos los campos en los cuales ha participado. Ha hecho más de 25 evaluaciones externas de instituciones de educación superior; ha puesto en marcha plena un sistema de acreditación obligatorio para cursos de posgrado y ha iniciado un proceso de acreditación para estudios de grado en medicina e ingeniería. Sólo aquellos cursos considerados por el Consejo de universidades como de importancia pública general necesitan acreditarse.

hecha en relación con el PIB; su bajo impacto en relación con la población global científica y la naturaleza muy elemental de la investigación” (Guarga Ferro 2002, p. 8).

De acuerdo con la Red iberoamericana de indicadores de ciencia y tecnología (Ricyt) (www.ricyt.org), la inversión en investigación y desarrollo en América Latina ha crecido lentamente en los últimos años, llegando a un 0,39% del PIB en 2002. Esto coloca a Argentina por debajo del promedio regional de 0,64% del PIB.⁵ El número de investigadores en Argentina es equivalente a 25.656 investigadores de tiempo completo, más o menos 0,5% de los investigadores mundiales. Por el contrario, Estados Unidos representan el 26%, América Latina el 3% y España el 2%.

El Índice de Citación de Ciencias señala un aumento casi del triple en la participación de latinoamericanos en los años noventa, cuando la cifra saltó al 3% del total global. En el 2000 la participación de Argentina era equivalente a un poco más del 0,5% del total, con una mayor contribución proveniente de química, biología y agricultura. En 2000 Argentina publicó 1,9 artículos por cada 10 investigadores de tiempo completo.

Esta cifra era casi idéntica a la de Brasil, que producía cuatro publicaciones por cada millón de pesos invertido en investigación y desarrollo, un nivel de productividad que es mucho más elevado que el promedio para América Latina (2,5 publicaciones por cada millón invertido). Estas cifras indican que los investigadores argentinos podían mantener un nivel aceptable de publicaciones a pesar de la disminución de las finanzas.

La principal organización para desarrollo científico es el Consejo Nacional de investigación científica y tecnológica (Conicet) creado en 1958, que coordina con las universidades con las cuales participa la mayor parte de sus institutos y facultades.

En los años noventa se creó la Agencia nacional para promoción científica y tecnológica. La agencia es responsable por la administración de la mayor parte de los fondos utilizados para subsidiar actividades científicas y tecnológicas en Argentina.

Financiación de la educación superior

De acuerdo con Coraggio y Vispo (2001, p. 51), “en casi todos los países latinoamericanos, hay una percepción general de que durante varios años la educación superior se ha visto frente a una severa crisis de crecimiento y adaptación a las nuevas condiciones de desarrollo de los diferentes países”, una situación que ha generado gran tensión respecto a la financiación de la educación superior. Mientras Estados Unidos invierte cerca del 2,3% del PIB en educación superior, Argen-

5 Japón gasta el 3% del PIB, Estados Unidos el 2,65%, Brasil 1,05% y España el 0,98%.

tina invirtió sólo el 1,1% del PIB en 1999 (OCDE 2002). Este porcentaje ha crecido ligeramente durante los últimos 15 años, pero ha venido acompañado de un explosivo crecimiento del número de estudiantes que ingresan a las universidades públicas. El problema de la financiación ha dado origen a diversos problemas estructurales, como la falta de inversión en infraestructura y equipos, muy bajos salarios y un bajo porcentaje de profesorado de tiempo completo. El problema de la financiación ha ocasionado un permanente conflicto entre las universidades y el gobierno nacional.

Argentina gasta US\$1.618 por estudiante, una cifra muy baja en comparación con los países desarrollados (Alemania US\$3.976; Canadá: US\$5.208; Estados Unidos US\$8.724) pero más alta que en algunos otros países latinoamericanos (México, US\$682; Chile US\$1.215) (Coraggio y Vispo 2001). Después de la devaluación del 2002 del peso argentino, la inversión anual por estudiante cayó cerca de una tercera parte de su valor anterior.

La financiación de las universidades nacionales se hace principalmente con fondos públicos. Aunque existen otras fuentes de financiación (matrículas para programas de graduados, ingresos por trabajos de consultoría e investigación de contratos), representan menos del 20% de la financiación universitaria.

Reformas y tendencias en la educación superior

Algunas de las más importantes reformas y tendencias que han tenido lugar en la educación en Argentina durante los últimos 10 años, son las siguientes (Fernández Lamarra 2002):

- Adopción de la ley de educación superior 24521 en 1995.
- Creación e implementación de los cuerpos de coordinación y consulta de los sistemas.
- Implementación de un sistema de evaluación universitaria mediante la creación y lanzamiento de Coneau.
- Aplicación de las normas y pautas que rigen el reconocimiento de universidades privadas y extranjeras.
- Aumento del número de universidades nacionales, programas de aprendizaje a distancia y programas de educación continuada.
- Considerable aumento de posgrados.
- Mayor número de carreras que requieran educación terciaria no universitaria.
- Desarrollo del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Educativa (Fomec), diseñada para propiciar mejoras en la calidad de la educación superior.
- Avances en mayor flexibilidad de los currículos y fortalecimiento de la relación entre contenidos básicos.

- Consolidación de las actividades de integración educativa regional por medio del Comité de coordinación regional para la educación superior de Mercosur.
- Más fuertes vínculos entre los sistemas universitarios y no universitarios terciarios.
- Permanente conflicto de financiación para el sistema.
- Establecimiento de la independencia económica y financiera de las universidades nacionales.
- Consolidación de la autonomía universitaria conseguida en 1983.
- Significativo aumento de matrículas en las universidades públicas.
- Establecimiento de convenios nacionales sobre contenidos de capacitación común mínima para medicina, ingeniería, agronomía, derecho, ciencias veterinarias y otros programas.
- Mayores actividades de educación superior en transferencia de tecnología.
- Mayores actividades de investigación en las universidades con base en políticas implementadas por las universidades y el gobierno nacional.

Se cree que los cambios importantes del sistema universitario son excesivos y vitales, dadas las condiciones socioeconómicas tan difíciles que atraviesa Argentina. Los problemas crónicos que rodean el sistema, como la inestabilidad de las políticas educativas, la insuficiencia de recursos económicos, la resistencia del sistema universitario al cambio y modernización, la obsolescencia de sus instalaciones, la falta de una estructura administrativa adecuada y un ambiente científico, la escasa inversión en investigación y desarrollo y el bajo porcentaje de profesores universitarios de tiempo completo, todo tiene que resolverse.

DIMENSIÓN INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARGENTINA

La dimensión internacional de la educación superior en Argentina no se consideraba una prioridad para las políticas y actividades de la universidad. Tenían lugar algunas actividades aisladas: los egresados universitarios argentinos seguían estudios graduados en Europa y Norteamérica, los estudiantes de otros países latinoamericanos asistían a instituciones argentinas y las relaciones entre ciertos grupos científicos extranjeros y locales se hicieron principalmente en los años sesenta.

A comienzos de los años noventa las universidades no contemplaban la internacionalización como parte de su misión y objetivos ni poseían estructuras administrativas específicas para actividades internacionales. Ninguna política educativa promovía la internacionalización de la educación superior y las relaciones institucionales existían solamente entre unas cuantas universidades y universidades extranjeras. Se han hecho vínculos entre investigadores argentinos y

sus colegas extranjeros, pero eran limitadas para grupos élites. Entre tanto, las crisis económicas y políticas en Argentina estaban causando una fuga de cerebros hacia Norteamérica y Europa.

A la luz del proceso de globalización que empezó a tomar forma en los años noventa, la internacionalización de la educación superior se ha promovido y fortalecido a nivel mundial. Muchos países diseñaron estrategias para la promoción de la internacionalización y un gran número de universidades prepararon programas institucionales. El interés por parte de las universidades argentinas en el proceso de la internacionalización empezó solamente a finales de los años noventa.

Uno de los factores más importantes de esta internacionalización fue la creación de la apertura latinoamericana para la cooperación universitaria por medio de las actividades relacionadas con la cooperación entre América Latina y España a través de la Agencia española para la cooperación internacional (AECI) y el establecimiento del programa de becas Mutis en la Cumbre iberoamericana de jefes de Estado y de gobierno. Fue a través de la implementación de los programas AECI, particularmente el Programa de cooperación interuniversitaria (PCI) que muchas universidades argentinas empezaron primero a emprender actividades internacionales institucionalmente planeadas.⁶

En vista de la necesidad de organizar dichas actividades y la falta de estructuras administrativas específicas, la mayor parte de las universidades se vieron obligadas a crear estructuras para administrar sus relaciones internacionales.

Al hacerlo así, pudieron unir a estudiantes, facultades y redes de intercambio de promociones con universidades españolas y participar en redes educativas y de investigación. Como la financiación para actividades de intercambio de profesores y estudiantes era patrocinada bilateralmente, por primera vez las universidades argentinas tuvieron que fijar presupuestos para actividades internacionales. Los programas AECI ayudaron a presentar la idea de la internacionalización a las universidades argentinas. En su mayor parte las oficinas universitarias de relaciones internacionales fueron creadas mediante la implementación del programa PCI. Una indicación del impacto de este programa es el alto porcentaje de relaciones y actividades en las cuales actualmente están comprometidas las universidades argentinas con las españolas.

Otro motivo importante es el proceso de integración regional que incluye a Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y, más recientemente, a Chile y Bolivia. Mercosur está incluido en un proceso que si bien está lleno de obstáculos para su implementación y con logros limitados, ha estimulado a las universidades a atender esta situación y seguir programas y relaciones para promover la integración

6 Entre 1994 y 2002 el programa PCI promovió la movilidad de millares de estudiantes universitarios (sin reconocimiento de estudios) y profesores de España y América Latina.

regional, inclusive por fuera de Mercosur. Las redes como la Asociación universitaria del grupo de Montevideo (AUGM), una asociación de quince universidades de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay; el Consejo de presidentes universitarios para la integración de la subregión oeste y central de Suramérica (Crisco) y Arcam, una red de universidades de Mercosur, son ejemplos de todos los esfuerzos que se han hecho.

Otra razón principal para promover las relaciones internacionales puede ser la necesidad de formar alianzas con instituciones extranjeras a fin de ofrecer programas graduados de alta calidad en Argentina. La cooperación internacional podría ayudar a diversificar ofertas de cursos particularmente a nivel de posgrado.

Es necesario tener en cuenta las condiciones externas. La globalización ejerció un impacto muy grande en Argentina en los años noventa cuando el país adoptó políticas neoliberales. A pesar del fracaso de dichas políticas, que comprometieron al país en una crisis económica sin precedentes, han dado la estructura para la promoción de las relaciones internacionales universitarias. Por otra parte, la implementación de programas externos que tenían por objeto promover actividades internacionales en América Latina, sea a través de países específicos u organizaciones multilaterales, ha permitido a las universidades argentinas participar activamente en dichas actividades e iniciativas. Desde la devaluación del 2001, la estructura económica nacional ha venido cambiando mucho para las universidades, de una en la cual la importación de servicios educativos era muy favorecida a una que favorece su exportación.

Algunas de las tendencias de internacionalización que han caracterizado la educación superior en Argentina condujeron a los siguientes desarrollos:

- Establecimiento de filiales de universidades europeas (Universidad de Bolonia), cursos ofrecidos por universidades norteamericanas en Argentina (Universidad de Nueva York y Harvard) y centros de investigación y desarrollo (Universidad de Nueva York, Harvard, Universidad de Salamanca y otras).
- Un aumento de las oportunidades de capacitación académica en forma de educación a distancia y programas en el sitio ofrecidos por universidades extranjeras que otorgan credenciales que no son reconocidas en Argentina (los ejemplos incluyen la Universidad Autónoma de Barcelona, UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), el Politécnico de Madrid y la Universidad de Sevilla).
- Reconocimiento de calificaciones conjuntas de pregrado y grado otorgadas sobre la base de acuerdos de cooperación académica entre Argentina y universidades extranjeras (Belgrano, Blas Pascal, Salvador, San Martín y Tres de Febrero, entre otras).

- Consolidación de redes institucionales interuniversitarias sobre la base de proyectos de investigación (el proyecto ALFA de la Unión Europea) u objetivos estratégicos.
- Un aumento del número de programas de intercambio para los profesores y estudiantes graduados y no graduados (los ejemplos incluyen el programa Fullbright y diferentes programas patrocinados por la Unión Europea, España, Canadá y otros países), así como también la utilización de profesores visitantes de universidades extranjeras en cursos principalmente de posgrado.

El impacto de la educación transnacional en Argentina

De acuerdo con Salmi (2002), “la educación superior ya está frente a retos sin precedentes al comienzo del siglo XXI como resultado del impacto de la globalización, del crecimiento económico con base en el conocimiento y de la revolución informática y de comunicaciones. Estos momentáneos cambios que tienen lugar a nuestro alrededor se están extendiendo hasta las fronteras tradicionales de la educación superior. La dimensión parece haberse visto afectada por la necesidad del aprendizaje continuo mientras que la nueva tecnología está borrando completamente las barreras relacionadas con el espacio”.

Si la educación transnacional se utiliza para significar cualquier actividad de enseñanza o aprendizaje en la cual los estudiantes están en un país distinto al de la institución, la inclusión de la educación superior en protocolos de servicio como un elemento que debe negociar la Organización mundial de comercio (OMC) es una causa de gran preocupación dentro de la comunidad universitaria argentina. La educación transnacional se considera como enemiga de la educación nacional, su mercado y su cultura. También se cree que causa grandes reacciones adversas entre las universidades públicas y áreas específicas del gobierno. Sin embargo, la cooperación educativa internacional es altamente valorada como un signo de vitalidad y es una fuente para el fortalecimiento de las instituciones. El nuevo concepto adoptado por la Unesco en el cual la educación superior debe considerarse como un “bien global altamente social” ha conducido a una profunda preocupación dentro de la comunidad universitaria. Esta preocupación se debe al riesgo implícito de que puedan desaparecer las fronteras nacionales.

El impacto de la educación transnacional en Argentina no es alto. Aunque no existe ninguna regulación específica que lo gobierne, la ley parece estar restringiendo esta forma de educación superior. Las instituciones argentinas prácticamente no tienen experiencia alguna en ofrecer educación transnacional y muy pocas tienen algún objetivo estratégico explícito para desarrollarla en el futuro próximo. Ninguna universidad pública argentina ha abierto una sucursal en el exterior o ha concedido una franquicia. Aunque varias instituciones están desarrollando programas de educación de aprendizaje a distancia, su mercado objeti-

vo es sumamente local. Entre tanto el número de programas ofrecido por instituciones extranjeras en Argentina está creciendo.

En otros países latinoamericanos, especialmente en Centro y Suramérica, han surgido numerosas instituciones extranjeras. Éstas no están reguladas por el gobierno, poseen antecedentes institucionales dudosos y ofrecen servicios educativos de dudosa calidad. Las instituciones responsables de la supervisión de la educación superior en estos países están abrumadas por la aparición de programas académicos extranjeros que ofrecen educación a distancia, franquicias institucionales y cursos por correspondencia.

En Argentina las acciones del Coneau han ayudado a detener la aparición de instituciones extranjeras y de programas académicos externos que se ofrecen directamente o a través de convenios con universidades locales aplicando las mismas normas que rigen para las universidades privadas. Hasta la fecha, una universidad extranjera, la Universidad de Bolonia, tiene una filial autorizada en Argentina y ha tenido que encontrarse con un complejo mecanismo de autorización establecido por la ley de educación superior. En 1999 el Coneau rechazó la solicitud presentada por la Universidad internacional LYNN de Estados Unidos, que intentaba establecer una sucursal en Argentina.

La experiencia de universidades extranjeras con sucursales o programas en Argentina ha variado (Banfi 2000). Desde 1998 la Universidad de Bolonia ha ofrecido estudios de posgrado como la maestría en relaciones internacionales que hace énfasis en la Unión Europea y América Latina, que incluye estudios tanto en Buenos Aires como en Bolonia; la maestría en metodología de la investigación social enseñada conjuntamente con la Universidad Nacional Tres de Febrero y la ingeniería de la innovación (<http://www.unibo.edu.ar>).

Por medio de un acuerdo con la Asociación marplatense de estudios de derecho penal, la universidad de Salamanca organizó una maestría en derecho penal en Mar del Plata. En noviembre de 2001 la universidad fundó una sucursal en Buenos Aires y presentó una serie de calificaciones de posgrado. El programa había estado esperando debido a la situación económica en Argentina.

La Universidad de Nueva York (NYU) dirige en Buenos Aires una sucursal del Centro de la Universidad de Nueva York, que ofrece cursos para estudiantes de esa universidad. La grave situación económica, social y política por la que pasó Argentina en el 2002 llevó a la suspensión de las actividades de la NYU.

Bajo un acuerdo con la fundación Ortega y Gasset, la Universidad de Chicago ofrece a sus estudiantes la oportunidad de asistir a su sucursal de Buenos Aires. Bajo un acuerdo con la Universidad de San Andrés, la Universidad de Pensilvania ofrece a sus estudiantes la oportunidad de tomar cursos en español, cultura latinoamericana y literatura argentina contemporánea en ese país. La universidad tiene también dos programas de intercambio, uno ofrecido por el consorcio COPA con las universidades Torcuato Di Tella, Salvador y Buenos Aires y otros con la Universidad de San Andrés. Según un acuerdo con la Universidad de Belgrano,

la Universidad de Peperdine ofrece un programa de intercambio por medio del cual sus estudiantes pueden seguir ciertas materias en la Universidad de Belgrano.

Universidades dirigidas por compañías son otra forma de competencia que tienen las universidades argentinas, especialmente en educación continuada. Esta clase de opción académica ha empezado a aparecer cada vez más, especialmente con estrategias junto con las universidades existentes. Un ejemplo es la asociación entre la Universidad Tecnológica Nacional y la compañía internacional Academia Cisco, que ofrece educación continuada en diferentes partes del país.

El número de universidades públicas que ofrecen educación con aprendizaje a distancia creció un 62% entre 2000 y 2002. Cerca de un 85% de universidades públicas en Argentina ofrecen alguna forma de actividad de educación a distancia. Sólo un 26% aproximadamente de instituciones universitarias privadas ofrecen educación a distancia (Martín 2002).

La educación a distancia sigue insuficientemente desarrollada en Argentina y la mayoría de los programas complementan otros que requieren asistencia a la universidad. Dada su importancia, es preciso destacar dos ejemplos. En 1998 la Universidad Quilmes de Buenos Aires y la Universidad abierta de Cataluña se pusieron de acuerdo para iniciar un programa de aprendizaje a distancia conjunto. Inaugurado en 1999, el programa universitario Virtual Quilmes actualmente tiene más de 3.000 estudiantes y ofrece 7 cursos universitarios y 5 de posgrado. Los cursos se ofrecen en español y la mayoría de estudiantes son argentinos.

Desde 1999 la Universidad Nacional del Litoral ha venido creando programas educativos con base en tecnología satelital, a los cuales se asiste en 70 salones remotos de clase. La experiencia ha sido, sin embargo, muy exitosa por el momento y la institución está tratando de asegurar que siga siendo regional en su radio de acción y no se salga de las fronteras argentinas.

Los programas de educación a distancia se han diseñado exclusivamente para el mercado argentino, con poco o ningún impacto internacional. Los programas ofrecidos en instituciones en cualquier parte de América Latina son numerosos y variados. Un número considerable de estudiantes argentinos tiene ahora acceso a una amplia gama de programas que se están ofreciendo, los más importantes de los cuales se dictan en la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Nacional para Aprendizaje a Distancia (España), la Universidad Politécnica de Madrid, la Universidad de Salamanca, la Universidad de Harvard, la Universidad de Nueva York y la Universidad del Occidente Pacífico (García Guadilla, Didou Aupetit y Marqués 2002). Los programas no graduados prácticamente no existen porque los de posgrado extranjeros no se reconocen en Argentina.

Los programas conjuntos se han extendido mucho en toda Argentina por medio de cursos de posgrado (y a veces universitarios) impartidos conjuntamente por una institución argentina de educación superior y una extranjera.

Fuga de cerebros

La emigración de profesionales latinoamericanos, científicos y tecnólogos es un grave problema que está acabando con el desarrollo de la región. Argentina no ha estado exenta de esta tendencia, especialmente en los últimos años.

La emigración de investigadores maduros no parece ser un problema serio en Argentina (Albornoz, Luchilo y otros 2002). La situación es muy diferente para investigadores jóvenes y los que se están capacitando. Más del 55% de los estudiantes argentinos que siguen cursos de posgrado en Estados Unidos desean quedarse allá. Entre la población económicamente activa, el porcentaje de profesionales y técnicos argentinos que residen en Estados Unidos es el más alto de América Latina. Los investigadores argentinos tienen mucha más inclinación que los brasileños, por ejemplo, a permanecer en Estados Unidos, como se refleja en el tipo de visa que generalmente tienen cuando alcanzan doctorados. Entre 1991 y 2000, 136 de 638 estudiantes de doctorado argentinos (21%) tenían visas permanentes. Por el contrario, solamente 116 de 1.481 estudiantes de doctorado brasileños (8%) tenía esa clase de visa. Durante el mismo período, de 4.048 estudiantes de doctorado latinoamericanos en Estados Unidos, el 37% eran brasileños y el 16% argentinos (Albornoz, Polcuch y Claudio 2002).

Según Albornoz, Luchilo y otros (2002, p. 32), "La seriedad del problema que rodea la migración de individuos capacitados no está en el hecho de que esta tendencia esté afectando las bases de las instituciones científicas argentinas de una manera que sea radicalmente diferente de la de años anteriores, sino más bien en el número obviamente desproporcionado de procedimientos para legalizar calificaciones académicas. Con base en esto, se puede concluir que en realidad hay un deseo vehemente entre muchos individuos de abandonar el país". Esta tendencia lo lleva a uno a creer que "el impacto sobre el sistema científico local se sentirá a mediano plazo, no tanto debido a la pérdida de investigadores, sino a una considerable pérdida de los mejores jóvenes graduados del país".

El proceso de integración en Mercosur

El 26 de marzo de 1991, Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay firmaron el Tratado de Asunción que crea el Mercado Común del Sur o Mercosur. Con la subsiguiente incorporación de Bolivia y Chile y con base en acuerdos que tenían relación con la consolidación de la democracia, la defensa de libertades fundamentales, derechos humanos y protección ambiental y desarrollo sostenible, los socios ahora tratan de ampliar el radio de acción de sus mercados nacionales por medio de la integración.

El sector educativo de Mercosur (SEM) ha sido propuesto como un espacio regional para fomentar la integración de sectores educativos de los países miembros. El SEM fue creado en 1991 con la firma del protocolo de intención por los

ministros de educación de la región, conformado por los países miembros y asociados (Bolivia y Chile). Aunque el SEM ha seguido adelante con mucha precaución, sus actividades y reuniones han tenido un alto nivel de continuidad.

En diciembre de 2000 los ministros de educación adoptaron el Acuerdo Gramado con un plan de acción para 2001-05. El acuerdo cubre internados y movilidad de profesores y estudiantes; la acreditación de grados ofrecida a través de Mercosur (los tres programas de estudio escogidos para iniciar el proceso de acreditación son agronomía, ingeniería y medicina); y cooperación interinstitucional a nivel de programas de posgrado, entrenamiento de profesores e investigación científica.

El avance más significativo se ha hecho en el área de acreditación conjunta de programas universitarios. Este avance condujo a un acuerdo sobre la implementación de un mecanismo para la acreditación de programas universitarios (MEXA), que se ha puesto en marcha para carreras relacionadas con la agronomía. Este proceso está actualmente en plena operación y se está implementando en Argentina por parte del Coneau en concordancia con las pautas de calidad establecidas por el MEXA.

En el futuro próximo, el proceso de integración del Mercosur tiene que entrar en una etapa definitiva. O avanzará en el proceso de integración regional como una necesidad estratégica y tratando de equilibrar fuerzas para poder relacionarse más adecuadamente con otros bloques, como la Unión Europea y el Tlcan o se desintegrará y lo absorberán diferentes proyectos de integración, como el Área de Libre Comercio de las Américas, que está promoviendo Estados Unidos.

POLÍTICAS NACIONALES Y ESTRUCTURAS PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN

En esta sección se explican las políticas gubernamentales de Argentina para prestar atención y promover la internacionalización del sistema de educación superior. Los ministerios interesados son el Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Ministerio de Relaciones Internacionales, Comercio Internacional y Culto

La relación entre el sistema universitario y el Ministerio de Relaciones Internacionales, Comercio Internacional y Culto se ha desarrollado principalmente por medio de su Oficina de cooperación general. Esa oficina es responsable por la coordinación del suministro internacional de cooperación con las necesidades de las universidades mediante el fortalecimiento de lazos entre instituciones argentinas y organizaciones internacionales y agencias relacionadas con la cooperación en otros países.

En el campo de la ayuda oficial de desarrollo, dos veces en una sola década los indicadores macroeconómicos utilizados por organizaciones internacionales han llevado a cambios en el estatus de clasificación de Argentina para numerosos programas de cooperación.⁷ Por esta razón, ha mantenido su estatus como país receptor de cooperación desde 1992, comprometiéndose a convertirse en un país donante.

Argentina como país que recibe cooperación

La cooperación multilateral incluye relaciones basadas en la cooperación con agencias multilaterales de las Naciones Unidas, organizaciones regionales y otros programas como la Cumbre latinoamericana de jefes de Estado y gobierno y la Unión Europea. Aunque Argentina es un receptor de cooperación de numerosas fuentes internacionales (la Unión Europea, el PNUD, la Organización de desarrollo industrial de Naciones Unidas, la Organización agrícola y de alimentos, el Fondo ambiental mundial, la Organización de Estados Ibéricos, la OEA y la Cumbre Latinoamericana) las universidades argentinas por lo general no participan en esta clase de cooperación internacional.

En cooperación bilateral hay dos campos de acción: cooperación científica y tecnológica, cuya autoridad ejecutiva es el Secretariado para ciencia, tecnología e innovación de productos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, y cooperación técnica negociada por el Ministerio de Relaciones Internacionales, Comercio Internacional y Culto.

Como beneficiario de cooperación bilateral, Argentina recibe apoyo de Alemania, Japón, Italia y España. La cooperación bilateral japonesa, administrada por la Agencia de Cooperación Internacional Japonesa (JICA) ha tenido un considerable impacto en el sistema universitario argentino. Entre 1989 y 1998, la JICA patrocinó a 937 argentinos, que siguieron actividades de capacitación en Japón. Un alto porcentaje de estos becarios pertenecen al sistema universitario. La JICA también ha donado equipos de investigación a las universidades argentinas como parte de dos proyectos, Cooperación de investigación para la Facultad de Cien-

7 Durante la primera mitad de los años noventa, los indicadores macroeconómicos la colocaron entre el grupo de países donantes de cooperación. El colapso económico de 1997 lo reclasificó como un país beneficiario de cooperación.

cias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata⁸ y el desarrollo del Centro nacional de catálisis de la Universidad Nacional del Litoral.⁹

Alemania no ofrece apoyo institucional para la educación superior, pero las organizaciones alemanas tienen becas para entrenamiento especializado para el profesorado argentino. El Servicio de intercambio académico alemán (DAAD) ha iniciado un programa de apoyo para promover el intercambio de profesores entre instituciones alemanas y argentinas, por medio de acuerdos suscritos por varias universidades, que conjuntamente financian flujos de profesores en ambas direcciones.

La cooperación bilateral con Italia se maneja a través del Fondo conjunto ítalo-argentino, que financia 24 proyectos de estudios del medio ambiente, física, química, agricultura, salud y comunicaciones. El fondo conjunto es negociado por el Departamento de ciencia, tecnología e innovación productiva (Secyt).

La cooperación con España se maneja a través del fondo conjunto hispano argentino, negociado por el Ministerio de Relaciones Internacionales, Comercio Internacional y Culto. El Fondo ha financiado 56 proyectos, en 10 de los cuales universidades argentinas locales sirvieron como contrapartes.

La oficina de cooperación general tiene un sistema de divulgación y consultoría para programas de becas en el exterior y ofrece información sobre la administración de las becas de programas de becas de la Organización de Estados Americanos. Junto con la organización de migración internacional, también ofrece descuentos en tarifas aéreas para personas que van en viajes de estudio o misiones en el exterior.

Argentina como un país donante de cooperación

En 1992 el Ministerio de Relaciones Internacionales, Comercio Internacional y Culto creó el Fondo argentino para cooperación horizontal (FO-AR). Al hacerlo así el país se convirtió en donante y beneficiario de proyectos de cooperación.

Existen dos tipos de cooperación FO-AR: el envío de expertos argentinos a ultramar y la acogida de profesionales extranjeros en instituciones argentinas. Desde su creación, el FO-AR ha enviado unos 3.000 expertos al exterior a trabajar en 1.900 proyectos. Los expertos que participan en el programa son seleccionados principalmente en las universidades, el Conicet y el gobierno.

8 Este proyecto llevó a las universidades a desarrollar estudios sobre epidemiología y para la mejora de técnicas de diagnóstico y prevención de enfermedades graves del ganado. El proyecto de US\$2,5 millones envió a 30 profesores argentinos a Japón y 49 expertos japoneses a La Plata. La Facultad de ciencias veterinarias se considera un participante clave en la primera acción emprendida por el Programa de sociedades para cooperación conjunta entre Japón y Argentina.

9 El Consejo nacional para investigación técnica y científica y la Universidad del Litoral recibieron US\$1,5 millones para suministrar becas, enviando expertos al exterior y vendiendo equipos.

Los proyectos están concentrados en América Central (58%), Suramérica (36%), Europa oriental (2%), África (3%) y Asia y Oceanía (1%). Los proyectos están conjuntamente financiados por la organización que emplea los expertos y el Ministerio de Relaciones Internacionales, Comercio Internacional y Culto. Las principales áreas temáticas para asistencia técnica basada en FO-AR son la cría de ganado, agricultura, bosques y pesca, desarrollo regional, salud, industria, educación y recursos naturales.

La FO-AR es un gran ejemplo de cooperación sur-sur. Mientras esta cooperación es limitada desde el punto de vista de los recursos y rangos de acciones, permite que proyectos vitales de cooperación sean implementados, especialmente en América Latina.

En 2001 el FO-AR firmó un acuerdo con la JICA que condujo al lanzamiento del programa de sociedades para cooperación conjunta entre Japón y Argentina. El objetivo de este acuerdo consistió en permitir a la JICA utilizar su amplia experiencia en cooperación para el desarrollo a fin de apoyar los programas cooperativos sur-sur emprendidos por Argentina.¹⁰

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología tiene dos unidades de relaciones internacionales muy diferentes: el Secretariado de ciencia, tecnología e innovación productiva que incluye la Oficina de Relaciones Internacionales y el Secretariado de políticas universitarias. Dentro del Ministerio también está la Oficina de cooperación internacional que reporta directamente al ministro.

La estructura fragmentada impide el desarrollo de una política de internacionalización estructurada y global. Sin embargo, en 2003 el Secretariado de políticas universitarias y la Oficina de cooperación internacional creó una unidad conjunta para la cooperación internacional; la unidad coordina sus funciones y actividades en las universidades con el propósito de promover la internacionalización de la educación superior en todo el país.

Secretaría de ciencias, tecnología e innovación productiva

Durante muchos años Argentina ha promovido actividades científicas internacionales. El Secretariado de Ciencias, Tecnología e Innovación Productiva admi-

10 La experiencia más valiosa hecha hasta ahora incluye a la Facultad de ciencias veterinarias de la Universidad Nacional (UNLP). El proyecto, financiado dentro de la estructura de la FO-AR-JICA, financia la enseñanza de 5 cursos de capacitación sobre salud animal para 74 becarios latinoamericanos y la oferta de 14 expertos.

nistra algunos acuerdos orientados a la implementación de actividades conjuntas de investigación con organizaciones similares en otros países.

Las actividades conjuntas de investigación se pueden dividir en actividades de cooperación bilateral y multilateral. Con respecto a la cooperación bilateral la estructura se determina con la suscripción de acuerdos específicos con Alemania (58), Francia (14), Italia (45), Brasil (26), Cuba (9), Chile (7), México (7), Hungría (5), Eslovenia (5) y Bélgica (4). Acuerdos con Australia, China, Finlandia, Malasia y Portugal también están en camino. Argentina suscribió un acuerdo bilateral con Estados Unidos en 1972, pero el acuerdo nunca se puso en marcha.

En 1987 Argentina y Brasil fundaron el Centro de biotecnología argentino-brasileño (Cabbio). Durante los últimos quince años Cabbio ha puesto en marcha 64 proyectos conjuntos y ha desarrollado un número considerable de cursos de especialización a través del Instituto de biotecnología argentino-brasileño (Eabbio) (*ver* www.secyt.gov.ar).

Con respecto a la cooperación multilateral, el Secretariado de ciencia, tecnología e innovación productiva participa en la OEA, el Programa iberoamericano para ciencia y tecnología (Cyted), la Unión Europea (a través de la participación de numerosos grupos argentinos en los programas de la estructura I&D de la Unión Europea y la Unesco. Por medio del Secretariado de ciencia, tecnología e innovación productiva, y en su calidad de Estado miembro, Argentina hace contribuciones financieras para el Instituto interamericano para la investigación del cambio global (IAI); el Centro internacional de ingeniería genética y biotecnología (ICGB); la Academia del Tercer Mundo de ciencias (TWAS); y la Red latinoamericana de ciencias biológicas (Relab). El Secretariado de ciencia, tecnología e innovación productiva creó recientemente el Programa para la promoción de la internacionalización tecnológica para la competitividad, con la ayuda de vinculación de programas de cooperación tecnológica y científica bilateral y multilateral con programas de desarrollo internacional de innovación dentro de la compañía.

Dentro de Mercosur, el Servicio especializado para ciencia y tecnología en el Mercosur (Recyt) fue creado en 1993 con el propósito de vincular las políticas tecnológicas y científicas de los países miembros. Como ocurre en otras áreas técnicas de Mercosur, se han hecho reuniones anuales permanentemente, pero sólo ha habido logros limitados hacia la coordinación de políticas gubernamentales.

Se desarrollaron y pusieron en marcha actividades que promueven acciones conjuntas durante décadas, a pesar de los cambios de gobierno. Estas actividades no tienen una definición clara de las prioridades temáticas de interés estratégico para el país, minando así el posible impacto de los resultados de la investigación conjunta. Durante los últimos años los proyectos anuales de ciencia y tecnología han dado las pautas para asegurar que, gracias a la cooperación internacional, las actividades de investigación y desarrollo contribuyen a buscar soluciones a los problemas de competitividad de las estructuras de producción y a los problemas sociales que afectan a Argentina.

Oficina de cooperación internacional del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

La Oficina de cooperación internacional del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología responde directamente al ministro y actúa en coordinación con el Secretariado para políticas universitarias respecto al programa educativo Mercosur. También administra dos residencias en ultramar, la Fundación argentina en la Ciudad universitaria internacional de París y la residencia argentina Nuestra Señora de Luján en Madrid. Estas residencias ofrecen alojamiento a estudiantes argentinos que adelantan estudios de posgrado en París y Madrid. Fueron construidas en una época en que prácticamente no había ningún programa de posgrado ofrecido en Argentina y cuando París y Madrid eran destinos comunes para estudiantes que buscaban capacitación avanzada. Como la educación de posgrado se ha desarrollado mucho en Argentina, las residencias han perdido en gran parte su valor. Ahora se considera necesario volver a evaluar sus objetivos y buscar caminos para ampliar su misión, con el fin de convertirlas en herramientas vitales para la internacionalización del sistema de educación superior del país.

La Oficina de cooperación internacional del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología también ofrece información con becas en el exterior. Su información complementa la ofrecida por la oficina de cooperación internacional del Ministerio de Relaciones Exteriores (www.me.gov.ar/becas/index.html).

Secretaría de política universitaria

La Secretaría de política universitaria es la división gubernamental responsable de fijar políticas de educación superior en Argentina dentro de la estructura de la autonomía universitaria. En el 2003 la Secretaría incluyó formalmente un área de relaciones internacionales dentro de su estructura funcional; antes de esto no había desarrollado políticas para la internacionalización. Esta falta de acción gubernamental tuvo un impacto considerable sobre las universidades, puesto que la internacionalización dependía casi exclusivamente de los propios objetivos y prioridades de las instituciones. El mismo año la Secretaría de política universitaria y la Oficina nacional de cuentas internacionales (DNCI) creó un área de cooperación universitaria internacional, que trata de promover y servir de apoyo a la internacionalización de las universidades.

La Secretaría de política universitaria desarrolló también el programa de centros asociados de graduados. Este programa, desarrollado dentro de la estructura del convenio de cooperación educativa entre Brasil y Argentina, apoya el intercambio académico entre universidades de ambos países. El objetivo del programa consiste en estimular las asociaciones internacionales entre los programas de doctorado y maestría. A mediados de 2003 se habían puesto en marcha los quince primeros proyectos en los cuales están participando numerosas universi-

dades argentinas. El programa también fomenta intercambios de estudiantes graduados y profesores, trata de asegurar reconocimiento de los créditos otorgados por medio de suministro conjunto de orientación en la preparación de tesis y el otorgamiento de títulos académicos conjuntos, y estimula el intercambio de enseñanzas relacionadas con la integración y las experiencias investigativas.

Dentro del marco del Consejo interamericano de la Organización de Estados Americanos para el desarrollo integral (CIDI), un proyecto multilateral adoptado en 2002 aspira a ofrecer a gente joven emprendedora capacitación universitaria con el fin de fortalecer la vinculación con el sector tecnológico y productivo. Otros países que participan en este proyecto, que es coordinado por Argentina por medio de su Secretaría de política universitaria, son Brasil (Ministerio de Educación) Chile (Universidad de Santiago de Chile) y Uruguay (el Instituto Kolping). Cuando esté completo el proyecto se harán esfuerzos para formar una red regional técnica entre las instituciones responsables de la coordinación en cada país.

Red de jefes de cooperación internacional de las universidades nacionales (RedCIUN) y el Consorcio universitario italo-argentino

Establecida en 1999, la Red de jefes de cooperación internacional de las universidades nacionales (RedCIUN) es un conjunto de directores de oficinas de relaciones públicas en universidades oficiales. La red se propone crear un foro para la internacionalización de universidades públicas, promover sinergia entre las universidades, poner en circulación información estratégica, asesorar al Consejo nacional interuniversitario sobre temas específicos, mantener relaciones con otras asociaciones similares en otros países y mejorar el entrenamiento del personal en las oficinas universitarias de relaciones internacionales.

Las operaciones y acciones llevadas a cabo por la RedCIUN han ayudado a encaminar la falta de importancia que las universidades y el gobierno le dan a la internacionalización. La red actualmente está desarrollando proyectos importantes, como un sistema integrado que ofrece información sobre becas internacionales, cursos y actividades; su propio sitio en la red (www.redciun.edu.ar); y una carta de gerencia para las reuniones. Una de sus funciones más importantes ha sido estandarizar prácticas entre las universidades, algo que es muy importante para aquellas que no están muy comprometidas en actividades internacionales. En el 2003 la red CIUN convino en trabajar conjuntamente con el Ministerio de Ciencia y Tecnología, el área de cooperación universitaria internacional Mecyt y el Consejo de presidentes de universidades privadas (CRUP), con el propósito de realizar foros y proyectos que promuevan y desarrollen la internacionalización dentro del sistema universitario.

La red CIUN juega un papel activo para establecer relaciones con redes similares en otros países (principalmente en América Latina) o dirigidas por organizaciones internacionales. Sirve de apoyo a la idea de formar una red de relaciones

internacionales latinoamericanas a nivel universitario, una idea que todavía está en embrión.

Uno de los principales logros de la red CIUN consistió en convencer al gobierno que cambiara los requerimientos de visa para estudiantes extranjeros de intercambio que siguieran estudios aprobados en Argentina. Antes de 2002 esos estudiantes tenían que obtener visas temporales de residentes, que eran muy costosas e incluían rutinarios procedimientos burocráticos. Actualmente los jóvenes pueden entrar a Argentina con una visa de estudiante que puede ser concedida en 10 días.

En el 2002 se creó el Consorcio universitario italo-argentino. Este acuerdo reúne un gran número de universidades italianas y universidades públicas argentinas por medio del Consejo nacional interuniversitario. Hasta la fecha el consorcio no ha realizado ninguna actividad importante. Sin embargo, en el 2000 el Consejo nacional interuniversitario firmó un acuerdo de cooperación con el Consejo de presidentes universitarios de universidades españolas (CRUE). El Consejo de presidentes de universidades privadas (CRUP) todavía no tiene una estructura similar, aunque están en proceso iniciativas para su creación.

Organizaciones internacionales activas en Argentina

Las universidades argentinas participan en varios programas y proyectos financiados por organizaciones internacionales encargadas de la promoción y cooperación. Las organizaciones cuyos programas producen el mayor impacto son la Unión Europea; la AECI; Unesco (aunque ha sido menos activa en Argentina en los últimos años); la Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI); la JICA, y la OEA (Theiler 2003a).

La OEI está redoblando sus esfuerzos para aumentar actividades relacionadas con la cooperación en la enseñanza superior, como lo demostró la creación del intercambio de estudiantes, Programa de intercambio y movilidad académica (PIMA) que se explica más adelante. En el 2001 la OEI promovió la creación de un Departamento Argentino-uruguayo de ciencia, tecnología, sociedad e innovación, que reúne universidades argentinas; la Secretaría de políticas universitarias; la Secretaría de ciencias, tecnología e innovación productiva y la Universidad de la República del Uruguay.

La Unión Europea ha aumentado su presencia en el sistema universitario argentino y hay signos de que aumentará el número de actividades que promueve. Durante los últimos años ha desarrollado nuevos programas relacionados con la cooperación de América Latina y ha aumentado los recursos económicos asignados para tales programas. Ejemplos son el Programa de entrenamiento académico latinoamericano (ALFA), que ofrece cooperación entre instituciones de educación superior en la Unión Europea y América Latina; el Programa de becas latinoamericanas de alto nivel (Alfañ) que apoya a estudiantes latinoamericanos que quie-

ren estudiar en Europa; @LIS, un sistema de aprendizaje a distancia; y la participación de Argentina en el Sexto programa estructural de ciencia y tecnología. A pesar del alto número de redes ALFA con participación argentina, el programa no ha tenido un impacto significativo en el país porque no se mantenían lazos después de cesar la financiación de la Unión Europea.

En toda América Latina ha habido un aumento considerable de la movilidad estudiantil, facilitada por programas como los Mutis de la Cumbre latinoamericana de jefes de Estado y gobierno, el Programa de cooperación interuniversitaria de la AECI (que modificó sus arreglos en 2003) y el programa PIMA de la OEI.

ESTRUCTURAS UNIVERSITARIAS ORGANIZACIONALES Y ADMINISTRATIVAS

Durante muchos años, las universidades no dieron prioridad sistemática a la internacionalización; aquellas actividades que dejaron de existir fueron iniciadas por profesores individuales o grupos de profesores. Solamente a finales de los años noventa las universidades empezaron a declarar la internacionalización como objetivo estratégico y a hacerla parte de los objetivos de sus planes estratégicos de desarrollo, aunque en casi todos los casos no se comparó con acciones concretas o asignaciones presupuestales para seguir un objetivo de estos.

Las universidades públicas se rigen por el estatuto universitario que define sus objetivos institucionales, la estructura y la organización. La mayor parte de las universidades también tienen planes estratégicos de desarrollo que generalmente están relacionados con las evaluaciones institucionales dirigidas por Coneau.

En el 15% de las universidades públicas y en el 33% de las privadas, los estatutos hacen escasa referencia a ciertos aspectos de la internacionalización (Theiler 2003a, b); esto se entiende bien si uno tiene en mente que los estatutos fueron aprobados cuando se creó la universidad, lo cual en la mayoría de los casos fue antes de 1990. En más del 75% de las universidades públicas y el 100% de las privadas, la dimensión internacional se incluye en los planes de desarrollo como un área que debe ponerse en marcha.

Estructuras organizacionales

El 90% de las universidades públicas y las dos terceras partes de las privadas tienen una estructura *ad hoc* para administrar actividades internacionales. Las universidades argentinas generalmente están organizadas y estructuradas jerárquicamente, con las secretarías a la cabeza. El estatus de más o menos la mitad de las oficinas de relaciones internacionales en las universidades públicas y privadas es el de oficinas (Theiler 2003a, b), mientras un 20% goza del estatus de secretariado. El restante 30% está en la parte baja de la jerarquía.

El personal comprometido en el desarrollo de actividades en las oficinas de relaciones internacionales tanto en las oficinas públicas como privadas es limitado y la mayoría carece de entrenamiento especial. La oficina promedio tiene unas cuatro personas. Más o menos un 55% son profesionales universitarios mientras que los demás son asistentes o estudiantes internos. Dado que la gerencia de relaciones internacionales requiere el conocimiento especializado de personal de supervisión y que la experiencia es vital para el éxito de las actividades gerenciales, es notorio que el personal generalmente carezca de capacitación especializada y los funcionarios a cargo (secretarios universitarios, subsecretarios o directores) pasan un tiempo relativamente corto en sus cargos, dejándolo cada vez que hay un cambio entre las autoridades institucionales (que es frecuente en las universidades públicas). Esto no permite al personal adquirir suficiente experiencia en las actividades que realizan e impide el mantenimiento de políticas de internacionalización con el tiempo.

El tamaño pequeño y la falta de oficinas de relaciones internacionales restringen seriamente el número de actividades que pueden realizar, limitando éstas a la administración de programas extramuros, el manejo de acuerdos internacionales y las actividades relacionadas con protocolos. Sólo rara vez estas oficinas sirven como administradoras de programas de internacionalización de instituciones educativas específicas que puedan incluir la gerencia de recursos financieros designados.

Asignación de recursos

Las oficinas de relaciones internacionales en instituciones públicas operan principalmente con recursos económicos provistos en el presupuesto oficial de la institución; muy pocas de estas entidades consiguen ingresos por medio de actividades internacionales (Theiler 2003a). Cerca del 60% de las oficinas de relaciones internacionales en instituciones públicas tienen asignados específicamente recursos presupuestales y por tanto dependen de áreas administrativas superiores. Mientras el restante 40% sí tiene sus propios presupuestos, la cantidad es muy baja (cerca de US\$17.500 al año sin los salarios del personal). El dinero asignado a actividades internacionales no representa más del 0,3% del presupuesto anual de las universidades públicas. Lo mismo se puede decir sobre las universidades privadas, de las cuales solamente el 44% informa tener asignaciones financieras para oficinas de relaciones internacionales.

Una función común de las oficinas de relaciones internacionales es la búsqueda de ingresos para las instituciones mediante la financiación de proyectos específicos por parte de organizaciones internacionales o agencias cooperativas en ciertos países desarrollados. Solamente en un número limitado de casos hacen cualquier otra clase de acción que produzca ingresos. Esas actividades incluyen ofertas de cursos de idioma español para extranjeros (Buenos Aires, Córdoba, Litoral y

Belgrano, entre otras); recibir estudiantes extranjeros por contratos con empresas intermediarias (Universidad Nacional de Cuyo y Universidad de Salvador, entre otras), y ofreciendo cursos de posgrado destinados a extranjeros que desean aprovechar el bajo costo de vida en Argentina.

Planeación y evaluación de procesos y acciones relacionadas con la internacionalización

De los casos examinados, solamente una universidad privada tenía algunas actividades sistemáticas para evaluar actividades internacionales. Se conservan registros sólo de actividades y proyectos que se han puesto en marcha (Theiler 203b).

En el caso de evaluaciones institucionales hechas por el Coneau, la dimensión internacional no se analiza específicamente, puesto que no se considera suficientemente importante para merecer evaluación. A pesar de esto, las comisiones de evaluación frecuentemente hacen propuestas a las universidades en sus informes. En los programas de acreditación, Coneau solicita y evalúa información sobre acuerdos internacionales.

PROGRAMACIÓN DE ESTRATEGIAS DE UNIVERSIDADES

En esta sección se describen las principales actividades internacionales realizadas por las universidades. También se evalúa el nivel de divulgación de esas actividades entre las instituciones y se analiza su impacto.

Movilidad estudiantil

La movilidad de estudiantes internacionales se ha desarrollado en Argentina desde mediados de los años noventa. Desde el 2000 ha crecido enormemente a través de la implementación de programas de intercambio estudiantil por parte de organizaciones multilaterales (la OEI) agencias bilaterales (AECI) acuerdos bilaterales entre universidades extranjeras e instituciones argentinas y redes universitarias (AUGM, Crisco y la Unión de universidades latinoamericanas, Udual).

Las universidades públicas no dan prioridad al intercambio estudiantil y su participación en programas externos de organizaciones multilaterales y redes universitarias es muy baja. Cerca del 15% no tienen historia de movilidad. El valor e importancia de esta actividad está claramente en su elevación y las instituciones están empezando a entender que eso agrega un valor significativo al entrenamiento de sus estudiantes. A continuación se describen algunos de los programas más exitosos.

Programa de cooperación interuniversitaria

La Agencia para la cooperación interuniversitaria del Programa de cooperación internacional (PCI) ha jugado un papel importante en la consolidación de actividades internacionales en universidades argentinas, especialmente públicas. Es la actividad primordial ejercida en el área de intercambio de estudiantes para la mayoría de universidades. Puesto en marcha en 1994, el PCI ha permitido a unos 1.800 estudiantes de 41 universidades argentinas (29 públicas y 12 privadas) estudiar en universidades españolas, y cerca de 2.200 estudiantes españoles hacerlo en universidades argentinas. De todas las universidades que participan en el PCI las que más han participado son la de Nordeste, Rosario y Nacional de Córdoba. La financiación para el programa es compartida por la AECI y las universidades argentinas que han hecho esfuerzos considerables para aumentar el número de intercambios realizados.

Programa de movilidad de estudiantes Crisco

En 1998 el Consejo de presidentes universitarios para la integración de la subregión oeste y central de Suramérica (Crisco) creó el primer programa de este tipo. Se desarrolló entre los países latinoamericanos e incluía el reconocimiento de estudios por parte de las universidades que formaban parte de la red. Entre 1998 y 2002 se permitió a 313 personas estudiar en otros países. Los recursos para financiar el programa son provistos por las universidades. La movilidad se organiza en cinco redes basadas en las siguientes áreas temáticas: herencia cultural e histórica, manejo de innovación tecnológica, recursos hídricos, economías regionales y relaciones universidad-compañías.

Programa Escala de la Asociación universitaria del grupo de Montevideo

Con la experiencia del intercambio del profesorado, la Asociación universitaria del grupo de Montevideo (AUGM) decidió en el 2000 crear el programa Escala: el programa ofrece reciprocidad por parte de asociaciones universitarias, visitas de un semestre de los estudiantes y reconocimiento de los estudios realizados. La financiación del programa corre por cuenta de las universidades participantes y se complementa con alguna financiación adicional de OEI.¹¹ El programa Escala actualmente permite que de 100 a 150 estudiantes por semestre estudien en el exterior. Seis universidades argentinas toman parte en estos intercambios.¹²

11 El AUGM y la OEI han suscrito un acuerdo con los programas Escala y PIMA.

12 Las universidades participantes son las de Córdoba, Entre Ríos, Litoral, Buenos Aires y la Nacional El Rosario.

Programa de PIMA de la OEI

Creado en el 2000, PIMA de la OEI es el primero que tuvo un impacto considerable en toda América Latina y que tuvo reconocimiento de los estudios realizados. Veinticuatro redes de intercambio PIMA se están desarrollando, en las cuales participan 10 universidades públicas argentinas.¹³ Las redes universitarias creadas bajo PIMA están coordinadas por estas redes, una de las cuales es coordinada por una universidad argentina (la Universidad Nacional del Litoral).

Programa de movilidad académica de estudiantes de la Unión de universidades latinoamericanas

Durante 2002 la Unión de universidades de América Latina (Udual) lanzó un programa de intercambio de estudiantes en el cual los colegas universitarios se comprometían a actividades de intercambio mutuo de estudiantes y se reconocían entre sí los estudios. En el 2003, 24 universidades latinoamericanas, que incluían cuatro instituciones argentinas (El Cuyo, Entre Ríos, Litoral y Mar de Plata) participaron en el programa.

Se están desarrollando regionalmente importantes actividades para propiciar movilidad estudiantil. Pero casi ninguna iniciativa se ha establecido con América del Norte, Europa o el resto del mundo. Una excepción es el programa ALFA de la Unión Europea, algunas de cuyas redes incluyen movilidad estudiantil, aunque generalmente no recíproca (los flujos son de América Latina hacia la Unión Europea y no viceversa).

El único ejemplo de un programa estudiantil relacionado con la movilidad que incluye universidades públicas es el programa Movilidad internacional de estudiantes (Proinmes) de la Universidad Nacional del Litoral. Este programa asigna recursos presupuestales para dicha actividad y tiene una infraestructura apropiada para dirigir el programa (oficina *ad hoc*, sistema de bienvenida a estudiantes, residencias para intercambio de estudiantes, sistema interno para reconocer cursos). El programa incluye actualmente más de 120 estudiantes cuyos cursos están reconocidos.

Más del 80% de las universidades públicas de Argentina participan en programas de movilidad estudiantil en los cuales los estudios seguidos no son reconocidos (Theiler 2003a). En 2001 y 2002 el número promedio de estudiantes incluidos en intercambio universitario era el 25% (incluyendo aquellos enviados y recibidos). Sólo el 58% de las universidades han tenido experiencia en desarrollar in-

13 Las universidades participantes son las de Buenos Aires, Córdoba, Catamarca, Entre Ríos, General San Martín, La Plata, Litoral, Lomas de Zamora, Rosario y Nacional de San Juan.

tercambios en que se han reconocido los estudios y el número promedio de estudiantes por universidad en esos programas es de sólo nueve.

Las dos terceras partes de las universidades privadas realizan actividades de movilidad sin reconocimiento de estudios con un promedio de 10 estudiantes por universidad, 89% se compromete en movilidad con reconocimiento de estudios con un promedio de 20 estudiantes por universidad. Los destinos son Norteamérica, Europa y América Latina.

Una limitación importante para la movilidad de los estudiantes argentinos es su inadecuado dominio de lenguas extranjeras. Dejar de aprender una segunda lengua es un fenómeno general, tanto en secundaria como en educación superior donde con frecuencia no es un requisito del plan de estudios o una norma de acreditación.

Otra limitación sería para la movilidad es la no existencia de un sistema oficial de créditos similar al sistema de la Unión Europea (Sistema europeo de transferencia de créditos). En Argentina los cursos generalmente se miden sobre una base de horas que impide el reconocimiento por parte de otras instituciones.

Otra faceta de la movilidad estudiantil es la apertura de universidades a estudiantes de países fuera de acuerdos interuniversitarios. Las instituciones europeas y norteamericanas con frecuencia estimulan a sus estudiantes a seguir parte de sus estudios en una universidad extranjera. Aunque el volumen de esos intercambios tiene lugar dentro del hemisferio norte, Argentina se está convirtiendo en un destino común, debido a sus bajos costos, la belleza del país y su sistema universitario altamente desarrollado. Ha habido un claro surgimiento del número de estudiantes extranjeros de intercambio (Mecyt 2000). Pero la mayoría de universidades argentinas, especialmente las públicas, no tienen estrategias o estructuras apropiadas para dirigir esta clase de arreglos. Esto ha llevado a una situación paradójica en la cual los estudiantes extranjeros que pagan derechos exorbitantes en la universidad de su propio país reciben matrícula gratis en la universidad argentina.

Un caso especial es el de las universidades nacionales de Buenos Aires, Cuyo, Salvador y Torcuato Di Tella. Dichas universidades forman parte del programa Proyecto de Cooperación de las Américas (COPA), organizado por la Universidad de Butler y las universidades de Carolina del Norte, Illinois y Texas. Bajo este proyecto, los estudiantes norteamericanos toman cursos en universidades argentinas, que ofrecen actividades culturales, cursos de lengua española y cursos especiales sobre desarrollo nacional.

Movilidad del cuerpo de profesores y de investigadores

El profesorado universitario argentino incluye dos grupos bien definidos. El primero son los profesores de investigación, muchos de los cuales realizan trabajos científicos mediante proyectos subsidiados. La mayoría de ellos son de tiempo completo. Muchos pertenecen a la red de investigadores científicos de Conicet.

Los profesores de investigación frecuentemente participan en intercambios con otras instituciones extranjeras, asisten a conferencias en el exterior y mantienen relaciones con investigadores extranjeros. El segundo grupo incluye profesores de tiempo parcial, que tienen cierta movilidad internacional y pocas relaciones académicas internacionales.

La mayor parte de las universidades tienen mecanismos de soporte para la movilidad para sus profesores, pero sólo unas cuantas han creado las instalaciones necesarias para recibir profesorado del exterior (como residencias para profesores visitantes). Durante 2001 cada universidad pública envió y recibió un promedio de unos 65 profesores (Theiler 2003a). En algunas universidades como la de Buenos Aires y la de La Plata, más de 100 miembros del profesorado participan en programas de movilidad, otras universidades no tienen sistemas de apoyo para esta movilidad.¹⁴

España es el socio más importante de intercambio. Los flujos de profesores dentro de América Latina no son significativos. Los investigadores tienden a interactuar más con universidades norteamericanas y europeas que con las latinoamericanas. Una gran excepción es la Asociación universitaria del grupo de Montevideo. Ésta posee un programa de movilidad de profesores que facilitó la movilización de centenares de sus miembros con el apoyo de la Unesco. (Esta actividad ha disminuido mucho desde 2001, porque la Unesco suspendió la financiación). La movilidad de profesores de y hacia universidades asiáticas, africanas y de Oceanía, es muy limitada y los pocos casos que existen son principalmente con Australia.

Hay una rica tradición de programas que facilitan la capacitación de recursos humanos en instituciones extranjeras (cuadro 3.4). Las becas son financiadas por las universidades o por otras instituciones en los países anfitriones. Un caso interesante es el convenio hecho entre la Universidad de Belgrano y la Fundación Ford, bajo el cual 150 profesores de esa universidad han recibido capacitación en Estados Unidos.

Redes regionales e internacionales

En los últimos años la importancia y valor del multilateralismo funcional ha crecido mucho, debido especialmente al desarrollo de redes y alianzas estratégicas entre las universidades. América Latina no ha escapado a esta tendencia puesto que se ha formado un considerable número de asociaciones interinstitucionales

14 La información aquí presentada es incompleta, pues incluye sólo los flujos de movilidad registrados por las autoridades centrales de las universidades y falta incluir los flujos financiados por los subsidios para investigaciones, fondos derivados de trabajos especializados desarrollados por grupos científicos y otras fuentes.

CUADRO 3.4**BECAS EN EL EXTERIOR OTORGADAS A ARGENTINOS, 1997-2002**

Beca	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Fundación Antorchas	24	24	23	21	0	0
Comisión Fulbright	80	123	97	100	90	84
Fondo para el mejoramiento de la calidad educativa (Fomec)	132	152	146	36	16	0
Consejo Nacional de investigación científica y tecnológica (Conicet)	60	60	60	60	80	0
Francia	10	10	18	22	19	12
Agencia española para la cooperación internacional (AECI)	161	176	99	168	100	0
Total	467	545	443	407	305	96

Fuente: Albornoz, Luchilo y otros (2002); Network Center (www.centroredes.org.ar).

regionales e internacionales. La mayor parte de estas asociaciones son foros en los cuales se analizan diferentes aspectos de la educación superior y se fomenta la asistencia técnica en áreas como la organización y administración de universidades. Se ha hecho un enorme esfuerzo para promover la movilidad de estudiantes y profesores, proyectos de investigación conjunta y estandarización de cursos de pregrado y especialización.

Se debe destacar el alto nivel de participación de instituciones universitarias argentinas en diferentes redes y reconocer que el impacto y niveles de participación de dichas instituciones son muy diferentes. Virtualmente, todas las universidades sobre las cuales se dispone de información participan en redes de universidades. Las principales redes internacionales en las cuales participan son la Asociación de universidades del grupo de Montevideo, las universidades del grupo Mercosur; el Consejo de presidentes universitarios para la integración de la subregión occidental central de Suramérica; la Unión de universidades latinoamericanas; la Asociación de universidades latinoamericanas de educación graduada; la Asociación Columbus; la Organización universitaria interamericana y la Red latinoamericana para la acreditación de calidad de la educación superior (Siufi 2003).

Las universidades argentinas también participan en otras redes. Éstas son la Asociación de integración universitaria regional de Argentina, Brasil y Paraguay; la Asociación de televisión educativa latinoamericana: el Consorcio de redes de educación a distancia; la Asociación de universidades de jesuitas en América Latina; la Red de cooperación universitaria latinoamericana; la Asociación universitaria internacional y la Asociación de universidades latinoamericanas.

Las universidades argentinas participan principalmente en redes latinoamericanas. Paradójicamente, las relaciones bilaterales de las instituciones argenti-

nas se desarrollan principalmente con universidades de otros países, sobre todo con Europa.

Hay dos tipos diferentes de redes. Las macro-redes están compuestas por un gran número de universidades que incluye a muchas argentinas. Ejemplos de estas redes son la Organización universitaria interamericana y la Unión de universidades latinoamericanas. La participación de las instituciones argentinas tiende a ser meramente formal, con algunas excepciones. En general, estas redes apenas se notan dentro de las comunidades universitarias argentinas.

Las redes regionales están formadas por un número limitado de universidades dentro de una región. Las redes de esta clase por lo general promueven actividades en las áreas de intercambio de estudiantes y profesores (con costos cómodos para las universidades). Frecuentemente patrocinan conferencias académicas con un alto nivel de participación de los miembros.

Cursos conjuntos con instituciones extranjeras

La enseñanza de programas graduados y no graduados junto con instituciones extranjeras se ha divulgado mucho por toda Argentina, con cerca de la mitad de universidades que ofrecen esos programas (Theiler 2003a, b). La mayor parte de los programas ofrecidos por las universidades públicas son para estudiantes de posgrado; unos pocos (ofrecidos en las universidades de Cuyo y Nacional de Entre Ríos) son de programas de pregrado. Prácticamente todos estos programas conjuntos tienen por objeto el mercado argentino; no hay ningún registro de cursos de grado conjunto que involucren a Argentina y a las universidades extranjeras que hayan sido diseñados y se ofrezcan para el mercado internacional. Los programas generalmente requieren asistencia a clases dictadas por profesores de la universidad extranjera contraparte y de esta manera incluye el intercambio tanto de profesores como de estudiantes.¹⁵ Estos cursos están reconocidos y “como las universidades son autónomas, esos grados tienen la misma validez de las otras que los otorgan” (García de Fanelli 1999, p. 47).

Acuerdos internacionales interinstitucionales

Las universidades públicas argentinas han suscrito un promedio de 85 convenios de cooperación con universidades extranjeras, aunque el número varía con

15 Las universidades de Belgrano y Salvador, ambas privadas, ofrecen programas conjuntos. Belgrano tiene 31 cursos con la Universidad de Alcalá de Henares, la Lyon Management School, la Marcile-Lumini School of Architecture, la Universidad de Barcelona, la Politécnica de Madrid, la de Illinois, la de Roma, la Sapienza y la de Toronto. Salvador ofrece cursos conjuntos con la Carlos III, Georgetown, Deusto-Bilbao, París I, París X, la State de Nueva York-Albany y la Università degli Study di Pisa, entre otras.

el tamaño de la institución. A pesar del alto número de convenios suscritos, el número de los actualmente vigentes es muy bajo y solamente un 55% materializa alguna clase de actividad.

Cerca de la mitad de los acuerdos de cooperación firmados son con universidades europeas y aproximadamente un 50% de éstos siguen vigentes (cuadro 3.5). Solamente el 9% de los acuerdos son con instituciones norteamericanas y sólo el 26% están vigentes. Los acuerdos con América Latina representan el 41% de todos, con un predominio de los países del Mercosur. Las relaciones con universidades de África, Asia y Oceanía son muy limitadas.

CUADRO 3.5

PAÍSES Y REGIONES DE INSTITUCIONES CON LAS CUALES HAN FIRMADO ACUERDOS LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ARGENTINAS

Región	Porcentaje de acuerdos vigentes
América Latina:	
Mercosur	45
Resto de América Latina	20
Estados Unidos y Canadá	26
Europa:	
España	53
Resto de la Unión Europea	45
Europa fuera de la Unión Europea	33
Asia, Oceanía y África	53

Fuente: RedCIUN 2003.

Las universidades privadas firmaron un promedio de 59 acuerdos de cooperación con universidades extranjeras, 26 de los cuales (44%) están vigentes. El número más grande de convenios se firmó con instituciones de la Unión Europea.

Investigación conjunta con instituciones extranjeras

Todas las universidades públicas sobre las cuales existen datos y las dos terceras partes de las universidades privadas tienen actividades de investigación conjunta con instituciones extranjeras. Las instituciones socias están localizadas principalmente en la Unión Europea, sobre todo en España, Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido y en menor grado en Estados Unidos y Canadá. Dentro de América Latina los investigadores argentinos trabajan principalmente con socios de Brasil, Chile y Uruguay. El 63% de las actividades de investigaciones conjuntas se hacen con instituciones situadas en la Unión Europea, 21% con instituciones

latinoamericanas, 14% con instituciones norteamericanas y 2% con instituciones asiáticas (Theiler 2003a, b).

La financiación para la investigación conjunta proviene principalmente de acuerdos que la Secretaría de ciencia, tecnología e innovación productiva tiene con algunos países y de los subsidios otorgados por esas organizaciones como el Centro nacional de investigación científica (CNRS) de Francia; la Fundación nacional de ciencias (NSF), de Estados Unidos; el Consejo nacional para el desarrollo científico y tecnológico (CNPq) de Brasil, y otras fundaciones como el Programa sexta estructura de la Unión Europea. Solamente el 20% de las universidades públicas y ninguna universidad privada han recibido o están solicitando a patentes conjuntas con instituciones extranjeras.

Lengua española y programas culturales argentinos

La lengua española y los programas culturales argentinos están creciendo permanentemente en las universidades públicas y privadas de Argentina. Las universidades de Buenos Aires, Córdoba, Cuyo y Litoral; las universidades de Belgrano y El Salvador y otras instituciones ofrecen cursos en español como lengua extranjera. La Universidad de Buenos Aires tiene un récord de enorme experiencia en esta actividad. La Universidad del Litoral y la Universidad de Cuyo han diseñado programas sobre estudios argentinos para extranjeros en los cuales la enseñanza del español es complementada por cursos sobre cultura argentina.

Participación en cooperación del desarrollo

Argentina realiza actividades relacionadas con la cooperación para el desarrollo principalmente por medio del Fondo argentino para la cooperación horizontal (FO-AR) administrado por el Ministerio de Relaciones Internacionales, Comercio Internacional y Culto. Varias universidades públicas participan en estas actividades suministrando expertos. Cerca de la mitad de las universidades públicas actualmente inician o han iniciado actividades de cooperación para el desarrollo, financiadas por el FO-AR. Las instituciones que con frecuencia contribuyen con expertos son las de Buenos Aires, Cuyo, Litoral, Luján y Río Cuarto. Como la FO-AR normalmente atiende organizaciones públicas, las universidades privadas no muestran ningún récord de haber desempeñado esas actividades.

La Universidad Nacional de La Plata es el cuartel general de un programa conjunto entre el FO-AR y la JICA que se está desarrollando por medio del programa de socios para cooperación conjunta entre Japón y Argentina. La iniciativa tiene cooperación sur-sur de Argentina en el área de la salud animal con apoyo de los japoneses canalizado a través de la JICA.

Internacionalización de los planes de estudio

De acuerdo con la OCDE un plan de estudios internacionalizado puede definirse como “un plan de estudios internacionalmente orientado en el contenido y/o la forma, que tiene por objeto preparar estudiantes para desenvolverse profesional y socialmente dentro de un contexto multicultural e internacional y que está dirigido a estudiantes locales y extranjeros” (Van der Wende 1996, p. 45). Los estudiantes argentinos reciben importante capacitación básica educativa internacional, puesto que las etapas elementales y de secundaria del sistema educativo incluyen contenido de interés global y latinoamericano en historia, geografía, economía y otras áreas. Pero la falta de un adecuado aprendizaje de una segunda lengua durante los primeros años de educación es un problema. Las universidades argentinas generalmente no han reconocido la necesidad de capacitar profesionales para que tengan un perfil internacional y se acomoden en un mercado global. Las universidades están en las primeras etapas de desarrollo de estrategias de internacionalización para los cursos que ofrece. Con unas cuantas excepciones, las universidades públicas no han diseñado planes de estudio que incluyan cursos internacionales (como relaciones internacionales y derecho internacional), que promuevan el estudio de ciertas materias desde una perspectiva internacional o que incluyan un período de estudios en el exterior, es decir que tengan el objetivo establecido de capacitar estudiantes para un mercado internacional.

Sin embargo, en los últimos años ha surgido un gran número de cursos de posgrado que han sido diseñados para entrenar profesionales en el mercado internacional. Esto ha llevado a la creación de numerosos y exitosos programas MBA en universidades públicas y privadas, para los cuales no hay gran demanda.

CONCLUSIONES

La internacionalización de la educación superior en Argentina está todavía en sus primeras etapas y relativamente ha despertado poca atención. Continúa sin mayor notoriedad en la comunidad universitaria y su impacto sigue siendo leve.

Las universidades argentinas han empezado a ampliar sus actividades internacionales y en algunos casos a seguir un marco de referencia global y regional para sus actividades. En general, todavía no tienen una clara idea de los beneficios que este cambio puede tener para las instituciones, sus profesores y sus estudiantes. En la mayoría de las instituciones la internacionalización se incluye en planes de desarrollo y planeación estratégica como un objetivo que se debe perseguir, pero por lo general es insuficiente para su desarrollo. Parece que está haciendo falta una clara convicción de que un objetivo importante de la internacionalización debe ser elevar la calidad de los servicios universitarios.

Si la internacionalización debe llegar a ser una prioridad en la agenda de las universidades, tiene que haber un cambio de políticas. Sus promotores deben ser

apoyados y la internacionalización tiene que fomentarse en todas las funciones centrales de las universidades.

Los programas del gobierno para la internacionalización no son significativos. Las políticas efectivas necesitan implementarse para promover y guiar las universidades en su búsqueda de la dimensión internacional de sus misiones y actividades. El Informe de la Comisión nacional para el mejoramiento de la educación superior en la República de Argentina (2002) observa que “existe una falta de políticas y estrategias adecuadamente coordinadas entre las universidades argentinas, con respecto a la cooperación internacional. Por eso algunas de las acciones emprendidas pueden tener consecuencias adversas como, por ejemplo, producir una fuga de cerebros especialmente entre científicos y extranjeros, aun cuando los programas de becas que no contemplan la disponibilidad de oportunidades tratan de estimular el regreso de los becarios al país”.

Varios programas sugieren que la educación superior argentina puede comprometerse con éxito en el proceso de la internacionalización. Algunos de los más importantes son los siguientes:

- Avances en la integración educativa regional dentro de Mercosur.
- Inclusión de objetivos relacionados con la internacionalización en los planes estratégicos de las universidades.
- Consolidación de la RedCIUN y el Consejo nacional interuniversitario.
- Crecimiento del número de programas educativos ofrecidos a través de educación transnacional, particularmente por medio de la educación a distancia.
- Creación de cursos conjuntos de posgrado por parte de las universidades argentinas y extranjeras.
- El aumento de actividades de investigación conjunta entre Argentina e instituciones extranjeras.
- El aumento y reconocimiento institucional de los intercambios estudiantiles en los cuales se reconocen los estudios.
- La creciente participación de las universidades en redes internacionales
- Valiosas experiencias obtenidas a través de la cooperación técnica para el desarrollo ofrecidas a través de FO-AR.
- El gran número de acuerdos de cooperación suscritos por Argentina e instituciones extranjeras de educación superior.
- Las acciones emprendidas por el Coneau.

A pesar de estas fortalezas, algunos problemas se pueden convertir en serios obstáculos para el proceso de internacionalización:

- La falta de financiación adecuada para la educación superior.

- La baja prioridad dada por políticas gubernamentales a la promoción de la internacionalización de la educación superior.
- El pequeño tamaño y la falta de poder de las oficinas de relaciones internacionales en la mayoría de instituciones.
- La mala actitud hacia la innovación y la promoción de acciones específicas en el área de la internacionalización.
- La falta de interés institucional en la promoción de programas educativos más allá de las fronteras del país.
- La falta de actividades relacionadas con la evaluación para acciones internacionales.
- Los pobres presupuestos asignados por las universidades para la internacionalización.

La educación superior en Argentina se basa firmemente en el principio de la justicia social que la ha caracterizado desde comienzos del siglo XX. En realidad en un 40% el acceso a la educación superior es más elevado que en cualquier otro país latinoamericano, cercano al de la OCDE. Argentina es el país latinoamericano cuyo sistema da acceso al más alto porcentaje de ciudadanos de grupos de bajos ingresos. La significativa alza en la demanda de educación superior durante los últimos 20 años ha sido orientada en gran parte por el sistema público de educación superior, mediante la creación de nuevas universidades y el aumento de la matrícula en las instituciones actuales. Al mismo tiempo, la inversión per cápita en educación superior en Argentina, incluyendo inversión estatal y privada, representa un porcentaje relativamente pequeño del PIB. Este conflicto sin resolver, indudablemente fijará las condiciones para ver el futuro desarrollo del sistema de educación superior del país y su proceso de internacionalización.

A comienzos del tercer milenio, Argentina sufrió una de las crisis más serias que sacudió la estructura social del país. El sistema de educación superior no ha quedado incólume en esta situación; mientras el sistema universitario está vivo y posee una tradición que le sirve de apoyo y una herencia científica y educativa de sobresaliente mérito, se cree que ha llegado la hora de importantes cambios, muchos de los cuales se esperan hace tiempo. ¿La internacionalización de la educación superior de Argentina se verá influida por esta situación? Claro que no. ¿Su desarrollo se verá respaldado por los esfuerzos hechos para superar la crisis y por los cambios que están teniendo lugar? ¿O lejos de convertirse en un obstáculo, estos esfuerzos tienen la posibilidad de convertirse en promotores importantes y en motores para este desarrollo? El tiempo lo dirá, pero a la dimensión internacional de la educación superior indudablemente hay que aproximarse como a un área prioritaria que se debe atender dentro del contexto de las transformaciones promovidas.

La educación superior ya no se puede concebir más únicamente sobre la base de condiciones y criterios nacionales. El interrogante definitivo es por tanto cuál

será el marco de referencia geográfico prioritario para la internacionalización de la educación superior en Argentina.

El sistema educativo latinoamericano presenta características muy similares a las del sistema europeo: una estructura de integración altamente heterogénea, en la cual se atienden los retos de la coordinación de la educación superior. Al mismo tiempo, la posibilidad de integrar los sistemas de educación superior de América Latina se ve afectada por la inclusión de la educación superior en el protocolo de los servicios como un elemento que se debe negociar dentro del contexto de la OMC. Esta acción no acoge la opinión de las comunidades educativas y promueve la globalización de la educación superior a la espera de que los Estados cesen en su función política de ofrecer orientación, supervisión y administración en sus campos de responsabilidad social. Como lo anotan Barsky y Dávila (2002, p. 28): “Este escenario justifica una aceleración del debate sobre los cambios de los sistemas latinoamericanos de educación superior, en el sentido de que su aislamiento relativo y su retroceso con respecto a los procesos globales puede agravar una situación ya desfavorable colocándolos en desventaja dentro de un sistema educativo global cada vez más interconectado”.

REFERENCIAS

- Albornoz, Mario, Ernesto Fernández Polcuch y Alfaraz, Claudio. 2002. *Hacia una nueva estimación de la “fuga de cerebros”*. Centro Redes, Buenos Aires. www.centroredes.org.ar.
- Albornoz, Mario, Lucas Luchilo, Gustavo Arber, Rodolfo Barrere y Julio Raffo. 2002. *El talento que se pierde: aproximación al estudio de la emigración de profesionales, investigadores y tecnólogos argentinos*. Centro Redes, Buenos Aires. www.centroredes.org.ar.
- Banfi, Cristina. 2002. *El fenómeno de la educación superior transnacional: su impacto en Argentina*. Centro Essarp, Buenos Aires.
- Barsky, Osvaldo y Mabel Dávila, 2002. *Las transformaciones del sistema internacional de educación superior*. Documento de trabajo, Universidad de Belgrano, Buenos Aires.
- Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación Superior. 2002. *Informe de la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación Superior*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, Buenos Aires.
- Coraggio, José Luis y Adolfo Vispo, coordinadores. 2001. *Contribución al estudio del sistema universitario argentino*. Buenos Aires: Consejo Interuniversitario Nacional-Editorial Miño y Dávila Editores.
- Dahlman, Carl y Peter Scherer. 2002. *Beyond the Crisis: From the Old to the New Economy in Argentina*. Washington, DC: Instituto del Banco Mundial.
- Del Bello, Juan Carlos y Eduardo Mundet. 2001. *Alternativas para facilitar la movilidad de estudiantes, egresados y docentes en el sistema universitario de América Latina*. Documento de trabajo, Universidad de Belgrano, Buenos Aires.

- Fernández Lamarra, Norberto. 2002. *La educación superior en la Argentina en debate: situación, problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- García de Fanelli, Ana. 1999. *La educación transnacional: la experiencia extranjera y lecciones para el diseño de una política de regulación en la Argentina*. Serie Estudios No. 1, Coneau, Buenos Aires.
- García Guadilla, Carmen, Silvie Didou Aupetit y Carlos Marquís. 2002. *New Providers, Transnational Education and Accreditation of Higher Education in Latin America*. Informe preparado para el Instituto de Educación Superior en América Latina y el Caribe /Unesco.
- Guarga Ferro, Rafael. 2002. *La investigación científica en las universidades de América Latina: características y oportunidades*. México: Publicaciones Udual.
- Knight, Jane y Hans de Wit, eds. 1997. *Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries*. Asociación Europea para la Educación Internacional, Amsterdam.
- Knight, J. 2003. "Definición actualizada de internacionalización". *International Higher Education* (Boston College) 33L 2.
- Martín, José F. 2002. *La educación superior a distancia en el sistema universitario argentino*. Boletín No. 8 del Consejo Interuniversitario Nacional, Buenos Aires.
- Mecyt. 2000. *1999–2000 Yearly Report of University Statistics*. Department of University Policy, Secretariat of University Policies, Buenos Aires.
- Nagata, Javier. 1998. *Las universidades extranjeras en el derecho argentino*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires.
- OCDE. 2002. *Education at a Glance: OECD Indicators 2002*. París: OCDE.
- Programa de Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias. 2001. *Anuario 1999–2000 de estadísticas universitarias*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.
- RedCIUN. 2003. *Survey*. Universidad de Córdoba, Argentina.
- RICYT (Red iberoamericana de indicadores de ciencia y tecnología). 2003. *Indicators*. www.ricyt.org.
- Salmi, Jamil. 2002. *La educación superior en un punto decisivo*. Banco Mundial, Washington DC.
- Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. 2002. *Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2003*. Buenos Aires.
- . 2003. www.secyt.gov.ar.
- Secretaría de Políticas Universitarias. 1999. *Guía de posgrado 1999*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Siufi, Gabriela. 2003. "La cooperación internacional y educación superior: experiencias, tendencias y perspectivas". En *Políticas de estado para la universidad argentina: balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*, ed. Juan Carlos Pugliese. Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, Buenos Aires.

- Theiler, Julio. 2003a. *Relevamiento de actividades de cooperación internacional de las universidades nacionales argentinas*. Documento de trabajo, Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales (RedCIUN), Universidad de Córdoba, Argentina.
- . 2003b. *Relevamiento de actividades de cooperación internacional de las universidades privadas argentinas*. Documento de trabajo, Universidad Nacional del Litoral, Argentina.
- Unesco. 2001. *Argentina: Education System*. París: Unesco.
- Van der Wende, M.C. 1996. *Internationalising the Curriculum in Dutch Higher Education An International Comparative Perspective*. OECD. La Haya: OCDE.

CAPÍTULO 4

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL

Sonia Pereira Laus y Marília Costa Morosini

En este capítulo se explica y evalúa la internacionalización de la educación superior en Brasil. Se inicia con el repaso de la historia de la educación, se explican las características del sistema de educación superior y se examina la región del Mercosur y los puntos de vista transnacionales. Luego se refiere a la dimensión internacional de la educación superior y a los actores de la internacionalización universitaria. Identifica programas de internacionalización (nacionales, multilaterales y redes académicas) y describe las nuevas formas de la educación superior y de sus proveedores.¹

En el capítulo se hacen preguntas sobre las tendencias identificadas en este nuevo escenario internacional. Identifica los factores que han dado origen a la internacionalización, como aquellos que consideran la internacionalización como una fuerza motora del desarrollo nacional, los que tratan de modificar instituciones y los colocan a la par con el progreso en un mundo contemporáneo con el fin de ofrecer capacitación global para los profesionales y aquellos que tratan de agregar valor al producto que ofrecen en el mercado de educación superior.

SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL

Brasil fue uno de los últimos países latinoamericanos que estableció universidades. Como sus clases dirigentes fueron educadas en Europa durante el período colonial (1500-1822), las primeras facultades universitarias surgieron solamente al comienzo del siglo XIX, según el modelo napoleónico para la capacitación profesional en ingeniería, medicina y derecho, en escuelas aisladas de algunas ciudades capitales. En 1907 Brasil tenía 25 universidades con 5.795 estudiantes (Leite y Cunha 1992).

1 No hay disponibles datos sistemáticos sobre las actividades internacionales de las instituciones de educación superior. Por tanto, no se cubren ciertas actividades en este capítulo.

Historia de la educación superior en Brasil

La primera universidad brasileña, la Universidad de Río de Janeiro, fue fundada en 1920, con lo cual se marcó una nueva era de la educación superior en Brasil.

El estatuto universitario brasileño de 1931, que dio más énfasis a la enseñanza que a la investigación, era esencialmente elitista y mantenía una orientación profesional hacia programas y la autonomía del cuerpo docente universitario (Oliven 2002).

En este período creció la fundación de universidades públicas como la Universidad de São Paulo, fundada en 1934, con la contratación de muchos profesores e investigadores europeos. Entre 1930 (que marcó la consolidación de la sociedad urbana e industrial e incrementó la apertura del mercado laboral en sectores públicos y privados) y 1964 (cuando el gobierno militar asumió el poder), fueron fundadas 22 universidades federales. Estaban localizadas en las ciudades capitales de los Estados y llegaron a formar parte de la estructura del sistema federal de universidades públicas, que se expandieron enormemente desde los años sesenta. En este mismo período se inició la creación de nueve universidades religiosas (ocho católicas y una presbiteriana) (Oliven 2002).

Una tercera era de la educación superior se inició con las reformas universitarias de 1968 que se basaban en eficiencia administrativa, estructura departamental y la tríada indivisible de enseñanza, investigación y extensión. Estas reformas vinieron acompañadas del desarrollo de educación de posgrado y la tendencia a enviar brasileños al exterior para capacitación avanzada. Se estableció un modelo Humboldt de universidad basada en investigación y los principios de las universidades americanas. Esta fase de desarrollo se caracterizó por la internacionalización como un proceso fragmentario desarrollado en nichos aislados de las universidades, especialmente en estudios de posgrado.

Una cuarta fase en el desarrollo de la educación superior surgió al iniciarse los años noventa, reflejaba las tensiones que existían en la Constitución de 1988 y aparecieron la ley de regulación y normas para la educación nacional 9394/96. Esta fase siguió tendencias internacionales. La educación superior necesitaba llegar a ser más flexible en sus políticas como se reflejaba en las diferentes modalidades en que se ofrecía; el papel del gobierno central necesitaba reducirse; el sistema requería ampliarse y la forma como la calidad universitaria se evaluaba esperaba mejoras. La internacionalización de la universidad se convirtió en un factor clave de la educación en Brasil.

Características de la educación superior en Brasil

Brasil es la décima economía más grande del mundo. Tiene dimensiones de proporciones continentales (8,5 millones de kilómetros cuadrados) y una población de 177,8 millones de habitantes, que crecen a una tasa anual del 1,31%.

Su tasa anual de inflación era de 15,7% entre enero y octubre de 2003 y su PIB de US\$440,5 mil millones en el 2002, con un crecimiento anual del 1,6% (Banco Mundial 2004).

Brasil sufre de serias desigualdades sociales: 33,6 millones están en el nivel de pobreza oficial (ingreso familiar de 2 a 5 veces el salario mínimo); la tasa de desempleo es de 9-10% (2002); 12,4% de la población es analfabeta y solamente una tercera parte se matricula en el nivel secundario de educación (www.mre.gov.br).

Magnitud, complejidad y diversificación

El sistema de educación superior en Brasil es el más grande de América Latina: hay 1.637 instituciones de educación superior (88% privadas) y 3.482.069 universitarios presenciales (INEP) 2004. La exclusión social se refleja en la tasa bruta de matrícula en educación superior de adultos jóvenes de 18 a 24 años de edad, que en un 17% es menos de la mitad de los demás países latinoamericanos y muy por debajo del 50% de las naciones desarrolladas del mundo (Banco Mundial 2002b).

Organización académica del sistema de educación superior

El sistema de educación superior en Brasil se divide en universidades, centros universitarios, facultades integradas, facultades, institutos superiores o escuelas y centros tecnológicos (Morosini 2003). Las universidades son instituciones multidisciplinarias para la capacitación de profesionales, investigación, extensión, dominio y cultivo del conocimiento humano, ejemplificado por producción intelectual, científica y cultural, institucionalizados tanto a nivel nacional como regional. Por lo menos una tercera parte del personal docente de las universidades posee grados de maestría o doctorados y al menos una tercera parte del mismo personal es de tiempo completo, miembros del cuerpo de profesores. Las universidades tienen autonomía didáctica y científica, así como también autonomía de administración y manejo de recursos financieros y la propiedad. Ellos están sujetos al principio de que enseñanza e investigación son inseparables.

Los centros universitarios son instituciones multicurriculares que ofrecen educación de excelencia y tienen autonomía en sus cursos y programas de educación superior. Las facultades integradas son instituciones multicurriculares organizadas para actuar de una manera común y bajo un régimen unificado. Son instituciones de un solo plan de estudios directamente bajo el control de un gobierno central. Los institutos superiores de educación son instituciones para la capacitación del profesorado. Finalmente, los centros federales para la educación tecnológica son instituciones que ofrecen educación a nivel básico, técnico o tecnológico a nivel de escuela secundaria y capacitación pedagógica para profesores y especialistas.

Con base en el concepto de investigación como criterio de definición de organización académica, se ha convenido en clasificar el sistema de educación superior en universidades y no universidades (centros universitarios, facultades integradas, facultades, institutos superiores y centros federales para educación tecnológica). La primera categoría se basa en la investigación como su principal actividad central, mientras que la segunda se dedica a la enseñanza. Definido de esta manera, Brasil tiene 162 universidades y 1.475 no universidades (cuadro 4.1).

CUADRO 4.1

INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL, POR TIPO ADMINISTRATIVO Y ORGANIZACIÓN ACADÉMICA, 2002

Tipo de institución	No universitarias					Total
	Universidades	Centros universitarios	Facultades integradas	Facultades, escuelas e institutos	Centros de educación técnica	
Pública	78	3	3	80	31	195
Federal	43	1	0	7	22	73
Estado	31	0	0	25	9	65
Municipal	4	2	3	48	0	57
Privado	84	74	102	1.160	22	1.442
De propiedad privada	28	47	85	943	22	1.125
Confesional, comunidad y filantrópico	56	27	17	217	0	317
Total	162	77	105	1.240	53	1.637

Fuente: <http://www.inep.gov.br>.

Las universidades y los centros universitarios se consideran instituciones autónomas; todas las demás instituciones de aprendizaje superior, no autónomas. Brasil tiene 239 instituciones autónomas de educación superior y 1.398 no autónomas.

Tipos de instituciones de educación superior

Brasil tiene 195 institutos de educación superior que fueron creados o incorporados, financiados y administrados por el sector público. Esta cifra incluye 73 instituciones federales, 65 escuelas estatales y 57 instituciones sostenidas y administradas por autoridades municipales.

Los establecimientos públicos se complementan con 1.442 instituciones financiadas y administradas privadamente. Éstas pueden ser con o sin ánimo de lucro.

Las instituciones sin ánimo de lucro son comunitarias, financiadas por miembros de la comunidad; confesionales, que tienen una religión específica u orientación ideológica, y filantrópicas, que ofrecen servicios a la sociedad en general complementando los servicios gubernamentales sin cobrar por eso.

Las instituciones brasileñas de educación superior están irregularmente distribuidas en todo el país. Más de la mitad están en la región más desarrollada (sureste) mientras que sólo el 5% están en la menos desarrollada (norte). En el suroriente hay más universidades privadas que públicas, 50 universidades privadas y 23 públicas. En el norte, hay solamente una universidad privada y 10 públicas.

Niveles de educación y programas

El sistema de educación superior se divide en programas no graduados, programas tecnológicos, de educación continuada, de extensión y programas posgraduados o especialización.² Cerca de 3,5 millones de estudiantes se matricularon en programas universitarios presenciales en el 2002 (cuadro 4.2).

CUADRO 4.2

NÚMERO DE ESTUDIANTES MATRICULADOS EN PROGRAMAS NO GRADUADOS PRESENCIALES EN BRASIL, POR ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA Y ACADÉMICA, 2002

Tipo de institución	Número total de estudiantes	Universidades		No universidades	
		Número de estudiantes	Porcentaje del total	Número de estudiantes	Porcentaje del total
Público	1.051.655	915.902	87	135.753	13
Federal	531.634	500.455	94	31.175	6
Estatad	415.565	380.957	91	34.612	8
Municipal	104.452	34.486	33	69.966	67
Privado	2.428.258	1.237.757	51	1.193.501	49
De propiedad privada	1.261.901	354.323	28	867.578	69
Confesional, comunidad y filantrópico	1.166.357	840.434	78	325.923	28
Total	3.479.913	2.153.659	62	1.329.254	38

Fuente: <http://www.inep.gov.br>.

2 Los programas universitarios ofrecen educación en una gran variedad de temas en modalidad presencial o mixta. Al terminar sus estudios, los alumnos reciben el bachillerato; la licenciatura (grado completo, corto o primer); o grados profesionales. Los programas de educación continuada se ofrecen en diferentes campos y a distintos niveles. Los candidatos necesitan haber terminado

Los estudios de posgrado en Brasil se consideran los más desarrollados en América Latina (Morosini 2003). En el año 2000 se ofrecieron 2.367 programas de maestría y doctorado. Dichos programas tuvieron 96.595 estudiantes de los cuales 63.591 eran de maestría y 36.004 de doctorado (cuadro 4.3). Entre 1987 y 2000, terminaron programa de doctorado en Brasil 35.194 estudiantes y 121.861 programas de maestría (CNPq 2004).

Los programas de especialización, de maestría y doctorado, han estado en el centro de la internacionalización universitaria. La naturaleza internacional de dichos programas es la característica más apreciada en la evaluación de programas de posgrado realizados por la Agencia coordinadora de la educación de posgrado (Capes) y el Ministerio de Educación.

CUADRO 4.3

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE PROGRAMAS DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN BRASIL, 1987-2000

Año	Estudiantes matriculados		Estudiantes graduados	
	Maestría	Doctorado	Maestría	Doctorado
1987	30.337	8.309	3.866	1.005
1988	31.575	8.515	3.965	990
1989	33.273	9.398	4.797	1.139
1990	36.502	10.923	5.579	1.410
1991	37.205	12.015	6.772	1.750
1992	37.412	13.682	7.272	1.769
1993	38.265	15.569	4.557	1.876
1994	40.027	17.361	7.550	2.031
1995	43.121	19.492	8.982	2.497
1996	44.925	22.004	10.356	2.972
1997	47.271	24.250	11.925	3.604
1998	50.844	26.797	12.510	3.945
1999	67.031	29.985	15.356	4.862
2000	63.591	33.004	18.374	5.344
Total	601.379	251.304	121.861	35.194

Fuente: <http://www.dc.mre.gov.br/brasil/textos/cienetecno.pdf>.

estudios de educación media. Algunos programas de educación continuada requieren autorización y reconocimiento del Ministerio de Educación y conducen a diplomas o certificados. Los programas de extensión están abiertos a candidatos que cumplen los requisitos establecidos por la institución de enseñanza. Estos programas dan certificados y se pueden ofrecer a nivel inicial, adelantado, de calificación u otros. Los programas y cursos de posgrado o especialización, programas de maestrías y doctorados, están abiertos para profesionales. Incluyen especialización, programas de maestría y doctorado y se ofrecen de manera presencial, a distancia o mixto.

Funciones académicas del sistema de educación superior

La diversidad del sistema de educación superior se demuestra más claramente con la relación entre enseñanza e investigaciones. Las instituciones de educación superior definidas como universidades se distinguen de los demás tipos de instituciones porque hacen investigación. La enseñanza es una característica de los programas de pregrado mientras que la enseñanza y la investigación son más características de los programas de posgrado.

Estas funciones determinan el grado de internacionalización en una institución. Las instituciones que tienen la investigación como una actividad central tienden a ostentar un nivel superior de posible internacionalización que aquellas que sólo tienen la enseñanza. La enseñanza depende mucho del gobierno central y los parámetros para la acreditación de cursos son estrictamente evaluados por el Ministerio de Educación que sólo recientemente aceptó la inclusión de actividades internacionales en planes de estudios universitarios. En la enseñanza de programas de graduados (maestría y doctorado) aunque el gobierno central a través de Capes, mantiene el control de evaluación de la reacreditación, la internacionalización se estimula mucho y la investigación siempre ha gozado de un alto grado de libertad por parte del control gubernamental.

Las calificaciones académicas de los profesores son otro ejemplo de diversificación institucional. En el 2002, el 62% de los instructores con grado de maestría y el 65% con doctorado trabajaban en instituciones públicas.

La importancia de la investigación para el desarrollo de la internacionalización se refleja en el incremento del número de artículos publicados en las revistas científicas internacionales indexadas entre 1995 y 2000, en cinco años Brasil casi ha duplicado su producción de publicaciones en revistas internacionales, de 5.508 a 9.511. Entre 1993 y 2000 el número de grupos de investigación pasó de 4.404 a 11.760 y el número de investigadores subió de 21.541 a 48.781 (CNPq 2004).

Expansión y privatización del sistema de educación superior

El aumento del número de instituciones privadas marcó un momento crucial en la educación superior de Brasil durante los últimos años: en el 2002, el 88% de las instituciones de educación superior eran privadas. Dichas instituciones representaban el 63% de todos los cursos, el 70% de la matrícula, el 63% del personal docente (38% con maestrías y el 12% con doctorados), 53% del personal administrativo, 46% de solicitudes y 77% de estudiantes que ingresan (INEP 2004).

La tendencia de Brasil refleja la tendencia mundial hacia los incrementos en la oferta privada (Banco Mundial 2002a). El crecimiento de instituciones privadas en Brasil se encuentra en las regiones sureste, central oeste y sur, donde aquellas superan en número a las públicas. En las regiones del noreste y norte menos desarrolladas de Brasil, las instituciones públicas superan en número a las priva-

das. En estas regiones la economía no es suficientemente grande para asegurar el desarrollo exitoso de instituciones privadas de buena calidad.

Acreditación

La educación superior en Brasil está bajo el régimen de la Ley 9394 de 1996 que establece los principios reguladores y bases para la educación nacional y está sujeta a las decisiones del Consejo nacional de educación. La ley ha sido modificada con numerosas adiciones legislativas, de las cuales el Decreto 3860 de 2001 es un ejemplo notable.

Por medio de esta legislación y continuando con una vieja tradición de control central de la educación superior, el gobierno federal es responsable de coordinar diferentes niveles y sistemas de educación y de regular, redistribuir y sustituir elementos en otros campos educativos, como la organización y financiación del sistema federal de enseñanza y la promoción de la educación superior. La evaluación representa una de las formas más obvias para que el gobierno ejerza control sobre la educación superior a nivel de pregrado y posgrado.

La educación universitaria y de posgrado está sometida a control en términos de autorización, reconocimiento y renovación de estudios para un período fijo según lo establecido por la Cámara de educación superior del Consejo nacional de educación. La clasificación final de los programas de posgrado se basa en los resultados de la evaluación hecha por Capes e incorporada por el Ministerio de Educación.

Basados en criterios de internacionalización, programas de maestría y doctorado son evaluados con base en su producción científica, cultural, artística o tecnológica; su competitividad con programas similares de calidad en el exterior y clara evidencia de que el personal docente tenga un papel de liderazgo y representación en la comunidad.

En el 2001 el Consejo nacional de educación extendió el control gubernamental a los cursos de posgrado impartidos a distancia. Estos programas pueden ser ofrecidos exclusivamente por instituciones acreditadas para el propósito y están sujetos a control en cuanto a autorización, reconocimiento y renovación de este último.

Es responsabilidad del Ministerio de Educación dar marco legal al reconocimiento de cursos ofrecidos por instituciones extranjeras y la validación de grados, diplomas y certificados obtenidos en el exterior. La Ley 9394 de 1996 establece que los grados otorgados por universidades extranjeras "serán validados por universidades públicas que ofrezcan cursos del mismo nivel y contenido o equivalentes, respetando acuerdos internacionales de reciprocidad o equivalencia. Lo mismo se aplica a los grados de maestría o doctorado".

Para controlar la calidad de los programas ofrecidos por instituciones extranjeras en Brasil, la regulación 228 del Ministerio de educación (1996) y la Resolu-

ción 1 del Consejo nacional de educación (1997) establecen las normas para reconocer y validar cursos de pregrado y posgrado realizados por instituciones extranjeras en Brasil, sea que estén asociadas o no a una institución brasileña. De acuerdo con la ley “aquellos cursos enseñados, principalmente a distancia o de modo mixto directamente o a través de cualquier forma de asociación con instituciones brasileñas... no serán validados o reconocidos para cualquier propósito legal, sin la debida autorización del gobierno según términos establecidos por el artículo 209, I y II de la Constitución Federal”.

En el 2001, la Resolución 2 de la Cámara de educación superior reguló los cursos de posgrado ofrecidos en Brasil por instituciones extranjeras directamente o por medio de un acuerdo con instituciones brasileñas. Bajo la ley, el Ministerio de Educación tiene el poder de sancionar violaciones deteniendo inmediatamente el registro de nuevos estudiantes.

Esas normas han frenado la explosión de programas de posgrado organizados a través de acuerdos con instituciones extranjeras, la mayoría de los cuales empezó en los años noventa, fuera de los límites de las leyes y regulaciones que controlan la calidad. Esta explosión ha sido estimulada por la búsqueda de prestigio internacional de algunas instituciones y su deseo de penetrar el mercado para cursos de posgrado en algunas regiones, y elevar el nivel del personal de acuerdo con la Ley 9394 de 1996, que exige que una tercera parte del personal en todas las instituciones tenga maestría y doctorado para calificar en el reconocimiento como universidad.

Integración regional de la educación superior

La búsqueda de la creación de una presencia latinoamericana económica y política no es nueva. Se han hecho sin éxito varios intentos de desarrollar la integración regional (Laredo 1994). A raíz de la globalización, la presión por la regionalización ha sido muy fuerte.

El Mercosur se inició el 26 de marzo de 1991, cuando Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay firmaron el Tratado de Asunción. Para dar impulso a las economías de la región especialmente en cuanto a su potencial comercial, Mercosur ha facilitado la integración de la educación a través del Sector educativo de Mercosur (SEM), creado en 1991.

Los acuerdos subregionales han expandido a Mercosur. Chile llegó a ser un miembro asociado en 1996, y Bolivia se unió como tal en 1997. En 1998 se firmó el acuerdo marco para la creación de la zona de libre comercio entre Mercosur y la comunidad andina (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela).

En la primera reunión de la Cumbre de las Américas en 1994 en Miami, surgió la propuesta de establecer en el 2005 el bloque comercial y económico más grande del mundo, el Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA) que incluye 34 de los 35 países de las Américas (todos menos Cuba), con 800 millones de habi-

tantes y un PIB de 13 trillones de dólares. Inclusive se piensa en una mayor integración con nuevos bloques, como el creado por el Área común académica entre la Unión Europea, América Latina y el Caribe (Uealc). Una asociación con la Unión Europea constituiría la mayor área de libre comercio del planeta entre países no vecinos.

Otras alianzas se están buscando entre Mercosur y naciones en desarrollo. En septiembre de 2003 se firmó un protocolo con el gobierno cubano para el análisis de las condiciones para registrar diplomas en cuidados de la salud, y se están haciendo los estudios bajo la presión de 6.000 estudiantes de medicina en institutos de educación superior en América Latina.

El presidente de Brasil, Lula da Silva, ha propuesto la adopción de una nueva perspectiva geográfica para organizaciones comerciales con la creación de un G3 constituido por Brasil, India y Sudáfrica y el fortalecimiento del G20, compuesto por países emergentes conducidos por Brasil, China e India. El apoyo de Brasil para fortalecer la regionalización no implica un retiro de los acuerdos multilaterales sino más bien un intento de crear un nuevo foro para manejar el impacto de la globalización.

Historia de la internacionalización de la educación superior en Brasil

En un sistema de educación que está bien regulado y centralizado, el proceso de internacionalización se inicia como resultado de una acción deliberada para responder a las prioridades del gobierno. Se acciona mediante un esfuerzo concertado por el gobierno y las instituciones de educación superior para alcanzar una masa crítica del desarrollo de la nación.

La internacionalización fue primero un intento por revolucionar las instituciones y más tarde y más efectivamente para fortalecer la educación de posgrado. Sólo en las últimas décadas el proceso se ha convertido en una unión de fuerzas y acciones para tratar de dar un carácter internacional a las funciones académicas en una esfera más amplia de acción.

Al iniciarse el siglo *xx*, las universidades se dedicaron a programas de desarrollo internacional que más tarde se convirtieron en proyectos de investigación y esfuerzos para fortalecer las instituciones. Estos programas fueron orientados hacia el fortalecimiento de la base de conocimientos y hacia la educación de líderes que desarrollarían el país. Ellos trataron de adoptar “política sistemática que considera la cooperación como un patrón que podría facilitar a Brasil establecer y consolidar influencia cultural y política sobre élites de otros países” (Lessa 2002 p. 105).

Este modelo tradicional de cooperación, en muchos casos no simétricos, sin oportunidades de cualquier posibilidad de colaboración institucional madura,

fue uno de los primeros instrumentos formales para la internacionalización. Dominó el proceso desde los años treinta hasta finales de los sesenta, cuando los expertos que salieron de este proceso empezaron a jugar un papel fundamental en el desarrollo del pensamiento y el desarrollo científico en Brasil, especialmente en ciencias sociales y humanidades. Después de la Segunda guerra mundial se inició el proceso de formalizar acuerdos con países extranjeros. Durante los años sesenta, este proceso se convirtió en acuerdos bilaterales para la cooperación científica y tecnológica.³

La internacionalización logró proporciones más importantes en los años setenta. Las agencias internacionales con presencia en Brasil empezaron a ofrecer programas conjuntos (que van desde becas para capacitación de posgrado en el exterior hasta apoyo de investigación conjunta) y se establecieron programas nacionales para apoyar las mismas actividades con el fin de fortalecer estudios de posgrado y crear un intercambio de información y de expertos. Estas acciones demuestran que el gobierno y las universidades tenían un interés por trabajar conjuntamente para definir las prioridades estratégicas del país, suscribiendo acuerdos de cooperación y creando estructuras para la gerencia y la negociación interna.

El proceso de globalización y el aumento masivo al acceso de información todavía no ha permitido que partes significativas del sector académico en Brasil se unan al resto del mundo académico. Pero en las últimas décadas, el proceso ha empezado a tomar vida por su propia cuenta y a crearse un sello en el mundo académico a nivel nacional. Esto a su vez ha producido reacciones por parte de las instituciones. Los programas en lenguas extranjeras, investigación conjunta y el uso extendido de tecnología informática para teleconferencias y educación a distancia, ya se ofrecen en la mayor parte de las instituciones públicas y privadas.

El proceso de la internacionalización proviene de muchas fuentes diferentes, que van desde un esfuerzo concertado por el gobierno e instituciones para desarrollar el país hasta la búsqueda de prestigio por parte de las instituciones. Algunas han hecho malas elecciones en la selección de sus socios y métodos de acción conjunta.

La acción conjunta con instituciones internacionales ha crecido de una manera desorganizada, con bajos estándares de calidad, con frecuencia como un resultado de las tendencias del mercado y no una planeación estratégica institucional deliberada. Pero lo cierto es que cada vez es más difícil que los sistemas académicos se orienten independientemente en un mundo que es más competitivo, cambia constantemente y es dominado por las universidades en los países industriales

3 Se firmaron acuerdos con la República Federal de Alemania (1963), Dinamarca (1966), Francia (1967), Portugal (1967), Suiza (1969), Japón (1971) y Holanda (1971) (Lessa 2002).

(Altbach 2001). Las universidades más fuertes son las de países de habla inglesa (Estados Unidos, Reino Unido, Canadá y Australia) así como también los países más grandes de la Unión Europea (especialmente Francia y Alemania, seguidos de Italia y España).

Las instituciones españolas son líderes en el suministro de programas interinstitucionales y la colaboración en redes y programas de movilidad con universidades brasileñas. El principal impulso de esta relación se puede encontrar en la proximidad lingüística de los idiomas de los dos países y las políticas proactivas de las instituciones españolas, estimuladas por decisiones de las últimas Cumbres de los jefes de Estado iberoamericanos.

El Acuerdo general de libre comercio en servicios (GATS) ha activado el debate en Brasil sobre los riesgos relacionados con la inclusión de la educación superior como un servicio regulado por el OMC. Como resultado del debate, las instituciones públicas y el gobierno de Brasil han reafirmado su posición de que la educación pertenece al público, el conocimiento es propiedad de la sociedad (Dias 2002).

La internacionalización está llamando mucho la atención de las instituciones privadas y se analiza en seminarios nacionales y reuniones organizadas por la Asociación Nacional de Universidades Privadas (<http://www.anup.br>). De acuerdo con los expertos, la apertura de los servicios educativos principalmente va a afectar programas de posgrado, sobre todo aquellos que se consideran líderes en el país. Estas instituciones matriculan unos 400.000 de los 3,2 millones de estudiantes inscritos en la educación superior. Atraen gente que valora mucho los estándares internacionales y quienes podrían dejar a Brasil si no se consiguen programas de alta calidad (MRE 2004b).

ACTORES PRINCIPALES EN LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL

Los principales actores de la internacionalización de la educación superior en Brasil son el ministro de Educación, el ministro de Ciencia y Tecnología y el ministro de Relaciones Exteriores. Muchos actores menores juegan también papeles importantes.

Gobierno federal

El Ministerio de Educación, el Ministerio de Ciencia y Tecnología y el Ministerio de Relaciones Exteriores son los principales agentes de la internacionalización en educación, ciencia y tecnología en Brasil. El proceso de internacionalización de la educación superior empezó en las universidades públicas e institutos para la capacitación e investigación del Ministerio de Agricultura y el Ejército, así como también en los campos de aeroespacio, ciencia y tecnología. Como resultado de

la acción por parte del Ministerio de educación y del Ministerio de ciencia y tecnología, el proceso se ha ampliado a todo el sistema de educación superior desde finales de los años noventa.

Ministerio de Educación

El Ministerio de Educación es el principal actor en el proceso de la internacionalización y el principal agente para su regulación. Sus acciones están dirigidas por la Ley 9394 de 1996, ley para la regulación y bases de la educación nacional. La ley define la educación, los principios y metas de la educación nacional, derechos a la educación, la obligación de educar, la organización de la educación nacional, niveles y modos de educación y enseñanza, y estándares profesionales en educación y sus fuentes financieras, entre otras cosas. Promueve la descentralización y la autonomía para escuelas y universidades, ofrece un proceso estándar de evaluación de la enseñanza y define la organización de sistemas pedagógicos mediante la colaboración entre los diferentes niveles del gobierno (federal, estatal y municipal).

El Ministerio de Educación es responsable de evaluar y formular políticas nacionales de educación, mantener la calidad y exigir la observación de la ley y otras regulaciones normativas. Para cumplir sus responsabilidades, el Ministerio de Educación confía en Capes y en el Instituto nacional de planeación educativa e investigación (INEP), así como también varias Secretarías, como la Secretaría de educación superior, a cuyo cargo está la coordinación del sistema de educación superior del país. La Secretaría de educación superior está a cargo de las tareas de supervisión y fiscalización de todas las instituciones de educación superior de Brasil, así como también las regulaciones y finanzas de las instituciones federales de la educación superior pública.

Capes promueve estudios de posgrado y ofrece consultoría sobre la formulación de políticas para estudios de posgrado. Fue creada en 1951 y convertida en fundación en 1992. Capes concede becas para maestrías y doctorados directamente a instituciones que reciben cierto grado en sus evaluaciones.

Los estudios en el exterior complementan los estudios de posgrado en Brasil, capacitando maestros e investigadores de un alto nivel académico para la enseñanza e investigación universitarias. Capes ha financiado más de 1.400 becas para estudios en el exterior.

Los responsables de las relaciones internacionales son tres departamentos del Ministerio de Educación: la Oficina de asesoría internacional de la Secretaría de educación superior; la Oficina asesora para asuntos internacionales, que es responsable del acuerdo para el Convenio de programas de estudiantes universitarios (PEC-G) que se explica a continuación; y la Coordinación general de la cooperación internacional de Capes, que es responsable de las actividades de estudios de posgrado en Brasil en un contexto global.

Ministerio de Ciencia y Tecnología

Creado en 1985, el Ministerio de Ciencia y Tecnología es el ministerio federal responsable de la coordinación y expansión del complejo nacional de ciencia, tecnología e innovación y políticas de desarrollo en este campo. El Consejo nacional para el desarrollo científico y tecnológico (CNPq) es su principal agencia. El ministerio opera en dos campos importantes, financiamiento de la investigación y capacitación de capital humano avanzado. Concede becas para la capacitación científica inicial, apoyo técnico, productividad de los investigadores, maestrías, doctorados y estudios posdoctorales, y financia proyectos de investigación.

El CNPq promueve investigación científica y tecnológica en Brasil y contribuye a la formulación de políticas nacionales para ciencia y tecnología. Colabora directamente en la capacitación de investigadores (nivel de maestría y doctorado) financiando becas. Desde su creación en 1951 ha sido uno de los cuerpos públicos más importantes para el apoyo de la ciencia, la tecnología y la innovación.

La internacionalización de las universidades está directamente relacionada con el desarrollo de la investigación y la producción de conocimientos. El sistema de innovación nacional de Brasil incluye muchas instituciones tanto federales como estatales, que promueven investigación y capacitación así como también universidades e institutos de investigación, públicos y privados, que ofrecen conocimientos tecnológicos y científicos. El Ministerio de Ciencia y Tecnología y el Ministerio de Educación juegan papeles clave en el fortalecimiento del sistema. Trabajan estrechamente con la Financiación de estudios y proyectos (Finep), el CNPq, Capes y los ministerios de Agricultura y Ganadería, Salud, Medio Ambiente, Desarrollo, Industria y Comercio Exterior. A nivel de Estado, el sistema incluye las Secretarías de ciencia y tecnología y las agencias promotoras denominadas fundaciones del Estado para apoyo de la investigación.

Ministerio de Relaciones Exteriores

El Ministerio de Relaciones Exteriores trabaja en tres áreas integradas: recibe cooperación técnica tanto bilateral como multilateral; cooperación técnica entre los países en desarrollo y cooperación científica y técnica. La Agencia brasileña para la cooperación del Ministerio de Relaciones Exteriores es responsable por la cooperación técnica multilateral y bilateral en todos los campos del conocimiento.

División de asuntos educativos

En julio de 2003 el gobierno creó la División de asuntos educativos, que actúa en tres áreas diferentes de cooperación educativa: cooperación dada para el entrenamiento y educación de estudiantes extranjeros en Brasil; recibe cooperación

para el entrenamiento y educación de estudiantes brasileños en el exterior y apoyo y tratamiento de asuntos educativos en la agenda internacional a nivel multilateral y bilateral. La División de asuntos educativos participa en varias comisiones mixtas y grupos de trabajo, como el Grupo de trabajo sobre educación (con Alemania) y la Comisión del vecindario (con Colombia). También trabaja con muchos países diferentes sobre la negociación de acuerdos y memorandos de convenios sobre cooperación educativa. Trata asuntos relacionados con la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), la Comisión Fulbright, los servicios educativos de la OMC, Mercosur, ALCA y la Comisión permanente de derechos de autor (Ministerio de Relaciones Exteriores 2004a).

Redes y oficinas de relaciones internacionales

Las leyes sobre el sistema de educación superior en Brasil son muy centralizadas. Sin embargo, las instituciones de educación superior gozan de un grado importante de autonomía con respecto a la internacionalización. Por esta razón, existen importantes diferencias interinstitucionales en los niveles de la internacionalización.

Redes de autoridades universitarias

Con la creciente expansión y diversificación del sistema educativo, han surgido nuevos grupos de autoridades universitarias que desarrollan acciones paralelas o complementarias. Son el Consejo de rectores universitarios de Brasil, la Asociación nacional de autoridades federales de educación superior, la Asociación brasileña de rectores de universidades estatales y municipales, la Asociación brasileña de rectores de universidades comunitarias y la Asociación nacional de universidades privadas.

El Consejo de rectores de universidades brasileñas se ha destacado en la promoción de las actividades internacionales de desarrollo creando el Consejo de universidades iberoamericanas y firmando acuerdos con el Consejo de universidades portuguesas y el Congreso de rectores y autoridades universitarias de Quebec y el Sistema universitario de Florida.

- Un acuerdo con el Consejo de rectores de universidades portuguesas y el Congreso de rectores de Alemania ofrece capacitación general, docencia e investigación. Ha facilitado a los egresados de las universidades brasileñas proseguir programas avanzados de capacitación de personal, principalmente en Alemania.
- El acuerdo de 1966 con el Congreso de rectores y autoridades universitarias en Quebec estableció un programa de intercambio estudiantil.

- El acuerdo de 1992 con el Sistema universitario de Florida fundó el Instituto Brasil-Florida. El Instituto fortalece los vínculos académicos, culturales y científicos y se encarga del desarrollo de recursos humanos, intercambio de información, enseñanza, investigación cooperativa, publicaciones científicas conjuntas, intercambio de personal y de estudiantes, conferencias, seminarios, exhibiciones y otras actividades de interés mutuo.
- El Consejo de universidades Iberoamericanas es una red de sistemas conformada por las Asociaciones nacionales de universidades y los Consejos de rectores en América Latina. En su reunión anual en Brasil en noviembre de 2003, la red escogió los siguientes temas para acción prioritaria en 2004: calidad y acreditación, participación en la comunidad, cooperación iberoamericana y la vinculación de América Latina con la educación superior europea. Como si fuera un mecanismo nuevo para la acción cooperativa multilateral en la región, el Consejo de universidades latinoamericanas (CUIB) insistió en la necesidad de mantener los acuerdos hechos en la Conferencia mundial de educación superior de la Unesco en París en 1998, que hizo énfasis en el hecho de que la educación superior es una entidad que pertenece a la comunidad.

El Consejo de rectores de universidades brasileñas también estimula a sus miembros para afiliarse a organizaciones universitarias internacionales. De éstas, la Organización universitaria interamericana es especialmente importante puesto que su gran mayoría de miembros viene de Brasil.

Aunque otras asociaciones de autoridades de instituciones de educación superior no han hecho explícita en sus políticas la necesidad de internacionalizar sus instituciones miembros, todos son miembros de asociaciones internacionales de universidades. Esto demuestra el carácter multilateral de su interacción con la comunidad académica internacional.

Foro de oficinas universitarias de Brasil para asuntos internacionales

Las oficinas de relaciones internacionales son actores institucionales importantes en el proceso de la internacionalización. A comienzos de los años noventa, estas oficinas eran “en teoría una parte real del 82% de las instituciones de educación superior, aunque escasamente un 60% de éstas eran una autoridad específicamente dedicada a la internacionalización, pues por lo menos en el 64% de los casos supervisados la autoridad encargada también manejaba otras responsabilidades institucionales” (Schlindwein 1990, p. 48).

En 1988 fue creado el Foro de oficinas universitarias de Brasil para asuntos internacionales. Ha tratado de descubrir los asuntos y actividades relacionadas con la internacionalización de la educación superior. Ha estimulado la creación de oficinas de relaciones internacionales en instituciones que no las tenían. Tam-

bién ha promovido la capacitación de personal administrativo que trabaja en este campo por medio de seminarios, talleres y reuniones anuales. Empezó a promover las instituciones de educación superior en Brasil hacia agencias nacionales e internacionales que trabajan con Brasil (embajadas, consulados, organizaciones internacionales).

En 2003 el Foro de las Oficinas universitarias brasileñas para asuntos internacionales tenía 119 instituciones miembros: 65 instituciones públicas (39 federales, 24 estatales y 2 municipales); 29 instituciones comunitarias y 25 instituciones privadas. De éstas, el 88% ya incluían una oficina de relaciones internacionales en sus esquemas organizacionales oficiales.

Aunque el aumento de estas oficinas indicaba progreso, en las instituciones brasileñas en general no había ninguna evidencia de políticas institucionales para la capacitación del personal en asuntos internacionales. Las universidades brasileñas todavía no le han dado importancia estratégica al proceso de internacionalización. Su administración institucional está casi siempre en manos de un profesor, investigador o administrador con una preparación académica que por casualidad domina una o más lenguas (Laus 1998b) y quien tiene alguna experiencia en el trabajo del sector laboral pero ningún entrenamiento específico y un apoyo administrativo mínimo.

Mientras la conceptualización del proceso siga invariable hay pocas posibilidades de avanzar. Se necesitan claras políticas institucionales que incluyan un proceso a más largo plazo. Es necesario establecer estructuras permanentes y el personal de alto nivel necesita capacitación para dirigir este campo.

TIPOS DE ESTUDIO

Existen grandes diferencias en el grado de internacionalización entre estudios universitarios y de posgrado en Brasil. La educación de posgrado ha sido un propulsor clave en el proceso, mientras que la universitaria hace poco empezó a internacionalizarse.

Estudios de especialización

Los estudios de graduados o de especialización en Brasil siempre han estado vinculados con la investigación. Los investigadores ponen en marcha redes de colegas a nivel nacional e internacional; llevan a cabo proyectos; participan o dirigen investigaciones, y contribuyen al conocimiento científico con un mínimo control institucional. El Ministerio de Ciencia y Tecnología coordina la investigación con el apoyo del CNPq. Además del salario por la enseñanza, los investigadores reciben apoyo financiero (por su productividad investigativa, por sus proyectos y por participar en eventos científicos) y apoyo para el equipo de investigación,

sobre el cual la universidad tiene poco o ningún control. La investigación evidentemente está en el corazón del proceso de internacionalización de la educación superior.

Los estudios de especialización están estrictamente controlados por Capes, que evalúa los cursos de posgrado. Desde 1998 ha utilizado un modelo basado en evaluación externa y se ha concentrado en la productividad. Esta evaluación clasifica las instituciones en una escala de 1 a 7, y los rangos 6 y 7 se consideran de "nivel internacional".

Ciento cuarenta y siete instituciones han recibido calificaciones de 6 o 7 (Capes 2002a). Entre los programas que reciben una nota de 6, 64 tienen sede en São Paulo y 39 en Río de Janeiro. Cuarenta instituciones que reciben una nota de 7 están en la región sureste, 27 en São Paulo. Los programas de nivel internacional están primordialmente en universidades públicas. En las instituciones privadas de educación superior, 25 programas recibieron una nota de 6 y dos una nota de 7 (uno en Río Grande do Sul y uno en Río de Janeiro).

Estudios universitarios

En toda la educación, pero especialmente en la educación universitaria, existe un gran control del gobierno central. La universidad tiene relativamente poca autonomía sobre las decisiones más importantes, como el plan de estudios y la promulgación y reconocimiento de grados. El Ministerio de Educación y las directivas curriculares determinan los planes de estudio. Dichas directivas garantizan para las instituciones de educación superior plena libertad en cuanto a la duración de ofertas de cursos y módulos de estudio. Promueven estudio independiente; estimulan estudio, conocimientos y competencias adquiridas fuera de la institución, y fortalecen la vinculación de la teoría con la práctica dando peso a la investigación individual y en grupo y a la práctica y extensión de actividades (Consejo de Educación Nacional 2004).

La internacionalización se puede incluir dentro de los estudios universitarios, si la institución desea internacionalización. Los ejemplos de internacionalización en estudios universitarios incluyen los programas intercalados y de doble grado. Los programas intercalados dan crédito para estudios o internados realizados durante dos semestres en instituciones extranjeras. Se utiliza un protocolo redactado por la institución brasileña y la extranjera o un acuerdo específico, que debe ser aprobado por el departamento legal de la institución brasileña, su máximo órgano de gobierno (generalmente en consejo universitario) y el rector. Bajo un programa doble de grado, los estudiantes reciben sus grados tanto de la institución brasileña como de la extranjera.

A pesar de los adelantos, la internacionalización de la educación universitaria sigue siendo una agenda no cerrada. De acuerdo con Neves (2002, p. 12):

Los estudios de especialización tuvieron éxito, sin duda, porque se internacionalizaron desde el principio. Nuestros estudios universitarios no lo tuvieron debido a que la legislación prohibía la posibilidad de planes de estudios más flexibles; se bloqueó todo el proceso de la internacionalización universitaria, metida en una camisa de fuerza burocrática y no permitía la posibilidad de movilidad estudiantil... La (ley) empezó a cambiar en este régimen cuando levantó la prohibición sobre la educación universitaria sin el mínimo plan de estudios, pero se necesita hacer más. Es necesario internacionalizar el debate y renovar visiones de los estudios no graduados.

PARTICIPACIÓN EN LAS REDES DE CONOCIMIENTOS

Algunas universidades han estimulado a su personal docente a participar en congresos internacionales, visitar instituciones extranjeras y publicar conjuntamente con alumnos extranjeros. Los académicos han trabajado con otras instituciones bilateralmente así como también con redes de investigadores. El desarrollo de esfuerzos espontáneos ha motivado a algunas instituciones públicas a ofrecer nuevas modalidades de educación que son diferentes de aquellas promovidas por políticas gubernamentales. Bajo presión para generar ingresos, y frente a una inversión gubernamental inadecuada en educación, han aumentado su oferta de programas, casi siempre en unión con una institución extranjera.

La mayoría de programas de movilidad académica son promovidos por organizaciones o agencias nacionales y extranjeras. Una encuesta de los miembros del Foro de oficinas universitarias brasileñas para asuntos internacionales (Faubai 2003), que representa todo tipo de instituciones en el sistema, revela que un gran número de entidades mantiene estos programas dentro de la estructura de los acuerdos de cooperación académica: el 92% de las instituciones tienen programas para la movilidad del personal académico y el 70% para la movilidad estudiantil. El 40% de las instituciones públicas y privadas ofrecen programas de graduación dobles con instituciones extranjeras de educación superior, casi siempre con financiación de los programas a cargo de las instituciones participantes. El 80% de estas instituciones ofrece programas que enseñan lenguas extranjeras.

Casi toda la movilidad internacional en las universidades públicas recibe apoyo de uno de los programas mencionados. No obstante, las instituciones privadas y comunitarias tienen mucha mayor amplitud que las instituciones públicas. Buscan no solamente conseguir características internacionales sino también atraer estudiantes por medio de programas que van desde ofrecer residencias en universidades extranjeras hasta de cortas permanencias en Disney World, con el pretexto de experiencia en el trabajo. El beneficio académico de esos programas es dudoso, pero ante las instituciones incluidas estos programas agregan valor al producto que están vendiendo y permite a los participantes adquirir un segundo idioma y ganar experiencia intercultural.

Una evaluación realizada por la Oficina de relaciones internacionales de capacitación académica latinoamericana (ALFA) (1998) se basa en datos de la Universidad Federal de Río Grande Do Sul y la Universidad Federal de Minas Gerais. Descubre que las instituciones estudiadas tenían estrategias explícitas de planeación para la internacionalización. Estas estrategias se desarrollan a los más altos niveles de la institución y a veces en la oficina de relaciones internacionales, que participa en la definición de la estrategia.

El estudio ALFA revela que las metas de los programas de internacionalización consisten en promover la participación en redes y asociaciones internacionales; desarrollar relaciones internacionales existentes y mejorar contactos con instituciones en Europa y Estados Unidos; promover y apoyar intercambios bilaterales, con énfasis en nuevos métodos de interacción; promover intercambio de estudiantes y personal administrativo; buscar, en colaboración con el sector productivo y el gobierno, el establecimiento de relaciones con respecto a las universidades asiáticas y organizaciones de ciencia y tecnología; estimular aproximaciones con otros países del Mercosur y abrir canales para atraer recursos extranjeros.

Los recursos para la internacionalización vienen de varias fuentes que incluyen el presupuesto regular; Unesco, para el intercambio académico dentro de Mercosur está relacionado con la participación de la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo; fundaciones internacionales como la Fundación Ford y la Fundación Vital, para el desarrollo de recursos humanos en el exterior y la participación en actividades científicas; y el sector privado, para el apoyo de actividades y estudios científicos.

La concepción, diseño, negociación y ejecución de programas académicos de investigación son responsabilidad de los departamentos académicos y del propio personal académico. Las oficinas de relaciones internacionales tienen un papel en la promoción y búsqueda de recursos, facilitación de intercambios, organización de seminarios internacionales y cooperación con los negocios.

El estudio ALFA identifica algunos retos que tiene el proceso de internacionalización a nivel institucional:

- Hace falta una clara estrategia universitaria para la internacionalización. De acuerdo con la Guía IRO-NET (1998, p. 82), "No hay estrategias claras y precisas sobre el curso que debe tomar cada institución para la actividad internacional, sino sólo una serie de principios generales que son un poco vagos y no definen una serie de nítidas líneas de acción o prioridades para la actividad internacional". Una estrategia clara y prioridades son fundamentales para asignar recursos limitados tanto materiales como humanos. El informe propone reunir funcionarios de la universidad, representantes de la comunidad universitaria interesados en la internacionalización y representantes de las universidades de países desarrollados a fin de establecer dichas estrategias.

- La participación en actividades internacionales es limitada “generalmente debido a la falta de experiencia previa por parte del personal docente, sea debido a la calidad de los participantes o a la calidad de los coordinadores de proyectos o programas internacionales” (Guía IRO-NET 1998, p. 83). Las posibles soluciones a este problema son establecer un grupo administrativo para apoyar al cuerpo docente y simplificar los procedimientos burocráticos.
- Los estudiantes extranjeros se integran mal a la vida de la universidad en Brasil, debido a “la falta de dominio adecuado del idioma, muy poco conocimiento previo de la comunidad en la cual se encuentran, la bienvenida dada por la familia con la cual se alojaron, etcétera”. (Guía IRO-NET, p. 84). Se sugiere mayor integración con los estudiantes brasileños y sus asociados así como también un mayor uso del correo electrónico y suministro de buenos servicios de salud.
- Otros retos mencionados son la necesidad de una verdadera cofinanciación de los proyectos; la necesidad de elementos transnacionales en los proyectos; la dificultad de encontrar socios ideales; la necesidad de ofrecer servicios a la gente que toma parte en la movilidad de estudiantes y personal administrativo; la falta de alojamiento cómodo para estudiantes visitantes; tensión entre funcionarios de relaciones internacionales, todavía en estado embrionario y actividades internacionales que se han vuelto tradicionales y la falta de flexibilidad necesaria para ofrecer servicios específicos junto con los programas internacionales.

Los acontecimientos mundiales desde el 11 de septiembre pueden haber aumentado la demanda extranjera de educación superior en Brasil, que se considera menos vulnerable a los riesgos del terrorismo mundial que muchos otros países. Cada vez más canadienses y estudiantes norteamericanos están estudiando portugués, un factor que pueden explotar las universidades y el gobierno para atraer gente extranjera a Brasil.

PROGRAMAS PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Se han preparado varios programas para servir de apoyo a la internacionalización de la educación superior en Brasil.

Programas nacionales

Aunque el intercambio estudiantil ha existido en Brasil desde comienzos de los años 1900, el número de estudiantes participantes era pequeño y los programas

reflejaban en gran parte iniciativas individuales. En 1917 los estudiantes brasileños estaban estudiando en Uruguay; en 1919 los argentinos, chilenos, paraguayos y uruguayos estaban estudiando en Brasil en la Academia militar, la Escuela naval y en otras partes. En 1941, a raíz del incremento del intercambio cultural entre Brasil y Bolivia, llegó a Brasil la primera ola de estudiantes bolivianos. Después de la Segunda Guerra Mundial, Brasil fortaleció las relaciones con otros países latinoamericanos, buscando intereses comunes y promoviendo mayor intercambio estudiantil (Laus 2002).

Convenios bilaterales de cooperación cultural

La promoción de cooperación internacional es responsabilidad de los ministerios de Relaciones Exteriores, de Educación y de Ciencia y Tecnología a nivel federal y ciertas Secretarías de ciencia y tecnología a nivel estatal. Esta sección explica los principales convenios.

Cooperación técnica bilateral recibida

El Consejo de cooperación técnica (CTRB) del Ministerio de Relaciones Exteriores, es el instrumento principal para promover cambios estructurales en Brasil. Se facilita la transferencia de tecnología y la adquisición de conocimientos que contribuyen al desarrollo socioeconómico del país mediante la realización de consultorías de alto nivel, mejoramiento y elevación de las habilidades de los técnicos brasileños y en algunos casos donando equipos de alta tecnología a instituciones brasileñas. Los principales socios cooperantes son: Japón (52%), Alemania (18%), Reino Unido (13%), Francia (9%), Canadá (5%), España (2%), Países Bajos (2%) e Italia (1%). Los proyectos que están activos se encuentran principalmente en las áreas de medio ambiente, agricultura, industria, salud, desarrollo social, administración pública, energía, transporte, educación y planeación urbana (<http://www.mre.gov.br>).

Convenios con estudiantes extranjeros

El Convenio para el programa de estudiantes universitarios (PEC-G) se está desarrollando sobre la base de protocolos conjuntos de duración indefinida. Los dos ministerios participantes son el de Educación con las instituciones de educación superior y el de Relaciones Exteriores con la colaboración de las misiones diplomáticas y oficinas consulares de Brasil. A través del PEC-G, más de 600 estudiantes extranjeros entran a Brasil cada año. Con el fin de participar en este programa, los candidatos deben tener el certificado de conocimientos de portugués y pertenecer a uno de los siguientes países: Argelia, Angola, Benin, Camerún, Cabo Ver-

de, China, República Democrática del Congo, República del Congo, Costa de Marfil, Timor Oriental, Gabón, Ghana, Guinea-Bissau, India, Mali, Marruecos, Mozambique, Namibia, Nigeria, Kenia, Santo Tomás y Príncipe, Senegal, Sudáfrica o Túnez. En América Latina y el Caribe son elegibles los siguientes países para estudiar en Brasil: Antigua, Argentina, Barbados, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Surinam, Trinidad y Tobago y Uruguay (Ministerio de Educación 2004).

El convenio para el programa de estudiantes graduados es semejante al PEC-G. Los estudiantes de los mismos países con los cuales Brasil mantiene acuerdos para cooperación cultural científica y tecnológica son elegibles.

Movilidad de profesores y estudiantes

La internacionalización de la educación superior se concentra en el área de la investigación y se desarrolla principalmente a nivel de posgrado. Mientras estos estudios son de universidades públicas, el sistema de educación superior es centralizado y apoyado por un proceso de evaluación llevado a cabo por el Ministerio de Educación. Las acciones de internacionalización institucional dependen de la aprobación del gobierno. Capes y el CNPq ofrecen datos que indican la escala de movilidad financiada por el gobierno.

Capes promueve y apoya la internacionalización consolidando centros de estudios graduados y de investigación y mejorando oportunidades para la capacitación de estudiantes de maestría y doctorado. Concede becas para estudio de doctorado en el exterior. También apoya investigadores que participan en eventos internacionales e intercambios o que estudian y realizan investigaciones en el exterior.

El apoyo del CNPq se da sobre todo a becarios que llevan a cabo un doctorado alterno seguido con el apoyo de estudios de investigación para especializaciones y programas alternativos no graduados (cuadro 4.4).

El CNPq ha invertido principalmente en ciencias exactas, ciencias de la tierra e ingeniería (46%), seguida de ciencias naturales (34%) y humanidades (23%). Capes ha otorgado 615 becas en humanidades; 583 en ciencias exactas, geografía e ingeniería y 332 en ciencias naturales. La única área con mayor apoyo es la ingeniería y las ciencias de computación.

El mayor apoyo del CNPq es para un pequeño número de instituciones brasileñas de educación superior: 14 instituciones de educación superior recibieron US\$8,2 millones, mientras que el resto US\$6,8 millones fue para 653 instituciones de educación superior. Siete universidades públicas reciben el mayor apoyo. Estas son cinco universidades federales (Universidad Federal de Río de Janeiro, Universidad Federal de Río Grande Do Sul, Universidad Federal de Minas Gerais, Uni-

CUADRO 4.4

BECAS DE BRASIL PARA ESTUDIOS EN EL EXTERIOR POR MODALIDAD DE ESTUDIO, 2003

Modalidad	Número de becas	Porcentaje del total
Sándwich universitario	115	7,7
Especialización	18	1,2
Maestría	3	0,2
Sándwich de doctorado	426	28,4
Doctorado	719	47,9
Posdoctorado	219	14,6
Total	1.500	100,0

Fuente: <http://www.capes.gov.br>.

versidad Federal de Santa Catarina y la Universidad de Brasilia) y dos universidades estatales (la de Campinas y la de São Paulo). El 30% de estas becas son para estudiantes en el exterior (CNPq 2002a). Las becas para estudios en el exterior dan preferencia a los aspirantes de regiones surorientales (40% de la financiación total) y el Estado de São Paulo (17%). En el 2002 los principales beneficiarios de estudiantes de Brasil fueron: Estados Unidos (738), Francia (520) y Reino Unido (293) (cuadro 4.5).

CUADRO 4.5

BECAS DE BRASIL EN EL EXTERIOR POR PAÍS, 2002

País	CNPq		Capes		Total	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Estados Unidos	280	38	458	31	738	33
Reino Unido	130	18	163	11	293	13
Francia	101	14	419	28	520	23
Canadá	54	7	67	4	121	5
España	43	6	78	5	121	5
Alemania	28	4	152	10	180	8
Australia	20	3	26	2	46	2
Italia	18	2	33	2	51	2
Portugal	15	2	68	5	83	4
Países Bajos	14	2	25	2	39	2
Suiza	3	0	11	1	14	1
Otros ^a	33	4	0	0	33	1
Total	739	100	1.500	100	2.239	100

^a Incluye Argentina, Austria, Bélgica, Chile, Costa Rica, Costa de Marfil, Dinamarca, República Dominicana, Finlandia, India, Israel, México, Nueva Zelanda, Irlanda del Norte (Reino Unido), Japón, Suecia y Uruguay. CNPq no incluye becas de corta duración en estas cifras.

Capes da apoyo a investigadores de nivel PhD que participan en eventos internacionales. Durante 1995-2002, recibió cerca de 11 mil solicitudes de apoyo. Se concedieron en total 3.546 becas. Los campos de estudio que recibieron el mayor número de becas fueron ingeniería (721); ciencias humanas (698); ciencias exactas (675); ciencias de la salud (362); ciencias biológicas (338); ciencias sociales aplicadas (274); astronomía y física (268); ingeniería eléctrica y biomédica (235); literatura y lingüística (228); educación (151); fisiología, farmacología, morfología, bioquímica y biofísica (140); ciencias agrarias (186); agronomía (106); medicina (93); economía (65); y artes y música (69) (Nunes Sobrinho 2002).

Una evaluación de la capacitación académica en los programas internacionales de Capes concluye que “el gobierno brasileño continúa invirtiendo en la capacitación de recursos humanos en el exterior para que se pueda asegurar un estado de excelencia de la comunidad académica brasileña; la capacitación de investigadores en las mejores universidades extranjeras es definitiva para sostener una élite académica en el contexto brasileño que pueda operar como un medio para la regulación de la calidad” (Neddermeyer 2002 p. 12).

Proyectos conjuntos de investigación y socios universitarios

Capes promueve y da apoyo a proyectos conjuntos de investigación, intercambio de estudiantes y actividades de investigación (cuadro 4.6).⁴ Los grupos de investigación de Brasil tienen que asociarse con programas graduados reconocidos por el Ministerio de Educación, preferiblemente con una nota de 5 o más.

Además de los proyectos conjuntos de investigación y de becas para doctorados y maestrías, Capes apoya programas binacionales universitarios. Iniciados en 2001, dichos programas tienen por objeto aumentar los intercambios de estudiantes universitarios y promover los de estudiantes y profesores de posgrado. Las asociaciones son entre universidades brasileñas y extranjeras. Ambos socios reconocen los créditos, y los cursos y planes de estudio están en el mismo nivel.

Las sociedades de programas de posgrado aspiran “no solamente a establecer sociedades temporales entre los grupos, sino también a estimular directamente el desarrollo conjunto de programas nacionales de posgrado con otros programas de excelencia de modo que pueda ser posible crear una red de capacitación para cuadros de posgraduados que sean de internacionalización” (Baeta Neves 2002, p. 11).

Las dos fuentes principales de financiación para ciencia y tecnología en Brasil son CNPq y Capes. Fundaciones estatales como el Fondo estatal para apoyo de

4 Para una descripción de los principales programas internacionales de Capes, ver <http://www.capes.gov.br>.

CUADRO 4.6

CAPES. INTERCAMBIOS DE ESTUDIANTES PATROCINADOS, ACTIVIDADES CONJUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y PROYECTOS CONJUNTOS DE INVESTIGACIÓN, POR INSTITUCIONES BRASILEÑAS Y EXTRANJERAS

Socio/País	Número de intercambios de estudio	Número misiones de investigación	Número de proyectos conjuntos activos
Cofecub (Francia)	183	207	112
Probral (Alemania)	68	82	57
DFG (Alemania)	0	4	3
Fachhochschulen (Alemania) ^a	22	25	20
Ictti (Portugal)	7	88	43
Consejo Británico (Reino Unido)	4	68	34
MES (Cuba)	6	4	3
Setcip (Argentina)	50	43	26
Antorchas (Argentina)	1	3	2
Total	341	524	300

^a La sociedad es con el Centro Federal de Educación Tecnológica (Cefet).

Fuente: Capes (2003).

investigaciones en el Estado de São Paulo también promueven y apoyan dichas actividades.

El intercambio científico con países extranjeros toma cuatro formas diferentes: presentación de trabajos en eventos científicos, investigadores visitantes, becas para doctorado y becas de investigación. En el 2001 el intercambio científico incluyó 1.317 becas para subvenciones y apoyo en todas las cuatro áreas. El mayor número de solicitudes aprobadas (946) fue la participación en congresos científicos; 208 becas sirvieron de apoyo a investigadores visitantes. Estados Unidos recibió el mayor número de solicitudes aprobadas para becas y apoyo (391), seguidos de Francia (105), Canadá (70) y España y Portugal (68 cada uno). Los acuerdos firmados con el Servicio alemán de intercambio académico, el Consejo nacional portugués de ciencia y tecnología y el Consejo Británico concedieron 11 becas, 8 de las cuales para investigadores extranjeros con el propósito de desarrollar investigaciones en São Paulo y tres para brasileños que estudiaban en el exterior. La inversión en becas en el 2001 fue de US\$2,46 millones, US\$1,57 millones fueron concedidos a investigadores con vinculaciones institucionales de la universidad de São Paulo, la Universidad estatal de São Paulo o la Universidad de Campiñas (CNPq 2001).

El subsidio que el Fondo estatal para apoyo de la investigación en el Estado de São Paulo ofrece a los investigadores, no representa al país en conjunto. Existe una gran diversidad en el grado de madurez de las bases de investigación estatal, y ocho estados están totalmente por fuera del programa, puesto que "ninguno de

ellos alcanzó el mismo grado de autonomía, la estabilidad de la financiación y las ganancias obtenidas en el estado de São Paulo. Muchos de ellos tuvieron una total falta de apoyo de sus gobiernos estatales y de estabilidad para llevar a cabo sus programas” (Bampi 2003, p. 6).

Nuevas políticas

El manejo del proceso de la internacionalización exige nuevas políticas en diferentes campos de la cooperación.

Ciencia y tecnología

El desarrollo de los estudios de posgrado se ha basado en el de políticas que sirven de soporte a la cooperación académica internacional. Pero la falta de continuidad del apoyo financiero para mantener la calidad de los laboratorios y los centros nacionales de investigación ha causado retrasos e ineficiencia en la explotación de las inversiones hechas. En algunos casos, la falta de recursos ha dado como resultado la fuga de cerebros: sólo un 51% de los investigadores que recibieron becas durante la década del sesenta estaban trabajando en Brasil (Freire 2003).

A través del CNPq y Capes el gobierno ha adoptado políticas de repatriación de estudiantes que completan sus estudios en el exterior. El Programa para promover la retención de personal administrativo con doctorados (Profix) fue creado en el 2001. Éste ofrece “incentivos para que los investigadores del nivel de doctorado permanezcan en el país o que aquellos que no tienen vínculos laborales con instituciones brasileñas de educación superior regresen al país” (CNPq 2002a). Los beneficiarios pueden recibir un salario mensual, apoyo para la instalación de una infraestructura, tiquetes de avión, subvenciones para participar en eventos internacionales (uno por año), seguro médico, y unos auxilios suplementarios para apoyo técnico e iniciación de investigación científica. Ambos programas han sido muy criticados por el poco tiempo de la duración del vínculo laboral (18-36 meses) y el hecho de que los beneficiarios de subvenciones tienden a concentrarse en las regiones sur y sureste, que tienen más necesidades de mejor infraestructura que de recursos humanos.

El programa para estimular la retención de recursos humanos de interés ofrece servicios a personas técnicamente capacitadas y las que tengan maestrías y doctorados que carezcan de vínculos laborales con su país. Su principal propósito consiste en facilitar la integración de trabajadores capacitados en aquellas regiones del país que más lo necesitan (Freire 2003). Otra iniciativa es el programa para la absorción temporal de personal de doctorado calificado. Este programa promueve la contratación de PhD que tengan 41 años cuando hayan hecho programas de graduados evaluados por el Capes. Las Fundaciones estatales para el

apoyo de la investigación realizan funciones similares en ciertas fundaciones estatales de investigación.

Al fortalecer las instituciones, todos estos esfuerzos ayudan a reducir la fuga de cerebros de Brasil. La política de retener PhD es fundamental puesto que contrariamente a China e India que pierden casi el 80% de sus PhD con Estados Unidos, casi el 80% de los estudiantes graduados brasileños regresan a casa después de completar sus estudios (MRE 203a).

La falta de oportunidades de trabajo para PhDs en Brasil se debe a falta de concursos públicos para posiciones en universidades e institutos de investigación. Junto con la limitada absorción del sector productivo, esto ha obligado a trabajar en el exterior a PhD recién salidos.

Cooperación científica y tecnológica para lograr metas económicas

Desde el punto de vista del Ministerio de Relaciones Exteriores, la cooperación científica y tecnológica está orientada a suministrar a las universidades, centros de investigación y la empresa privada la sofisticación, especialización y competencia requeridas por la nueva economía del mundo. Los centros de investigación y las empresas comerciales están aspirando a lograr acceso a la tecnología más avanzada con el fin de mantener su posición competitiva (MRE 2003a).

La orientación de la ciencia y la tecnología hacia metas económicas refleja la política exterior brasileña en dos líneas de acción. La primera es la transformación tecnológica moderna, que incluye educación a distancia por medio de tecnología computarizada y automatizada y automatización, biotecnología, nuevos materiales, tecnología espacial e ingeniería de precisión. La segunda es el perfeccionamiento de la tecnología que tiene un impacto directo sobre la educación, salud pública, sanidad básica, desarrollo urbano y regional, seguridad, hambre, nutrición, medio ambiente, energía y transporte (MRE 2003a).

Desarrollo de estudios de posgrado

Los estudios realizados por promoción del CNPq, Capes y las Fundaciones estatales para apoyo de la investigación se han concretado a la revisión de conceptos y la conformación de modificaciones estructurales para el programa de desarrollo de estudios graduados, ciencia y tecnología. El informe se inició en diciembre de 2003 (Capes/CNPq 2003) y hace algunas recomendaciones para capacitar a los brasileños en casa y en el exterior y cooperar internacionalmente:

- Apoyar la capacitación de PhD en el exterior en áreas estratégicas; ofrecer incentivos para iniciar estudios o trabajo posdoctoral en Brasil poco después de terminar los estudios.

- Promover acuerdos de cooperación entre instituciones brasileñas y extranjeras, con énfasis en compromisos por parte de instituciones extranjeras.
- Promover evaluación de cooperación internacional asegurando participación igual por parte de instituciones socias fortaleciendo instituciones y regiones en las cuales están localizadas, dando prioridad a proyectos que tengan más de un grupo de investigación y estimulando investigadores que busquen recursos internacionales.
- Ofrece becas por parte del gobierno brasileño con acuerdos bilaterales y multilaterales que se concentren en áreas y programas prioritarios.
- Reforzar intercambios bilaterales que envíen estudiantes e investigadores y reciban estudiantes de instituciones que cooperen; ofrecer la cofinanciación que requiera la participación de todas las partes incluidas en el intercambio; apoyar la enseñanza conjunta que implica la orientación y supervisión del personal docente de todas las instituciones involucradas y apoyar el otorgamiento de dobles grados que sean reconocidos por todas las instituciones.
- Promover igual participación en investigación científica haciendo participar a las partes, fortalecer instituciones y regiones expandiendo la base para ciencia y tecnología en Brasil, promover investigación en áreas prioritarias, fortalecer acuerdos internacionales con socios extranjeros, promover cooperación en foros multilaterales, reducir la dependencia de los recursos nacionales y estimular a los investigadores para que busquen recursos internacionales para intercambio en áreas prioritarias que incluyan acciones de cooperación internacional para la financiación del sector.
- Promover evaluación de la cooperación internacional y su expansión guiada por esa acción, haciendo modificaciones donde quiera que lo indique este proceso.
- Mantener acuerdos con el Ministerio de Relaciones Exteriores de modo que la Agencia brasileña de cooperación promueva consultorías con expertos científicos y agencias nacionales de promoción cuando prepare convenios internacionales que incluyan actividades de investigación, desarrollo tecnológico y capacitación de posgrado.
- Desarrollar programas estratégicos conjuntos para cooperación internacional que estén coordinados regionalmente y vinculados a las fundaciones estatales para el soporte de la investigación, Capes y el CNPq.

Relaciones con otros países

Las relaciones de Brasil con otros países tradicionalmente se enfocaron en Europa y Estados Unidos. Sin embargo, como respuesta a la nueva dirección de políticas extranjeras desde 2003, se ha dado prioridad al desarrollo de la cooperación con países en vía de desarrollo, como China, India, Sudáfrica y países latinoamericanos.

Iberoamérica

Como resultado de las acciones de diferentes ministerios se han iniciado relaciones académicas con Iberoamérica en algunas áreas. Existen programas académicos bilaterales y multilaterales y se han formado redes. Por otra parte, se han establecido relaciones espontáneas y esporádicas entre grupos e instituciones. Las relaciones iberoamericanas también se han intensificado como consecuencia de los nuevos programas establecidos por las Reuniones de cumbres iberoamericanas, la Unesco y la Unión Europea.

Unión Europea

La Unión Europea trabaja mucho en la internacionalización de la educación superior, mediante el apoyo de los programas de la ALFA y Alßan. Entre el 2000 y 2005, fueron aprobados 62 proyectos brasileños que incluían 75 instituciones brasileñas. Cinco de estos proyectos fueron coordinados por una institución brasileña (ALFA n.d.)

El programa Alßan creado en el 2002, ha concedido 63 subvenciones a Brasil, para llevar a cabo estudios en el Reino Unido (23), España (15), Portugal (10) Francia (9) Italia (3) Países Bajos (2) y Alemania (1). El número total de subvenciones para América Latina fue de 251 (ALFA/Alßan 2004).

Asia y África

La búsqueda de socios académicos en Asia y África ha llevado a una serie de acciones:

- La Comisión Mixta, Brasil-India (<http://www.universiabrasil.net>) se reunió en Nueva Delhi en octubre de 2003 para analizar la educación de posgrado, la erradicación del analfabetismo y la educación a distancia.
- El acuerdo para cooperación científica se logró entre el Consejo de investigación científica e industrial y el CNPq. Prevé el intercambio de investigadores y el establecimiento de proyectos de desarrollo e investigación conjunta. Establecido en 1942, el Consejo de investigación industrial y científica es la principal institución para la promoción de investigación en India. Una corporación autónoma vinculada al gobierno federal tiene una red de 40 laboratorios y 81 centros de investigación en todo el país (Fapesp 2004).
- En 2003 Brasil y China establecieron el Programa Satelital Chino-brasileño de Recursos Terrestres, uno de los más importantes proyectos bilaterales de alta tecnología en Brasil. Brasil participa en un programa diversificado de cooperación con China, que ha sido su principal socio comercial desde 2003 y ahora es el segundo más grande importador de bienes y servicios

brasileños después de Estados Unidos. El gobierno piensa mejorar las relaciones con China.

- Se firmaron acuerdos de cooperación tecnológica y científica con Angola y Mozambique en el 2003. Los acuerdos cubren investigación en ciencia y tecnología y movilidad de estudiantes, principalmente de países africanos de habla portuguesa.
- La Fundación universitaria Milton Santos se estableció en 2003. La fundación incluye una red de instituciones públicas brasileñas en sistemas de campus múltiples, que van a alojar estudiantes africanos (no sólo aquellos que hablan portugués) que reciben becas para estudios universitarios y de posgrado.
- El Acuerdo de cooperación técnica entre países en desarrollo se basa en políticas y pautas emitidas por el Ministerio de Relaciones Exteriores y las demandas de países con los cuales Brasil tiene convenios de cooperación. Las actividades están apoyadas con financiación de la Agencia de cooperación brasileña, con fondos adicionales de instituciones brasileñas que participan en los proyectos y actividades y el Fondo de cooperación brasileña, por medio de recursos suministrados por corporaciones internacionales, como la Organización agrícola y de alimentos, la OEA y el BID. Casi todas sus actividades incluyen cooperación con naciones de América Latina y el Caribe y países africanos de habla portuguesa. Dentro de Mercosur, la participación se cumple por medio del Comité de cooperación técnica, el Comité de programación y evaluación del BID/Mercosur, y el Comité de consulta conjunta con la Unión Europea. Los sectores que principalmente se benefician son: agricultura, desarrollo agrícola y agroindustria; salud; transporte urbano; desarrollo forestal; minas, administración pública; capacitación profesional, medio ambiente; aviación civil, empresas pequeñas y medianas; la industria energética; planeación y desarrollo tecnológico, sanidad y educación (MRE 2003b).

Programas multilaterales y redes académicas

El Ministerio de Relaciones Exteriores incluye entre sus programas el Programa multilateral de cooperación técnica recibida entre Brasil y corporaciones internacionales que ponen en marcha actividades de cooperación técnica.⁵ El propósito

5 Los socios principales son la Asociación de Integración Latinoamericana; el BID; la Cepal; la FAO; la Flacso; el Fondo de población de NU; el Centro NU para Asentamiento Humano (Habitat); el Instituto Interamericano para Cooperación en Agricultura; la Organización Internacional de Aviación civil; la OEA; la OIT; la Organización Internacional de Madera Tropical; la Organización Meteorológica Mundial; la Organización Mundial para Propiedad Intelectual; el PNUD; la Unión

de este programa es transferir conocimientos técnicos y experiencias que pueden contribuir al desarrollo socioeconómico del país. Patrocina seminarios, reuniones, conferencias, misiones de corta duración y proyectos preparatorios.

La implementación de proyectos de cooperación multilateral y otras actividades es la contribución de apoyo técnico y financiero (ofrecido por entidades internacionales e instituciones nacionales en diversas proporciones). Los proyectos que se están desarrollando son en los campos de medio ambiente, administración pública, educación, salud, energía, telecomunicaciones y tecnología informática, agricultura, industria, servicios, desarrollo social, comercio exterior, aviación civil y desarrollo regional. Estos proyectos están operando a nivel nacional (33%), en el noreste (22%), el sureste (22%), el norte (7%), el sur (6%), el oeste central (4%) y América Latina en general (6%). Las fuentes externas de financiación son el Programa de desarrollo de las Naciones Unidas (41%), Unicef (18%), las Naciones Unidas (14%), Unesco (12%), el Instituto Interamericano para Cooperación Agrícola (6%), la Organización para agricultura y alimentación (4%), el Banco de Desarrollo Interamericano (3%), la Organización internacional de maderas tropicales (3%) y otras instituciones (13%). La cooperación multilateral ha servido de apoyo a 400 proyectos activos (la mitad de los cuales de pequeña escala valen menos de US\$66.666); otros 200 proyectos se están negociando o están evaluándose. Los recursos invertidos en 1995 fueron de US\$58,4 millones, el 32% de los cuales se obtuvieron en el exterior y no se reembolsaron y el 68% fueron fondos de comparación del gobierno brasileño (MRE 2003a).

Algunos programas multilaterales pueden servir de ejemplo de política nacional sobre cooperación académica (Neves 2002; Morosini 1998). Éstos incluyen el Programa iberoamericano para desarrollo de ciencia y tecnología; la Asociación de universidades de la región amazónica; la Red para integración y movilidad académica; el Programa de redes y comparación de universidades (Unitwin/Unesco); y el Programa iberoamericano para movilidad interuniversitaria y ramas avanzadas de capacitación profesional.

Mercosur ha hecho avances en la armonización de sistemas educativos y procesos. El protocolo de 1999 de aceptación de grados universitarios para el ejercicio de actividades académicas en países miembros está en el proceso de recibir aprobación. Se espera que los títulos universitarios se obtengan de programas que incluyan por lo menos 4 años de 2.700 horas de estudio y estudios de posgrado (especializaciones que incluyan por lo menos 360 horas de instrucción presencial y títulos de maestría y doctorado) recibirán acreditación exclusivamente con el propósito de enseñar y realizar investigaciones en educación superior.

Internacional de Telecomunicaciones; el Programa NU para el control de drogas y prevención del crimen; la Unesco; Unicef; el Fondo de Desarrollo de NU para mujeres; la Organización NU para desarrollo industrial; los Voluntarios NU y la Unión Postal Universal.

El Protocolo para integración educacional para la continuación de estudios graduados en universidades de Mercosur ha estado vigente desde junio 7 de 1999. Éste permite reconocimiento de certificados de título obtenidos con base en programas que incluyen al menos 4 años o 2.700 horas de estudio, exclusivamente para ingresar a cursos de posgrado.

Estos acuerdos vinieron seguidos de otros protocolos además de los de cooperación cultural entre Brasil y países del Mercosur. Entre ellos hay protocolos que refuerzan estudios graduados y cooperación en ciencia y tecnología, suscritos con Argentina y Chile en 1996. Bajo este acuerdo, la Fundación antorchas de Argentina ofrece cinco becas para cada país miembro en investigadores en ciencias o humanidades.

El enfoque en la integración actualmente está dirigido al reconocimiento de grados universitarios en ciertas áreas del conocimiento, con el objetivo de incorporar el sello Mercosur que permite el reconocimiento de diplomas para todos los Estados miembros. Ya se han iniciado estudios sobre un mecanismo experimental para la acreditación de grados universitarios en agronomía, medicina e ingeniería. Un Plan de Acción para 2001/05 se convino en el 2002. El plan incluyó las siguientes áreas prioritarias: asistencia para estancias cortas, movilidad de profesores y estudiantes, acreditación de programas universitarios en todo Mercosur, cooperación interinstitucional en estudios de posgrado, entrenamiento de profesores e investigación científica. El objetivo consiste en que Mercosur sea más que una zona libre de impuestos entre Brasil y los países vecinos. Por el contrario, debe crear las condiciones para llegar a un nivel de desarrollo que sea similar en todos los países a través de la cooperación y la transferencia de tecnología (MRE 2003b).

Nuevas modalidades de educación superior y nuevos proveedores

En Brasil han surgido nuevas modalidades de educación superior, principalmente en forma de educación virtual o educación con sistema mixto (a media distancia) en universidades corporativas, franquicias y corporaciones transnacionales.

Educación a distancia ofrecida por universidades extranjeras

A pesar del rígido sistema de control por parte del gobierno para mantener la calidad del sistema de educación superior, en los últimos años ha habido un gran aumento de la oferta de programas de aprendizaje a distancia en Brasil. Un notable ejemplo es la Universidad Mundial Americana, que ofrece más de 200 programas universitarios y de posgrado en 14 áreas por medio de un moderno sistema de enseñanza a distancia. Esta universidad tiene sede en Iowa y Hawai en Estados Unidos, donde los estudiantes brasileños se matriculan formalmente. Los

certificados de notas entregados, como los demás del mismo tipo, tienen que autenticarlos el servicio consular de la Embajada de Brasil en Estados Unidos antes de ser procesados para su reconocimiento, como se establece en la Ley 9394 de 1996 y las resoluciones del Consejo de Educación Nacional.

La educación a media distancia llegó a su punto culminante a finales de los años noventa con la proliferación de programas de posgrado que incluyen maestrías y doctorados, ofrecidos conjuntamente con instituciones extranjeras, algunas de las cuales tenían gran prestigio en Europa. La falta de adhesión de estos programas a las regulaciones establecidas por la legislación nacional provocó una reacción de Capes, que produjo un informe donde se denunciaba a todas las instituciones extranjeras comprometidas. Esta situación, que surgió de la necesidad de mantener la calidad de la educación superior en Brasil y proteger a los brasileños contra la proliferación de fábricas de diplomas, ha creado un conflicto entre Capes y algunas instituciones extranjeras.

Al mismo tiempo, la creciente demanda de educación continuada, junto con la petición de certificados de notas extranjeras o “internacionales” ha abierto el camino para numerosos programas MBA. Estos programas se ofrecen en instituciones internacionales que se encuentran en Brasil u operan por el sistema virtual o a media distancia. Aunque dichas instituciones son agentes en el proceso de internacionalización, algunas son de pobre calidad y operan sin el respaldo de la legislación nacional. Para atender esta situación, el gobierno ha presentado una lista de instituciones autorizadas para ofrecer cursos en asocio de instituciones extranjeras. Esta lista se publica en sitios *web* del Ministerio de Educación y Capes.

Algunos programas de MBA ofrecidos por instituciones extranjeras están operando actualmente en Brasil. Un ejemplo de la forma como los programas internacionales pueden diversificar la oferta en educación y satisfacer la demanda del mercado es el programa de la Universidad de Pittsburg. En la jerarquía del 2004 de los mejores programas de MBA, su MBA de ejecutivos internacionales ocupó el primer puesto entre los programas disponibles en Brasil. Siguiendo el modelo adoptado en Estados Unidos, éste ofrece clases de 8 a 10 días. Entre las sesiones, los estudiantes reciben asistencia tutelar en internet, por videoconferencia o por teléfono. También pasan 3 semanas en un campus de Estados Unidos antes de terminar el programa.

En Brasil también están operando universidades comerciales. La Compañía internacional Apolo, operada por el grupo Apolo, propietarios de la Universidad de Fénix, tiene una gran presencia. Asociada con el Grupo Pitágoras, propietarios de la tercera cadena más grande de escuelas privadas en Brasil, Apolo ha establecido las facultades Pitágoras en Belo Horizonte, una de las ciudades más grandes de Brasil. Utilizando un modelo educativo ejemplar dedicado a preparar estudiantes para el mercado de trabajo, las facultades Pitágoras ofrecen programas universitarios en administración e ingeniería industrial para 1.100 estudiantes en Belo Horizonte y 200 más en Curitiba e Ipatinga (Burton 2003).

Las dos terceras partes de los estudiantes son adultos, con una edad promedio de 24 años, asisten a clases nocturnas y trabajan tiempo completo.

Capital internacional en instituciones privadas de educación superior

Los grupos de inversión de Estados Unidos, Canadá y Europa negocian con universidades y facultades de Brasil para comprar y dirigir instituciones con el fin de venderlas con alguna utilidad. Este tipo de operación comercial proviene de nuevas interpretaciones de la Ley 9394/1996, que permite que la educación superior obtenga utilidades. La nueva interpretación es atractiva para inversionistas extranjeros y nacionales, inclusive el Grupo Patria.

Estas empresas suscitan nuevos interrogantes, desafían tradiciones de cumplimiento del tiempo y cambian el *statu quo* en la esfera académica. Se necesita un debate a nivel nacional para establecer pautas que ofrezcan una amplia gama de opciones sin afectar la justicia, importancia y calidad de la educación. El gobierno es el responsable de regular esta explosión de oferta educativa (a través de Capes y el Consejo Nacional de Educación) y analizar sus implicaciones. Las asociaciones universitarias y científicas necesitan estudiar la situación y analizar las consecuencias positivas y negativas para la educación y la sociedad en general.

CONCLUSIONES

La internacionalización de la educación superior en Brasil se ha extendido desde los años noventa. Pero el proceso está lejos de ser completo.

Al tratar de promover el desarrollo nacional, el gobierno ha apoyado la cooperación académica internacional con el fin de elevar sus programas de posgrado y los centros de investigación a niveles internacionales. Sus políticas han incrementado la movilidad de investigadores, profesores y estudiantes, tanto entre instituciones brasileñas como entre extranjeras. Esta movilidad ha tenido un impacto considerable sobre la internacionalización del mundo académico. Ha aumentado el dominio de lenguas extranjeras e introducido nuevas costumbres, tecnología, prácticas académicas y modelos de calidad dentro de las instituciones brasileñas.

Sin embargo, se ha hecho muy poco. En la mayor parte de las instituciones de educación superior, la cultura de la internacionalización solamente está comenzando. Sigue dependiendo mucho del tipo de institución, de las autoridades institucionales a cargo y del profesorado involucrado.

Se necesitan políticas educativas públicas que promuevan y regulen la internacionalización de la enseñanza, apoyen el reconocimiento oficial de grados y diplomas obtenidos en instituciones aprobadas fuera de Brasil y den más flexibilidad y libertad académica a los investigadores. Redes de investigadores tienen

que sostener la investigación y promoverla mediante el desarrollo de tecnología a distancia.

La internacionalización de la educación superior existe a diferentes niveles dependiendo de la institución involucrada. En Brasil hay instituciones de educación superior en las cuales la internacionalización puede estar arraigada en la institución, otras en las cuales se limite a ciertos nichos e incluso otras donde ni siquiera exista o apenas esté empezando.

En virtud del alto grado de control gubernamental, las funciones universitarias relacionadas con estudios no graduados sólo hace poco están permitiendo la internacionalización. En el caso de la educación profesional, la internacionalización se considera como el modelo que se debe seguir y esto se refleja en los patrones de los gastos gubernamentales. La estrategia de formar universidades internacionales asociadas se ve como una manera de consolidar programas de estudio de posgrado y formar cuadros de académicos para el futuro.

Aumentar la internacionalización es clave para fortalecer la educación a nivel nacional, institucional, individual y profesional. Las políticas públicas e institucionales promueven la internacionalización diversificando y fortaleciendo la base tecnológica y científica de desarrollo sostenible mientras se preservan intereses nacionales e incentivos para implementar redes hacia la excelencia en investigación tecnológica y científica. La revitalización de Mercosur amplía la participación de Brasil en el mercado internacional mientras se preservan sus intereses nacionales.

Es algo definitivo propiciar la discusión en círculos académicos y gubernamentales sobre los fundamentos teóricos, la motivación fundamental y los resultados esperados de la internacionalización. Los porqués y por tantos necesitan ser analizados y vinculados a los mecanismos para dirigir la internacionalización y especificar políticas frente a los cambios de la sociedad. ¿Están las instituciones preparándose para una alianza estratégica con el gobierno a fin de cosechar los beneficios de este proceso? ¿Está el sistema de educación superior de Brasil preparándose estratégicamente para competir en un mercado altamente competitivo? La respuesta a estas preguntas puede dar la clave para la elaboración de políticas institucionales y gubernamentales que sirvan de apoyo al proceso de internacionalización de la educación superior sobre la base de valores nacionales.

REFERENCIAS

- Alban. n.d. *A High-Level Scholarship Programme Specifically Addressed to Latin America*. <http://www.programalban.org/>.
- ALFA (América Latina Formação Acadêmica). n.d. http://europa.eu.int/comm/europeaid/projects/alfa/index_en.htm.
- . (n.d.) http://europa.eu.int/comm/europeaid/projects/alfa/information/statistics/brazil1_6.pdf.

- Altbach, Philip G. 2001. "Higher Education and the OMC. Globalization Run Amok". *International Higher Education* 23 (Primavera).
- Baeta Neves. 2002. "Infocapes". *Boletim Informativo Capes* 10 (4): 5-15. Brasília.
- Bampi, S. 2003. "A atuação das FAPs eo fortalecimento do sistema nacional de C&T". *Jornal da Adufrgs* 1191 (agosto 15).
- Banco Mundial. 2002a. *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington, DC.
- . 2002b. *Higher Education in Brazil: Challenges and Options*. Washington, DC: Banco Mundial.
- . 2004. *Brazil at a Glance.*, Banco Mundial, Washington DC.
- Burton, B. 2003. "Apollo International Builds on a Local Network to Create Colleges in Brazil". *Chronicle of Higher Education*. 49(42):A24.
- Capes (Agencia de Coordinación para Educación Graduada). 2002a. www.capes.gov.br
- . 2002b. *Programas de posgrado strito sensu*. www.capes.gov.br/capes/portal/.
- Capes/CNPq. 2003. *Relatório final. Sumário executivo*. Interministerial Ministry of Science and Technology, Ministry of Education, Nº 270 de 22/05/2003. <http://www.capes.gov.br/capes/portal/>.
- CNPq. 2001. *Relatório de atividades*. <http://www.cnpq.br>.
- . 2002a. *Relatório de atividades*. <http://www.cnpq.br>.
- . 2002b. *Relatório de gestão institucional*. http://www.cnpq.br/sobrecnpq/informacoesinstitucionais/relat_gestao_institucional.pdf.
- . 2003. www.CNPq.br
- . 2004. *Ciência e tecnologia no Brasil. Apoio a núcleos de excelência*. <http://www.dc.mre.gov.br/brasil/textos/cienetecno.pdf>.
- Consejo Nacional de Educación. 2004. *Diretrizes curriculares*. Brasília.
- Cooperação Técnica Recebida Multilateral. http://www.mre.gov.br/portugues/politica_externa/temas_agenda/cooperacao_inter/cooperacao.asp.
- Dias, M. 2002. "Educação superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC?". En *Universidade: um lugar fora do poder*, ed. Wrana Maria Panizzi. Porto Alegre: Ed. da Ufrgs.
- Diretórios de Grupos de Pesquisa. n.d. <http://lattes.cnpq.br/diretorio>.
- Fapesp (State of São Paulo Research Foundation). 2001. *Relatório e atividades 2001*. www.fapesp.br.
- . 2004. *Parceiros em desenvolvimento*. Agência de Notícias da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. www.fapesp.br.
- Faubai (Fórum de Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais). 2003. *The Assesorial Bodies of Brazilian Universities for International Matters*. Brasil.
- Freire, J.D. 2003. *A formação de recursos humanos de alto nível no exterior e sua inserção profissional no Brasil*. Disertación de Maestría Universidad de Brasília.
- Gatti, B., M. André, O. Favero y V. Candau. 2003. "O modelo de avaliação da Capes". *Revista Brasileira de Educação Anped*, Autores Associados 22 (enero-abril): 137-44.
- Guía IRO-NET. 1998. *Guía comparativa de gestión de oficinas de relaciones internacionales*. ALFA/IRO-NET, Salamanca.

- INEP (Instituto Nacional de Planeación Nacional e Investigación). 2004. www.inep.gov.br.
- Laredo, Íris. 1994. *El trans fondo político del proceso de integración*. Universidade no Mercosul. Cortez/CNPq, São Paulo.
- . 1994. *El trans fondo político del proceso de integración*. Morosini, M. C. Universidade no Mercosul. São Paulo: Cortez/CNPq. 44-72.
- Laus, Sonia. 1997. "La internacionalización de las universidades: realidades y perspectivas". En *Educación global*. Jalisco, México: Doble Luna Editores.
- . 1998. *El estado actual de las políticas educacionales en el ámbito del Mercosur y las redes regionales de cooperación*. México: Doble Luna Editores.
- . 1998. "A gestão da cooperação acadêmica internacional nas universidades de língua portuguesa: o caso Brasileiro". In *Anais do viii encontro da associação das universidades de língua Portuguesa*. Macau, China.
- . 2001. "La formación de pregrado y posgrado: algunas experiencias de Brasil en la cooperación con Ibero América". En *La universidad como espacio para la cooperación iberoamericana: cursos de estío 2000. La universidad, las universidades: perspectivas*. Universidad de Valladolid, España.
- . 2002. "El proceso de internacionalización de las universidades brasileñas". Documento presentado en el seminario internacional Desafíos de la Internacionalización del Sistema Universitario Boliviano, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.
- Leite, D. y M. Cunha. 1992. *Universidade e ensino de graduação no Brasil*. EdUFPEL, Pelotas, Brasil.
- Lessa, Antônio Carlos. 2002. "Ciência e tecnologia nas relações Brasil-França (1964-2001)". En *Anuário Brasil-Europa: relações de cooperação em ciência & tecnologia*, ed. Wilhelm Hofmeister and Franklin Trein. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer.
- Luce, M.B. y M.C. Morosini. 2003. *A educação superior no Brasil: políticas de avaliação e credenciamento*. Texto elaborado para la red ALFA-ACRO: acreditación y reconocimiento oficiales entre universidades de Mercosur y la UE. Porto Alegre.
- Mercosur. n.d. http://www.mre.gov.br/portugues/politica_externa/temas_agenda/ciencia_tecnologia/cooperacao.asp.
- Ministerio de Educación. 2004. www.mec.gov.br. Brasilia, Brasil.
- Morosini, M.C. 1994. *Universidade no Mercosul*. Cortez/CNPq, São Paulo.
- . 1997. "Academic Networks and the Consolidation of Mercosul/European Union". Documento presentado en el 19th Annual European Association of Institutional Researchers Forum, European Higher Education Society, Coventry, Reino Unido.
- . 1998. *Mercosul/Mercosur: políticas e ações universitárias*. Porto Alegre: Autores Associados/EdUFRGS.
- . 2003. *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: RIES/FAPERGS.
- MRE (Ministerio de Relaciones Exteriores). 2003a. *Cooperação científica e tecnológica*. Brasilia.
- . 2003b. *Cooperação técnica com países em desenvolvimento*. Brasilia.
- . 2004a. *Divisão de temas educacionais*. Brasilia.

- . 2004b. *Escola tipo exportação*. Brasília.
- Neddermeyer, D. 2002. "A política de formação de recursos humanos no exterior da Capes: a visão de quem entende do assunto". *INFOCapes* 10 (3). Capes, Brasília.
- Neves, C.E.B. 2002. "Ciência e tecnologia no Brasil". En *Educação superior no Brasil*, ed. S. Soares, 205-41. Capes, Brasília.
- Neves, C.E.B., y M. Morosini. 1995. "Cooperação universitária no Mercosul". *Aberto* 15 (68): 16-35. Ministerio de Educación Nacional, Brasília.
- Nunes Sobrinho, G. 2002. "Infocapes". *Boletim Informativo Capes* 10 (4): 37-41. Capes, Brasília.
- Oliven, Arabela Campos. 2002. "A história da educação superior no Brasil". En *Educação superior no Brasil*, ed. S. Soares, Capes, Brasília.
- Panizzi, Wrana Maria. 2002. *Universidade. Um lugar fora do poder*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS.
- Ristoff, D. 2003. "Fortalecimento do sistema público é a única esperança". *Jornal da Universidade* 6 (67): 6-7. Porto Alegre, Brasil.
- Schindwein, P. 1990. "Diagnóstico da cooperação internacional nas instituições brasileiras". En *Anais do iii encontro nacional do fórum das assessorias das universidades brasileiras para assuntos internacionais*. Fortaleza.

CAPÍTULO 5

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

Carlos Ramírez Sánchez

La internacionalización es un proceso estratégico que incluye todos los sectores de la educación superior. En este capítulo se estudian los desafíos y acciones que los encargados de dictar las políticas necesitan tener en cuenta si Chile desea internacionalizar con éxito sus instituciones de educación superior. Incluye datos de una encuesta entre 40 instituciones chilenas de educación superior.

EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

La evolución histórica de la educación superior en Chile es similar a la del resto de América Latina. La primera universidad, creada en 1738, fue San Felipe, que en 1843 llegó a ser la Universidad de Chile. En 1898 se fundó la Pontificia Universidad Católica de Chile.

El desarrollo de nuevas universidades siguió limitado hasta finales de los años ochenta cuando se inició un cambio estructural del sistema que condujo a una serie de profundas transformaciones. Este proceso de reforma estimuló mayor diversidad y abrió el camino para la creación de nuevas instituciones. El gobierno decidió “dar el máximo apoyo a la fundación de instituciones privadas de educación superior como un método de satisfacer y canalizar la demanda en este campo sin costo para el Estado” (Brunner y Bricall 2000 p. 49).¹ Esta reforma redujo el flujo de fondos estatales para la educación superior, trasladando parte del costo al sector privado, suponiendo que la divulgación de información y la transparencia del mercado serían condiciones necesarias y suficientes para regularizar las demandas académicas y las del puesto de trabajo.

Desde el 2002 existían 229 instituciones de educación superior en Chile. Bajo la ley chilena se reconocen cuatro tipos de instituciones: universidades; institutos profesionales; centros para la capacitación técnica; academias militares, insti-

1 El número de universidades en Chile creció a una de las tasas más rápidas en América Latina, reduciendo el número de estudiantes por universidad. El 54% de los estudiantes están matriculados en instituciones privadas.

tutos politécnicos, escuelas de las fuerzas armadas, la Escuela aeronáutica técnica de la autoridad general de aviación civil y el Instituto superior de ciencia política de los carabineros de Chile. De estas instituciones, 63 son universidades que incluyen 38 privadas; 51 institutos profesionales y 115 institutos de capacitación técnica.

Las universidades se clasifican como tradicionales y no tradicionales. Las tradicionales son las 25 universidades con consejos de rectores (16 públicas y 9 privadas), que existían antes de 1981, cuando se hicieron las reformas a la educación superior.

Las 16 universidades estatales tienen personería jurídica. Son autónomas y tienen derechos de propiedad. Entre las universidades que no pertenecen al Estado hay seis de la Iglesia católica y tres creadas por el sector privado que recibieron personería en 1980. El 64% de las universidades tradicionales y privadas se encuentran en las áreas de Chile donde más está concentrada la actividad económica: la Región Metropolitana, Valparaíso y Concepción. No hay ningún instituto profesional estatal o centro de capacitación técnica. Los dos últimos que existían se convirtieron en dos nuevas universidades estatales en 1993.

Las instituciones de educación superior en Chile tienen 846 terrenos universitarios que incluyen 145 ciudades universitarias (56 tradicionales y 89 privadas). Hay 136 campus de instituciones profesionales y 205 ciudades universitarias de capacitación técnica. Entre los estudiantes matriculados en programas de pregrado y posgrado, el 49% se encuentran en la Región Metropolitana, 13% en Valparaíso y 12% en Concepción. Las ciudades de Santiago, Valparaíso y Concepción responden por el 71% de todos los estudiantes matriculados en institutos profesionales y el 66% de aquellos centros para estudios técnicos. Desde el punto de vista de campo de estudio, el 30% de todos los estudiantes se dedican a tecnología, el 16% a ciencias sociales, el 13% a comercio y administración y el 12% a educación.

Chile dedica cerca del 3,5% de su PIB a la educación. Los gastos del sector público en educación superior representan el 0,6% del PIB o el 18% de los gastos totales en educación pública (Mineduc 2005). La adición financiera del sector privado eleva esta cifra al 2,2% del PIB.

A mediados de los años noventa, el 12% de los profesores de las universidades tradicionales tenían doctorados, 18% maestrías y el 70% solamente licenciaturas. La proporción de científicos e ingenieros en investigación y desarrollo (I&D) era baja. En 1998 había 459 científicos e ingenieros por cada millón de habitantes, lo cual arrojaba una inversión en I&D (pública y privada) de cerca del 0,54% del PIB (Unesco 2005).

Las universidades tradicionales de Chile ofrecen la mayor parte de los programas de graduados. En 2003 había 364 programas de maestría y 75 de doctorado. Los estudiantes de posgrado representan cerca del 4% del estudiantado (Mineduc 2005).

Desde 1998 el gobierno ha invertido en algunos proyectos orientados a la mejora de la calidad de la educación superior en Chile. Se han puesto en marcha más de 300 proyectos a niveles técnico, universitario y de especialización, con objetivos precisos para entrenamiento del personal administrativo, instalaciones pedagógicas, rediseño curricular, servicio de ayuda a estudiantes e incorporación de tecnología informática a los procesos de aprendizaje. También había una inversión considerable para modernizar las bibliotecas universitarias (Mineduc 2005).

Un convenio importante logrado entre la educación básica y la superior fue supeditar un nuevo examen de ingreso a la universidad directamente al plan de estudios escolar. Esta fue una reforma total que reemplazó un sistema que había estado vigente durante más de 30 años. Más de 4.000 maestros de primaria y secundaria con experiencia internacional colaboraron en este proceso a través de redes de docentes, ayudando a desarrollar un sistema que también se puede emplear en un contexto internacional.

POLÍTICAS NACIONALES HACIA LA INTERNACIONALIZACIÓN

En 1994 se aumentó considerablemente el apoyo para nuevos programas, con el ánimo de modernizar y mejorar la calidad y consistencia de la educación superior. En 1997 se estableció una nueva estructura de políticas para la educación superior. El Ministerio de Educación estableció cuatro estrategias principales para este proceso, de las cuales una fue la internacionalización.

A pesar de este compromiso, el 81% de las instituciones de educación superior creen que el gobierno no se ha dedicado suficientemente a esta área de desarrollo (Ramírez y otros 2004). Todas las universidades tradicionales están de acuerdo en que hay una falta de políticas explícitas y de acciones coherentes por parte de los gobiernos departamentales en cuanto a la internacionalización. La política ha sido más implícita que explícita, más pasiva que deliberativa y más parcial que global.

Razón fundamental para la internacionalización

La razón de ser de la internacionalización fue ante todo política en los años noventa, cuando el gobierno pretendió restablecer relaciones bilaterales y multilaterales. El retorno de Chile a la internacionalidad mientras se restauraba lenta y gradualmente un Estado demócrata se debe atribuir a los esfuerzos sistemáticos de los gobiernos de los presidentes Aylwin, Frei y Lagos. El gobierno ha estimulado a las instituciones de educación superior para que establezcan vínculos con instituciones de otros países. Con todo, sigue haciendo falta un soporte auténtico, en la forma de nuevos programas y fondos que permitan a estas instituciones participar efectivamente dentro de la estructura de nuevos acuerdos cooperativos.

Otro motivo que parece hacer que el gobierno actúe en esta esfera de acción es el problema de la seguridad. Mantener relaciones pacíficas con los países vecinos fortalece la integración de Chile con ellos. Este punto en la agenda es más político que académico, dado que las instituciones chilenas no han mostrado una preferencia por formar vínculos con los países vecinos.

Uno de los aspectos más importantes del proceso de internacionalización es el hecho de que la posición geopolítica de Chile ha cambiado. Hace algunas décadas, Chile se consideraba como un país remoto rodeado por una cadena intransitable de montañas. El aislamiento del resto del mundo se consideraba una cosa normal. La experiencia de las últimas décadas y el desarrollo político y económico del país hacia la democracia y la estabilidad económica ha abierto una oportunidad. El resto del mundo ya considera a Chile como un posible socio comercial y científico. Los tratados suscritos más recientemente, como el Tratado de libre comercio con Estados Unidos, el Convenio con la Unión Europea y el Tratado con la República de Corea, son una evidencia de esto.

Uno de los factores más importantes que explican esta transformación ha sido la estabilidad de Chile y el crecimiento económico en comparación con el resto de América Latina. El comercio ha sido el motivo principal para vincular a Chile con el resto del mundo. Este desarrollo también ha puesto en tela de juicio las instituciones de educación superior. Según palabras de González (2003, p. 10), las políticas nacionales para la internacionalización “se han venido a justificar con la necesidad de relacionarse con otras culturas, a fin de competir mejor en mercados internacionales para que nuestros profesionales puedan trabajar mejor en ambientes internacionales. Además, también se han justificado con la necesidad de confrontar cuestiones de competencia y competitividad”.

Actores principales

Actores diferentes participan en el proceso del desarrollo nacional de la internacionalización de la educación superior. Las siguientes secciones explican los más destacados.

Ministerio de Educación

Aunque el Ministerio de Educación es el principal actor y ha sido su propio Departamento de relaciones internacionales, ha dejado la tarea de la internacionalización en manos de otros departamentos gubernamentales y de las mismas instituciones de educación superior. De acuerdo con la propia afirmación del Ministerio, no está en capacidad de coordinar, orientar o dirigir otros departamentos gubernamentales y las instituciones de educación superior en este campo.

Ministerio de Relaciones Exteriores

La Dirección de promoción de exportaciones pro-Chile se encuentra bajo la Dirección de relaciones económicas internacionales del Ministerio de Relaciones Exteriores. Su misión consiste en servir de apoyo al desarrollo de exportaciones y la internacionalización de las compañías chilenas. La dirección se concentra en la diversificación y estímulo de las exportaciones de productos y servicios, en especial los no convencionales, proporcionando información al sector de exportaciones y apoyándolo por medio de contactos con posibles compradores extranjeros. Un aspecto importante de su trabajo ha sido el programa internacional de posicionamiento económico y comercial de Chile en el exterior, que aspira a crear una imagen favorable de lo que el país ofrece en una amplia gama de bienes y servicios de excelente calidad. Desde 1997 dichos servicios han incluido los educativos.

Ministerio del Interior

En el 2003 la Subsecretaría de Desarrollo Regional, que está en el Ministerio del Interior, empezó a fortalecer las áreas regionales en asuntos internacionales. En acción conjunta con el Ministerio del Interior, el Ministerio de Planeación y el de Relaciones Exteriores empezaron un plan para fortalecer la presencia internacional de cada una de las trece regiones chilenas nombrando un director regional de relaciones internacionales en cada una. La iniciativa está encaminada a fortalecer la presencia y capacidad de los gobiernos regionales en la esfera internacional. Incluye tres campos de acción: fortalecimiento regional de la capacidad institucional y profesional; incorporación de estructuras más eficientes y mejor coordinadas para actuar entre los actores institucionales, nacionales y regionales y apoyo al manejo de la cooperación y vínculos entre las regiones y el comercio internacional.

Agencia de cooperación internacional chilena

En 1990 Chile fundó la Agencia de cooperación internacional chilena (AGCI), una organización pública que define las políticas de cooperación y programas en línea con los objetivos y prioridades nacionales de desarrollo, con el fin de apoyarlas con fondos de cooperación internacional. Cuando empezó, su tarea fundamental era restablecer la presencia internacional de Chile en un mundo que se había distanciado de este país. Ahora se concentra en programas internacionales que reducen la pobreza, promueven la igualdad, estimulan la transferencia y adaptación de tecnología, descentralizan la administración regional y local, conservan el ambiente, modernizan la administración pública y capacitan chilenos en el exterior.

La AGCI ha dado fuerza al eslogan “Chile, un país para la cooperación” por medio de cooperación internacional bilateral. Esta cooperación quiere decir pro-

gramas de asistencia técnica, becas de estudio en Chile para profesionales y capacitación profesional y técnica.

Consejo de educación superior

El Consejo de educación superior es una entidad pública autónoma responsable de la acreditación de instituciones privadas de educación superior. Su función más importante consiste en acreditar universidades privadas e institutos profesionales. Dentro de esta actividad, tiene el poder de evaluar, aprobar o rechazar proyectos institucionales; establecer y administrar el sistema de acreditación; evaluar, aprobar o negar propuestas para nuevos programas de títulos; establecer exámenes de selección; diseñar y aplicar mecanismos para supervisión o evaluación y recomendar al Ministerio de educación la aplicación de sanciones a instituciones en el proceso de acreditación. Sus objetivos estratégicos consisten en crear confianza pública en las instituciones de educación superior, garantizar conformidad con estándares de calidad, promover el desarrollo global de las instituciones y proteger a los consumidores.

Comisión nacional de acreditación

La Comisión nacional de acreditación certifica la calidad de los programas de estudio en diferentes materias ofrecidas por instituciones autónomas de educación superior. Funciona por medio de dos comisiones, la Comisión para la acreditación de pregrado y la Comisión para acreditación profesional. El proceso de acreditación, que es voluntario, aspira a asegurar y promover la calidad en programas de educación superior. En el 2004 se inició un proyecto de acreditación institucional. El objetivo consiste en asegurar que las instituciones de educación superior tengan sistemas internos confiables para regular la calidad.

Actualmente se está revisando una ley en el legislativo para establecer un sistema nacional para el aseguramiento de la calidad en educación superior. La propuesta incluye la posibilidad de trabajar con agencias de acreditación privadas, públicas, nacionales e internacionales –supervisadas por el sistema nacional que determinaría los requerimientos para que estas agencias operen en Chile– y establecer las normas para su operación en las instituciones educativas.

Comisión nacional para investigación tecnológica y científica

La Comisión nacional para investigación tecnológica y científica (Conicyt) fue creada en 1967 para asesorar al gobierno en ciencia y tecnología. Sus actividades promueven y coordinan investigación académica y científica, capacitación en

recursos humanos y desarrollo de nuevas áreas del conocimiento. También administra los recursos disponibles para dichos propósitos.

Entre sus objetivos fundamentales está la promoción de investigaciones en ciencia y tecnología como un instrumento para el desarrollo nacional; preparar un sistema nacional de información en ciencia y tecnología; suministrar coherencia y planeación para el desarrollo de los recursos humanos en investigación y desarrollo de ciencia y tecnología, con énfasis en el aumento del número de investigadores por encima del mínimo simple en las áreas emergentes o deficientes de investigación que sean fundamentales para el desarrollo de Chile; promover intercambios de investigadores a nivel internacional, hacer presencia y fortalecer programas de cooperación con los países en América del Norte, América Latina y la Unión Europea. Entre los recursos más importantes para este fin se encuentran el Fondo nacional para el desarrollo tecnológico y científico, el Fondo para investigación avanzada en áreas prioritarias, el Programa para publicidad y promoción de ciencia y tecnología y el Programa regional para promoción de investigación y consecución de la masa crítica en las regiones.

No menos importante es el trabajo realizado por el Departamento de recursos humanos y becas de posgrado que sirve de apoyo al entrenamiento de profesionales que ya tengan calificaciones de posgrado y el Departamento de información, que administra programas que recopilan y publican hallazgos de investigación tecnológica y científica y desarrolla programas que dan acceso a la información nacional e internacional que requiere la investigación científica.

El Departamento de relaciones internacionales es responsable de la integración de la comunidad científica nacional con sus contrapartes en todo el mundo. Relaciona el trabajo de Conicyt con instituciones nacionales e internacionales de ciencia y tecnología. El departamento coordina su trabajo con el de sus contrapartes internacionales en Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, Francia, Alemania, Italia, Japón, República de Corea, México, Perú, Portugal, España, Reino Unido, Estados Unidos, Venezuela y otros países.

Comisión de relaciones internacionales del Consejo de rectores

El Consejo de rectores fue creado en 1954. Coordina el trabajo de 25 universidades tradicionales. En 1997 creó la Comisión para la cooperación internacional, una red de coordinadores de relaciones internacionales y cooperación en las 25 universidades. Desde el momento de su creación esta comisión ha promovido un foro para el encuentro, debate, análisis y capacitación con el objeto de promover y estimular la internacionalización en las universidades miembros. Actualmente esta es la única red de universidades para la internacionalización en Chile. Trabaja en tres campos clave: capacitación en el manejo de la cooperación internacional, la promoción del trabajo realizado y la publicación de información pertinente en el exterior y promoción de servicios educativos exportables.

Organizaciones y fundaciones internacionales

Otros actores de la internacionalización de la educación superior en Chile son las organizaciones internacionales y fuentes de cooperación, algunas de las cuales tienen delegados en Chile. Entre las que han apoyado proyectos de diferentes clases en las instituciones de educación superior, especialmente las universidades, está el Banco Mundial, el BID, la JICA, la Agencia española para la cooperación internacional, la Cepal, la Fundación Ford, la Fundación Konrad Adenauer, la Fundación Rockefeller, la Fundación Humboldt, la Fundación de ciencias nacionales, la Fundación Guggenheim, la Fundación de los Andes, la Fundación Adveniat, la Fundación Volkswagen, la Fundación Kellogg, la Sociedad alemana para cooperación técnica, la Sociedad internacional para migración, el Consejo Británico, la Comisión Fulbright, la Oficina alemana de intercambio académico, el Instituto Goethe, el PNUD, la FAO, la Unesco y el Instituto interamericano para cooperación en agricultura. Una gran cantidad de becas para capacitación en el exterior se canalizan a través de la Agencia chilena de cooperación internacional (17 fuentes) o se ofrecen directamente a través de agencias internacionales (29 fuentes).

DIMENSIÓN INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Se han creado dos instrumentos para investigar la dimensión internacional de la educación superior en Chile: un cuestionario de respuesta abierta y un cuestionario de respuesta cerrada (Ramírez y otros 2004). Los investigadores conformaron un grupo de 40 instituciones chilenas de educación superior. Las entrevistas fueron realizadas por representantes de estas instituciones.²

La mayor parte de las instituciones de educación superior ha recibido presiones externas e internas, para poner en marcha una política de acción planeada hacia la internacionalización con el fin de hacer frente a los desafíos que la globalización ha producido. Por esta razón han desarrollado y aumentado accio-

2 Se realizaron entrevistas con representantes de la Academia Diplomática Andrés Bello, la Agencia chilena para la cooperación internacional, los directores de relaciones internacionales del Consejo de rectores, los directores de relaciones internacionales de universidades privadas, los Directores de relaciones internacionales de institutos técnicos profesionales, los directores de investigación de las instituciones de educación superior, la División de educación superior del Ministerio de Educación, la Comisión de cooperación internacional del Consejo de rectores, el Ministerio de Relaciones Exteriores, la Comisión de acreditación nacional, la Comisión nacional para ciencia y tecnología, la Oficina de Relaciones internacionales del Ministerio de Educación, el Programa pro-Chile del Ministerio de Relaciones Exteriores, los directores regionales de relaciones internacionales, el Programa universitario de gobiernos regionales de la Subsecretaría de desarrollo regional, y otros, así como también con rectores y antiguos rectores de algunas universidades chilenas.

nes internacionales, especialmente desde los años noventa, que les han permitido recibir el reto de la internacionalización. Esto se ha hecho evidente en políticas institucionales explícitas, unas más claras que otras, para consolidar y promover este proceso dentro de las instituciones.

Todas las universidades tradicionales dicen que están desarrollando actividades internacionales y estimulando al personal académico para que participe internacionalmente. El 72% de las instituciones encuestadas dice que ofrece algún tipo de estímulo para esta actividad. El 81% de las universidades tradicionales afirman que se ha incorporado una dimensión internacional al plan educativo de la institución, como lo expresa la misión de la universidad. Antes de los años noventa, menos del 5% de las instituciones había establecido claramente objetivos internacionales para este efecto (Ramírez y otros 2004).

La presencia de políticas internacionales se puede observar en instituciones de nivel superior, especialmente universidades. Algunos institutos profesionales en la Región metropolitana han expresado sus intenciones de introducir la internacionalización como parte sustancial de su trabajo. En muchos casos, esta intención es más de palabra que de obra y carece de una visión coherente incorporada a la política institucional, dejando por fuera metas, medios de evaluación y ciertamente cierta comprensión de la materia por parte de las autoridades superiores. Esas instituciones enfocan la internacionalización marginalmente en la agenda universitaria, realizando acciones internacionales fragmentadas e inconexas, en muchos casos respondiendo a la oferta y demanda en materias internacionales sin comprometerse en un examen y planeación adecuados antes de iniciar el proceso.

Antes de los años noventa las instituciones de educación superior no incorporaban el concepto de internacionalización institucional. Por esta razón y a pesar de los avances hechos en los últimos 10 años, muchas instituciones de educación superior (tal vez más del 30%) no se han dado plena cuenta de que incorporar la dimensión internacional es una parte real y sustancial de sus responsabilidades.

Uno de los primeros desafíos que deben aceptar las instituciones de educación superior durante los próximos años es buscar un medio para hacer que sus comunidades tomen conciencia global. Esto quiere decir asegurar que todo el mundo comparta un lenguaje global al tratar un proceso tan complejo de cambio. La falta de conceptualización ha hecho que el proceso de internacionalización se considere marginal en las políticas de desarrollo institucional, como ocurre en la política nacional de educación.

Razón fundamental institucional

En casi todas las instituciones encuestadas las principales razones para fortalecer el proceso de internacionalización son académicas y económicas (Ramírez y otros 2004). Los académicos están interesados en ampliar sus horizontes por medio del

reconocimiento y aprecio internacional que permitiría programas de capacitación e investigación, especialmente a nivel de posgrado, para lograr estándares internacionales. Esto permitiría que las instituciones adquirieran reconocimiento internacional.

Las razones económicas para fortalecer la internacionalización se refieren a que es una herramienta poderosa para mejorar los ingresos de las instituciones de educación superior ofreciendo programas educativos y servicios tanto a los estudiantes chilenos como a los extranjeros.

Sobre este particular es importante hacer la distinción entre dos tipos de instituciones de educación superior en Chile. Unas están dedicadas a rediseñar las estrategias organizacionales para emprender la internacionalización. Otras consideran la dimensión internacional como una herramienta de mercadeo y no una auténtica forma de alcanzar crecimiento institucional. Estas instituciones están interesadas en desarrollar sus lazos internacionales a través de la publicidad para atraer un nuevo mercado de estudiantes más bien que alcanzar un proceso de internacionalización a profundidad que auténticamente se convierta a largo plazo en desarrollo institucional.

Planeación

Aunque muchas instituciones chilenas destacan la importancia de la internacionalización, pocas tienen planes efectivos para introducir este proceso. La mayor parte, especialmente las universidades, han desarrollado una serie heterogénea y creciente de actividades internacionales, basadas en la movilidad de estudiantes o profesores y en intercambios científicos. Todas las universidades tradicionales dicen haber realizado actividades internacionales, pero estas actividades no se han iniciado como parte de un proceso más profundo que sea el resultado de un modelo que permita el diseño y aplicación de estrategias de internacionalización en las propias instituciones. Las políticas de cerca del 60% de estas instituciones no prestan atención específica a la internacionalización en sus planes básicos de desarrollo institucional.

En casi el 70% de las universidades encuestadas, la planeación en las oficinas de relaciones internacionales se hace independientemente del resto de la agenda universitaria. Solamente unas cuantas han definido sus políticas estratégicas internacionales claramente como parte de una estrategia general institucional. Al hacerlo así podrían coordinar, priorizar y evaluar la amplia serie de actividades internacionales que realizan (Ramírez y otros 2004).

Más del 80% de las máximas autoridades de instituciones chilenas, especialmente las universidades, han empezado a tener liderazgo en estas materias. Esto representa un avance fundamental en la implementación de políticas de internacionalización. El profesorado universitario parece apreciar y entender plenamente este proceso. En más del 40% de las universidades encuestadas, el rector influye

mucho en la internacionalización. Por eso el proceso depende mucho de quien está a cargo. En muchos casos el cambio de rector ha dado como resultado que la internacionalización se convierta en una prioridad institucional (Ramírez y otros 2004).

En el 54% de las universidades encuestadas, la internacionalización no ha tenido éxito estratégico dentro de la administración de nivel medio (Ramírez y otros 2004). Por eso, la internacionalización se mantiene en un área restringida de la institución y no llega hasta la agenda universitaria en todos los departamentos y áreas. La planeación estratégica no se integra a todas las áreas de acción universitaria.

Uno de los mayores retos que afrontan las instituciones de educación superior en Chile es incluir a todos los administradores de alto rango en este proceso. Hay que adoptar nuevos paradigmas académicos y administrativos para que la flexibilidad juegue un papel clave. En algunos casos se necesitarán cambios drásticos. Convencer a cualquiera que esté en una posición de autoridad de que trabaje en estrategias de internacionalización coordinadamente es algo definitivo.

Administración de las relaciones internacionales

El 81% de las universidades de la encuesta tienen organizaciones institucionales con sus propios presupuestos para hacerle frente a la internacionalización. Este proceso se ha presentado durante los últimos diez años, cuando el 40% de las universidades tradicionales crearon sus oficinas internacionales. Por el contrario, últimamente un 30% de las universidades privadas no han creado estructuras administrativas formales (Ramírez y otros 2004).

Estas estructuras administrativas están bajo la administración central de la universidad. Tienen diversos títulos y funciones que incluyen ofrecer orientación para establecer y facilitar vínculos internacionales, distribuir información con fuentes de cooperación internacional, colaborar en redactar acuerdos interinstitucionales, coordinar las agendas internacionales de las autoridades universitarias, recibir delegaciones extranjeras y poner en marcha la representación institucional y la movilidad estudiantil. Dejan de prestar atención a problemas más fundamentales de la internacionalización.

Estas oficinas están en diferentes departamentos, a diversos niveles y bajo distintas autoridades. Se denominan departamentos de asuntos extranjeros en un 90% de las universidades tradicionales. En la mayoría de los casos se reportan directamente al presidente de la universidad, lo cual hace más fácil y más rápida la toma de decisiones y asegura una dedicación institucional más profunda. En otras instituciones, las oficinas están a un nivel inferior en la jerarquía. En tales casos la internacionalización no es una estrategia institucional medular.

Solamente el 45% de las universidades visitadas tienen comité de internacionalización como parte de su estructura organizacional, con la presencia activa y participación de elementos estratégicos en las instituciones (Ramírez y otros 2004).

Recursos humanos en las oficinas de asuntos internacionales

En Chile las oficinas de asuntos internacionales de las instituciones de educación superior tienen dos a cuatro personas. En más del 30% de las universidades encuestadas, no se ha definido exactamente la fuerza estratégica del trabajo porque las instituciones no tienen claras las características y calificaciones del personal responsable de la internacionalización (Ramírez y otros 2004).

La rotación de personal es alta porque estas posiciones se consideran de carácter político y por eso cambian con cada nuevo presidente de la universidad. En los cambios más recientes de la administración, la rotación en las universidades tradicionales pasó del 65%.

La rotación hace difícil el progreso. Otros factores que lo impiden son la falta de experiencia en administrar la internacionalización, la falta de vínculos y conocimiento de actores extraños, la falta de capacitación y la necesidad de combinar estas funciones con otras actividades. Si las instituciones desean en verdad actuar de manera consistente con sus políticas y principios, deben emplear personal que esté bien calificado y actualizado. Las obligaciones se deben asignar a profesionales que puedan desempeñar sus funciones sin tener en cuenta cambios políticos en los altos mandos de la institución.

Presupuesto

Para la internacionalización hay sólo un pequeño porcentaje del presupuesto de la institución, pero se ha aumentado en los últimos años. Calcular los presupuestos es difícil debido a la gran variedad de actividades internacionales. El 80% de las universidades tradicionales encuestadas tienen su propio presupuesto para asuntos internacionales; el 18% obtiene financiación de ONG para sus actividades. Ninguna institución recibe fondos del gobierno (Ramírez y otros 2004).

La mayor parte de los recursos para actividades internacionales sigue gastándose en investigación científica y tecnológica y capacitación profesional. Hay pocos fondos para la internacionalización y menos para la administración del proceso. Las instituciones de educación superior generan fondos con servicios de consultoría y reciben financiación de socios de cooperación externa para financiar el proceso de internacionalización.

Las universidades tradicionales han incrementado su apoyo a actividades internacionales. Acciones recientes, como misiones técnicas, giras presidenciales, acuerdos científicos y tecnológicos y nuevos enfoques en las relaciones interna-

cionales entre gobiernos participantes, negocios y universidades, han aumentado cantidad y calidad durante los últimos años. Sin embargo, poco es lo que se está haciendo. Para activar la internacionalización, el gobierno necesitará ofrecer fondos por los cuales puedan competir las instituciones. Esta clase de financiación ayudaría a las instituciones a dar prioridad, desarrollar, promover y fortalecer áreas deficientes de la internacionalización. El suministro de fondos para mejorar la calidad de la educación superior se podría considerar como una oportunidad para orientar los fondos en la internacionalización, especialmente en las universidades tradicionales.

Mecanismos de evaluación

Pocas instituciones tienen procedimientos o criterios para planeación y evaluación que tomen en cuenta la internacionalización. Como no parecen considerar la internacionalización como un indicador importante de producción académica o un factor que pueda mejorar la calidad de la educación en procesos para la evaluación institucional, es muy improbable que los programas apoyados por el gobierno tengan fondos disponibles para institucionalizar el proceso de la internacionalización.

El proceso de internacionalización está empezando a tener mayor importancia, porque obliga a las instituciones a reconsiderar su trabajo y funciones. Hace unos cuantos años solamente, estas funciones eran impuestas por regulaciones y normas gubernamentales, dando a las instituciones muy poca flexibilidad para otras alternativas, incluso nuevos proveedores de servicios educativos.

La creciente actividad internacional, las innovaciones de las mismas instituciones de educación superior y una mayor variedad de servicios educativos con diferente contenido, procesos pedagógicos y metodología están creando un escenario nuevo, para el cual el sistema de educación superior no está preparado. Para dar lugar a estos cambios se necesitan nuevos procedimientos de evaluación que incluyan criterios que incorporen la dimensión internacional. Hay que analizar procedimientos para colocar a Chile al nivel de otros países. Chile necesita cooperar con otras instituciones para diseñar e implementar evaluaciones conjuntas y acreditación internacional, por lo menos dentro de América Latina.

Todas las universidades supervisadas afirman que es prácticamente imposible llevar a cabo el proceso de planeación para algo tan complejo como la internacionalización sin un sistema que asegure su calidad y permita a la institución detectar fallas y debilidades en sus acciones y garantizar estándares internacionales en el futuro. El 73% de las universidades dicen tener serias dificultades para llevar a cabo un proceso de este tipo, debido a la falta de parámetros para medir el progreso y la casi ausencia total de instrumentos y mecanismos para evaluarla. El 36% de universidades dice que ha diseñado procesos de evaluación

y procedimientos de seguimiento para mejorar la calidad de la internacionalización (Ramírez y otros 2004).

El análisis de los instrumentos de evaluación utilizados por instituciones de educación superior tiene ciertos elementos que podrían servir como indicadores para evaluar el proceso de internacionalización. Son varios convenios de cooperación vigentes, el número de estudiantes chilenos en el exterior, los estudiantes extranjeros en Chile, movilidad del profesorado y varios proyectos conjuntos internacionales de investigación. Estos son solamente algunos indicadores de un proceso complejo.

La evaluación de la internacionalización no existe todavía en las instituciones de educación superior de Chile. Es fundamental incorporar este elemento en todo proceso de autoevaluación y acreditación, con la ayuda de expertos internacionales.

PROGRAMAS DE INTERNACIONALIZACIÓN

Los acuerdos internacionales están facilitando el proceso de la internacionalización.

Redes y acuerdos institucionales

Las 25 universidades tradicionales estudiadas en el 2003 habían suscrito 1.729 convenios con 61 países diferentes (cuadro 5.1). Europa participa en el mayor número de ellos con el 41% (715 convenios con 29 países). Viene Suramérica con 27% (472 convenios con 9 países), seguida de América del Norte con el 15% (260 convenios con 2 países) y América Central y del Caribe con el 12% (211 convenios con 11 países) (Ramírez y otros 2004).

Las 8 instituciones privadas de la encuesta tenían 210 convenios con universidades europeas (38%), Suramérica (24%), Norteamérica (23%), América Central (12%) (Ramírez y otros 2004).

No se ha hecho ninguna evaluación del impacto de la participación en redes internacionales o su efectividad. Sin embargo, redes más pequeñas y más concentradas parecen tener mayor impacto.

Más de 800 redes fueron aprobadas en la primera fase del programa de Capacitación Académica Latinoamericana (ALFA) de la Unión Europea. Chile participó activamente en algunas de estas redes. La Universidad de Chile pertenece a las 80 redes de ALFA I y 16 en ALFA II. Diez de las redes ALFA II son coordinadas por universidades públicas y privadas de Chile. Entre las principales redes internacionales en las cuales participan instituciones chilenas están las promovidas por organizaciones intergubernamentales, como la Organización de Estados Iberoamericanos, el Convenio Andrés Bello, Unesco y la Organización de Estados Americanos.

CUADRO 5.1

ACUERDOS DE COOPERACIÓN ENTRE UNIVERSIDADES TRADICIONALES CHILENAS Y UNIVERSIDADES EXTRANJERAS, POR REGIÓN

Región	Número de países	Número de acuerdos	Porcentaje de acuerdos
Europa	29	715	41,4
Suramérica	9	472	27,3
América del Norte	2	260	15,0
América Central y el Caribe	11	211	12,2
Asia	6	48	2,8
Oceanía	2	21	1,2
África	2	2	0,1

Fuente: (Ramírez y otros 2004).

Las redes internacionales están jugando un papel cada vez más importante en Chile. Tradicionalmente enfocadas en la investigación, en los últimos años las redes se han vinculado a trabajo universitario de especialización y administración universitaria. El cambio refleja la creciente importancia de internacionalizar estas actividades para fortalecer las alianzas estratégicas internacionales y proyectos asociados y adquirir capacidad institucional cooperando con socios extranjeros.

Movilidad de estudiantes

La movilidad de estudiantes es uno de los aspectos más visibles del proceso de internacionalización en las instituciones de educación superior en Chile, a pesar de no existir estrategia alguna para eliminar las barreras.

Estudiantes internacionales en Chile

El número de estudiantes internacionales en Chile ha crecido durante los últimos 10 años, principalmente debido al aumento de la matrícula de estudiantes extranjeros en las universidades. En el 2000 las instituciones de educación superior recibieron 3.477 estudiantes extranjeros. Los principales países de origen eran Estados Unidos (612), Perú (517), Argentina (354), Bolivia (317), Brasil (156), Colombia (130), Alemania (97), España (85), México (8) y Francia (58). El gran número de estudiantes de otros países latinoamericanos (41% de todos los extranjeros en Chile) refleja el creciente interés de programas de graduados en Chile.

En el 2001 el número de estudiantes extranjeros se elevó en un 5,6% a 3.675. Estados Unidos representaba el 23%. Alemania, Francia y España, representaban el 9% del total. Las universidades tradicionales recibieron el 62% del total. Los principales beneficiarios fueron la Pontificia Universidad Católica de Chile, la

Universidad de Chile, la Universidad Austral, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad de Tarapacá. En el sector privado, la Universidad Adolfo Ibáñez tenía el mayor número.

Los estudiantes extranjeros representan una fuente importante de ingresos. Las instituciones han creado unidades comerciales en respuesta a esta creciente demanda con el fin de promover ventajas clave de estudiar en Chile. Son, por ejemplo la calidad y amplia variedad de programas educativos así como también el buen clima de Chile, la diversidad geográfica y las atracciones turísticas.

Solamente unas cuantas universidades han diseñado, implementado y mercadeado programas a corto plazo (dos semanas a seis meses) en una gran variedad de materias. Más universidades podrían estar tocando este mercado. En particular las universidades regionales podrían ofrecer programas interculturales, incluso programas que atrajeran estudiantes de Argentina y Bolivia.

Para poner en marcha los programas hay muchas opciones, desde implementación directa por parte de las propias universidades hasta la operación a través de instituciones intermediarias, especialmente para la recepción de estudiantes norteamericanos. Las agencias principales que se especializan en recibir estudiantes extranjeros en Chile son los Programas cooperativos; el Consejo para intercambio educativo internacional; el Instituto para estudios en el exterior Programas Butler; Estudiantes de educación internacional; Estudios internacionales en el exterior; Universidad del Estado Plattsburgh en Nueva York; Entrenamiento internacional de estudiantes, y la División de matrícula universitaria en Chile. Las agencias reciben estudiantes y cobran US\$6.500–US\$12.500 por semestre, de los cuales US\$2.500–US\$3.000 va a la universidad chilena. Por otra parte, algunas universidades, como la Universidad de América, Universidad de Notre Dame, Stanford, Trinity College, la Universidad de California, la Universidad de Heidelberg, tienen oficinas en Santiago.

Este proceso se ha desarrollado poco a poco durante los últimos diez años como resultado de la demanda en el exterior. Esto no refleja una clara y coherente oferta de servicios en Chile, como parte de la política gubernamental para fortalecer el proceso de internacionalización de las instituciones de educación superior en Chile.

Estudiantes chilenos en el exterior

El número de estudiantes chilenos matriculados en programas universitarios de otros países se estima en 4.115 en el 2000, 1,4% del número total de estudiantes en Chile. 38% estudian en Estados Unidos, 19% en España y 11% en Alemania; el 48% están en países de habla inglesa (Davis 2003). Los chilenos tienen menos conocimientos de inglés que otros latinoamericanos que se movilizan más frecuentemente dentro de América Latina.

La Agencia de cooperación internacional (AGCI) juega un papel importante en la oferta de información y becas. En el 2001, 680 estudiantes fueron aceptados en programas internacionales con base en la información ofrecida por AGCI (González 2003).

Movilidad del personal administrativo

El proceso de internacionalización de la educación superior se consolida mediante relaciones internacionales establecidas por investigadores universitarios. Durante los últimos 30 años, los investigadores chilenos han hecho mucho por establecer conexiones con sus colegas en otros continentes. Los que perfeccionan sus conocimientos en el exterior por medio de becas después del doctorado han contribuido a las redes internacionales.

Un punto de referencia importante para Chile fue el éxodo en 1973 de muchos intelectuales que se vieron obligados a emigrar. La mayoría de estos profesionales se establecieron en Australia, Francia, Italia, México, España, Suecia, Estados Unidos y Venezuela. Algunos de estos académicos regresaron a Chile en los años noventa, mientras otros se quedaron en el exterior. Las vinculaciones con estos expatriados, muchos de los cuales desean hacer vinculaciones entre Chile y sus segundas patrias, podrían servir para mejorar e internacionalizar la educación superior en Chile.

Menos del 40% de académicos tienen experiencia internacional (estudios y trabajo en el exterior, publicaciones en revistas internacionales, asistencia a conferencias internacionales, pertenecer a redes internacionales). Los procesos de autoevaluación y acreditación institucional de la dimensión internacional de enseñanza e investigación constituyen un valioso mecanismo para mayor participación en el trabajo internacional.

Internacionalización del plan de estudios

Desde comienzos de los años noventa, más del 80% de las universidades chilenas han modificado sus planes de estudio. Se han desarrollado nuevas redes y planes de estudio de acuerdo con el nuevo mundo que tiene Chile ahora. Para asegurar que incorporan una dimensión internacional, los nuevos planes de estudio deben tener los siguientes elementos: saber qué está ocurriendo en el mundo, relaciones internacionales, geografía de la política internacional, educación internacional comparada, bilingüismo, saber leer en la nueva tecnología informática y estudios en el exterior. Todos estos elementos se deben incorporar en los planes de estudios de las instituciones chilenas de educación superior.

Pocas entidades ofrecen programas o cursos que destaquen el punto de vista comparativo o intercultural o permitan especializarse en estudios culturales y

lenguas extranjeras. Esto margina a los estudiantes de instituciones menos avanzadas internacionalmente de la internacionalización.

Programas de grado conjunto

Los programas de grado conjunto son una de las estrategias más adoptadas por las instituciones de educación superior, especialmente universidades, en los últimos cinco años y su número está creciendo. Todavía es demasiado pronto para evaluar resultados, pero hay evidencia de que la mayor parte de las universidades, a la larga, van a ofrecer estos programas.

Los problemas principales que afrontan los estudiantes chilenos que desean estudiar en el exterior son la falta de medios financieros y de dominio de una lengua extranjera. Por esta razón las instituciones chilenas deben promover el programa con otras universidades latinoamericanas. Esta es una opción realista y válida, por lo menos en el corto plazo.

A pesar de las ventajas de compartir con países latinoamericanos, la mayoría de programas conjuntos se encuentran en instituciones norteamericanas y europeas. Algunas de esas universidades son la Universidad Pedro y María Curie, Sup de Co Montpellier, la Universidad de Avignon, la Universidad de Montpellier y la Universidad de París 5 (Francia); la Fachhochschule (Alemania); Politécnico de Turín (Italia); Universidad de Santiago de Compostela (España) y San Diego State, Tulane y Universidades de Yale (Estados Unidos).

Programas académicos y estudio de idiomas

Chile no ha dado suficiente prioridad al estudio de lenguas extranjeras. El creciente acceso de la población estudiantil a la nueva tecnología informática está haciendo del dominio de otras lenguas una verdadera necesidad.

El 45% de las universidades tradicionales dicen que su cuerpo docente no tiene dominio hablado o escrito de una lengua extranjera. Este problema retarda el radio de acción de las relaciones internacionales, haciendo imposible, por ejemplo, que profesores con un solo idioma asistan a conferencias que no sean en castellano, pierdan tiempo en universidades donde no se habla el castellano o participen en una gran variedad de proyectos y redes internacionales.

Para ayudar a combatir el problema, el 45% de las universidades tradicionales visitadas informan que el dominio de una segunda lengua es obligatorio antes de graduarse. El 80% de las universidades tradicionales informan que tienen centros o programas estandarizados para la enseñanza de idiomas. El Arturo Prat de la Universidad de Iquique ha puesto en marcha un proyecto institucional para el aprendizaje obligatorio de las lenguas de los estudiantes (Ramírez y otros 2004).

El gobierno ha iniciado un plan a nivel primario y secundario para hacer del bilingüismo una estrategia central durante los últimos cinco años. Las instituciones de educación superior también necesitan incluir el estudio de idiomas como parte de su misión para dar a sus egresados una ventaja competitiva.

Centros para la enseñanza del castellano y cultura chilena

A pesar de la importancia y la creciente demanda del estudio del castellano en las instituciones de educación superior de Chile, especialmente las universidades, pocos centros tienen la característica formal de hacerlo así. Los programas para enseñanza de español y de cultura local generalmente están integrados a las oficinas de movilidad estudiantil, tienen relación con los departamentos de lenguas de cada universidad, y son promovidos por las agencias para el reclutamiento de estudiantes extranjeros que operan en Chile. Entre las universidades que ofrecen programas en castellano están la Universidad Border, la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la Universidad de Chile y la Universidad de Valparaíso, todas las cuales ofrecen una gran serie de programas flexibles para el estudio de la lengua castellana y la cultura chilena.

Investigación y desarrollo

La internacionalización de la investigación científica y tecnológica en Chile ha alcanzado algunos niveles de éxito. Durante los años sesenta y comienzos de los setenta, una iniciativa para desarrollar capacidad tecnológica y científica en Chile ayudó a crear programas para una mejor preparación de científicos y desarrollo de la investigación en las universidades. También contribuyó a la creación de institutos y corporaciones de investigación. Los investigadores chilenos han trabajado en este campo durante los últimos 50 años. Más de 6.000 chilenos están haciendo investigaciones, 2.000 de ellos muy destacados. El número de publicaciones científicas en Chile pasó de 754 en 1982 a 1.752 en 2000. No obstante, entre 1981 y 2000, se publicaron sólo 24.147 artículos (0,16% del total) y 163.953 fueron citados (0,09%). Esto es inferior a México que representó el 0,31% de toda la publicación y 0,14% de todas las menciones en Argentina, lo cual representó un 0,32% de todas las publicaciones y un 0,15% de todas las menciones. La contribución de Chile es similar a la de Portugal y muy lejos de países como Estados Unidos, Reino Unido y Japón.

Durante los últimos años se ha logrado mucha experiencia internacional en las relaciones de empresas y universidades. El 65% de la capacidad tecnológica y científica de Chile se sigue realizando en universidades. La aplicación y explotación de los resultados de la I&D todavía no es efectiva a pesar de su avance, espe-

cialmente en las universidades, al conectar las instituciones con socios internacionales a través de intercambios y compartir información, consultorías y asistencia técnica, estudios de asesoría, contratación de personal en I&D conjunta, centros mixtos de I&D, consorcios tecnológicos, oficinas autónomas o internas para transferencia de tecnología, centros de incubación para negocios, negocios derivados y negocios conjuntos.

En 2002 se ofrecieron recursos por US\$25,2 millones para financiar 818 proyectos tradicionales, 199 proyectos para promover cooperación internacional, 102 para doctorados, 52 posdoctorales y 19 para la complementación de investigaciones.

En 1990 no había ningún fondo para apoyar proyectos de investigación relacionados con el sector productivo. En 2002 cerca de US\$17,5 millones se suministraron para tales proyectos, a través del Fondo Nacional para el Desarrollo de Ciencia y Tecnología (Fondef). En cooperación científica internacional, Conicyt financió 455 iniciativas, para fortalecer los programas de cooperación con América del Norte, América Latina y la Unión Europea (Conicyt 2005).

En 2002 el Programa para cooperación científica presentó 138 proyectos para evaluar con los internacionales y 33 de ellos fueron aprobados. De estos proyectos, 17 fueron aprobados por el Comité de evaluación y dirección de cooperación científica (ECOS) y 16 por el Centro nacional de investigación científica (CNRS). Diez de estos proyectos se desarrollaron con el Consejo superior de investigación en España, cinco fueron preparados con el Servicio de intercambio académico alemán, uno con el Consejo nacional para investigación de Italia y uno con el Instituto de cooperación científica y tecnológica de Portugal. En todos menos en uno se incluyeron universidades tradicionales.

Programas de extensión internacional

En los últimos años se incrementaron las actividades de extensión universitaria en Chile. Además de académicos, gente de negocios y autoridades del gobierno de otros países participan en estas actividades, lo que indica el creciente interés por promover vínculos internacionales entre el gobierno y el mundo de los negocios. A pesar de las oportunidades que estas actividades ofrecen, los eventos se presentan al azar y son promovidos directamente por las instituciones organizadoras. No existe ninguna política nacional que ofrezca información o promueva de manera sistemática estos programas en el exterior.

La extensión cultural internacional se hace en gran parte a través de las universidades tradicionales, que trabajan con agencias de cooperación, embajadas y compañías privadas para atraer cultura internacional. En un menor grado, las instituciones de educación superior han promovido la cultura chilena en el exterior. Esas experiencias internacionales son pocas y bastante esporádicas y no son fruto de una estrategia específica.

Asistencia técnica y cooperación internacional

La asistencia técnica y la cooperación internacional se encuentran entre las actividades más importantes en el proceso de la internacionalización. La asistencia técnica pretende fortalecer instituciones en Chile con el manejo y coordinación de la cooperación internacional, fortaleciendo y expandiendo la presencia del país en la escena internacional, aprovechando y administrando las becas de cooperación, promoviendo la capacitación técnica de chilenos en el exterior mediante proyectos de cooperación con instituciones pares, y ampliando las acciones de desarrollo con países a niveles inferiores de desarrollo.

La cooperación internacional ha sido incorporada a programas gubernamentales como instrumento para introducir a Chile en el resto del mundo, diseñando estrategias para orientar recursos hacia proyectos en áreas prioritarias, promoviendo la capacidad de los expertos chilenos hacia el mundo exterior y estrechando los lazos con fuentes de cooperación multilateral y bilateral.

Las universidades han recibido mayor participación de los recursos ofrecidos a través de cooperación técnica. Estos recursos han permitido mejorar capacidades actualizando profesores, promoviendo lazos entre la universidad y los sectores comerciales y fomentando I&D. En los últimos años las instituciones de educación superior han evaluado ofertas de cooperación para determinar si realmente responden y son consistentes con sus propias políticas y planes de desarrollo.

Educación a distancia

Las instituciones de educación superior han hecho grandes avances en la incorporación de nueva tecnología informática para llegar a las redes internacionales y desarrollar nuevas formas de enseñanza, como la educación a distancia. La geografía de Chile hace de la educación a distancia algo muy importante.

Algunas universidades han creado campus virtuales que permiten a los estudiantes tener contacto con expertos de otras partes del mundo. La Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de Chile han hecho avances en este campo, lo mismo que la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la Universidad Técnica Federico Santa María, la Universidad de Los Lagos y la Universidad de Playa Ancha, para citar sólo unos ejemplos.

Casi el 80% de las universidades encuestadas ofrecen algún tipo de educación a distancia, algunas con cursos de pregrado incluido. La educación a distancia representa una fuente importante de ingresos para estas instituciones (Ramírez y otros 2004).

La mayor parte de los programas de aprendizaje a distancia en Chile son ofrecidos por instituciones internacionales. Predominan instituciones españolas como la Universidad Nacional de Educación a Distancia y la Universidad Abierta de Cataluña, pero otras como el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de

Monterrey (México), la Universidad Abierta de Israel y la Tele-universidad de Quebec, también ofrecen estos programas. Las universidades e institutos internacionales como la Escuela europea de gerencia, el Instituto de desarrollo ejecutivo, el Instituto universitario de estudios graduados, y la Universidad de Miami, ofrecen muchos cursos y programas en línea. La calidad de estos programas no ha sido evaluada.

Campus transnacionales

El campus universitario más importante de Chile en el exterior es la Universidad Técnica Federico Santa María de Ecuador. Fundada en 1996, tiene una matrícula de 400 estudiantes universitarios y de posgrado. Otros ejemplos son el intercambio universitario de la Corporación internacional, Inc. de la Universidad de Chile, en Estados Unidos; la oficina representante del Centro de transferencia de tecnología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en España; y la oficina representante institucional de la Universidad de Valparaíso, en Argentina.

Comercialización de servicios educativos en el exterior

Los servicios educativos chilenos, sobre todo los que ofrecen universidades tradicionales, tienen un margen competitivo en la región por su prestigio, tradición y eficacia. Se ofrecen numerosos programas. Se destacan los diplomados y programas de MBA ofrecidos en Argentina, Bolivia, Ecuador y Guatemala.

Una encuesta de ejecutivos chilenos realizada por América Economía revela que el 59% de ellos preferiría estudiar en Chile, mientras el 41% preferiría que la universidad se asociara con escuelas comerciales de las universidades chilenas. En las clasificaciones de América Economía, de los 34 programas más destacados de MBA en América Latina, se mencionan 9 chilenos, destacándose los de la Universidad Pontificia Católica de Chile y la Universidad Adolfo Ibáñez entre los 10 mejores.

Una interesante iniciativa empezó en 1997 con Prochile a través de la Exportación del Comité de Servicios Universitarios, donde participaron más de 30 universidades. Esto ha sido un elemento innovador en la venta de servicios educativos en el exterior, al ofrecerse cuatro áreas principales: educación formal, investigación, extensión y administración universitaria. La iniciativa ha ayudado a dar a las universidades chilenas una presencia más visible en el exterior. Los objetivos estratégicos de este comité consisten en fortalecer la imagen de Chile como un exportador de servicios universitarios, ayudar a posicionar las universidades chilenas como proveedores de servicios al gobierno y al sector privado en el exterior y promover su sistema universitario en Chile. Fomenta la colaboración y intercambio, calidad, diversidad y variedad y el suministro de información clara y

confiable. Ha apoyado misiones para futuros mercados, misiones comerciales, análisis de mercados, seminarios en Chile y en el exterior, capacitación y participación en ferias comerciales en Bolivia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Panamá, Paraguay, Perú y Estados Unidos.

Los exportadores de servicios educativos todavía no han resuelto problemas de administración, contabilidad y flexibilidad. Especialmente en universidades públicas, el alto grado de rigidez y burocracia dificulta adoptar métodos innovadores para exportar servicios. El aparato administrativo de estas instituciones no está preparado para esos desafíos. Estas instituciones se rigen por leyes y reglamentos que no tienen más de tres décadas de existencia. Esto reduce su competitividad con instituciones de otros países.

Proveedores internacionales de servicios educativos

Los servicios educativos extranjeros están operando más en Chile, ofreciendo programas presenciales, a distancia y combinados. El 45% de las instituciones encuestadas consideran este fenómeno como un desarrollo positivo que va a contribuir a la larga a establecer estándares internacionales mediante un proceso natural de competencia. Pero la mayoría de las instituciones las considera como no reglamentadas y perjudiciales para el aseguramiento de la calidad (Ramírez y otros 2004).

Algunas universidades chilenas han formado alianzas estratégicas con socios extranjeros para hacerse reconocer programas en el exterior y viceversa. Las instituciones extranjeras están buscando socios para oficializar sus programas en Chile y ofrecerlos con reconocimiento legal. Hasta ahora solamente un programa extranjero –la Universidad SEK, que obtuvo estatus oficial en Chile en 1988– puede otorgar grados que son oficialmente reconocidos.

En 2000 Sylvan Learning adquirió el 60% de las acciones de la Universidad de las Américas. En 2003 invirtió US\$51 millones en esta operación y se comprometió a invertir otros US\$17 millones transformando la universidad en la universidad extranjera más grande de Chile. Tiene gran presencia en el mercado para la educación internacional. Las lenguas extranjeras y la tecnología informática son elementos indispensables en sus programas.

Las instituciones españolas y brasileñas son proveedores principales de programas presenciales. Había 193 programas de esta clase en 2000, cuyo 60% eran humanidades y ciencias sociales y el 24% ingeniería y tecnología. España cuenta con el 20% de los programas, de los cuales 38 con 22 universidades de ese país. Las universidades politécnicas de Madrid tienen seis programas y las universidades de Valladolid y Lleida tienen cinco cada una. Para finales de los años noventa, la Universidad de Chile tenía 347 programas académicos interinstitucionales con universidades extranjeras y la Universidad de Santiago 71, casi todos con universidades españolas, pero también con universidades de Estados Unidos.

Chile también tiene conexiones con instituciones extranjeras, como el Tecnológico de Monterrey de México y Educación Australia Latina, que representa varias universidades australianas.

El uso de la educación a distancia y la costumbre de enviar académicos extranjeros a enseñar a Chile por cortos períodos son los sistemas de enseñanza más comunes utilizados en el mercado nacional. Estas estrategias están muy influidas por intereses comerciales.

CONCLUSIÓN

La internacionalización de la educación superior ha avanzado en Chile, especialmente en los últimos años. Gran parte de este avance ha sido el resultado de acciones de las propias instituciones y no de políticas nacionales o internacionales. A pesar del avance, Chile carece de políticas estratégicas y planes claros para el futuro. Carece de personal especializado, foros permanentes para debatir el problema, e instrumentos y fondos para evaluación. La falta de conceptos sobre la internacionalización y las vagas nociones sobre lo que es, han hecho que siga fracasando más o no se consolide el progreso que ha hecho.

Va a ser un reto sostener la internacionalización educativa en el futuro afirmando ciertos principios fundamentales e intereses comunes entre las instituciones de educación superior. El gobierno debe asumir un papel más activo como promotor y coordinador de políticas y mecanismos que favorezcan la internacionalización. "La mayor complejidad que ya tienen los sistemas de educación superior, el crecimiento del sector privado con orientación al mercado, su aplicabilidad en los programas de desarrollo y sus deficiencias ante los retos de competitividad con una sociedad de informática global y una economía basada en el conocimiento, todo obliga a los gobiernos a asumir una actitud claramente definida frente a este escenario y buscar nuevas políticas que permitan su expansión y encuentren un contexto que estimule el cambio a nivel institucional" (Brunner y Bricall 2000, p. 40).

Todas las partes interesadas en Chile necesitan captar la idea de que el fortalecimiento de redes nacionales y regionales es un factor clave para competir en la economía global. Las instituciones de educación superior internacionalizadas pueden hacer una significativa contribución al desarrollo social y económico de Chile.

Las instituciones del sector público deben tener la misma maquinaria administrativa del sector privado si quieren fortalecer su presencia internacional comercializando sus servicios. Los sectores públicos y privados tienen que aumentar sus esfuerzos para nivelar el campo de juego entre los dos sectores. La tendencia a suscribir demasiados acuerdos bilaterales y multilaterales debe cambiar en el sentido de profundizar las relaciones internacionales y no simplemente aumentar el número de vínculos entre las instituciones.

Las regulaciones adecuadas que garanticen este proceso ya están vigentes en Chile. “La evaluación y acreditación de programas e instituciones es un auténtico mecanismo para regular los planes de educación superior mediante la modalidad a distancia, que a su vez da más influencia al gobierno en este campo y poco a poco crea un ambiente más competitivo estimulando al mismo tiempo la competencia en pro de la reputación de las instituciones” (Brunner y Bricall 2000, p. 48). La evaluación y la acreditación aseguran calidad transnacional ofreciendo información que sea clara y honesta y ayude a proteger a los consumidores. Este proceso exige que el sistema de educación superior y sus instituciones desarrollen mecanismos para compilar, analizar y recuperar la información necesaria para la creación de un banco nacional de datos sobre el tema.

Es preciso establecer nuevos medios y mecanismos para exportar servicios universitarios. El gobierno debe jugar un papel fundamental en este proceso para asegurar una presencia más sistemática y la participación de las universidades chilenas en el exterior. Hay que estimular a los estudiantes extranjeros para que vengan, y reducir las barreras para su ingreso.

REFERENCIAS

- América Economía. 2005. www.americaeconomia.com.
- Brunner, José Joaquín. 2000. “América Latina: políticas de educación superior durante los años 90: dinámicas y efectos”. Documento de trabajo, Corporación de Promoción Universitaria, Santiago.
- y Joseph M. Bricall. 2000. “Universidad Siglo XXI: regulación y financiamiento”. Columbus document on University Management, París.
- y Gregory Jose Y Elacqua. 2003. “Capital humano en Chile”. Universidad Adolfo Ibáñez, Chile.
- y Jeffrey M. Puryear. 1995. “Educación, equidad y competitividad económica en las Américas: un proyecto del diálogo interamericano”. Secretariado General de la OEA, Departamento de asuntos educativos, Washington DC.
- Conicyt (Comisión nacional para la investigación científica y tecnológica). 2005. www.conicyt.cl
- Davis, Todd M. 2003. *Atlas of Student Mobility*. Instituto de educación internacional, Washington DC.
- García Guadilla, Carmen. 2002. “GATS, educación superior y América Latina: algunas ideas para contribuir a la discusión”. Columbus, París.
- González, Luis Eduardo. 2003. “Los nuevos proveedores externos de educación superior en Chile”. Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe, Caracas.
- IMD (Institute for Management Development). 2002. *Informe de la competitividad mundial*. Davos, Suiza.

- Mineduc (Ministerio de Educación). 2005. *Chile: compendio de educación superior*. Santiago.
- Ramírez Sánchez, Carlos, Ximena Pedrosa, Marisa Nash y Cecilia Letelier. 2004. "Survey of Chilean Tertiary Institutions and their Stakeholders on the International Dimension of Higher Education". Dirección de Vínculos y Cooperación Internacional, Universidad de Valparaíso.
- Unesco. 2005. "Unitwin Networks Established in 2003 at the University of Chile". portal.unesco.org.

CAPÍTULO 6

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

Isabel Cristina Jaramillo

La creación de una cultura internacional para la educación superior en Colombia es un paso vital hacia el mundo del conocimiento y el avance de la ciencia. En Colombia la internacionalización de la educación superior es un fenómeno reciente, aunque la dimensión internacional ha sido un elemento constante desde que los europeos fundaron las universidades hace un centenar de años. La internacionalización ha evolucionado, especialmente desde comienzos de los años noventa, cuando el país experimentaba un proceso de apertura hacia el mundo de la economía nunca visto en su historia.

La universidad colombiana tradicionalmente ha mirado hacia su interior sin explorar nuevas rutas de trabajo en un mundo académico sin fronteras. A pesar de esto, desde la década del noventa, el proceso de la internacionalización se ha expresado de diferentes maneras. Ha existido una serie de actividades mal estructuradas que no han orientado un proceso de planeación o políticas gubernamentales o institucionales, pues la internacionalización de la educación superior ha recibido muy poca atención del gobierno. Por eso, los esfuerzos han sido inadecuados y desiguales. El sistema de la educación superior en Colombia no se ha integrado plenamente al contexto global y sus actores no han internacionalizado la naturaleza del proceso.

La escasa literatura sobre la internacionalización de las instituciones y sus programas, servicios, productos académicos, experiencias, cuerpo de profesores e investigadores y sistemas administrativos, han hecho difícil proponer pautas para la internacionalización en Colombia. Nadie sabe con certeza qué se ha hecho hasta ahora o hacia dónde van las instituciones en el contexto global.

Este capítulo presenta el cuadro nacional de la internacionalización. Identifica su evolución, características y el impacto que ha tenido sobre las instituciones colombianas de educación superior desde los años noventa. El análisis trata de servir como punto de partida para el fortalecimiento de la visión nacional de la internacionalización con políticas adecuadas y sostenibles, no sólo a nivel central sino regional e institucional.

La información dada es el resultado de un estudio hecho en el 2002 dirigido por la autora. Éste incluía encuestas y entrevistas con personas que estaban a

cargo de las relaciones internacionales en 40 universidades públicas y privadas, escogidas de acuerdo con su estatuto legal, localización y número de programas académicos y estudiantes registrados. El 95% de las universidades respondieron y dieron información específica sobre los adelantos de la internacionalización en Colombia. No se incluyó ninguna institución técnica ni tecnológica debido a su limitada actividad internacional. Todas las instituciones participantes forman parte de la Asociación colombiana de universidades (Ascun) y la Red colombiana para la internacionalización de la educación superior (RCI).

Las entrevistas, con expertos nacionales e internacionales de organizaciones gubernamentales y multilaterales y con asociaciones privadas para la educación superior, abarcaron problemas, percepciones y opiniones relacionadas con políticas gubernamentales y estatales de la internacionalización así como también la importancia de este proceso para la educación superior colombiana. Los resultados permitieron interpretar y comparar la evolución de la internacionalización de la educación superior en las universidades, identificar las características del proceso, establecer sus limitaciones y ventajas y proponer una serie de medidas que sirvieran como base de alternativas para el gobierno central y para las instituciones de educación superior. Este análisis constituye el inicio de un proceso permanente de reflexión que trata de entender las características de la internacionalización con el fin de captar mejor los logros de esta nueva dimensión para la educación superior colombiana, que Ascun 2002 ha calificado de escasos.

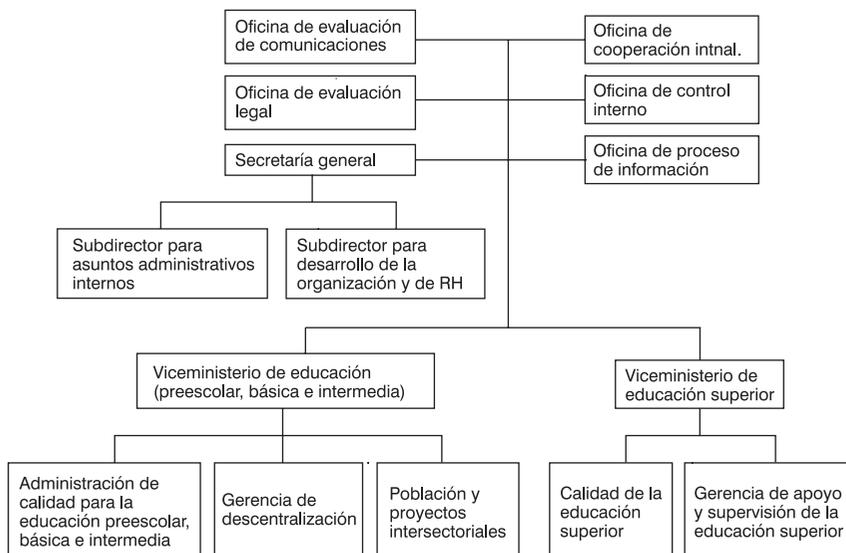
EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

El origen de las universidades colombianas se remonta al período colonial. Hacia finales del siglo XVI se fundaron las primeras; sus modelos se copiaron en gran parte de las que existían en España.

La enseñanza se impartía principalmente en latín. La introducción del castellano en el salón de clases hacia finales del siglo XVIII se inició en la Universidad de Villa de Mompo y representó un punto crítico importante. En 1826 se adoptó el modelo napoleónico para las universidades colombianas (Yarce, Lopera y Pacheco). Una vez más un modelo externo influyó en el desarrollo de la educación superior, sugiriéndose así su importancia en las nacientes naciones.

Casi dos siglos después, el sistema de educación superior de Colombia se reconoció en América Latina. Desde 1990 el sector ha experimentado transformaciones fundamentales como respuesta a la necesidad de aumentar el acceso a la educación, diversificar su sistema y modernizarlo para afrontar los desafíos impuestos por el mundo actual.

La educación superior en Colombia se define en la Ley 30 de educación superior de 1992. La ley está complementada por decretos reguladores y reglamentaciones de la Corte Constitucional que han permitido que la educación sea impartida por instituciones públicas y privadas.

GRÁFICO 6.1**ORGANIGRAMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA**

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2004).

En la educación superior participan diferentes actores (gráfico 6.1). El presidente de la República es la máxima autoridad administrativa. Delega en el Ministerio de Educación el diseño de políticas, planes, programas y proyectos. Coordina también la cooperación internacional basada en pautas propuestas por el Ministerio de Relaciones Exteriores.

Bajo el amparo del Ministerio de Educación, otras entidades han trabajado en la internacionalización de la educación superior del país. Éstas son: el Instituto colombiano para el fomento de la educación superior (Icfes), responsable de la evaluación del sistema educativo colombiano en todos los niveles, y el Instituto colombiano de préstamos educativos y estudios técnicos en el exterior (Icetex).

El recientemente creado Viceministerio de educación superior es una oficina de aseguramiento de la calidad para la educación superior, a la cual corresponde proponer criterios para su internacionalización, en estrecha colaboración con la Oficina de cooperación internacional, que depende directamente del Ministerio de Educación. La Oficina de aseguramiento de calidad también es responsable por la certificación de documentos emanados de instituciones de educación superior en Colombia para su acreditación en el exterior y certificación de estudios y títulos obtenidos en el exterior.

El desarrollo de instituciones de educación superior en Colombia, que ha venido dirigido por instituciones privadas, ha sido mucho más rápido que en América Latina en su conjunto. En 2003 había 320 instituciones de educación superior en Colombia (271 instituciones centrales y 49 filiales), en su gran mayoría creadas en la década posterior a la aprobación de la Ley 30 de 1992. Están localizadas en todas las regiones del país, con una densa concentración en la capital y las cuatro ciudades principales del país. La Ley 30 clasifica las instituciones de educación superior en cuatro categorías: instituciones de capacitación técnica (51 instituciones), instituciones tecnológicas (63), instituciones universitarias (99) y universidades (105), que pueden ser propiedad del Estado (32%) o privadas (68%). En 2003, el 82% de todos los estudiantes matriculados en educación superior asistía a universidades o instituciones universitarias; el restante 18% frecuentaba instituciones técnicas y tecnológicas (Ministerio de Educación Nacional 2002).

A pesar del 68% de incremento en la matrícula durante los años noventa, el acceso a la educación superior sigue siendo bajo con una población matriculada del 20% y edades de 17-24 años. La causa del acceso tan bajo se debe en parte al conflicto social y a la recesión económica que ha propiciado una alta tasa de deserción y ha impedido que estudiantes de las familias más pobres logren entrar y mucho menos permanecer en las instituciones de educación superior.

Los estudiantes que entran se matriculan principalmente en programas de ingeniería, arquitectura, economía, administración y contabilidad, ciencias sociales y derecho y ciencias políticas. Existe muy poca demanda por las matemáticas y las ciencias naturales. La matrícula en instituciones de educación superior llegó a 981.458 de estudiantes de pregrado y a 63.245 de estudiantes graduados en el 2001, de los cuales 6.775 se matricularon de programas de maestrías y 3.650 en doctorados (Snies 2002). El gobierno se ha fijado la meta de aumentar la matrícula total hasta 400.000 estudiantes para el 2006.

Colombia tiene 259 programas de especialización, 323 programas de maestría, y 47 de doctorado. Cada año Colombia gradúa un PhD por cada millón de residentes, una de las tasas más bajas entre los países grandes latinoamericanos (Snies 2002); la mayoría de estos estudiantes está en ciencias sociales.

Las instituciones privadas ofrecen casi todas las especializaciones y gozan de autonomía pero deben proponerlas al Estado para evaluación y registro. Los títulos de maestrías y doctorados son ofrecidos exclusivamente por las universidades y deben ser evaluadas por el Consejo Nacional para Aseguramiento de la calidad de educación superior (Conaces) antes de ser aprobados.

En ciencias exactas se ofrecen muy pocos programas de especialización. Estos se necesitan para aumentar la capacidad innovadora y de investigación de Colombia a fin de responder a los desafíos científicos y tecnológicos de un mundo globalizado (Yarce, Lopera y Pacheco 2002).

La enseñanza está a cargo de 97.522 profesores. El 23% de ellos trabaja de tiempo completo, el 10,6% de tiempo parcial y el 66,4% lo hace por horas.

Las universidades públicas representan el 77% de la investigación en el país (Perilla Santamaría 2003). En 2002 había 13.095 investigadores y 2.118 grupos de investigación. En un 0,6% del PIB, la inversión en ciencia y tecnología en Colombia es muy baja, incluso comparada con otros países de la región.

DESARROLLO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Tres etapas marcan la internacionalización de la educación superior en Colombia. Como ya se mencionó, la primera se inició con la fundación de la universidad colombiana, que copió el modelo de las universidades europeas (Henaó y Bustos 2002).

Una segunda etapa se inició en los años cincuenta cuando se llevaron a cabo algunos procesos de internacionalización, respondiendo sobre todo a necesidades individuales más bien que a claras políticas internacionales. Estos esfuerzos tuvieron poco impacto y fueron respuestas a ofertas de cooperación internacional del exterior que no tuvieron en cuenta las necesidades del país. El proceso durante esta época tuvo muy limitado apoyo del Estado. Las primeras instituciones de educación superior que empezaron a asociarse con procesos de cooperación técnica internacional fueron instituciones estatales (Ochoa 1998).

Desde los años cincuenta los estudiantes colombianos han seguido estudios avanzados en el exterior. Muchos lo han hecho por medio de becas ofrecidas por el Icetex.

Durante los años sesenta numerosos líderes latinoamericanos, sobre todo de Panamá y Venezuela, estudiaron en universidades colombianas y muchas instituciones colombianas recibieron visitas de profesores y algunos estudiantes de otros países. La Universidad de los Andes fue fundada según modelo norteamericano. Desde su fundación se ha comprometido en intercambios con universidades extranjeras, en especial universidades de Estados Unidos.

Durante la Guerra Fría, la educación empezó a considerarse como un instrumento de desarrollo. La cooperación se intensificó durante los años sesenta y setenta y gran parte de la ayuda dada a Colombia por países industriales se canalizó hacia la mejora de recursos humanos. Esto explica en parte el flujo de cooperación académica hacia los países en vía de desarrollo de Estados Unidos y la Unión Soviética. Durante este período Europa no ofrecía muchas becas y era un destino menos atractivo que hoy para estudios en el exterior. Estados Unidos era en esa época un destino natural para colombianos que deseaban seguir estudios de posgrado, que prácticamente no existían en Colombia. Tanto Estados Unidos como la Unión Soviética ofrecían becas completas a estudiantes colombianos en sus más prestigiosas universidades durante esta época. La internacionalización se caracterizaba como exógena, unilateral y con un gran énfasis en la cooperación norte-sur, lo cual ayudaba a incrementar el éxodo del sur hacia el norte. Los estu-

diantes que regresaban del exterior, constituían una semilla para la internacionalización en el futuro. Ellos eran especialmente importantes dada la falta de grandes flujos de inmigrantes hacia Colombia y su parroquialismo y tendencias conservadoras tanto políticas como sociales.

En los años ochenta, conocidos como la “década perdida” se dió una disminución de oportunidades para la cooperación internacional. Algunas de las razones eran los altos costos de matrículas en Estados Unidos y Europa, el alto costo de vida en estas regiones dada la devaluación de la moneda colombiana, el nuevo enfoque de las políticas de internacionalización de ciertos países, que afectaron el flujo de nacionales hacia los destinos tradicionales y la limitada capacidad de las organizaciones gubernamentales para continuar apoyando programas internacionales que habían sido tan fructíferos para el país. Se inició un nuevo tipo de internacionalización en los años noventa. La mayor parte de las fuerzas de impacto vinieron del sector educativo, principalmente de fuera de Colombia. Este proceso fue orientado desde el exterior, entregado en un contexto de cambio y globalización que facilitó, y a veces exigió, la internacionalización de la educación superior.

Los años noventa rompieron con los esquemas tradicionales y dispararon la apertura de las universidades colombianas. El nuevo contexto global, la Constitución de 1991 y la Ley 30 de Educación Superior de 1992, que le dio un marco legal, produjo una nueva internacionalización. Además de la labor realizada por el Icetex, el país vio nacer otras organizaciones, de naturaleza privada o mixta, como la Fundación para el futuro de Colombia (Colfuturo), la Red Caldas y la Agencia colombiana para la cooperación internacional, que desde comienzos de los años noventa ha permitido que un número considerable de colombianos estudien en el exterior por medio de su programa de préstamos. Más tarde, la puesta en marcha de programas de integración académica iberoamericana –a través de Intercampus, las declaraciones emanadas de la Unesco y los procesos de integración llevados a cabo por la Unión Europea– inspiraron la promoción de comunidades académicas colombianas internacionalmente y estimularon la creación de oficinas de relaciones internacionales en la mayoría de instituciones de educación superior en Colombia.

La apertura del sector influyó en su desarrollo de manera importante. También se empezaron a presentar una serie de situaciones negativas con algunas consecuencias inquietantes. Por ejemplo, la calidad de algunos programas de universidades extranjeras ofrecidos en Colombia era sospechosa, destacándose con esto una actitud muy conservadora de algunos organismos estatales que rechazaban aceptar una apertura mejor y más flexible al mercado de la educación superior.¹ Como la calidad de la oferta extranjera no se ha evaluado sistemática-

1 El Decreto 916 de 2001, mediante el cual se unificaron los requisitos y procedimientos para los programas de maestrías y doctorados, permite a las universidades colombianas hacer acuerdos

mente y sus efectos y consecuencias no se han sopesado y medido, este aspecto sigue siendo preocupante.

En 1996 se creó la RCI como una iniciativa de la Asociación colombiana de universidades. Esta red incluye la mayor parte de las oficinas de relaciones internacionales de instituciones de educación superior en Colombia. Su principal objetivo es estimular, promover y fortalecer la cultura de cooperación internacional entre las instituciones de la educación superior colombianas.

Una iniciativa clara y organizada por parte de los gobiernos central y regional le hubiera dado un tremendo impulso a este proceso. Sin embargo, el liderazgo gubernamental ha sido y sigue estando ausente en algunas iniciativas. Se necesitan recursos y un marco de referencia bien definido que permita a las instituciones participar en la vida académica internacional. Hay que reconocer los esfuerzos y apoyo dado por el Ictex; por el Instituto colombiano para el desarrollo de la ciencia y la tecnología (Colciencias) que estimula la excelencia en la investigación hasta el punto de poder competir en el mercado internacional del conocimiento, y por el Icfes, que junto con la Agencia nacional de promociones al exterior (Proexport), ha tratado de promover la educación superior en el exterior.

Los nuevos decretos que modificaron la estructura del Ministerio de Educación y del Icfes establecieron programas para la internacionalización asignando responsabilidades a la nueva División de aseguramiento de la calidad para la educación superior en el Ministerio de Educación. Estos decretos constituyen la iniciativa oficial más sistemática y coherente para la internacionalización de la educación superior, aunque no sea suficiente para garantizar su sostenimiento.

EL MERCADO INTERNACIONAL PARA LOS SERVICIOS: NUEVOS ACTORES, NUEVAS TENDENCIAS

Al iniciarse el siglo XXI el escenario se ha vuelto impredecible e incierto en un mundo en el cual el conocimiento se ha convertido en un bien comerciable y la universidad en un negociador de dicho conocimiento. Los acuerdos de libre comercio como el Acuerdo general de comercio y servicios (GATS), el Área de Libre Comercio de las Américas y las negociaciones con otras partes de América Latina y el mundo, se han convertido en un problema difícil dado el impacto que la introducción de dichos acuerdos tiene sobre la educación superior.

El bajo y desigual acceso a la educación superior, el limitado número de profesores que ostentan especializaciones y los escasos recursos financieros del Estado asignados para la educación superior crean en Colombia una situación favorable

con instituciones educativas del exterior para obtener su apoyo académico. Pero solamente instituciones colombianas pueden ofrecer grados.

para los proveedores de servicios educativos. También surgen oportunidades para instituciones colombianas en el exterior, dada la amplia gama de programas académicos que ofrecen y el reconocimiento que tienen en América Latina.

Países como Cuba, España y Australia han competido por los estudiantes colombianos. Recientemente, Colombia ha visto aumentar las instituciones de educación superior que ofrecen cursos formales y programas como también cursos no formales. Instituciones como la Universidad Internacional del Atlántico de Honolulu, que ofrece servicios de aprendizaje a distancia, y la Universidad Oracle, que ofrece educación continuada en muchos países latinoamericanos, ahora están operando en Colombia (García Guadilla, Didou-Aupetit y Marquis 2002). Cada vez más instituciones extranjeras están ofreciendo servicios por medio de programas formales e informales así como a distancia y programas virtuales para los cuales no hay ninguna regulación especial en Colombia.

Los nuevos proveedores están compitiendo con instituciones tradicionales en Colombia. Infortunadamente, esta tendencia no se ha tenido en cuenta por parte del gobierno. Por eso su impacto no se ha medido o cuantificado. Por otra parte, ha polarizado a quienes defienden las universidades tradicionales como los únicos centros del conocimiento y a los que ven a los nuevos proveedores como una oportunidad para el sector educativo.

Los proveedores de servicios educativos consideran a Colombia un mercado atractivo. Solamente el 3% de los estudiantes registrados en educación superior provienen del 20% más pobre de la población (quintil uno), 6% del quintil dos y 12% del quintil tres, lo cual indica que solamente el 21% de los estudiantes registrados en la educación superior vienen de los estratos económicos más bajos. Por el contrario, el 27% de estudiantes viene del quintil cuatro y el 52% del quintil cinco (el más rico). Colombia también tiene pocos programas de maestrías y doctorados que limiten su potencial desde el punto de vista de la investigación y el desarrollo. Dado el limitado número de programas de doctorado, las futuras necesidades de dotación de personal probablemente no se llenarán con profesores que ostenten doctorados. El sistema podría tener una crisis para satisfacer sus necesidades de personal con académicos adecuadamente calificados, que a su vez puedan reducir la calidad de la enseñanza e investigación (Banco Mundial 2003).

Las instituciones colombianas han empezado a transnacionalizar sus programas y servicios con base en acuerdos interinstitucionales, en especial con compañías que requieren programas académicos adecuados. Colombia tiene una amplia oferta de programas que se pueden exportar. Sin embargo, la experiencia de las instituciones de educación superior es variada, y el comercio en los servicios académicos todavía no se reconoce plenamente como una posible línea comercial (I. Jaramillo 2003).

ESTRUCTURA LEGAL

El inicio de los años noventa trajo consigo un reordenamiento legal sin precedentes en Colombia. Esto se logró con la Constitución Nacional de 1991 y la promulgación de la Ley 30, que se refiere y rige la vida administrativa y académica del sector educativo. Junto con la Constitución, la Ley 30 y los planes de desarrollo nacional, se ofrece un nuevo sistema de planeación en Colombia que sirve de apoyo y ofrece un marco legal bajo el cual ha evolucionado la reciente internacionalización de la educación superior.

Constitución Nacional de 1991

La Constitución Nacional de 1991 fue fundamental para la internacionalización de la educación superior en Colombia. Por medio de esta reforma, la legislación educativa se ha nutrido con el desarrollo de los derechos, principios y valores incorporados en esta Carta Magna política. Bajo la Constitución, el gobierno tiene la responsabilidad de “promover la internacionalización de las relaciones políticas, económicas, sociales y ecológicas basadas en la equidad, reciprocidad e interés nacional”. Los valores, principios y derechos establecidos en la Constitución han sido la base para asegurar cambios profundos en la educación.

Ley 30 de 1992 para la educación superior

Desde que se vio la necesidad de un régimen especial para las universidades públicas después de la Constitución de 1991, el primer paso fue promulgar la Ley 30 para la educación superior en 1992, por medio de la cual se organizó el servicio público de educación superior. La Ley 30 introduce la internacionalización como uno de los mayores retos del sector. Bajo la ley las instituciones de educación superior son responsables del estímulo de la capacitación, del fortalecimiento de las comunidades académicas y coordinación con otras entidades a nivel internacional. La ley asigna al Icfes la promoción de capacitación, el fortalecimiento de las comunidades académicas internacionales y el reconocimiento de experiencia, previa equivalencias de calificaciones para estudios hechos en el exterior.

El Sistema de Acreditación Nacional fue creado como un proceso voluntario para las instituciones. Lo pone en marcha el Consejo nacional de acreditación (CNA) que da pautas para la acreditación en programas e instituciones. Estimula el conocimiento aplicando estándares internacionales, asesorado por colegas nacionales e internacionales y estableciendo redes para intercambio académico de información, grupos de discusión, publicaciones internacionalmente indizadas y diálogo con otras entidades internacionales para que la comunidad académica pueda trascender las fronteras nacionales. Desde junio de 2004 había acreditado

234 programas de 105 instituciones públicas y privadas. Para enero de 2004 sólo cuatro universidades, tres privadas y una pública, habían recibido acreditación internacional del Ministerio de Educación Nacional, el máximo reconocimiento por su calidad.

La Ley 30 creó otras entidades gubernamentales que sirven de apoyo a la incorporación de universidades colombianas al terreno internacional, como la Oficina de cooperación internacional del Ministerio de Educación Nacional, por medio de la cual se piensa organizar el sistema de relaciones internacionales.

Planes de desarrollo nacional

Desde que se adoptó la Constitución de 1991, se han venido preparando Planes nacionales de desarrollo para períodos de cuatro años. De un modo participativo, estos planes fortalecen las acciones nacionales con el gobierno central, entidades territoriales y el sector privado (Saavedra y otros 2001).

En estos planes de desarrollo se han expresado las políticas oficiales, y son: Revolución Pacífica (1998), el Salto Social (1994), el Cambio para construir la paz (1998) y el manifiesto democrático elaborado y presentado por el presidente Álvaro Uribe Vélez, conocido como la Revolución de la educación. Sin embargo, estos planes no se han traducido en acciones coordinadas. Las políticas del gobierno expresadas por los actos administrativos o mecanismos de apoyo financiero son insuficientes para ofrecer los incentivos necesarios y estimular la adecuada internacionalización de la educación superior en Colombia y estas políticas no han conducido a un plan coherente coordinado.

PRINCIPALES ACTORES Y ACCIONES

El sistema colombiano de educación se caracteriza por un gran número de agencias gubernamentales con funciones que se sobreponen entre sí. Es de importancia definitiva que las agencias cooperen y coordinen su trabajo.

Organizaciones gubernamentales nacionales

En lugar de una estructura de políticas públicas coherentes, ha surgido una serie de actividades estatales centralizadas. Las organizaciones estatales son Icetex, Icfes, Colciencias y, últimamente, el Ministerio de Comercio, Industria y Turismo y su agencia de promoción de exportaciones, Proexport.

Icetex

El Icetex es la entidad nacional encargada de administrar las becas para cooperación internacional. Desde 1952 se permitió el acceso a los mejores programas educativos del mundo con el fin de contribuir al desarrollo económico y social del país. Esa cooperación es el resultado de convenios entre Colombia y varios gobiernos extranjeros y organizaciones multilaterales. Las becas internacionales son un tipo especial de apoyo financiero que tiene por objeto cubrir parcial o totalmente los gastos educativos en el exterior.

Icetex también administra becas ofrecidas por la OEA. Sirve de apoyo a préstamos estudiantiles del Fondo Rowe de la OEA, creado específicamente para colombianos que siguen estudios universitarios o de especialización en prestigiosas universidades de Estados Unidos.

Aunque los préstamos para estudios en el exterior se han venido aumentando desde 1995, son insuficientes en relación con la demanda. El número de estudiantes que se han beneficiado creció en un 4,6% entre 2000 y 2003. No obstante, la demanda supera la oferta. España y Estados Unidos son los destinos de más demanda (cuadro 6.1). En 2000 las becas permitieron que 551 personas estudiaran

CUADRO 6.1

ESTUDIANTES COLOMBIANOS EN EL EXTERIOR CON BECAS DEL ICETEX,
POR DESTINO, 2000

Destino	Número de estudiantes	Porcentaje del total
América Latina	110	20,6
México	28	5,2
Brasil	16	3,0
Argentina	14	2,6
Cuba	13	2,4
Costa Rica	12	2,3
Chile	10	1,9
Venezuela	9	1,7
Otros países en América Latina	8	1,5
Estados Unidos y Canadá	112	21,0
Estados Unidos	92	17,2
Canadá	20	3,8
Europa	312	58,4
España	220	41,2
Francia	34	6,3
Reino Unido	24	4,5
Países Bajos	10	1,9
Otros países europeos	24	4,5
Total	534	100,0

Fuente: Icetex 2001.

en el exterior, la mayoría de las cuales en programas de maestría en administración y salud. Ya para 2003, unos 22.000 colombianos habían recibido capacitación en excelentes universidades del exterior.

El Icetex ha concedido becas a cerca de 4.800 extranjeros que han venido a Colombia a seguir estudios de posgrado, hacer investigaciones o proseguir educación continuada, cofinanciados por la OEA y los centros de educación. El Icetex también apoya instituciones de educación superior con subsidios para profesores internacionales y auxiliares en idiomas de Francia, Jamaica y Reino Unido.

Icfes

La Ley 30 para la educación superior de 1992, da al Icfes la responsabilidad de desarrollar la internacionalización de la educación superior en Colombia. Es digno de mencionarse su programa de diplomacia educativa creado en 1999 apoyado por Proexport. Este programa estimuló la internacionalización de programas de alta calidad. Su principal objetivo es posicionar la educación superior de Colombia dentro de la comunidad educativa y diplomática nacional e internacional. Se propuso beneficiar el intercambio académico que pueda mejorar la calidad de la educación, ampliar las relaciones internacionales de Colombia y generar nuevas fuentes de ingresos por medio de la cooperación académica. Algunas de las estrategias de desarrollo más importantes para el Programa de diplomacia educativa eran la capacitación, participación en eventos internacionales y ferias, misiones académicas y visitas recíprocas a Colombia, un sistema de información confiable, actividades de promoción, investigación, divulgación de información sobre las instituciones de educación superior en Colombia y sus procesos de internacionalización y expansión de la lengua castellana. A través de este programa se realizaron diversas misiones en América Central, el Caribe y la región andina, con el objetivo de evaluar el potencial de estas áreas geográficas para los servicios y programas ofrecidos por las instituciones. Se identificaron oportunidades para programas de graduados, de educación continuada y del castellano. Infortunadamente, a pesar de sus importantes contribuciones, este programa se archivó después que el gobierno modificó la estructura del Icfes en 2003 y lo transformó en el establecimiento público responsable de la evaluación del sistema educativo colombiano en conjunto.

Colciencias

Es la principal organización para fomentar, promover y desarrollar actividades relacionadas con ciencia y tecnología en Colombia. Es la única organización gubernamental que trabaja con los sectores académicos, industriales y oficiales para promover el desarrollo científico y tecnológico. Una de sus unidades, la División

de internacionalización de la ciencia, que es parte de la Subdirección de programas estratégicos, es la responsable de la mejora del capital humano, intercambio, movilidad, asociación con redes investigadoras y desarrollo de proyectos entre las comunidades científicas nacionales e internacionales.

Colciencias ofrece becas a estudiantes colombianos que deseen seguir maestrías o doctorados en el exterior, aunque la falta de presupuesto, como resultado de financiaciones reducidas por parte del gobierno, ha impedido la continuidad y sostenimiento del programa. Durante 1997 el programa ofreció financiación para 151 estudiantes de doctorado y 42 de maestría. Estas becas fueron financiadas con parte de un préstamo ofrecido por el Banco Interamericano de Desarrollo. El número ya bajó sustancialmente: en 2000 solamente seis estudiantes recibieron apoyo en el exterior para programas de doctorado y maestría (Banco Mundial 2003).

Colciencias participa en varias redes latinoamericanas. Ha hecho convenios con consejos nacionales de ciencia y tecnología en México, Perú y Venezuela; con la Fundación nacional de ciencias de Estados Unidos; con bancos de desarrollo internacional como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo y con organizaciones internacionales y universidades de América Latina, Europa y Asia.

Ministerio de Comercio, Industria y Turismo

Este Ministerio surgió hace poco como un nuevo actor en la internacionalización de la educación superior, dedicándose al fortalecimiento de una nueva cultura para exportaciones a través de las entidades académicas del país y del sector productivo. En 2001 creó el programa de comercio internacional con el fin de “fortalecer la capacitación integral de estudiantes de educación superior en programas profesionales, así como también en programas tecnológicos y técnicos diferentes al comercio exterior, negocios internacionales o áreas relacionadas, para internacionalizar y orientar su educación hacia una visión más precisa de exportación empresarial”. El programa fue creado para internacionalizar programas de educación superior, crear una visión más global entre instituciones de educación superior y estimular el trabajo en equipo con una visión estratégica a largo plazo.

Ya para 2003 el programa se había desarrollado en 97 instituciones y unos 6.000 estudiantes se habían beneficiado. El Ministerio ha desarrollado seminarios para profesores en las principales ciudades de Colombia en los que han participado 145 instructores de 33 ciudades y 23 departamentos colombianos.

Con el apoyo de Proexport, el Ministerio de Comercio, Industria y Turismo ha venido fortaleciendo la disponibilidad de estudios en español para los países anglosajones de la región Caribe. Esta alianza de dos vías también favorece el de-

sarrollo del inglés como segunda lengua en las siete universidades que participan en este proyecto, tres de las cuales son universidades públicas.²

Ministerio de Relaciones Exteriores

La política exterior colombiana se propone mantener intereses nacionales y cambios de efectos en el sistema internacional que puedan conducir a la nación a un nivel superior de interdependencia. El presidente de la República determina el curso de la política. El Ministerio de Relaciones Exteriores desarrolla y propone métodos que permitan una internacionalización justa de las relaciones públicas, económicas, sociales y ecológicas así como también una integración con otras naciones, especialmente países latinoamericanos, que no se limite al comercio. El Ministerio de Relaciones Exteriores desarrolla una política que facilita la entrada y permanencia de extranjeros en Colombia. Con la colaboración de la Red colombiana para la internacionalización de la educación superior, se reformó el sistema de visas en pro de la actividad académica. El Ministerio de Relaciones Exteriores también busca estimular la activa participación de las comunidades colombianas en el exterior a través de ColombiaNosUne, que representa un enorme potencial para el desarrollo social del país (Ministerio de Relaciones Exteriores 2004).

Ministerio de Educación Nacional

Las responsabilidades del Icfes para la internacionalización recientemente se trasladaron al Ministerio de Educación. El Ministerio asignó esta responsabilidad a la nueva División de gerencia de la calidad de la educación superior, en colaboración con la Oficina de cooperación internacional, conforme a un decreto expedido en agosto de 2003.

Asociaciones nacionales no gubernamentales, fundaciones y redes

Las agencias del gobierno cooperan con un gran número de asociaciones nacionales no gubernamentales, fundaciones y redes.

2 Las universidades participantes son: Universidad de Antioquia, Universidad Industrial de Santander, Universidad de la Sabana, Universidad Nacional de Colombia, Universidad del Norte y Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá y Cali).

Ascun

La Asociación de universidades colombianas, fundada en 1957, es una asociación privada no gubernamental que reúne 74 universidades públicas y privadas. Su objetivo principal es servir como punto de encuentro y un espacio para reflexión permanente sobre el estado y el futuro de la educación superior, establecer lazos entre las universidades y diferentes organizaciones del gobierno en toda la nación y mantener relaciones de cooperación interinstitucionales e internacionales.

La asociación ha colaborado y promovido la internacionalización de la educación superior mediante la implementación de diferentes estrategias, puesto que “las universidades colombianas no pueden o no deben continuar desarrollándose de una manera aislada en relación con acontecimientos mundiales” (Ascun 2002 p. 24). En su *Agenda de políticas y estrategias para la educación superior en Colombia 2002-2006: de la exclusión a la equidad*, la escasa presencia y la definición clara de la internacionalización se presentan como grandes desafíos. La asociación ha iniciado diferentes acciones que intentan aumentar el entendimiento básico de la internacionalización, ejecutando programas que permiten a las universidades y al gobierno incorporarla en las principales funciones de las instituciones, con la esperanza de convertir la dimensión internacional en un elemento estratégico que eleve la calidad, importancia y competitividad de la educación.

La asociación promueve el establecimiento de acuerdos entre organizaciones, como la Asociación para instituciones de educación superior y universidades en México, la Conferencia alemana de presidentes universitarios, el Consejo nacional de educación superior del Ecuador, la Conferencia de presidentes de universidades españolas, la Asociación de colegios y universidades canadienses y la Asociación de presidentes de universidades de Venezuela. También trabaja con organizaciones y asociaciones internacionales, como Iesalc/Unesco, la Asociación de universidades latinoamericanas de graduados, y la Conferencia de presidentes de universidades de Quebec, que promueve el intercambio de estudiantes universitarios. Forma parte del Consejo de universidades iberoamericanas, que reúne asociaciones universitarias y los consejos de presidentes iberoamericanos con el fin de fortalecer la cooperación entre las universidades asociadas y otras de diferentes partes del mundo. Mantiene estrechos lazos con organizaciones internacionales, como el Consejo americano para la educación, la Organización interamericana de universidades, la Asociación internacional de universidades y la Unión latinoamericana de universidades, así como también con el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial. Desde 1996 ha apoyado y coordinado la Red colombiana para la internacionalización de la educación superior, que reúne las oficinas de relaciones internacionales de instituciones de educación superior en Colombia con el fin de desarrollar trabajo interinstitucional para fortalecer la cultura internacional en las instituciones.

Colfuturo

La Fundación para el futuro de Colombia fue fundada en 1991 como una organización sin ánimo de lucro. Es una iniciativa conjunta de los sectores privado y público y algunas instituciones de educación superior para ofrecer ayuda financiera a estudiantes que deseen seguir estudios de posgrado en el exterior o mejorar su inglés.

Entre 1992 y 2002, Colfuturo financió 873 estudiantes, 81% para programas de maestría, 13% para doctorados y 6% para especializaciones (cuadro 6.2). La mayor parte de las solicitudes tenían relación con la administración, seguida de ingeniería, derecho y ciencias políticas (cuadro 6.3).

CUADRO 6.2

PROGRAMAS DE POSGRADO APOYADOS POR COLFUTURO, 1992-2003

Año	Maestrías	Doctorados	Especialización	Total
1992	31	8	7	46
1993	37	9	6	52
1994	32	15	4	51
1995	34	13	1	48
1996	68	6	10	84
1997	141	20	8	169
1998	120	14	3	137
1999	88	11	4	103
2000	63	8	4	75
2001	89	18	2	109
2002	115	24	2	141
2003	143	27	0	170
Total	961	173	51	1.185
Porcentaje total	81	15	4	100

Fuente: Colfuturo, documento interno.

Entre 1992 y 2003 los países de más demanda para estudios en el exterior fueron Estados Unidos y Reino Unido, seguidos de España, Francia, Canadá y los Países Bajos. Casi el 50% de estas becas fueron concedidas a estudiantes de Bogotá.

Cámara de Comercio de Bogotá

La Cámara de Comercio de Bogotá ha combinado principios comerciales con motivación académica en un proyecto de innovación denominado Alianza Universidad Bogotá. Once prestigiosas instituciones de la capital pertenecen a la

CUADRO 6.3**DISTRIBUCIÓN DE PRÉSTAMOS EDUCATIVOS CONCEDIDOS**

Campo	Solicitudes	Beneficiarios
Administración	1.035	325
Ingeniería	580	181
Derecho y ciencias políticas	351	153
Ciencias sociales	443	115
Ciencias de la salud	609	86
Economía	225	64
Arquitectura	278	74
Agricultura	218	50
Artes	180	58
Ciencias básicas	190	50
Educación	76	29
Total	4.185	1.185
Porcentaje del total	100	28

Fuente: documento interno de Colfuturo.

alianza, que busca facilitar los procesos de internacionalización, cooperación y relaciones internacionales e interinstitucionales para aumentar la competitividad del área de Bogotá. Otras organizaciones que apoyan este programa son el Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de Comercio, Industria y Turismo; la ciudad de Bogotá y la Ascun.

Universia.net

Fundado en 2000 por el Grupo Santander Central Hispano de España, Universia.net es el portal universitario más grande del mundo. Su oficina principal está en España, con sucursales en Portugal y ocho países latinoamericanos. El portal ofrece información, servicios y enseñanza de contenido académico, científico y tecnológico en universidades asociadas. Universia.net/Colombia ha creado una red internacional de 51 instituciones de educación superior públicas y privadas. Las universidades participantes han producido 600 artículos, 395 diferentes publicaciones y 3.810 programas y cursos, que se complementan con bibliotecas en línea y bases electrónicas de datos.

Red colombiana para la internacionalización de la educación superior

En 1994 la necesidad de interrelacionar y complementar, no sustituir, los esfuerzos hechos por instituciones de educación superior en relación con la internacionalización, estimuló la creación de la RCI (Revelo 1994). La Asociación colombiana de

universidades ha coordinado y fortalecido las acciones de la RCI desde su fundación en 1996. Con más de 100 instituciones miembros de todas las regiones del país, RCI es la única organización que incluye la mayor parte de oficinas de relaciones internacionales de instituciones de educación superior, con el fin de estimular, promover y fortalecer la cultura de la cooperación internacional. También sirve como foco central para la cooperación con otras redes internacionales en todo el mundo (Baeyens, Corpas y Jaramillo 1998).

Cinco líneas especiales de trabajo caracterizan esta red: entrenamiento en cooperación internacional, información y divulgación de oportunidades internacionales, políticas, calidad de la internacionalización e integración. Algunos de sus proyectos se han publicado y convertido en el punto de referencia en Colombia para información sobre oportunidades para los estudiantes en el exterior, becas, créditos, etcétera. Desde su creación, la RCI ha mantenido un programa de educación continuada en diferentes partes del país por medio de talleres, reuniones, congresos y seminarios para ayudar a las instituciones en sus gestiones de internacionalización. Trabaja con organizaciones internacionales y nacionales, públicas y privadas, en la promoción y exportación de servicios pedagógicos. La movilidad académica se ha desarrollado con el programa de intercambio académico, técnico y científico, a través del cual la RCI ha organizado intercambios con 27 universidades regionales.

Red Mutis

La Mutis está conformada por instituciones de educación superior y otras entidades que tratan de fortalecer las relaciones internacionales e interinstitucionales. Esta red se remonta a los años noventa, cuando la inició el Instituto Tecnológico de Monterrey. Es una red de universidades privadas que promueve el intercambio de estudiantes, profesores e investigadores con base en sus excelentes relaciones y cooperación con instituciones nacionales e internacionales. La estrategia básica de su programa es el uso intensivo de tecnologías informáticas y de comunicación.

Red Caldas

Colciencias creó y coordina la Red Caldas, fundada en 1992, como un instrumento de comunicación para el intercambio de conocimientos científicos y tecnológicos entre investigadores colombianos que trabajen en el exterior y la comunidad científica nacional. La Red Caldas está incluida en las políticas de internacionalización de las ciencias definidas por el Sistema nacional de ciencia y tecnología. Los objetivos de la red consisten en facilitar la creación de una comunidad virtual de conocimiento, dirigida por científicos e investigadores colombianos tanto

dentro como fuera del país y lanzar un programa para conocimientos científicos y tecnológicos en Colombia. La importancia e impacto de su trabajo en el desarrollo de la ciencia y la tecnología han sido altamente reconocidas.

Red Scienti

Conscientes de la necesidad de mejorar la productividad del país y la competencia, Colciencias maneja la red internacional de información y fuentes de conocimiento para la ciencia, la tecnología y manejo de la innovación (Red Scienti). Esta red consiste en una base de datos de todas las actividades desarrolladas por aquellos que ponen en marcha investigación tecnológica, innovación y desarrollo en América Latina y el Caribe. La Red fue creada con el fin de establecer una presencia en el mundo y para elevar la capacidad nacional tecnológica y científica al nivel internacional. También promueve el programa latinoamericano para el intercambio científico avanzado. Su estrategia consiste en fortalecer la cooperación entre países latinoamericanos y del Caribe basada en la capacidad regional para elevar el nivel del personal administrativo profesional a los niveles de doctorado y posdoctorado. Este programa busca promover la capacidad científica en la región en todas las áreas del conocimiento, estimular el trabajo sobre problemas de investigación de alta importancia regional y reforzar los grupos de investigación y los programas doctorales regionales (Colciencias 2004).

Organizaciones y agencias gubernamentales internacionales

Unesco, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la Organización para la cooperación y el desarrollo económicos (OCDE) se han dedicado a promover reformas en Colombia que van a mejorar la capacidad del país desde el punto de vista internacional y humano (I. Jaramillo 2003). La Unesco; Iesalc/Unesco, como una entidad autónoma agregada a Unesco, y otras entidades reconocidas por ésta, como la Asociación internacional de universidades y la Organización internacional para la migración, han tenido un importante impacto sobre el fortalecimiento de la cooperación universitaria internacional. Igualmente importante es el trabajo filantrópico desarrollado por fundaciones privadas como la Ford y la Rockefeller, que han sido fundamentales para el desarrollo de la investigación científica internacional en Colombia.

Los procesos de transformación propuestos por algunas organizaciones financieras, como el BID y el Banco Mundial, han creado condiciones que le permiten al sector responder de una manera más adecuada a las necesidades del país y a los desafíos que deben superar en la era de la globalización. La evaluación del estado de la educación superior realizada por el Banco Mundial a instancias del gobierno, incluyó varios estudios e hizo recomendaciones sobre la forma como

el financiamiento, el buen gobierno, la estructura y el alcance de la educación superior podrían reformarse para satisfacer mejor las necesidades del país y los retos que va a afrontar en una economía global de mercado (Banco Mundial 2003). Después de analizar la situación colombiana, el Banco Mundial aprobó un préstamo de US\$200 millones para mejorar la calidad y el capital disponible de la educación superior en Colombia.

A nivel regional y subregional, la OEI es una organización del gobierno que apoya programas de movilidad en educación, ciencia, tecnología y cultura en todos los países latinoamericanos y la península Ibérica. El convenio Andrés Bello promueve la integración en la región y hace esfuerzos para beneficiar la educación, la ciencia y la tecnología. Sus esfuerzos por poner en marcha un sistema de educación superior más armonioso en la región iberoamericana, en gran parte no han dado fruto y no han facilitado la movilidad entre las instituciones que conforman el convenio.

Los programas de movilidad han recibido apoyo financiero del gobierno y de las propias instituciones de educación superior (Jaramillo, García y Blom 2003), pero la mayor parte del apoyo ha llegado a través de programas de cooperación bilateral que apoyan las becas internacionales para profesionales colombianos. Tradicionalmente, este apoyo ha sido dado mediante el otorgamiento de becas que cubren todo o parte del costo de la capacitación en el exterior. Esta cooperación ha permitido el intercambio de experiencias y la movilidad de expertos en problemas de interés común. El sector educativo participa en reuniones hechas por la Oficina de cooperación internacional del Ministerio de Educación, donde se tratan los acuerdos y asuntos relacionados con el sector.

Programas de becas

En beneficio de los países de la Unión Europea, la Comisión Europea negocia acuerdos de cooperación con los países en desarrollo. Dos programas propuestos por la comisión, el Programa de becas de alto nivel para América Latina (Alñan y el Programa de capacitación académica para América Latina (ALFA) han llegado a ser los principales contribuyentes para el desarrollo académico y humano de Colombia.

Durante la primera convocatoria de solicitudes, el país recibió 37 de las 251 becas otorgadas, el segundo número más alto en la región. Cerca del 43% de estudiantes colombianos fueron a España, mientras que otro 5% viajó al Reino Unido. Los profesionales de Alñan también estudiaron en Austria, Francia, Alemania, Países Bajos y Portugal. Nueve becas otorgadas fueron para ingeniería y tecnología y seis para ciencias naturales. Durante la segunda convocatoria de solicitudes de beca Alñan (2004-2005) 113 colombianos estuvieron entre los 779 financiados. La mayoría fue a España, Reino Unido, Francia y Alemania.

ALFA es un programa descentralizado de cooperación regional entre la Unión Europea y América Latina. Colombia está participando en la segunda etapa del programa con 24 proyectos aprobados y un proyecto coordinado. De los cinco países de la Comunidad Andina, Colombia tiene el nivel más alto de participación en ALFA.

Agencias de cooperación internacional

La Agencia española para la cooperación internacional (AECI), promueve programas de intercambio universitario con el objeto de crear capacidad humana para fortalecer la investigación universitaria, como también la capacitación a nivel doctoral y de posgrado. En Colombia ha contribuido al desarrollo de proyectos educativos para estudiantes y profesionales colombianos que deseen estudiar en universidades españolas. Sus becas y el programa de cooperación interuniversitaria (PCI) se han convertido en instrumentos eficientes para promover el intercambio de estudiantes y profesores universitarios.

Otras agencias internacionales son: el Servicio alemán de intercambio académico (DAAD); la Agencia de cooperación internacional japonesa (JICA por sus iniciales en inglés) cuyo programa de becas ha permitido a más de 1.600 colombianos estudiar en Japón, y el Consejo Británico establecido en Colombia en 1940, que administra una variedad de becas a nombre de instituciones británicas y colombianas.

Relaciones bilaterales

Colombia ha suscrito acuerdos bilaterales con diferentes países latinoamericanos; Canadá y Estados Unidos; Bélgica, Francia, Grecia, Italia, España, Reino Unido y China, Egipto, Israel y Japón. Algunos programas también han sido financiados por embajadas en Colombia, muchas de las cuales sirven de apoyo a la comunidad académica a través de acuerdos establecidos con entidades nacionales, tanto gubernamentales como privadas.

Desde 1996 la Embajada de Francia y su programa de cooperación internacional para investigadores, a través del programa Ecos Nord, ha promovido intercambios científicos de alto nivel entre centros de investigación colombianos y franceses. Ha tenido varias convocatorias para propuestas en las cuales más de 50 proyectos han sido financiados. Más de 100 laboratorios e investigadores participaron en estos proyectos.

Otro programa de cooperación bilateral entre Francia y Colombia es el Fondo para estudios en Francia, creado en 1998, en el cual participan 25 universidades colombianas. Este Fondo ofrece programas de becas para desarrollar intercambios entre los dos países. Ciento noventa y seis estudiantes colombianos han re-

cibido becas de un año para estudiar en Francia. Cuarenta han sido seleccionados para 2003-04.

Los programas de becas ofrecidos por los Institutos de la Alianza Francesa en Colombia son un apoyo para el perfeccionamiento de la enseñanza del francés en Colombia y del castellano en Francia. Este programa, administrado por el Ictex, también aspira a incrementar conocimientos de los aspectos académicos, lingüísticos y culturales de los dos países. En la convocatoria del 2003-04 para solicitudes, fueron seleccionados 80 colombianos y 12 franceses.

Las relaciones entre Colombia y México tradicionalmente han sido cordiales. Desde hace poco han asumido un nuevo dinamismo. Por medio del Ministerio de Relaciones Exteriores, México ofrece becas a ciudadanos colombianos para seguir estudios de posgrado en ese país. En junio de 1979 ambos gobiernos suscribieron el Acuerdo básico de cooperación técnica y científica, que ha estado vigente desde marzo 6 de 1981. Estos y otros programas han jugado una función importante de liderazgo durante varios años, pero en los últimos se ha reorientado la colaboración hacia otras áreas de mayor impacto.

Asociaciones y redes

Las universidades colombianas participan activamente en organizaciones internacionales. Esta interacción permite el fortalecimiento de redes de universidades que ofrecen mecanismos de comunicación dentro de las instituciones. Los siguientes son ejemplos notables:

- Columbus fue establecido con el propósito de fortalecer la colaboración interinstitucional entre América Latina y Europa. Diez importantes universidades colombianas son miembros. Las acciones de Columbus se centran en 6 áreas prioritarias: calidad, reformas en la educación superior, entrenamiento gerencial, tecnología informática y de comunicaciones, internacionalización y desarrollo regional. Columbus está actualmente colaborando con el Consejo nacional de acreditación en Colombia, identificando revisores académicos para evaluación de programas e instituciones y acreditación de las universidades miembros de Columbus.
- La Asociación latinoamericana de universidades de graduados es una ONG reconocida por la Unesco. Está dedicada a desarrollar programas de graduados y doctorados en América Latina. La coordinación regional para los países andinos está bajo la responsabilidad de la Universidad del Valle en Colombia.
- La Organización interamericana para la educación superior, promueve la cooperación entre las universidades de 34 países miembros. Colombia es el consejero de la región andina que conjuntamente adopta y pone en prácti-

ca el programa anual de actividades. Veintidós instituciones en Colombia son miembros, incluida la Ascun.

Otras asociaciones regionales y redes en Colombia también apoyan y estimulan la internacionalización de la educación superior y la integración regional, que incluye las siguientes:

- La Unión de universidades latinoamericanas, que tiene 17 instituciones afiliadas que participan activamente en todos los programas.
- El Centro de desarrollo interuniversitario, una red de prestigiosas universidades europeas y latinoamericanas que promueve la integración universitaria con el desarrollo nacional. Su junta de presidentes actualmente es dirigida por un rector colombiano.
- La Asociación para la integración de universidades latinoamericanas y del Caribe, con 25 instituciones afiliadas.
- La Red latinoamericana para la cooperación universitaria, creada en 1997, un proyecto de colaboración interuniversitaria de universidades privadas en la región que estimula la máxima eficiencia en cooperación e incluye recursos técnicos y humanos.

Laspau

Programas profesionales y académicos para las Américas (Laspau) fueron creados en 1964, como respuesta a una iniciativa del gobierno colombiano por la cual sobresalientes estudiantes de secundaria podían estudiar en Estados Unidos. Actualmente Laspau, junto con Colciencias, promueve investigaciones, capacitación científica avanzada y divulgación de información tecnológica. El programa de capacitación de recursos humanos para el fortalecimiento de la comunidad científica, financiado por el BID, permitió a 400 colombianos proseguir estudios graduados en el exterior en ingeniería, ciencias sociales y ciencias naturales. Laspau supervisó, evaluó y apoyó a 100 estudiantes en Estados Unidos y 300 en otras partes del mundo.

Programas internacionales para intercambio académico

La Asociación internacional de intercambio de estudiantes para experiencia técnica, permite a los universitarios estudiar y realizar investigaciones en más de 80 países. Desde 1996, 226 colombianos han participado en este programa y las instituciones y organizaciones colombianas han recibido 108 estudiantes internacionales. Treinta y dos colombianos iniciaron estudios en el exterior en 2003 y 30 estudiantes extranjeros empezaron estudios en Colombia. Aiessec (una organi-

zación internacional de intercambio de trabajo dedicada a incrementar el entendimiento cultural) ha venido prestando servicios a estudiantes colombianos desde 1948. Más de 120 estudiantes por año siguen una experiencia internacional en uno de los 85 países de la red.

El PCI

El Programa de cooperación interuniversitaria, fundado en 1994 y formalmente conocido como Intercampus, ha sido una de las iniciativas con mayor impacto en el desarrollo de la internacionalización. Financiada por la AECI y las universidades latinoamericanas y españolas, el programa ha movilizado estudiantes y profesores universitarios en la región iberoamericana y ha dado como resultado fructíferos programas de cooperación académica. Entre 1994 y 1999, Colombia recibió 1.023 estudiantes españoles, haciéndola el segundo destino más visitado en América Latina. Durante este período 717 colombianos fueron a estudiar a España. El alto grado de reciprocidad sustenta el programa y ha garantizado su continuidad. AECI también sirve de apoyo a estudios graduados en España, por medio de becas ofrecidas por la Fundación Carolina y por los programas Mae y Mutis.

Otros programas de becas

Las instituciones colombianas participan activamente en otros programas de becas como las de la Fundación Alexander Von Humboldt en Alemania y redes que han sido establecidas durante la última década, como el Programa académico para movilidad de estudiantes de la unión universitaria latinoamericana, el Programa de intercambio y movilidad académica de la OEI y el Programa de movilidad estudiantil del centro de desarrollo interuniversitario. Algunos de estos programas son todavía pequeños y relativamente nuevos. Diversos factores, como legislación, rigidez curricular, falta de ayuda financiera y restricciones de la inmigración, amenazan su sostenimiento y limitan su desempeño. Estas redes han logrado reconocimiento en Colombia y son una de las formas más efectivas de trabajar colectivamente.

Desde 1957 la Comisión Fulbright de Estados Unidos ha suministrado a 2.800 colombianos becas totales o parciales para estudios de posgrado en Estados Unidos. Por otra parte, cerca de 800 ciudadanos estadounidenses han venido a Colombia como profesores o estudiantes visitantes. Antes de la década de 1990 la mayoría de solicitudes de becas se hacían para ciencias sociales y humanidades. Desde los años noventa la ingeniería y las ciencias ambientales han sido de gran demanda, así como también finanzas, ciencias políticas y ciencias básicas.

ESTRATEGIAS ORGANIZACIONALES Y DE PLANEACIÓN

Las instituciones dedicadas al fortalecimiento del proceso de internacionalización han adoptado diferentes estrategias organizacionales y de planeación.

Estrategias organizacionales

Las estrategias organizacionales implican el manejo, liderazgo y dedicación institucional a la internacionalización; la implementación de programas, el establecimiento de sistemas de apoyo, y la construcción de capacidad humana.

En Colombia 22 instituciones públicas y privadas han desarrollado procesos de internacionalización (42% universidades públicas y 50% privadas). Muchas de estas instituciones realizan sus actividades de internacionalización de manera *ad hoc* y marginal más que como parte de las funciones centrales de la universidad. Pocas tienen programas internacionales y el número de estudiantes que participa es pequeño. Aunque el 37% dice que tiene políticas institucionales para la internacionalización, muchas son el resultado de actividades no planeadas que, a la larga, no tienen un impacto sobre las principales funciones y en consecuencia sobre la calidad de la educación superior. No obstante, el 58% de las instituciones dicen que están desarrollando procesos de internacionalización por medio de actividades, programas y planes que hacen impacto en la vida académica, social y cultural de toda la universidad.

Casi el 89% de los programas de internacionalización de las instituciones lo lleva a cabo el rector. En otras instituciones, la oficina del vicerrector de la investigación o la secretaría general adelantan el proceso. En todas las instituciones el proceso tiene el apoyo de las escuelas, los decanos y la oficina del vicerrector académico, y se manifiesta dedicación de los líderes más antiguos.

Más o menos las dos terceras partes de las universidades se internacionalizan con el fin de lograr altos estándares académicos en la enseñanza y la investigación. Más o menos las dos terceras partes se internacionalizan para generar ingresos. El 71% no justifican su internacionalización con razones políticas.

La mitad de las instituciones incorporan explícitamente la dimensión internacional en su misión, visión y políticas institucionales, evitando con eso que las actividades se lleven a cabo arbitrariamente, lo cual no fortalecería la calidad académica de la institución.

Más o menos en la mitad de las universidades se piensa que el gobierno no ha orientado el proceso de internacionalización en términos de financiamiento, regulaciones, normas, etcétera. La orientación y recursos suministrados no han sido suficientes, dada la necesidad de políticas claras para ayudar a Colombia a sobreponerse al aislamiento de sus instituciones de educación superior.

El 84% de las instituciones han establecido formalmente oficinas para relaciones internacionales, cuya mayor parte fue creada hace más de siete años. Casi

todas las oficinas son muy pequeñas: 68% tiene una o dos personas, el 27% emplea de tres a cinco personas y sólo un 5% tiene más de seis personas, incluida la persona encargada de la oficina. La mayor parte de las oficinas están formadas por un director y un asistente.

El 55% de las universidades la llaman oficina de relaciones internacionales mientras que el 23% la denomina oficina de relaciones internacionales e interinstitucionales; el resto las llama departamento o centro de relaciones internacionales. Ninguna de estas oficinas está a nivel de vicerrectoría. Algunas combinan sus actividades internacionales con otras responsabilidades, creando ambigüedad sobre sus funciones.

Los principales servicios ofrecidos por estas unidades son la evaluación y el apoyo de la comunidad académica universitaria, manteniéndose en contacto con la comunidad internacional, divulgando información y promoviendo las actividades y logros internacionales de la institución, coordinando la implementación de las políticas internacionales, estableciendo y haciendo seguimiento a sus acuerdos, y organizando servicios para los académicos y los estudiantes extranjeros. Muy pocas son responsables del manejo, evaluación y seguimiento del proceso propiamente dicho.

El 21% de las instituciones tienen asignado un presupuesto específico determinado por la institución. La mitad de ellas no goza de autonomía financiera y opera bajo estructuras muy centralizadas. La asignación del presupuesto anual es generalmente de US\$2.000-US\$4.000. El 13% recibe un presupuesto anual de US\$4.000-US\$8.000. El 15% cae dentro del rango de los US\$8.000-US\$20.000 y el 18% tiene presupuestos de más de US\$20.000 al año (Jaramillo 2003). Aquellas que reciben recursos por fuera del presupuesto regular de las instituciones por lo general los obtienen del gobierno o de la venta de servicios; sólo un pequeño número recibe recursos de agencias internacionales y fundaciones o del sector privado.

La internacionalización requiere trabajo conjunto. El apoyo que puede ofrecer un comité asesor a la institución garantiza el logro de las metas propuestas por esta última. Sin embargo, a pesar de su importancia, las tres cuartas partes de las universidades y las instituciones universitarias no han puesto en marcha esta clase de trabajo en equipo. Las políticas y planes institucionales de internacionalización, si acaso existen, son determinadas por la persona encargada de las relaciones internacionales o por el rector cuando orienta el proceso.

El apoyo que tanto las instituciones privadas como las públicas dan a la capacitación internacional o a sus entidades de enseñanza para llevar cabo maestrías o doctorados en el exterior, es importante. El 84% de las oficinas de relaciones internacionales prestan apoyo a la movilidad de los profesores que viajan al exterior. La asistencia a seminarios y eventos internacionales es la actividad que más apoyan las universidades –dando a las colombianas un perfil internacional relativamente alto– seguida del apoyo para estudios en el exterior. Sin embargo, no

hay ninguna política institucional que estimule a aquellos que contribuyen y dan apoyo a la práctica de la propia internacionalización.

Programas estratégicos

Los encargados de las relaciones internacionales en las instituciones colombianas de educación superior desarrollan diversas actividades académicas internacionales. Sin embargo, a pesar de su importancia, muchas no se llevan a cabo y no se consideran una prioridad.

Programas académicos

El 58% de las instituciones supervisadas desarrollaron programas académicos internacionales. Algunas tienen programas de estudios comparativos y permiten movilidad e integración con universidades extranjeras. Pero muchas instituciones de educación superior siguen operando muy localmente y dan poco apoyo a los programas académicos en el exterior (Jaramillo 2002).

Idiomas extranjeros

Uno de los mayores obstáculos de la internacionalización es el dominio adecuado de una segunda lengua por parte de profesores y alumnos. Más o menos tres cuartas partes de las instituciones confirman que la falta de una segunda lengua no permite mayor movilidad del cuerpo docente. Por eso se pierden oportunidades importantes de capacitación profesional y participación en proyectos internacionales.

Conscientes del papel que deben jugar en una sociedad global sin fronteras, el 86% de las instituciones ha venido creando centros para enseñar una segunda lengua y ha hecho de eso un requisito obligatorio para el grado. En una encuesta de la Ascun y del Consejo Británico, gran parte de las 32 universidades encuestadas confirmaron que habían fijado políticas para fortalecer el dominio del inglés y otros idiomas entre los estudiantes, profesores e investigadores, lo mismo que entre el personal administrativo. Casi el 60% de los estudiantes prepara algunos temas en inglés y el 91% desarrolla módulos con el apoyo de bibliografía en inglés (Jaramillo 2002).

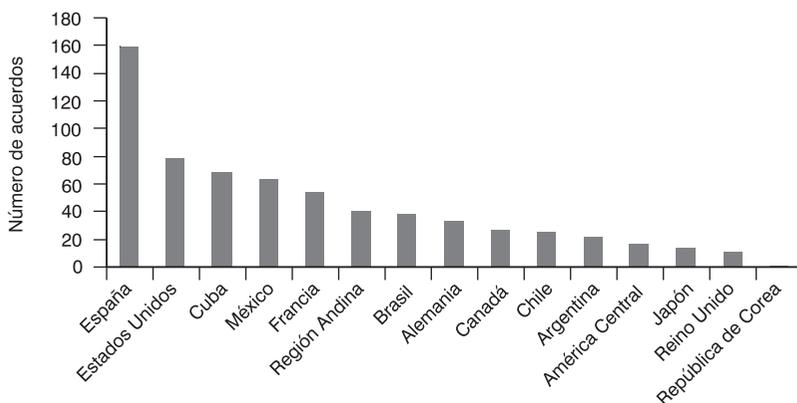
Convenios internacionales

Las instituciones colombianas han suscrito casi 700 convenios vigentes (gráfico 6.2). El 59% son con universidades públicas y sólo un 9% son bilaterales, lo cual indica la falta de una sistematización. De los casi 700 acuerdos, 287 son con países

Europeos y 273 con otros latinoamericanos. La mayor parte de esos acuerdos son con España, Estados Unidos, Cuba, México y Francia. En América Latina Cuba es el país con el mayor número de acuerdos (68), seguido de México (63) y Brasil (38). A pesar de estos convenios, los países latinoamericanos no se han considerado como el destino principal para la comunidad académica; las relaciones de cooperación han tratado de ser norte-sur, aunque la región ha tenido un incremento de las alianzas dentro de ella (Jaramillo 2002).

GRÁFICO 6.2

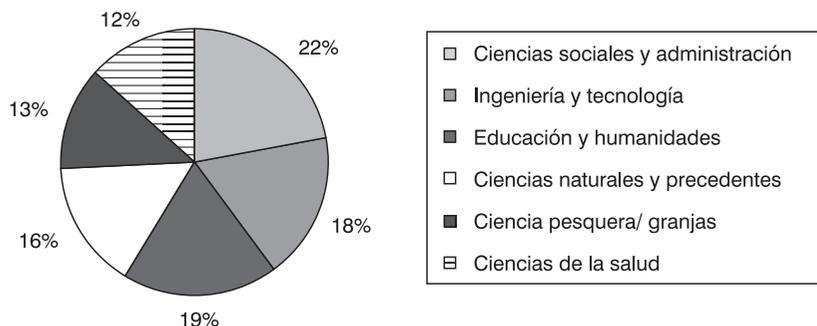
ACUERDOS INTERNACIONALES SUSCRITOS POR COLOMBIA



Fuente: I. Jaramillo (2003).

La cooperación con países asiáticos es escasa a pesar de su importancia política y económica. Sólo una institución en Bogotá tiene un acuerdo con una universidad coreana, y 13 colombianas con Japón. Existe una mayor demanda de acuerdos con universidades de Australia, un país que hace poco demostró interés por América Latina, sobre todo por Colombia. Existen pocas o ninguna relación con instituciones u organizaciones africanas (I. Jaramillo 2003).

Las áreas del conocimiento más representadas en los convenios se refieren a ciencias sociales y administración (22%), educación y humanidades (19%), ingeniería y tecnología (18%) y ciencias exactas y naturales, salud y agricultura (41%) (gráfico 6.3). Las universidades privadas se dedican a ciencias sociales y administración, ingeniería y áreas tecnológicas, mientras que las públicas se concretan a educación y humanidades, agricultura y ciencias exactas y naturales. Estos datos concuerdan con los suministrados por Icetex, Colciencias, Colfuturo y la Comisión Fulbright.

GRÁFICO 6.3**CONVENIOS INTERNACIONALES POR ÁREA DE CONOCIMIENTO, 2002**

Fuente: I. Jaramillo (2003).

Movilidad académica

La movilidad académica se basa principalmente en enviar estudiantes y profesores colombianos al exterior, más que en recibir estudiantes internacionales en Colombia. Sólo seis de las instituciones encuestadas, cinco privadas, tienen estudiantes extranjeros. Las condiciones actuales de Colombia tal vez no permiten un mejor comportamiento en este campo, pero se necesita análisis para comprender las verdaderas razones de estas cifras tan bajas. A pesar de la importancia y significado que tiene la movilidad para el proceso de internacionalización, no hay ningún sistema de información en Colombia que indique el número de estudiantes, profesores, investigadores o incluso directores que hayan viajado a otros países a adelantar actividades académicas.

Evaluación y acreditación internacional

Un corto número de los mecanismos utilizados en Colombia para garantizar la calidad de programas e instituciones son adecuados para asegurar la calidad del propio proceso. En la mayoría de instituciones entrevistadas, no existe ningún proceso que tenga por objeto revisar, evaluar o hacer seguimiento al de internacionalización para mejorarlo. El 39% hace cierta clase de evaluación y seguimiento, pero el 61% no conocen o subestiman el valor de un buen proceso de internacionalización íntimamente ligado a la mejora de la calidad como parte integral de la actividad académica. Las tres cuartas partes no se han sometido a ninguna clase de acreditación internacional.

Actividades extracurriculares

Las actividades extracurriculares les permiten a los estudiantes interactuar con otros y enriquecer su desarrollo académico. Actividades como semanas internacionales deben ser regulares pues ayudan a introducir al mundo dentro de la institución.

Programas de antiguos alumnos

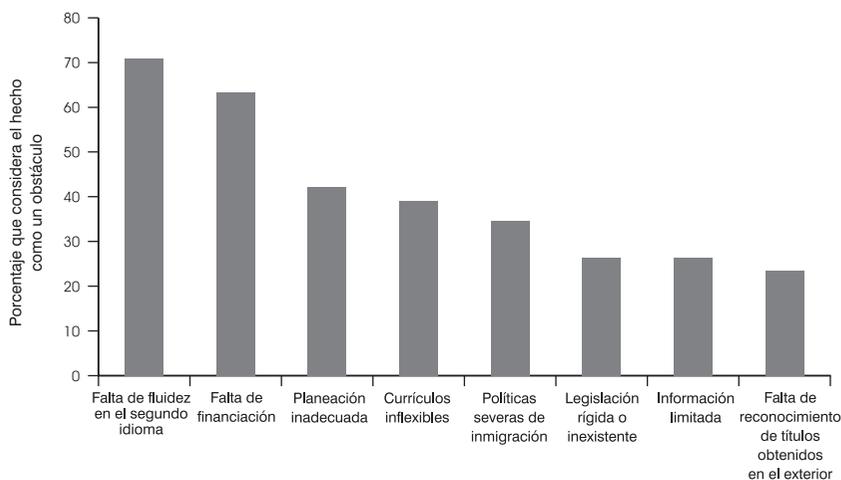
El 68% de las universidades carecen de programas que consideren a sus antiguos alumnos como agentes de la política de integración. Las universidades sí reconocen la capacidad de los antiguos alumnos para fortalecer relaciones con el sector productivo y servir como vínculo entre instituciones de educación superior y organizaciones e instituciones internacionales.

Factores limitantes

La internacionalización está retrasada por varios factores (gráfico 6.4). Las instituciones dan ejemplos de factores como el inadecuado dominio de un segundo idioma; la falta de financiación; inadecuada planeación; planes de estudio inflexibles; políticas estrictas de inmigración; legislación rígida o no existente, in-

GRÁFICO 6.4

OBSTÁCULOS QUE RETIENEN LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES COLOMBIANAS



Fuente: I. Jaramillo (2003).

adecuada información y falta de voluntad de las instituciones colombianas para reconocer estudios o calificaciones obtenidas en el exterior.

A pesar de la falta de políticas gubernamentales coherentes sobre internacionalización, ésta ha avanzado en Colombia durante los últimos años. Hay una mayor dedicación por parte de las autoridades y de la comunidad académica en general, que han empezado a ver la internacionalización como un ingrediente esencial para mejorar la calidad de la educación superior. La infraestructura académica y organizacional ha mejorado y se han adoptado nuevas tecnologías que apoyan esta tarea.

FRENTE A LOS RETOS

La educación superior tiene que integrarse a las redes globales del conocimiento y abrir sus instituciones y la comunidad de educación superior a las nuevas tendencias. Las instituciones tendrán que ser más creativas para responder a estos retos. Por eso es necesario pensar en ciertas propuestas para fortalecer y acelerar el proceso de internacionalización de manera coordinada.

Papel del gobierno

La internacionalización de la educación superior no puede ocurrir sin la participación del gobierno, el cual tiene que asegurar que sus instituciones entren en el mundo global, política, económica, social y culturalmente orientadas por una clara visión nacional que acepte la educación como una herramienta para ocupar un sitio en el ámbito internacional. Las políticas gubernamentales, los mecanismos y las estrategias que fortalecerían la capacidad de la educación superior en un ambiente internacional son las siguientes:

- Se necesitan políticas coherentes y estructuradas que no desaparezcan con los cambios de liderazgo político. El gobierno central puede integrar y promover internacionalización, junto con las diferentes organizaciones gubernamentales de las cuales depende garantizar el proceso. Tales organizaciones son: Icfes, Icetex, Colciencias, la Oficina de cooperación internacional del Ministerio de Educación, el Ministerio de Relaciones Exteriores; el Departamento Administrativo de Seguridad; el Ministerio de Comercio, Industria y Turismo y la Agencia Colombiana para la Cooperación Internacional. Del Ministerio de Educación depende hacer la coordinación general con las distintas unidades administrativas responsables de proponer criterios para fortalecer el proceso e iniciar una nueva dinámica para interactuar con otras organizaciones del gobierno central. Con un objetivo común en mente, estos departamentos pueden actuar de una manera más coordinada para estimular la internacionalización (Holm-Nielsen 2003).

- Orientar políticas y buscar mecanismos que faciliten la construcción de un sistema informativo de internacionalización que lleve no sólo a recibir oportunamente información sobre oportunidades internacionales sino también saber que para conocer su calidad e impacto sobre las instituciones de educación superior en Colombia, es necesario recopilar y analizar información sobre internacionalización por medio del Sistema nacional de información sobre educación superior (Snies). Esta recopilación y análisis de datos permitiría a las partes vigilar, evaluar y ofrecer información sobre el desarrollo de este proceso con el apoyo de diferentes organizaciones del gobierno en colaboración con otros organismos como Ascun/RCI. Por esta razón, la RCI pondrá a disposición de las oficinas responsables de la internacionalización un sistema de información que les permita obtener información cualitativa y cuantitativa sobre los avances logrados. Si las instituciones de educación superior consideran importante esta información, se propondrá su inclusión en el Snies. La actualización y seguimiento del Snies dependerá del Ministerio de Educación.
- La movilidad académica y los programas de intercambio no son sólo costosos, sino que también contribuyen a la fuga de cerebros. Un programa adecuado de financiación por parte del Estado, más el apoyo ofrecido por las instituciones de educación superior y la sociedad en general, facilitarían la internacionalización de la educación superior.
- Las organizaciones internacionales han jugado un papel fundamental en la conceptualización y mayor cooperación internacional (Sebastián 2001b). El apoyo de organizaciones multilaterales para fortalecer la cooperación internacional basada en la solidaridad es especialmente importante en una época en que Colombia está creciendo más aislada. El Ministerio de Relaciones Exteriores necesita hacer *lobby* en estas organizaciones y en las representaciones diplomáticas en Colombia para facilitar el suministro de visas para colombianos interesados en estudiar, enseñar o realizar investigaciones en el exterior. La dificultad de obtener visas ha llegado a ser una de las principales barreras para la internacionalización.
- La fuga de cerebros en los últimos años ha aumentado el número de profesionales colombianos que viven en el exterior. Estos expatriados pueden servir como vínculos entre las comunidades académicas y Colombia y los países donde hoy residen. Programas como ColombiaNosUne, hace poco establecido por el Ministerio de Relaciones Exteriores, trata de fortalecer vínculos entre Colombia y las comunidades colombianas residentes en el exterior (Ministerio de Relaciones Exteriores 2004).
- El proceso de emigrar requiere más atención del gobierno, lo mismo que establecer una política que estimule el regreso de profesionales con talento, con la promesa de mejores condiciones de trabajo y apoyo de una infra-

estructura de investigación. Su regreso contribuiría al desarrollo científico y tecnológico de Colombia (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2004).

- Con la gradual liberalización de los servicios docentes y la llegada de nuevos proveedores de educación superior a Colombia, el gobierno central tendrá que mejorar y fortalecer su estructura reguladora para asegurar la calidad y la importancia de los programas académicos transnacionales. Este nuevo y desafiante escenario exige la convergencia del sistema de acreditación nacional y la evaluación del proceso de internacionalización. Lo que se necesita es un sistema que permita a quienes formulan las políticas evaluar el sistema para integrarlo adecuadamente al sistema de toma de decisiones. Se propone un programa de incentivos que recompense a las instituciones que desarrollen su proceso de internacionalización, valoren y reconozcan la internacionalización y estimulen la mejora continua del proceso en la enseñanza, investigación y extensión. Entre tanto, la RCI está preparando un modelo para evaluar la calidad del proceso en Colombia. A mediano plazo, se espera que dicho modelo se integre a la evaluación institucional y programática y al sistema de acreditación que se está desarrollando.
- Las fuerzas de integración y globalización crean una tensión para las instituciones colombianas de educación superior. La forma unilateral de acercarse a otras regiones y organizaciones internacionales, ha sido algo característico de América Latina (González Arana y Crisorio 2001). Es importante que el gobierno central avance en la integración de los sistemas educativos, especialmente respecto al reconocimiento mutuo y la certificación. La unificación de la Comunidad Andina, junto con Mercosur y extendida a la región centroamericana, permitirá un considerable avance en la formación de un área común para la educación. Se espera que la propuesta que se está adelantando en la Comunidad Andina de Naciones facilite y regule estas nuevas formas de impartir educación.
- La cooperación interuniversitaria ha aumentado mucho en los últimos años. Las redes se han convertido en un recurso estratégico para conciliar los intereses comunes de las instituciones tratando de establecer relaciones con base en la confianza mutua y la cooperación. Promover la creación o fortalecimiento de estas redes ayudaría a las instituciones a compartir conocimientos y crear procesos de integración a nivel regional e internacional.

Papel de las instituciones

El gobierno central debe responder por el fomento, regulación y supervisión de la educación superior. Las instituciones de educación superior son responsables de establecer políticas y estrategias encaminadas a guiar, desarrollar e implementar

la dimensión internacional de modo que se integre a la vida universitaria de una manera central y sistemática que genere verdadera cultura internacional.

El trabajo sistemático de las instituciones tendrá que asegurar que la institucionalización se refleje en la misión y la visión institucional, con estrategias y acciones a mediano y largo plazo claramente expresadas. Para hacerlo, Ascun/RCI han propuesto un modelo para la internacionalización de las universidades colombianas (Ascun 2003). El modelo, que trata de hacer conocer del sector el valor de la internacionalización en un escenario adaptado para los requerimientos colombianos, se espera que contribuya al desarrollo de una agenda nacional sobre la internacionalización. El otorgamiento de fondos iniciales para apoyar el lanzamiento de todos los proyectos de cooperación ayuda a que el proceso sea menos esporádico.

Las oficinas de relaciones internacionales de las instituciones colombianas de educación superior son, ante todo, unidades administrativas que desempeñan sus funciones en forma diseminada. A estas oficinas les falta autonomía y no están integradas a una estructura orgánica central de la institución. Si hubiera políticas y estructuras que orientaran el proceso, estas unidades podrían estar en las posiciones estratégicas que deben tener.

Los programas de movilidad tienen que revisarse, teniendo en mente que su objetivo es desarrollar capacidad humana entre profesores e investigadores. Es fundamental que estos proyectos continúen recibiendo apoyo de sectores públicos y privados. Sin embargo, debido al bajo número de estudiantes y profesores que se benefician de estos programas, las instituciones de educación superior deben ser innovadoras y diseñar estrategias que permitan la integración e inclusión de una dimensión internacional en las comunidades universitarias. "Internacionalización en casa" se considera una forma de superar la exclusión de estudiantes que no pueden viajar al exterior pero que con todo se espera que adquieran ciertos conocimientos, como la capacidad de volverse multilingüe y multicultural. ¿Qué deben hacer las instituciones para fortalecer el dominio de un segundo idioma? El dominio de lenguas extranjeras no sólo permite una mayor y mejor comunicación sino una mejor comprensión de otras culturas y sociedades. Es fundamental que las instituciones de educación superior fortalezcan programas de enseñanza de lenguas extranjeras para garantizar mayor competitividad y mejor rendimiento de sus estudiantes y de sus profesores.

El castellano se ha convertido en un activo económico para los países que han descubierto el papel tan importante que pueden desempeñar en el fortalecimiento de la imagen, como transmisor de cultura y una fuente de desarrollo económico. Las instituciones de educación superior deben sacar provecho del alto nivel de aceptación del castellano hablado en Colombia promoviendo servicios educativos para enseñarlo como segunda lengua a extranjeros, que puedan desempeñar un papel fundamental en la transmisión de conocimientos cara a cara o virtualmente.

Las instituciones de educación superior deben evaluar continuamente la calidad de la internacionalización respecto a sus mismos propósitos y objetivos, con base en una política institucional hacia la internacionalización. El modelo de evaluar la calidad del proceso de internacionalización propuesto por la RCI servirá de instrumento para evaluar, revisar y mejorar la calidad del proceso de internacionalización.

La coordinación entre gobierno central, instituciones de educación superior y otros actores determinará el futuro de la internacionalización. Muchas tareas conjuntas tendrán que hacerse en el futuro próximo para asegurar la continuidad de la internacionalización del sector de la educación superior en Colombia.

Se puede lograr una presencia internacional sólo por medio de la educación, dentro de una estructura reguladora moderna y, sobre todo, con inversión pública para preparar a la población como líderes de la nueva realidad. La internacionalización promete desarrollar un pleno potencial de comunidades académicas y mejorar el acceso de Colombia al conocimiento, el más valioso capital que posee el mundo hoy (I. Jaramillo 2003). Es fundamental que el gobierno central y las instituciones colombianas de educación superior trabajen conjuntamente para construir la estructura y reforzar el proceso de la internacionalización para fortalecer la calidad, importancia y efectividad de la educación superior en beneficio de estudiantes, profesores y de Colombia.

REFERENCIAS

- Ascun (Asociación Colombiana de Universidades). 2002. "Agenda de políticas y estrategias para la educación superior colombiana 2002-2006: de la exclusión a la equidad". Bogotá.
- . 2003. "Hacia una internacionalización de la universidad colombiana con sentido propio". Bogotá.
- Baeyens, Bernard, Mercedes Corpas e Isabel Cristina Jaramillo. 1998. "Hacia una agenda sobre la cooperación internacional para fortalecer la educación superior". En *Políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Cresalc/Ascun, Bogotá.
- Banco Mundial. 2003. *La educación terciaria en Colombia: preparar el terreno para su reforma*. Washington, DC.
- Consejo Británico. 2004. *Programa Bogotá bilingüe*. www.britishcouncil.org/es/colombia/colombia-education.
- CNA (Consejo Nacional de Acreditación). 2001. "Lineamientos para la acreditación institucional". Bogotá.
- Colciencias (Instituto Colombiano para el Desarrollo de Ciencia y Tecnología). 2004. *Red Caldas*. www.colciencias.gov.co
- Colfuturo (Fundación para el Futuro de Colombia). 2003. *Colfuturo, 10 años*. Bogotá.
- . 1998. "Cambio para construir la paz". Plan Nacional de Desarrollo, Bogotá.

- García Guadilla, Carmen. 2003. "Educación superior y AGCS: interrogantes para el caso de América Latina". En *El difícil equilibrio: la educación superior como bien público y comercio de servicios*, ed. García Guadilla, Carmen. Lima: Universidad de Lima-Columbus.
- , Sylvie Didou-Aupetit y Carlos Marquis. 2002. *New Providers, Transnational Education and Accreditation of Higher Education in Latin America*. Caracas, Venezuela: Iesalc/Unesco.
- González Arana, Roberto y Beatriz Carolina Crisorio. 2001. *Integración en América Latina y el Caribe. Análisis sobre procesos de regionalización*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Uninorte.
- Henao Willes, Myriam y Myriam Velásquez Bustos. 2002. "La educación superior como objeto de reflexión e investigación". En *Educación superior, sociedad e investigación*. Colciencias/Ascun, Bogotá.
- Holm-Nielsen, Lauritz. 2003. "Higher Education". En *Colombia, the Economic Foundation for Peace*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Icetex (Instituto Colombiano para Préstamos Educativos y Estudios Técnicos en el Exterior) 2001. *Informe de labores 2000*. Bogotá.
- Icfes (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior). 2002. *Guía para la internacionalización de las instituciones de educación superior*. Bogotá.
- Jaramillo, Felipe. 2003. "Los avances de las negociaciones del ALCA". Cámara de Comercio de Bogotá.
- Jaramillo, Isabel Cristina. 2002. "Survey of Internationalization of Colombian Universities with Participation of 40 Private and Public Universities". Colombia.
- . 2003. "La internacionalización de la universidad colombiana: un instrumento para el cambio". Ascun, Bogotá.
- , Patricia García y Andreas Blom. 2003. *Colombian Higher Education in the Global Market*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. 2003. "Cátedra de negocios internacionales". www.mincomercio.gov.co.
- Ministerio de Educación Nacional. 2002. "La revolución educativa: plan sectorial 2002-2006". Bogotá.
- . 2004. "Sistema nacional de información de la educación superior". <http://www.mineduacion.gov.co>.
- Ministerio de Relaciones Exteriores. 2004. *Programa ColombiaNosUne*. www.minrelext.gov.co.
- Ochoa Núñez, Hernando. 1998. "La educación superior en Colombia y la cooperación internacional". En *Políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Ascun-Cresalc/Unesco, Bogotá.
- Perilla Santamaría, Sonia. 2003. "Investigación avanza con las uñas". *El Tiempo*, noviembre 16.
- Presidencia de la República y Departamento Nacional de Planeación. 1994. "Las políticas del salto social". Plan Nacional de Desarrollo, Bogotá.

- Revelo R., José. 1994. "Las relaciones internacionales de la universidad en el mundo actual". Icetex, Bogotá.
- Saavedra Guzmán, Ruth, Luis Eduardo Castro Zea, Olga Restrepo Quintero y Alberto Rojas Rojas. 2001. *Planificación del desarrollo*. 2a. ed. Bogotá: Fundación Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Sebastián, Jesús. 2001a. "La formación doctoral en América Latina y la colaboración de las universidades españolas". Universidad de Valladolid, Valladolid.
- . 2001b. "La internacionalización como instrumento para el desarrollo institucional de las universidades". En *Educación superior. Desafío global y respuesta nacional*, Universidad de los Andes, Bogotá.
- Snies (Sistema de información para la educación superior). 2002. www.icfes.gov.co/snies/.
- Tinjacá, C., ed. 2002. "Programa latinoamericano de intercambio científico avanzado". Colciencias, Mercocyt, OEA, Bogotá.
- Yarce, Jorge, Carlos Mario Lopera e Iván Pacheco. 2002. *La educación superior en Colombia*. Bogotá, Iesalc/Unesco.

CAPÍTULO 7

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CUBA

Raúl Hernández Pérez

En este capítulo se sigue el desarrollo histórico de la educación superior en Cuba y se estudia el proceso de internacionalización en ese país. Se da una visión general de la estructura y funcionamiento del sistema de educación superior y se ve el impacto de la internacionalización sobre las actividades de las universidades cubanas durante las últimas cuatro décadas. Analiza las actividades universitarias relacionadas con la internacionalización, la movilidad de los estudiantes y explica el servicio académico que las instituciones cubanas ofrecen a otros países.

EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Las primeras órdenes religiosas que se establecieron en el Nuevo Mundo fueron los franciscanos y los dominicanos. Los dominicanos se establecieron en La Habana a mediados del siglo XVI. A mediados del siglo XVII, empezaron a ofrecer estudios relacionados con el convento en San Juan de Letrán. Los dominicanos necesitaban aprobación real para hacer que el plan de estudios del convento pasara al nivel universitario para otorgar títulos universitarios. Esto llevó a establecer la Universidad Real y Pontificia de San Jerónimo en La Habana en 1728.

En 1842 se secularizó la Universidad de La Habana y se convirtió en la Universidad Literaria y Real de La Habana. Se hizo un plan de enseñanza para las islas de Cuba y Puerto Rico. A comienzos del siglo XX, la Universidad de La Habana tuvo importantes cambios como la introducción de programas de ingeniería, arquitectura y agronomía.

A comienzos de los años cincuenta, tres universidades, la Universidad de La Habana (1728), la Universidad de Oriente (1747) y la Universidad Central de Villas (1952), ofrecían educación superior. Sin embargo, el número de egresados y la composición de los cursos universitarios no satisfacían las necesidades del país

El autor agradece a Julio Achang García, especialista en servicios de computador, y al doctor Ricardo Fundora, jefe del grupo de proyectos internacionales de la Oficina de Relaciones Internacionales del Ministerio de Educación Superior de Cuba, por su colaboración.

para el desarrollo socioeconómico. Otra característica de la época fue la casi total falta de investigación científica en las universidades.

La Revolución Cubana de 1959 encontró a las universidades necesitadas de profundos cambios para ponerse a la par con las transformaciones requeridas y mejorar el desarrollo del país. En 1962 se adoptaron reformas universitarias, cuyos principales objetivos fueron los siguientes (Cepes 2000):

- Establecer universidades de acuerdo con las necesidades del país, con énfasis en programas científicos y técnicos.
- Transformar el concepto y la práctica de la educación superior.
- Garantizar la participación de estudiantes y profesores en la dirección de la universidad.
- Capacitar y perfeccionar a los profesores y emplearlos de tiempo completo.
- Organizar un sistema amplio de becas universitarias que cubrieran alojamiento, alimentación y otros beneficios.
- Aumentar la matrícula.
- Crear vinculaciones sistemáticas entre niveles educativos superiores e inferiores.
- Promover cultura dentro de la sociedad por medio de educación de extensión universitaria.
- Promover intercambio científico y cultural con otros países.

Al principio esta transformación de las universidades cubanas se relacionó con el desarrollo general de las relaciones internacionales que harían posible el fortalecimiento de las bases académicas y científicas de las instituciones del país y observar detenidamente los adelantos que estaban ocurriendo en universidades de otros países del mundo. Esto serviría como punto de referencia para los cambios propuestos.

Los años sesenta fueron testigo de transformaciones sustanciales de las esferas política y socioeconómica. Estos desarrollos incrementaron la necesidad de profesionales altamente capacitados y exigieron que se pusiera especial atención a la educación superior. Por eso se crearon el Consejo para Educación Superior y la Oficina del Viceministro de Educación Superior.

Ya para 1975 la red de centros de educación superior se había expandido a cinco instituciones y las universidades pronto empezaron a formar afiliadas en las provincias, lo cual formó los embriones de las nuevas universidades actuales del país. La matrícula creció mucho como resultado de la demanda acumulada de educación y los atrevidos programas de desarrollo educativo emprendidos durante el proceso revolucionario, que otorgaron a los pobres mayores oportunidades de estudio. Se planearon cursos para obreros y la enseñanza de la medicina a nivel universitario se desplegó por todo el país.

Entre 1976 y 1990 se fortalecieron los lazos con Europa oriental. Este hecho fue benéfico para el desarrollo económico del país y ayudó a reforzar el papel de la educación superior como factor de crecimiento socioeconómico. Se aumentaron los recursos públicos disponibles para lograr estas metas.

En 1976 el proceso de reestructuración organizacional del Estado cubano se puso en movimiento. Se inició un nuevo sistema de administración de la economía. Se aprobaron leyes para crear el Ministerio de Educación Superior, la nueva estructura de programas universitarios y una red mucho más amplia de instituciones de educación superior. Al cabo de poco tiempo, estas medidas ayudaron a reforzar la educación superior. Produjeron mejoras sistemáticas y periódicas del proceso de la enseñanza; del desarrollo del plan de estudios; de los procedimientos que reglamentan la admisión a estudios postsecundarios; de los vínculos entre enseñanza, investigación y producción en el proceso de capacitación profesional y la organización de capacitación del profesorado y el sistema de perfeccionamiento.

Desde mediados de los años setenta hasta los ochenta, el sistema de educación superior tuvo una mayor expansión. El número de instituciones, que se elevó a 28 durante el año académico 1976-77, aumentó a 42 durante 1986-87.

Durante la segunda mitad de la década del ochenta, la educación superior continuó expandiéndose pero a menor ritmo. Este período quedó marcado con la implementación de medidas para asegurar óptimo rendimiento del subsistema. Los principales cambios que tuvieron lugar durante esta década fueron los siguientes:

- Ampliación del perfil de capacitación profesional con énfasis en entrenamiento básico.
- Creación de cursos con miras a estimular a los obreros a seguir estudios universitarios.
- Fortalecimiento del vínculo entre enseñanza, investigación y producción.
- Fortalecimiento del papel de instituciones de educación superior en la investigación científica.
- Mejoramiento del sistema externo de evaluación institucional (también conocido como inspección general) y la forma como se coordina con otros procesos de evaluación.
- Establecimiento de un programa nacional de desarrollo del computador.

Estructura y funcionamiento de la educación superior

La educación superior es uno de los siete subsistemas que actualmente forman el sistema nacional de educación (los demás son educación preescolar, educación general de carrera y politécnica, educación especial, educación profesional y técnica, capacitación y mejoramiento del profesorado y educación de adultos). To-

das las instituciones educativas son públicas y ofrecen sus servicios gratis al pueblo cubano.

La Ley 15/76 establece que el Ministerio de Educación Superior es responsable de poner en marcha la política del gobierno sobre educación superior. Así como el Ministerio de Educación Superior es el organismo del cual depende la educación superior como un todo, las instituciones de educación superior están administrativamente subordinadas a los ministerios que emplean a la mayor parte de sus graduados. Por ejemplo, el Ministerio de Salud Pública es responsable de los institutos avanzados de ciencias médicas; el Ministerio de Educación de los institutos avanzados de enseñanza; el Ministerio de las Fuerzas Armadas del instituto avanzado de militares; el Instituto nacional de deportes, educación física y recreación tiene a su cuidado el Instituto avanzado de educación física. El Ministerio de Asuntos Extranjeros tiene a su cargo el Instituto superior del servicio extranjero y el Consejo Nacional de Cultura administra el Instituto superior de arte.

El dinámico desarrollo que tiene continuamente la educación superior llevó a la creación de nuevas instituciones, las cuales fueron adscritas a agencias existentes o nuevas. La mayor parte de las instituciones nuevas se asignaron al Ministerio de Educación Superior, al Ministerio de Educación, al Ministerio de Salud Pública y al Instituto nacional de deportes, educación física y recreación. El subsistema de educación superior se estructura alrededor de una red de instituciones. Es responsabilidad del Consejo de Ministros, según propuesta del Ministerio de Educación Superior y por medio de decisiones colectivas, aprobar la creación, fusión o eliminación de una entidad de educación superior.

El Ministerio de Asuntos Extranjeros y el Ministerio de Inversión Extranjera y Cooperación son las principales entidades coordinadoras de la cooperación con otros países e instituciones internacionales. La educación superior juega un papel vital en más de cien comisiones gubernamentales activas con otros países.

Clasificación de las instituciones de educación superior

Inicialmente se clasificaron como instituciones de educación superior, universidades, institutos técnicos, institutos de educación superior y centros universitarios. Posteriormente esta clasificación sufrió cambios, como resultado de investigación de mejores soluciones ante las demandas socioeconómicas (cuadro 7.1). Actualmente las instituciones se clasifican así:

- *Universidad*: Responsable de la capacitación de profesionales en diversas áreas del conocimiento como ciencias naturales, exactas, sociales y agrícolas; humanidades y contabilidad.
- *Instituto politécnico avanzado*: Responsable de la capacitación de profesionales en ciencias técnicas y arquitectura.

CUADRO 7.1**NÚMERO Y TIPO DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CUBA, 2001-2002**

Tipo de institución	Número
Universidad	11
Instituto de educación superior	28
Instituto técnico	1
Escuela y academia	7
Centro universitario	2
Sedes universitarias	1
Universidad afiliada	2
Facultad independiente de ciencias médicas	9
Escuela internacional y latinoamericana	2
Total	63

Fuente: Cepes (2000).

- *Instituto de educación superior*: Responsable de la capacitación de profesionales con énfasis en ciertas áreas del conocimiento como ciencias médicas, enseñanza, educación física y deportes. En el caso de las ciencias militares, estas instituciones se denominan a veces escuelas o academias.
- *Centro universitario*: Instituciones de transición que tienen las condiciones subjetivas y objetivas necesarias para llegar a ser cualquiera de los tipos de institución antes mencionados.
- *Centros de operaciones universitarias*: Orientados al desarrollo de actividades relacionadas con educación superior en áreas o territorios. Se pueden transformar en una de las instituciones antes descritas. Dependen de otra institución universitaria.
- *Universidad afiliada*: Dependiente de otra institución, que no necesariamente puede convertirse en otra institución.
- *Facultad independiente de ciencias médicas*: Instituciones independientes que forman un sistema de una especialidad médica y tienen responsabilidades y funciones similares a las de las instituciones de educación superior, dependiendo de las necesidades de capacitación del territorio y de las necesidades de los servicios de salud pública. Administrativamente, estas instituciones son independientes. Académicamente, están subordinadas a una institución de educación superior especializada en la misma área.
- *Escuela internacional y latinoamericana*: Hay dos instituciones de esta clase, una en medicina y otra en educación física y deportes. Ambas capacitan estudiantes extranjeros con becas. Los gastos de esta capacitación son sufragados por el gobierno cubano con base en cooperación conjunta de otros países en desarrollo. Los estudiantes cubanos también asisten a estas instituciones. Administrativamente, son independientes; académicamente, están subordinados a un instituto de educación superior especializado en el área.

Durante el año académico 2000-01, 129.000 estudiantes, incluso 35.000 estudiantes nuevos y 17.000 estudiantes universitarios, se matricularon en instituciones cubanas de capacitación superior.

Corporaciones coordinadoras y sus características

El Ministerio de Educación Superior es la entidad que controla la educación superior en Cuba. Las otras entidades (ministerios y organizaciones), como ya se vio, son responsables de diversas instituciones de educación superior:

Las ONG principales son la Federación de estudiantes universitarios; la Unión nacional para trabajadores de la educación, ciencia y deportes; la Unión nacional para trabajadores de ciencias; la Unión nacional para trabajadores de la salud; otros sindicatos relacionados con el área de especialización de la institución y asociaciones profesionales para la enseñanza, psicología, derecho, economía y contabilidad, matemáticas, ciencias informáticas, medicina veterinaria, arquitectura, ingeniería, medicina y otros campos. Ser miembro de cualquiera de estas ONG es voluntario.

La Federación de estudiantes universitarios juega un papel vital para la representación de los estudiantes en la dirección de la universidad y en las principales facetas de la vida nacional. Los profesores e investigadores en el subsistema y en los sindicatos asociados con una institución determinada de educación superior también pueden pertenecer a la Unión nacional de trabajadores de ciencia. Las asociaciones profesionales reúnen a varios profesionales de diversas disciplinas y juegan un papel principal en hacer que participen en la vida económica y política de Cuba, asegurando así su avance profesional y apoyando la actividad científica.¹

Entidades de manejo en las instituciones

Los consejos universitarios son las corporaciones principales de consulta de alguna autoridad a nivel institucional y de facultad. Están conformados por representantes de la academia, los estudiantes y los sindicatos. Los acuerdos a que llegan son fundamentales para la política institucional y dan gran apoyo al proceso de toma de decisiones. El presidente de la universidad es la primera autoridad de la institución; los decanos son responsables del profesorado y los directores se encargan de las unidades de ciencia y tecnología y los centros de estudio.

1 Las más importantes de estas organizaciones son la Unión nacional de ingenieros constructores y arquitectos, la Unión nacional de juristas de Cuba, la Asociación nacional de economistas y contadores de Cuba, el Sindicato de periodistas de Cuba, la Asociación de especialistas del azúcar de Cuba y las Asociaciones cubanas de matemáticas, física, química, geología y enseñanza.

Conformación del profesorado

El cuerpo de profesores tiene las categorías de profesor titular, profesor asociado, profesor asistente o instructor. Los investigadores están clasificados como investigador de tiempo completo, asociado, asistente o investigador principiante. Más del 90% del personal docente trabaja tiempo completo. En 2002 había aproximadamente 22.000 profesores con un promedio de edad de 45 años. El 24% de los profesores trabaja en especialidades relacionadas con la enseñanza, mientras que el 40% en ciencias médicas. Más de la mitad son mujeres.

Acceso a la educación superior

El sistema nacional que da acceso a la educación superior se está mejorando constantemente al lado de las necesidades individuales y sociales. Es parte de una dinámica que combina estabilidad y cambio tratando de mejorar la calidad de los estudiantes que ingresan, aumentar las tasas de retención, incrementar eficiencia y lograr mayor equidad social. El mayor acceso a las instituciones de educación superior es necesario para satisfacer la necesidad de una fuerza de trabajo calificada para la economía doméstica y atender mejor las necesidades individuales, culturales y espirituales. El sistema de admisión para cursos regulares diarios y para cursos que toman los trabajadores está bajo el manejo de las provincias, que tienen a su cargo todos los asuntos relacionados con admisión.

El aprendizaje a distancia se ha utilizado en Cuba durante más de 20 años. Se consigue en derecho, historia, economía, contabilidad, bibliotecología e informática.

Información científica y técnica

En 1978 se creó el Sistema de centros de información técnica y científica del Ministerio de Educación Superior. Se inició como una simple organización, pero más tarde se desarrolló completamente, gracias a la introducción de nuevas tecnologías informáticas y de comunicaciones.

Dos pasos importantes en el desarrollo del sistema fueron la creación del Programa de información tecnológica y científica para la educación superior en 1984 y la creación en 1992 del servidor de la universidad nacional por medio de la Red universitaria para información científica y tecnológica del Ministerio de Educación (Reduniv), que coordina la red de bibliotecas universitarias del país. Respecto a la biblioteca virtual, la experiencia más importante de Cuba es el sistema telemático de acceso y manejo de la información y acceso a la información en el sistema cubano nacional de salud, Infomed.

Financiación de la educación superior

Como porcentaje del PIB, el presupuesto para gastos operativos de la educación superior ha venido creciendo. En 2001 los gastos representaron el 2,25% del PIB.

Desde los años noventa, las universidades cubanas han venido sufriendo un severo déficit de intercambio extranjero, que ha afectado adversamente la posibilidad de comprar equipos y materiales de laboratorio, computadores, libros y otros materiales que sólo se pueden adquirir en moneda extranjera. El problema arranca de la crisis económica que Cuba ha venido padeciendo desde la caída del socialismo, en cuyo comienzo el país perdió el 86% de los mercados para sus productos y la oportunidad de comprar bienes y servicios para sus universidades en plazos muy favorables. A pesar del cambio, el gobierno cubano ha mantenido un nivel anual de financiación que le permite cubrir las necesidades mínimas. Ha colocado en primer lugar la compra de computadores, facilitando la sistematización de las universidades del país. Las duras condiciones causadas por el bloqueo económico contra Cuba han hecho muy costosa la compra de todos estos productos y ha obstaculizado el progreso económico.

Otra medida tomada al comienzo de estas dificultades fue el desarrollo de un programa parcial de financiación en moneda extranjera proveniente de la venta de bienes y servicios de la universidad. Esta medida, iniciada en los años noventa, abrió un sector mutuamente benéfico para la cooperación internacional con otras universidades e instituciones extranjeras. El intercambio académico y los proyectos internacionales, vitales para universidades en condiciones normales, son esenciales para las universidades cubanas.

ESTUDIOS DE ESPECIALIZACIÓN E INVESTIGACIÓN. LA VINCULACIÓN CON EL MUNDO EXTERIOR

Las relaciones internacionales son vitales para el desarrollo continuo de la educación superior, en especial el desarrollo de estudios de especialización y de investigación.

Estudios de especialización

Cuba se vanagloria de tener un sistema de especialización nacional totalmente desarrollado supervisado por organizaciones nacionales, a cuya cabeza está el Ministerio de Educación Superior como gobierno. Los cursos de especialización se desarrollaron de manera importante durante los años noventa. El creciente volumen y las condiciones económicas débiles del país han llevado a deficiencias de infraestructura y de bibliotecas. Por eso la cooperación internacional es de gran importancia.

Una característica de los cursos de especialización en todo el mundo es la interrelación de instituciones y el flujo de información, profesores y estudiantes. El acceso internacional al conocimiento y experiencia es vital, y los cursos de posgrado son un canal fundamental para conseguir este acceso.

El crecimiento de la educación especializada en Cuba y los vínculos internacionales han sido marcados por varios períodos importantes. A finales de los años sesenta, varios Estados miembros de la Unesco dieron gran apoyo para el fortalecimiento de las universidades cubanas. Formaron el primer grupo de estudiantes de maestría y doctorado, que obtuvieron su título en universidades de países anteriormente socialistas, mientras los estudiantes se capacitan en Canadá, Francia, Gran Bretaña y otros países.

A comienzos de los años setenta, se dio un gran impulso al estudio a nivel de doctorado en la Unión Soviética, la República Democrática Alemana y otras partes de Europa oriental. Desde abril de 2003, 2.472 cubanos habían recibido PhD en el exterior y 3.957 en Cuba. El año en que obtuvo doctorado el mayor número de cubanos fue en 1983 con 231 profesionales (Ministerio de Educación Superior 2003).

Desde los años noventa esta cifra ha descendido a consecuencia de la ruptura de relaciones académicas con los antiguos países socialistas. Las relaciones con países como España, México, Canadá y Brasil se fortalecieron inmediatamente y aumentó el número de visitas de investigación, eventos conjuntos e intercambios de estudiantes. Sin embargo, el número de cursos de doctorado cayó vertiginosamente. Por eso ha sido necesario reforzar la capacitación de doctores en Cuba, lo cual ha llevado a un aumento del número de PhD en las universidades y a un regreso a niveles de capacitación similares a los de los años ochenta.

Desde mediados de los años noventa, Bélgica, Canadá y Alemania han apoyado enormemente el intercambio académico, lo cual ha tenido un impacto sobre la capacitación a nivel de doctorado. En 1994 el programa de maestría se aprobó como un programa de nivel de especialización en Cuba. Desde comienzos del 2003 se matricularon en programas de maestría 12 mil estudiantes cubanos. Se han ofrecido varios programas extranjeros de maestría, con un gran impacto sobre áreas de mayor prioridad. Los proyectos internacionales también han dado apoyo a los programas de maestría en Cuba.

A finales de los años noventa se aprobaron programas extranjeros de nivel doctoral en Cuba y de nivel doctoral conjunto. Esto ha hecho posible cubrir áreas con bajas tasas de doctorados y fortificar otras. Veinte doctorados de universidades españolas se han aprobado en Cuba. Hay disponibles varios programas conjuntos de doctorado con España y esta forma de cooperación se ha iniciado en biología con la Universidad Nacional Autónoma de México. Un objetivo inmediato es incrementar la cooperación con un mayor número de países latinoamericanos, donde las fortalezas de las universidades participantes se pueden detectar plenamente.

Las redes internacionales han sido benéficas para el trabajo de especializaciones, sobre todo el Programa iberoamericano de ciencia y tecnología para el programa de desarrollo (Cyted), que fomenta el intercambio entre científicos y el programa ALFA, que ha fortalecido la creación de redes de estudio de especialización, en particular para doctorados multinacionales.²

Desde la fundación de la Asociación de educación de graduados de la Universidad Iberoamericana (Auip) en 1989, tanto el Ministerio de Educación Superior, donde tiene sus oficinas principales la Oficina regional para América Central y el Caribe, y varias universidades cubanas, han jugado importantes papeles en el trabajo de la asociación. Esta enorme red de universidades ha permitido el intercambio de experiencias y entrenamiento en una gran gama de temas. En particular, desde comienzos de los años noventa, la Guía de autoevaluación de la Auip se ha aplicado mucho a la evaluación de programas cubanos de especialización y ha servido como base para procesos de acreditación.

Desde 1998 la acreditación de programas de especialización se ha hecho dentro de la estructura de un programa permanente de mejora de la calidad. Se han establecido relaciones con agencias de acreditación en diferentes países, como la Agencia coordinadora de educación especializada (Capes) del Brasil, el Consejo nacional de acreditación de Colombia y las agencias equivalentes del gobierno en la República Dominicana, Ecuador y otros países.

Desde comienzos de la década de 1990 ha aumentado la demanda de cursos de especialización, sobre todo en América Latina. Se ha iniciado un gran número de programas de maestrías y doctorados y los profesionales cubanos han ayudado a fortalecer los programas nacionales de posgrado. Ha crecido el número de estudiantes extranjeros de posgrado en Cuba y 800 extranjeros están siguiendo programas de maestría y doctorado, y más de 4.000 asisten a cursos y programas de entrenamiento. Muchos estudiantes son de Estados Unidos, Canadá y Europa. La mayoría viene a Cuba debido al interés por la cultura cubana y el castellano. Más de 1.560 estudiantes de Argentina, Colombia, México, Siria y otros países latinoamericanos y africanos también han defendido disertaciones doctorales en Cuba.

Investigación en la educación superior

El desarrollo de la ciencia y la tecnología como parte de las actividades universitarias en Cuba ha estado ligado a la cooperación internacional desde comienzos de los años sesenta. Importantes proyectos bilaterales o emprendidos por orga-

2 El programa ALFA promueve la creación de redes entre universidades para el desarrollo de actividades relacionadas con capacitación, intercambio de información y proyectos educativos conjuntos y en menor grado las investigaciones.

nizaciones internacionales promovieron el desarrollo científico de centros como el Instituto Politécnico Avanzado José Antonio Echeverría (Ispjae) (antes la Facultad de tecnología de la Universidad de La Habana), el Instituto de ciencias animales y la Facultad de química de la Universidad de Oriente. La mayor parte de estos proyectos se desarrollaron con Canadá, Europa y organizaciones internacionales, como la Unesco.

A finales de los años sesenta, el mayor intercambio con antiguos países socialistas permitió la apertura a gran escala de programas de doctorado, especialmente en ciencias básicas, en los cuales Cuba ha logrado un limitado desarrollo. La llegada a Cuba de profesores con doctorado y la prolongada permanencia de consultores extranjeros en diversas ramas de la ciencia, produjo, al iniciarse los años setenta, el comienzo de una vigorosa actividad científica en las universidades, que desde el principio han estado estrechamente relacionadas con el desarrollo social, económico y cultural del país.

En la década de 1980 se vio la consolidación de este desarrollo y se aseguró que más del 90% participara en investigación científica. También fue testigo del fortalecimiento de grandes centros nacionales de investigación comprometidos en la educación superior y centros de estudio más pequeños en las universidades. Esta tendencia permitió que los profesionales cubanos empezaran a participar como colegas en proyectos científicos internacionales al lado de profesionales de Europa oriental. A mediados de los años ochenta, cerca de la mitad de más de 300 estudiantes cubanos de doctorado estaban estudiando en Cuba.

La desintegración de la Unión Soviética obligó a las universidades cubanas a establecer lazos más estrechos de cooperación científica con América Latina, Canadá, España y otros países europeos. Los mecanismos de cooperación bilateral y multilateral con estas regiones se activaron enormemente. Cuba tiene muchos programas multilaterales como el Cyted; participa en los eventos y reuniones del Programa Marco de la Unión Europea; dirige proyectos bilaterales con universidades de México, España, Brasil, Argentina, Bélgica, Alemania y otros países; y forma parte de intercambios científicos dentro de los límites que facilitan las invitaciones de la Agencia Española para Cooperación Internacional, el Servicio Alemán de Intercambio Académico, las redes del programa ALFA y otros más.

Dentro del contexto de la cooperación internacional, se insiste en la participación en proyectos de investigación e innovación que permiten a los profesores e investigadores cubanos tener acceso a nuevas tecnologías, información actualizada y modernos equipos de laboratorio, mientras se asegura que la ciencia cubana hace sus propias contribuciones científicas en beneficio de todas las partes involucradas. Uno de los principales objetivos es la participación de científicos cubanos en redes globales, que les permiten más exposición por medio de publicaciones de la más alta circulación en sus propias áreas, compartir patentes y mantener posiciones de liderazgo en los eventos internacionales.

ETAPAS DEL PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN

La internacionalización de las universidades cubanas se caracteriza por cuatro etapas diferentes. A comienzos de los años sesenta, Cuba tenía sólo 15.000 estudiantes y menos de 1.000 profesores en tres universidades. Carecía de centros de investigación y sólo tenía limitada educación especializada. Durante esta década, se inició la campaña de alfabetización y los jóvenes de todos los niveles sociales poco a poco empezaron a asistir a la universidad, gracias a un plan de becas universitarias. Se inició la cooperación internacional para promover la capacitación de profesores y estudiantes y se emprendieron grandes proyectos internacionales orientados al fortalecimiento de las instituciones con el apoyo de Canadá, Unesco y otras fuentes.

En los años setenta se envió al exterior un gran número de cubanos para matricularse en programas de doctorados y maestrías. Los profesores de la universidad empezaron a tomar cursos de verano dictado por catedráticos europeos, sobre todo franceses e italianos. Durante esta etapa, hubo una gran presencia de especialistas de Europa oriental en las universidades cubanas. Se creó una estructura metodológica e investigativa por medio de gran cooperación internacional y se incrementó la presencia de estudiantes extranjeros en las universidades cubanas.

En los años ochenta se elevó considerablemente el número de estudiantes con doctorado en el exterior y se establecieron programas de PhD en Cuba. Se hicieron los primeros hallazgos científicos en las universidades y centros de investigación. Los profesores cubanos empezaron a dar asistencia técnica a otros países. La matrícula universitaria llegó a 300.000 estudiantes y se inició el aprendizaje a distancia.

La década de 1990 quedó marcada por las duras condiciones económicas inmediatamente después de la caída del socialismo en Europa oriental. Los acuerdos bilaterales con estos países habían asegurado un firme apoyo para el programa de educación superior de Cuba; el 70% de los intercambios académicos se habían hecho con universidades de estos países. Se reforzaron rápidamente los intercambios académicos y de cooperación con Canadá, España, Alemania, Bélgica y otros países desarrollados. Se incrementaron las relaciones con las universidades latinoamericanas y se hicieron intercambios bilaterales con las principales universidades de Argentina, Brasil y México. Cuba ofreció asistencia técnica a las universidades latinoamericanas. Los estudiantes extranjeros continuaron capacitándose en Cuba y se incrementó el adiestramiento en medicina y deportes.

El país entró en el nuevo milenio con más de 700.000 egresados de la universidad con una población de 11 millones de personas, 73 universidades y más de 5.000 PhD en servicio activo y gran cooperación internacional con más de 135 países. Más de 15.000 estudiantes extranjeros se han graduado en instituciones cubanas. Los profesionales cubanos están participando en más de 500 redes in-

ternacionales y el prestigio del país ha crecido gracias a la calidad de su educación (Ministerio de Educación Superior 2002a).

En 1989 solamente se emprendió un 12% de actividades relacionadas con la cooperación con América Latina y 9% con la Unión Europea; con los países de Europa oriental se realizó un 75% de actividades relacionadas con la cooperación. En 2001 el 72% se realizó con los países latinoamericanos y el Caribe y un 14% con España. El resto de la Unión Europea, Canadá y Estados Unidos dieron razón del 11%. Las actividades de cooperación con Europa oriental casi han desaparecido completamente (Ministerio de Educación Superior 2002b).

IMPACTO DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL

La internacionalización de la educación superior contribuye al apoyo internacional, a la promoción de un intercambio de ideas a nivel nacional y universitario y al desarrollo humano. Sus características más destacadas son la movilidad de estudiantes y profesores y la cooperación internacional.

La movilidad se considera como una forma de preparar estudiantes y profesores para satisfacer las exigencias del siglo XXI. Esto quiere decir dar a los estudiantes, científicos y profesores las facilidades necesarias que les permitan estudiar, trabajar y aprender fuera de Cuba. La movilidad crea confianza internacional y eleva los niveles culturales y la confianza mutua. El inconveniente de la movilidad es la fuga de cerebros, pues muchos estudiantes prefieren trabajar en el exterior después de terminar sus estudios.

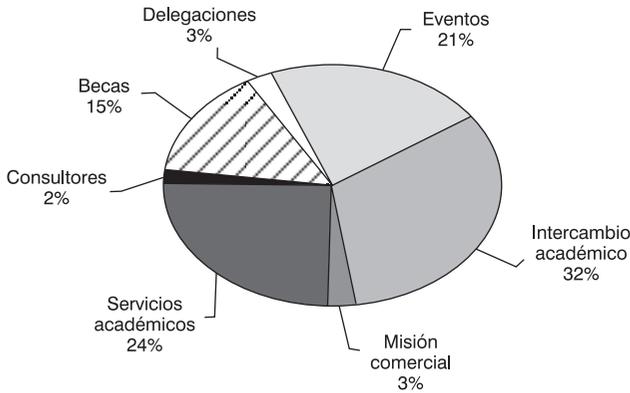
La cooperación internacional se manifiesta en el desarrollo de actividades conjuntas que aseguran iguales derechos y deberes técnicos y económicos compartidos. Los principales indicadores son el número y clases de proyectos de investigación conjunta, la participación en las redes, el número de acuerdos estructurales y el número de programas conjuntos de especialización.

Movilidad del profesorado

En el 2002, el 77% de la participación del personal docente, investigadores y funcionarios académicos en actividades internacionales relacionadas con la cooperación se vinculó al intercambio académico, servicios y eventos internacionales (gráfico 7.1). La mayor parte del intercambio académico de las instituciones de educación superior y de los centros de investigación adscritos al Ministerio de Educación Superior, se desarrolló con Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador y México en las Américas, y con Francia, Alemania y España en Europa. En 2002 los países con los niveles más altos de intercambio fueron Canadá, Ecuador; México y España (gráficos 7.2 y 7.3).

GRÁFICO 7.1

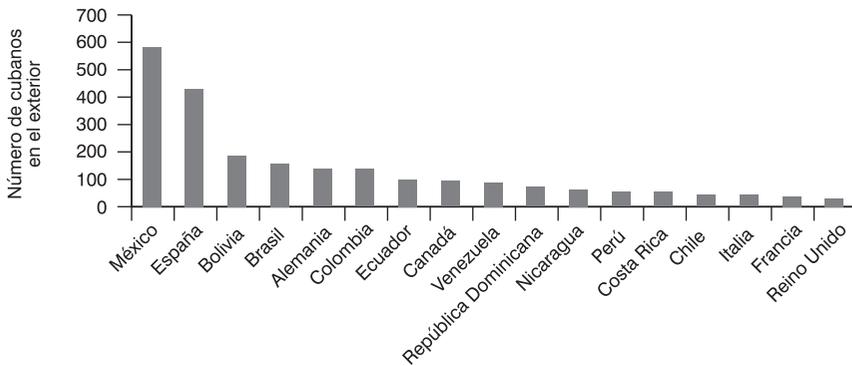
DISTRIBUCIÓN DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN CUBA, POR ACTIVIDAD 2001



Fuente: Ministerio de Educación Superior (2002b).

GRÁFICO 7.2

VISITAS DE ACADÉMICOS CUBANOS A INSTITUCIONES EXTRANJERAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR, POR PAÍS, 2001

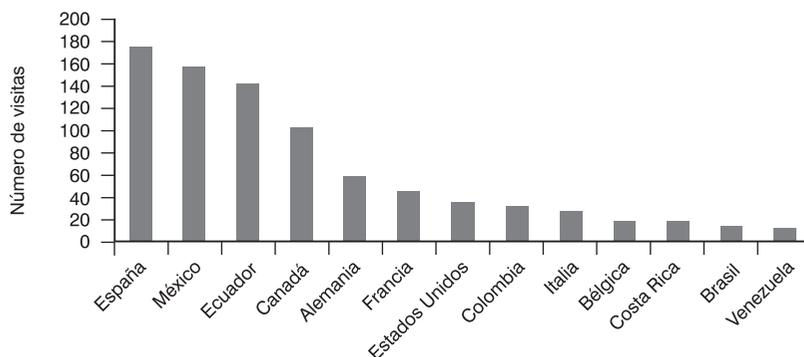


Fuente: Ministerio de Educación Superior (2002b).

La participación en eventos científicos es definitiva para el proceso de internacionalización. Esa participación en eventos internacionales por parte de profesores, investigadores y especialistas subió en el 2002 (gráfico 7.4). El incremento se debió en gran parte al hecho de que se aprovecharon más las oportunidades de participar en eventos organizados a través de otras actividades relacionadas

GRÁFICO 7.3

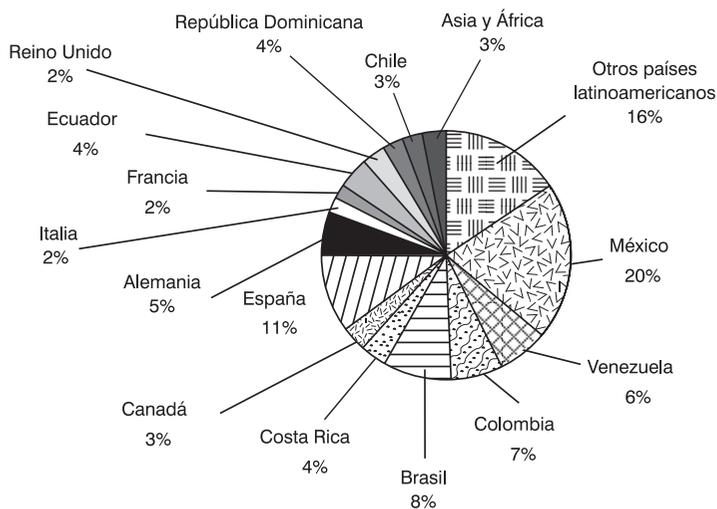
VISITAS DE ACADÉMICOS EXTRANJEROS A INSTITUCIONES CUBANAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR, POR PAÍS, 2001



Fuente: Ministerio de Educación Superior (2002b).

GRÁFICO 7.4

PARTICIPACIÓN DE PROFESIONALES CUBANOS EN EVENTOS INTERNACIONALES, POR PAÍS, 2001



Fuente: Ministerio de Educación Superior (2002b).

con la cooperación durante visitas en el exterior. Las restricciones financieras en universidades y centros de investigación impiden que los cubanos tomen parte en la mayoría de eventos internacionales celebrados en el exterior.

Los eventos científicos internacionales también se desarrollan en universidades cubanas y centros de investigación. En 2002 se realizaron más de cien de tales eventos y se están haciendo esfuerzos para mejorar esta actividad. La Conferencia mundial sobre educación superior en Cuba, que es cada dos años, permite al Ministerio de Educación Superior y a su red de centros científicos y de educación superior invitar universidades de todo el mundo. Al evento del 2002 concurrieron unos 960 profesionales de fuera de Cuba.

Movilidad estudiantil

La movilidad estudiantil en Cuba se estimula por medio de un programa nacional de becas.

Becarios extranjeros en Cuba

Es evidente que el compromiso del gobierno cubano con la internacionalización consiste en su programa de becas extranjeras iniciado en 1961. Los objetivos del programa son los países en desarrollo y los estudiantes de familias pobres que no tienen la oportunidad de estudiar en sus propios países o en el exterior. Ha vinculado estudiantes de más de 120 países (gráfico 7.5). El programa está dirigido principalmente a algunos países africanos y a la capacitación de estudiantes de nivel técnico y secundario con el propósito de ofrecerles las bases necesarias para entrar a niveles más avanzados de capacitación. Muchos de los estudiantes que se han graduado en Cuba tienen ahora importantes posiciones de responsabilidad en el gobierno, la diplomacia y los negocios en sus propios países.

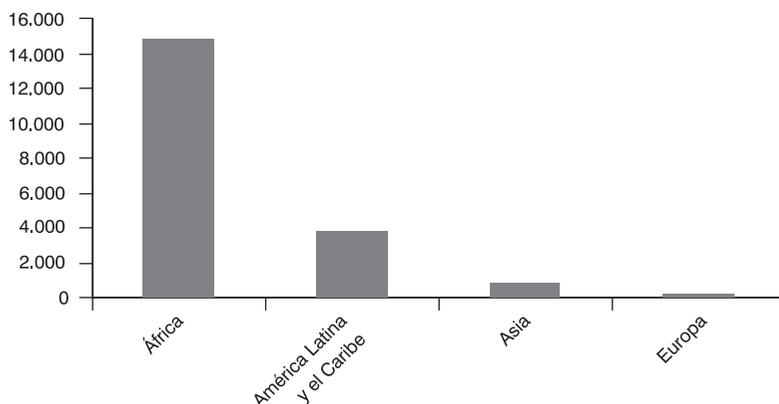
En 1991, a pesar de las difíciles condiciones económicas que existían en la época, los líderes del gobierno decidieron conservar los 20.300 becarios extranjeros en Cuba, y más de 8.000 de ellos estaban siguiendo programas de educación superior, hasta que se graduaron. Desde entonces, las cifras del programa se han elevado de nuevo (gráfico 7.6).

A comienzos de 2002 el número de becarios llegó a 11.000. Estas cifras se alcanzaron en virtud de haberse fundado la Escuela latinoamericana de ciencias médicas y la Escuela internacional de deportes y educación física.

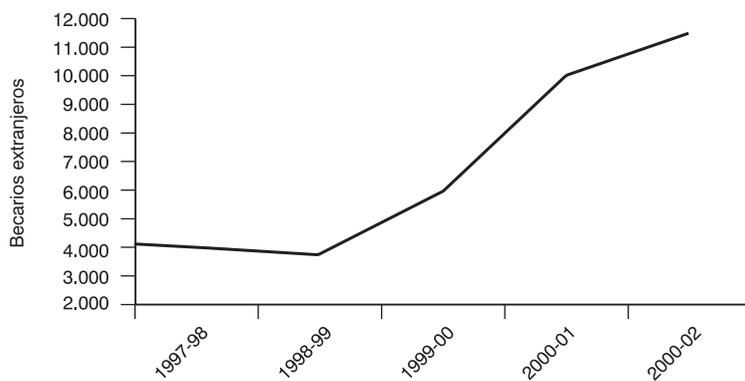
Los estudiantes extranjeros participaron en eventos culturales relacionados con el deporte en universidades cubanas. Lo hicieron también en festivales nacionales y recibieron premios y recompensas. La presencia de estudiantes de numerosos países permite a los estudiantes extranjeros desarrollar una cultura más universal. También permite a los cubanos aprovechar esta cultura y aprender otros estilos de vida y costumbres. Se organizan diferentes actividades con los becarios.

GRÁFICO 7.5

NÚMERO DE BECARIOS EXTRANJEROS GRADUADOS EN INSTITUCIONES CUBANAS, 2003

*Fuente:* Onabe (2003).**GRÁFICO 7.6**

MATRÍCULA DE BECARIOS EXTRANJEROS EN CUBA, 1997-2002

*Fuente:* Onabe (2003).

Los estudiantes extranjeros en Cuba dominan el castellano como segunda lengua. Algunos centros tienen medios cuyos objetivos aseguran que al cabo de un año, los becarios no hispanohablantes puedan entender el castellano suficientemente para proseguir sus estudios.

Al final de cada semestre cada centro escoge los extranjeros más sobresalientes de cada país y a algunos les ofrecen becas para proseguir estudios. Estos estudiantes reciben diferentes incentivos y recompensas y su selección se informa a los representantes diplomáticos de su propio país, algunos de los cuales ofrecen sus propios incentivos.

Cada año más de 4.000 egresados de universidades extranjeras se matriculan en programas de especialización en universidades cubanas. La cultura cubana, la historia, música y literatura son temas de gran interés en Estados Unidos, Canadá, Europa, Japón y otros países. Los latinoamericanos se interesan por la educación, la salud y los deportes.

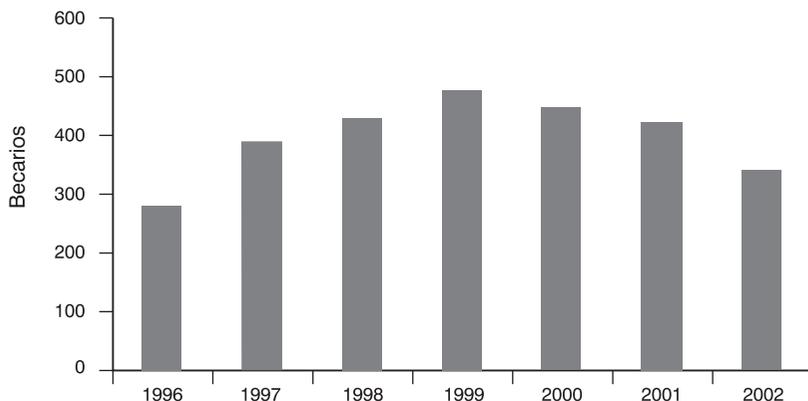
En 2001, 800 extranjeros se matricularon en programas de maestrías y doctorados en Cuba. Más de la mitad de estos estudiantes estaban en programas doctorales. Los principales países de origen eran Brasil, Colombia y México. Más de 150 extranjeros han defendido sus tesis en Cuba.

Becarios cubanos en el exterior

Aproximadamente 350 cubanos de pregrado y posgrado recibieron becas para estudiar en el exterior entre 1996 y 2002 (gráfico 7.7). Las universidades cubanas promueven esta clase de intercambio, cuyas limitaciones dependen sólo de los recursos financieros disponibles. La mayoría de becas ha sido financiada por contrapartes extranjeras.

GRÁFICO 7.7

BECARIOS CUBANOS QUE ESTUDIAN EN EL EXTERIOR, 1996-2002



Instituciones extranjeras de educación superior en Cuba

Cuba trata de conseguir programas extranjeros de capacitación que complementen los ofrecidos por instituciones nacionales. Se han diseñado mecanismos para la aprobación de programas de doctorado extranjeros o conjuntos. Desde que se puso en marcha esta política, en 1996, se han establecido 20 programas de doctorado para extranjeros y 5 programas conjuntos. Docenas de estudiantes de doctorado se han graduado con estos programas en derecho, medio ambiente, educación, finanzas internacionales y otros campos. Casi todos estos programas se han desarrollado junto con universidades españolas. Las leyes cubanas los reglamentan de acuerdo con las necesidades del país, las necesidades de las regiones en que operan y la contribución científica del programa. Dadas las dificultades financieras que tiene Cuba, con muy pocas excepciones, la parte extranjera contribuye con la mayor parte de los recursos; sólo gastos que tengan relación con la permanencia de los profesores visitantes en Cuba son cubiertos por este país. De esta manera Cuba no es un mercado para servicios de esta clase a menos que se suministren dentro del marco de la cooperación académica internacional.

Las principales dificultades que surgen de estas actividades tienen que ver con métodos inadecuados para la capacitación a nivel de doctorado. Se ha hecho muy poco énfasis en la preparación de tesis doctorales que tengan un pobre rendimiento en las defensas doctorales. La Comisión nacional de grados científicos de Cuba está ya poniendo en marcha regulaciones más estrictas para la preparación de las tesis. Dichas regulaciones se aplicaron para los dos últimos doctorados aprobados, un PhD en biología conferido por la Universidad Nacional Autónoma de México y un PhD en química conferido por la Universidad de Cádiz en España.

El concepto de sistemas de capacitación se ha extendido nacional e internacionalmente, para beneficio de todas las partes involucradas. Ejemplos de esos sistemas son los cursos de graduados dictados por profesores europeos, norteamericanos y de algunos países latinoamericanos dentro de la estructura de las redes cooperativas; la participación activa de Cuba en más de 150 redes ALFA; y su participación en programas y redes del Programa de redes y acoplamiento universitario de la Unesco (Unitwin), que estimula el estudio de problemas relacionados con el desarrollo que afectan la educación, la innovación, el turismo y otros sectores.

Convenios internacionales de cooperación

Las instituciones cubanas suscribieron 1.165 convenios de cooperación internacional en el 2002, el 62% de los cuales todavía está vigente (cuadro 7.2). Estos convenios se revisan periódicamente dentro del marco de referencia de intercambios bilaterales o en las reuniones de presidentes de universidades.

CUADRO 7.2

NÚMERO DE CONVENIOS ENTRE UNIVERSIDADES CUBANAS Y EXTRANJERAS
Y CENTROS DE INVESTIGACIÓN, POR PAÍS, 2002

País	Número de convenios
Colombia	267
España	228
México	218
Brasil	211
Ecuador	174
Bolivia	24
Alemania	23
Canadá	20
Total	1,165

Fuente: Ministerio de Educación Superior (2002b).

El Ministerio de Educación Superior y sus instituciones han suscrito acuerdos con sus principales contrapartes gubernamentales y asociaciones de presidentes de universidades en casi todos los países latinoamericanos, así como también en Bélgica, Canadá, China, Alemania, Italia, España y otros países con un alto nivel de compromiso y supervisión periódica.

Redes internacionales

Un indicador principal del proceso de internacionalización es la participación de las universidades en sistemas académicos y científicos que estimulen la movilidad de estudiantes y profesores, el desarrollo de actividades académicas e investigación científica. Las redes también facilitan el reconocimiento y acreditación de estudios en diferentes países o grupos de países.

Las universidades cubanas se han unido a numerosas redes científicas y académicas. Las principales son las del programa ALFA de la Unión Europea. Las universidades cubanas participaron en 121 de las 892 redes ALFA durante la primera fase del programa (1994-98).

Cyted es un programa internacional y multilateral. Se creó en 1984 bajo el convenio marco suscrito por 21 países de habla hispana y portuguesa a ambos lados del Atlántico. Los grupos de investigadores de las universidades cubanas y centros de investigación han continuado participando activamente en casi todas las redes temáticas y en los proyectos de investigación conjuntos de este programa. Éste ha fomentado la cooperación en desarrollo tecnológico e investigación aplicada, con miras a facilitar la adquisición de descubrimientos tecnológicos y científicos que se puedan transferir a sistemas de producción y políticas sociales en América Latina.

Cuba se ha comprometido en un intercambio científico y académico de alto nivel en redes de enseñanza temática del programa de Cooperación interuniversitaria latinoamericana y española. Las universidades cubanas participan en 24 de las 60 redes aprobadas en la reunión del 2002 (Ministerio de Educación Superior 2000b).

El subprograma de cooperación científica y tecnológica con países en desarrollo (INCO-DEV) es parte del Programa marco de I&D de la Unión Europea. Promueve y financia proyectos de investigación conjunta en algunas áreas como agricultura, salud y medio ambiente. Los proyectos tienen por objeto integrar grupos de investigación de la Unión Europea con los de América Latina, África y Asia. El subprograma representa una importante estructura para la cooperación científica, pues financia costos relacionados con la cooperación e investigación. No está orientado específicamente a América Latina y está limitado a temas y número de proyectos aprobados. Participan tres instituciones universitarias cubanas en seis proyectos de redes que forman parte del Programa INCO-DEV del Sexto programa marco (2002-06).

Muchos profesores e investigadores cubanos son miembros o desempeñan posiciones ejecutivas en organizaciones o instituciones internacionales. Estas son la Unión universitaria latinoamericana, la Organización universitaria interamericana, la Asociación universitaria iberoamericana de educación posgraduada, la Red universitaria de las Américas para estudios cooperativos y asociados y la Facultad latinoamericana de ciencias sociales.

En 2001 las universidades cubanas se unieron a más de 150 organizaciones internacionales, algunas sumamente comprometidas en programas de intercambio pedagógico y científico y otras en publicaciones o proyectos de política universitaria global. Los profesores e investigadores cubanos participaron en más de 100 redes internacionales y en algunos proyectos dirigidos por organizaciones internacionales (Ministerio de Educación Superior 2002b).

Presencia de instituciones cubanas en otros países

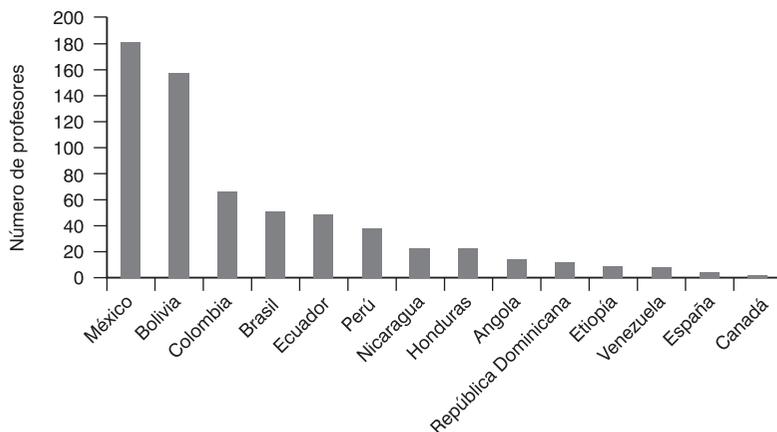
La educación superior de Cuba está presente en más de 27 países (gráfico 7.8). Más de 800 profesores trabajan al año en estos países, de los cuales los más importantes son México, Bolivia, Colombia, Brasil, Ecuador, Perú, Nicaragua, Honduras y Angola. Enseñan principalmente estudios de especialización y ofrecen servicios de consultoría para instituciones y gobiernos. Desde la Revolución Cubana, los profesores cubanos también han jugado un papel importante en los países en vía de desarrollo.

La administración de proyectos interuniversitarios, bilaterales y multilaterales con organizaciones internacionales se empezó a desarrollar intensamente en 1996, cuando las universidades cubanas implementaron 213 proyectos con organizaciones de las Naciones Unidas y agencias de cooperación en diferentes países. En

2002 esta cifra se elevó a 270 proyectos, más de 100 de los cuales con universidades de Argentina, Brasil, Bélgica, Canadá, Francia, Alemania, Italia, Países Bajos y España.

GRÁFICO 7.8

PROFESORES CUBANOS QUE OFRECEN SERVICIOS EN EL EXTERIOR EN 2002, POR PAÍS



Fuente: Ministerio de Educación Superior (2002b).

Reuniones de presidentes de universidades

En las últimas dos décadas, las reuniones binacionales entre presidentes de universidades cubanas y extranjeras han sido fundamentales para el desarrollo del intercambio académico, seminarios científicos, movilidad, y la revisión y actualización de convenios y cartas de intención. Hasta que se haya establecido un mecanismo, las reuniones se hacen anualmente, después de lo cual se celebran cada dos años en países alternos. Cuba actualmente sostiene reuniones con presidentes de universidades de diferentes países como Argentina, Bolivia, Brasil, Canadá, China, Colombia, Ecuador, Francia, Alemania, Italia, México, Panamá, Perú, Portugal, España, Estados Unidos y Venezuela.

Acreditación y reconocimiento de títulos, diplomas y certificados de estudio

Durante los últimos diez años, las instituciones cubanas han puesto en marcha regulaciones con miras a facilitar intercambios internacionales. Existen procesos formales para la acreditación de cursos, módulos y programas realizados en el

exterior y se han echado las bases para la acreditación de títulos de grado, especialmente doctorados.

Cuba firmó acuerdos que rigen la acreditación y equivalencia con la Unesco hace algunos años. Fue miembro activo en el Instituto para la educación superior en América Latina y el Caribe (Iesalc)–Unesco Comité de Equivalencias y continuó relaciones y acuerdos celebrados con el Comité. Cuba también ha formado parte del Convenio Andrés Bello desde su implementación. Ese convenio trata de facilitar el establecimiento de equivalencia de los títulos de pregrado y posgrado otorgados en diez países latinoamericanos. Se han suscrito convenios bilaterales con varios países y actualmente hay conversaciones con otros, principalmente respecto a la voluntad de Cuba para firmar todos los acuerdos posibles relacionados con equivalencias.

UNIDADES Y ESTRUCTURAS QUE PROMUEVEN Y FACILITAN LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL

Uno de los principales factores que determinan el logro de resultados tangibles en la internacionalización es la disponibilidad de mecanismos de relaciones internacionales con su propia estructura. Estos mecanismos necesitan ser manejados por profesionales versados en relaciones internacionales, que promuevan y mantengan autoaprobación permanente y que tengan los medios de información más avanzados como internet.

Algunas universidades tienen un departamento de relaciones internacionales con vicepresidente, otras tienen una oficina o un departamento. Donde quiera que esté localizada la corporación, es fundamental que esté estrechamente relacionada con el presidente de la universidad y los mecanismos principales de las universidades, y que su principal objetivo sea fortalecer el radio de acción internacional de las actividades básicas de la institución.

El personal administrativo de relaciones internacionales debe aspirar a mejorar constantemente. Las áreas fundamentales de capacitación son los idiomas, tecnologías de información y comunicaciones, administración de proyectos, habilidades gerenciales en la negociación, mercadeo, gerencia estratégica y, naturalmente, gran conocimiento de las relaciones internacionales de las universidades en las regiones que tienen que ver con ellos. Es muy importante tener proveedores de personal administrativo de diferentes especialidades que sean fluidos en idiomas extranjeros.

La formación de un equipo de gerencia de proyectos con especialistas en el área, una moderna infraestructura de comunicaciones y acceso inmediato a fuentes de información son esenciales para fortalecer las relaciones internacionales en cada institución y en el propio Ministerio. Esta política se ha desarrollado tanto a nivel ministerial como de las principales universidades cubanas.

Se han fundado oficinas a nivel ministerial para dar ayuda a estudiantes extranjeros en Cuba. A nivel universitario se han establecido las oficinas del decano para estudiantes extranjeros o departamentos de estudiantes extranjeros adscritos a las oficinas de relaciones internacionales.

Cuba ofrece educación superior gratis a nacionales de varios países, más que todo del África. Desde comienzos de los años noventa, también se ha ofrecido educación superior con base mutuamente benéfica a nacionales de docenas de países en América Latina, África, y en menos extensión a Europa. Esta cooperación incluye visitas de profesores cubanos, que ayudan a desarrollar programas de graduados, a entrenar nacionales locales y ofrecer servicios de consultoría. Se ha creado una oficina ministerial que se encarga de asuntos legales, problemas financieros, asistencia a profesores sobre sabáticos en otros países y otros asuntos relacionados.

Esta oficina tiene vinculaciones en compañías con las cuales comparte desarrollos e innovaciones que se originan en actividades científicas realizadas por universidades cubanas y centros de investigación. Los productos ofrecidos consisten en productos biotécnicos, plantas completas de producción, maquinaria para la industria de la construcción, nuevos materiales y equipos médicos.

POLÍTICA DE INTERNACIONALIZACIÓN DE CUBA

Más del 65% de las actividades relacionadas con la cooperación se han puesto en marcha con países desarrollados e instituciones de alto nivel. Los académicos extranjeros que visitan Cuba trabajan directamente con la comunidad académica y científica y la participación de profesores e investigadores cubanos en eventos internacionales continúa creciendo. Aunque estos indicadores han venido subiendo, necesitan crecer aún más en el área de intercambio universitario, que es vital para el desarrollo.

Desde 2003 la internacionalización de la educación superior se ha considerado como una estrategia clave para elevar el prestigio del sistema de educación superior de Cuba. Dentro del marco de referencia de la cooperación, todas las universidades del Ministerio de Educación Superior y los centros de investigación van a crear estrategias que ayuden a asegurar que la internacionalización se refleje en sus principales actividades o áreas clave de producción. La estrategia maestra del 2003 por parte del Ministerio de Educación Superior para la internacionalización de la educación superior incluye las siguientes estrategias:

- Especificar objetivos para cada país como base para el desarrollo de estrategias relacionadas con la cooperación.
- Desarrollar redes académicas, intercambios y proyectos que contribuyan a la capacitación de profesionales y al desarrollo y óptima utilización de tecnologías educativas como el aprendizaje a distancia y pautas internacionales.

- Desarrollar proyectos conjuntos de grados y becas para estudiantes cubanos de posdoctorados de acuerdo con las políticas científicas del país.
- Participar en proyectos con instituciones científicas de alto nivel y en redes internacionales y megaproyectos.
- Desarrollar un programa de becas extranjeras que aseguren adecuado entrenamiento de los becarios.
- Aprovechar oportunidades dadas por el proceso de internacionalización para promover proyectos, servicios académicos y actividades que mejoren la infraestructura y fortalezcan el manejo financiero y económico en Cuba.

Para asegurar la puesta en marcha de estrategias específicas, las universidades cubanas y centros de investigación estarán desarrollando análisis independientes e inventando planes de acción a largo y mediano plazo. Durante la actual etapa, se ha hecho énfasis en el fortalecimiento de tareas relacionadas con la red para todas las actividades sustantivas y por medio del fortalecimiento de redes nacionales, explotación del potencial de cooperación internacional, que tienda a dar prioridad a la creación de redes de cooperación regional e internacional.

El proceso de internacionalización de las universidades cubanas es promovido por fortalezas y oportunidades. Éstas son la buena capacitación de profesionales cubanos, buenos contactos internacionales de Cuba, sus prioridades bien definidas, su rápida respuesta a iniciativas, su uso de financiación y su capacidad de cooperar con instituciones en toda América Latina y el Caribe.

Como es normal en un proceso tan complejo de internacionalización, las universidades cubanas también se ven frente a desafíos que tienen que ser recibidos cuando deben lograr la dimensión internacional e intercultural que buscan en su misión y sus actividades sustantivas. Las debilidades son la falta de financiación, infraestructura inadecuada, la carencia de personal con conocimientos de lenguas extranjeras, deficiente familiaridad con el área de sistemas y proyectos internacionales y la dificultad asociada con la transferencia de créditos de una institución a otra.

INTERNACIONALIZACIÓN DEL INSTITUTO POLITÉCNICO AVANZADO JOSÉ ANTONIO ECHEVERRÍA

El Ispjæ, con sede en La Habana, es una universidad técnica cuya política de relaciones internacionales puede servir de ejemplo. Como la mayoría de universidades cubanas, ésta fue creada en los años noventa, en medio de cambios significativos. En el momento de su creación, la cooperación internacional se limitaba a los países de Europa oriental, con los cuales Cuba tenía convenios muy estables. La planeación y los presupuestos anuales fomentaban y mantenían intercambios científicos y técnicos bilaterales y promovían la capacitación de PhD. Antes de los años no-

venta, un número considerable de PhD fue capacitado en prestigiosas universidades extranjeras que ayudaron a fortalecer el profesorado de investigación en Cuba. En este momento no había ninguna red de asociaciones multilaterales y casi ninguna movilidad estudiantil universitaria. Los niveles de ejecución de proyectos eran bajos fuera de los acuerdos bilaterales. Durante los años sesenta, se hicieron proyectos con Canadá y la Unesco para desarrollo de universidades y facultades. Las universidades fueron totalmente financiadas con presupuestos del Estado y no hubo ninguna contribución privada.

Las experiencias logradas por universidades en todo el mundo en cooperación internacional han demostrado que los modelos tradicionales se están abandonando a favor de modelos y políticas modernos relacionados con la cooperación. Estos nuevos modelos han transformado la cooperación de una actividad orientada al beneficiario a una actividad interactiva. Esta nueva forma de cooperación estimula compromisos bidireccionales y promueve beneficios mutuos. Facilita programas conjuntos de intercambio académico, transferencias de créditos, el reconocimiento de títulos y proyectos de financiación conjunta con base en las capacidades de las mismas instituciones.

El Ispjae posee una política internacional institucional claramente definida que recibe el apoyo de las principales autoridades y que se ha convenido por consenso dentro de la comunidad universitaria y respaldada por una estructura académica y administrativa. Ha desarrollado actividades en cooperación multilateral y bilateral bajo diferentes esquemas de colaboración. Éstos incluyen programas de intercambio de profesores y estudiantes, asistencia técnica, investigación conjunta, programas conjuntos, programas de capacitación para el doctorado en países en desarrollo, programas de entrenamiento en Cuba para profesionales de otros países, participación en sistemas y el establecimiento de acuerdos relacionados con la cooperación.

Ninguno de los obstáculos encontrados en el transcurso de los años ha impedido el desarrollo de este esfuerzo conjunto en un ejemplo excelente de cooperación sur-sur, con la capacitación de profesionales provenientes de países en desarrollo que representan una actividad importante. Más de 1.700 ingenieros y arquitectos de más de 40 países, sobre todo de África, Asia, el Oriente Medio y América Latina y el Caribe han terminado estudios en el Ispjae. Muchos de estos profesionales ocupan posiciones clave en sus propios países.

En 2002, 335 extranjeros prosiguieron estudios universitarios en el Ispjae y 314 estudiantes de 23 países pasaron allí períodos cortos. En un programa patrocinado por la organización del proyecto, estudiantes de Gran Bretaña están ayudando en el Departamento de lenguas a enseñar inglés mientras toman cursos de castellano. Bajo el Programa de intercambio y movilidad académica (PIMA) de la Organización de Estados Iberoamericanos, los estudiantes del Instituto Politécnico, la Universidad de Barcelona, la Universidad de Chile, la Universidad de La Habana y la Universidad de San Juan (Argentina) están participando en pro-

gramas de intercambio. Los estudiantes españoles son recibidos con programas patrocinados por la Agencia española para la cooperación internacional. Estos intercambios han ayudado a desarrollar las habilidades de estudiantes y profesores en asuntos interculturales e internacionales. Cada año casi 200 profesores de prestigiosas universidades llevan a cabo alguna clase de actividades educativas o investigación más que todo de posgrado en las universidades, mientras más de 100 del propio cuerpo de profesores de la universidad enseñan en los programas de maestría de las universidades en 13 países de América Latina y el Caribe.

Un ejemplo de integración internacional entre empresas y universidades es el desarrollo del programa de diplomados en manejo integral del agua. La primera fase de este proyecto se puso en marcha con todo éxito y actualmente está en su segunda fase. Con esta iniciativa, Aguas de Barcelona junto con Aguas de La Habana y las Universidades de Alicante y de Castilla de la Mancha en España, la facultad de ingeniería química y el Centro de investigación hidráulica de Ispjae entrenan profesionales en esta importante área. La Universidad Autónoma Coahuila y la Compañía Aguas del Saltillo, ambas en México, se han unido ya al programa.

La importancia de capacitar agentes del proyecto para la comunidad universitaria y para otras organizaciones ha llevado a que el Centro desarrolle un programa de diploma en gerencia de cooperación internacional.

Los profesores de Ispjae participan en redes académicas y científicas. En 2002 participaron en 12 programas de Cyted, en la red educativa y telemática, en la Organización interamericana del colegio de educación superior de las Américas y en 8 de las redes de enseñanza temática patrocinadas por la Agencia para la Cooperación Internacional de España. También participan en 10 nuevas redes en la fase dos del programa ALFA de la Unión Europea. Diez de las universidades y compañías cubanas también participan en estas redes o están vinculadas a estos proyectos.

La participación en eventos internacionales es una prioridad para Ispjae. Aunque los recursos son limitados, siguen asignándose algunos fondos para este fin. La presencia de profesores en las asociaciones profesionales regionales y en organizaciones internacionales es otra prioridad. Se mantienen los altos niveles de cooperación con varios países, entre ellos España, Alemania, México y Brasil.

CONCLUSIONES

La internacionalización de la educación superior refleja la naturaleza universal del aprendizaje e investigación. Se ha reforzado con las actuales políticas y procesos de integración económica así como también con la necesidad cada vez mayor de entendimiento intercultural. El creciente número de estudiantes, profesores e investigadores trabajando, viviendo e interactuando dentro de un contexto internacional testimonian esta tendencia. La expansión de diversas clases de redes

y de otras formas de relaciones entre instituciones, profesores y estudiantes, se ha facilitado con los avances de las tecnologías informáticas y de comunicación.

El desarrollo de la educación superior en Cuba ha estado estrechamente vinculado a la cooperación en relaciones internacionales y cooperación internacional. Ha pasado por diferentes etapas en las cuales la dimensión global siempre ha estado presente de diversas maneras. Debe reconocerse el nivel alcanzado por las instituciones cubanas en el proceso de internacionalización.

En las circunstancias especiales que rodean el actual desarrollo de las universidades cubanas, las relaciones internacionales y la cooperación internacional, son parte de la estrategia y la política de cada institución. La internacionalización es una de las estrategias predominantes a las cuales está dedicada la educación cubana con el fin de aumentar su fuerza y mejorar su desarrollo. Todas las actividades sustantivas del sistema causan y contribuyen a la internacionalización.

El desarrollo de la cooperación internacional se considera en Cuba como una estrategia fundamental y como un proceso que une a todas las universidades y fortalece las redes regionales y nacionales. El establecimiento de redes nacionales se favorece porque facilita y ayuda a asegurar el óptimo uso de las redes extranjeras.

A pesar del avance alcanzado, las debilidades están frenando el proceso. Éstas consisten en la falta de financiación e infraestructura, dominio inadecuado de idiomas extranjeros y la falta de conocimientos sobre redes y proyectos internacionales.

La cooperación y colaboración internacional son definitivas para cumplir la misión de las instituciones cubanas de educación superior. Se necesita mayor participación en las redes internacionales, regionales y subregionales y Cuba debe continuar cumpliendo sus compromisos con el programa de becas extranjeras y las actividades conjuntas de cooperación académica.

REFERENCIAS

- Cepes (Centro para estudios sobre mejora de la educación superior) 2000. "Educación superior en Cuba en los años noventa". Centro avanzado de aprendizaje de educación superior, Universidad de La Habana.
- Ministerio de Educación Superior 2002a. "Informe sobre el estado del Ministerio de Educación Superior en Cuba", La Habana.
- . 2002b. "Status Report of the Office of International Relations". La Habana.
- . 2003. "Master Strategy: Internationalization of Higher Education". La Habana.
- Onabe (Directora del Organismo nacional de administración de bienes del Estado). 1961-2003. "Informes anuales de la oficina nacional de becas extranjeras". La Habana.

CAPÍTULO 8

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Jocelyne Gacel-Ávila

En este capítulo se evalúa el estado actual de la internacionalización en México. Describe el progreso que ha tenido ese país en el desarrollo de su educación superior y los retos que está teniendo. Para hacer este estudio se aplicaron métodos cualitativos y cuantitativos a fin de dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cuál es la dimensión internacional de la política de educación nacional en México? ¿Qué tan avanzado está el proceso de la internacionalización? ¿Cuáles son las principales estrategias de internacionalización seguidas por las instituciones mexicanas, en particular sus universidades públicas y privadas? ¿Cuáles son las fortalezas, debilidades, desafíos y perspectivas del proceso de internacionalización en México?

Los primeros años del siglo XXI han sido testigos de una apertura del comercio internacional, un aumento de la tecnología informática y la creación de la sociedad del conocimiento, todo lo cual ha aumentado la demanda de educación. Dichos cambios han obligado a las instituciones de educación superior a replantear su misión, agenda y responsabilidades y a buscar estrategias innovadoras para mejorar su calidad y aplicabilidad.

En este capítulo se analiza si el concepto de internacionalización se entiende verdaderamente entre los principales actores que manejan la política educativa nacional e institucional o si continúan promoviendo actividades que están desconectadas o al margen del núcleo del desarrollo institucional. No se trata de una distinción trivial, porque si las estrategias de la internacionalización siguen al margen, tienen pocas posibilidades de transformar la educación superior en el sistema que exige el siglo XXI.

EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El sistema de educación superior en México incluye títulos profesionales asociados y técnicos de educación superior, *licenciatura* y títulos de especialización o posgrado (maestrías y doctorados).

Desde 1999 el sistema comprendía 1.250 instituciones (incluidas sólo principales, no filiales), 515 de las cuales son estatales y 735 privadas (Anuies 2000). El

sistema comprende: universidades públicas, universidades tecnológicas, instituciones privadas, instituciones para formación de docentes y otras instituciones públicas.

El subsistema de universidades públicas está compuesto por 45 instituciones. La mayor parte son universidades públicas autónomas que por ley se autogobiernan. Estas instituciones educan estudiantes, dirigen investigaciones y promueven cultura. Este subsistema lleva a cabo más de la mitad de todas las investigaciones en México. Las universidades públicas educan el 52% de todos los estudiantes universitarios y el 48% de estudiantes de posgrado.

El subsistema de educación tecnológica incluye 147 instituciones que colectivamente atienden las necesidades del 19% de todos los universitarios y el 6% de todos los de posgrado. Este subsistema está coordinado en su mayor parte por el gobierno federal por medio del Sub-departamento de educación superior e investigación tecnológica del Departamento de educación pública, así como también por instituciones descentralizadas de gobiernos estatales.

El subsistema de universidades tecnológicas se compone de instituciones públicas descentralizadas que dependen de los gobiernos estatales. Todos los tres niveles del gobierno –federal, estatal y en algunos casos municipal– tienen la última palabra en su creación. Iniciadas en 1991, las universidades tecnológicas ofrecen programas de dos años. México tiene 54 universidades tecnológicas. El incremento de las oportunidades en educación en el sector público se ha presentado en gran parte debido a la expansión de los programas en esta área, lo cual ha diversificado la educación superior.

El subsistema de la educación privada tiene 598 instituciones, sin contar las escuelas pedagógicas. Las instituciones privadas incluyen universidades (168), institutos (171) y centros, escuelas y otras instituciones (259). Los programas ofrecidos por estas instituciones tienen que ser reconocidos por el Departamento de Educación Pública o gobiernos estatales o incorporarse a una institución de educación pública. Este subsistema representa el 27,6% de la matrícula universitaria y el 36,5% de la matrícula posuniversitaria. Durante los últimos años ha venido creciendo la importancia del sector privado, especialmente a nivel universitario. La matrícula universitaria en instituciones privadas creció de 11,7% de la matrícula total en 1975 a 27,6% en 1999, mientras la matrícula de posgrado creció del 20,3% en 1985 a 36,5% en 1999. El crecimiento ha sido desigual y fragmentado. Se han desarrollado unas selectas instituciones grandes, con prestigio social importante. Pero numerosas instituciones pequeñas, cuya calidad se desconoce en gran parte, han surgido como respuesta a intereses específicos políticos, económicos y educativos locales. Las instituciones privadas se dedican a la transmisión de conocimientos. Muy pocas hacen investigación. Por esta razón la mayor parte de los programas y estudiantes universitarios están en ciencias administrativas y sociales (68% en 1998); la matrícula en ciencias de la salud es sólo del 1% y la de ciencias naturales y exactas es menor del 1%.

El subsistema de escuelas pedagógicas prepara estudiantes para la enseñanza en preescolar, educación especial y educación física. El grupo de instituciones en este subsistema llegó a 357 en 1999, 220 de ellas dirigidas por el Estado y 137 privadas. Atienden las necesidades del 11,5% de estudiantes de educación superior en México.

De acuerdo con los informes del Departamento de educación pública (<http://sesic.sep.gob.mx/cgi-bin/index.pl>), en el año escolar 2001-02, se matricularon 2.147.600 estudiantes en instituciones de educación superior. Esta cifra representa el 22% de adultos jóvenes de 19-23 años. El 68% de estos estudiantes estaba estudiando en instituciones públicas. En contraste con otros países latinoamericanos, como Brasil, Chile y Colombia, el sector privado de México sigue educando una minoría.

La educación superior pública en México recibe financiación de gobiernos estatales y federales. El presupuesto federal para la educación superior aumentó considerablemente en la década pasada, elevándose de 0,42% del PIB en 1990 a 0,75% en 2002 (Secretaría de Educación Pública 2005).

Plan Nacional de Educación 2001-06

En el Plan Nacional de Educación, el Departamento de educación pública fija el curso para desarrollar el sistema nacional de educación de México. El plan se basa en tres principios: la expansión equitativa del acceso a la educación, la promoción de educación de alta calidad para todos y la tendencia a federalizar el sistema educativo, transformar la gerencia y hacer participar a la comunidad en la educación.

Para ampliar el acceso a la educación superior y extender su radio de acción, el Departamento de educación pública incrementó mucho el número de becas y abrió 45 instituciones nuevas en el 2001-02. Con esto se agregaron 90.000 puestos al sistema.

Se han asignado considerables recursos a becas para estudios de especialización con el fin de elevar el nivel del profesorado en las instituciones públicas. Esto incluye el Programa para mejora del personal de enseñanza (Promep) y el Programa para elevar el nivel del personal académico (Supera). El propósito de estos programas es mejorar la calidad de los profesores de tiempo completo en el sector público. Los resultados se están empezando a ver: el 61,6% de profesores de tiempo completo ahora tienen títulos de especialización (14,9% en el nivel de doctorado y 46,7% en el de maestría). Para 2006 el 100% de profesores de tiempo completo en instituciones de educación superior tendrán títulos de especialización.

El Fondo para la modernización de la educación superior (Fomes) fue creado en 1989 para mejorar la infraestructura de las instituciones de educación superior en términos del tecnología moderna, bibliotecas, laboratorios, centros de idio-

mas, centros de computación y edificios, así como también para desarrollar programas y mejorar la operación de las instituciones, como programas para hacer seguimiento a los egresados, sistemas de información para apoyar toma de decisiones en educación y evaluación de programas. Otros programas sirven de apoyo a la colaboración institucional bi y trilateral, así como también a una serie grande de vínculos académicos. El Plan nacional de educación 2001-06 incluye la cooperación internacional como una estrategia para elevar la calidad del sistema de educación superior (gráfico 8.1).

GRÁFICO 8.1

PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN DE MÉXICO 2001-06



Fuente: Secretaría de Educación Pública (2002).

Evaluación de la calidad

La evaluación de la calidad ha sido una prioridad para el sistema de educación superior de México en los últimos años. Se han creado varias entidades para evaluar la calidad de diferentes productos y programas. Existe, por ejemplo, el Registro de programas de especialización de excelencia, con el apoyo del Departamento de educación pública y el Consejo nacional para ciencia y tecnología (Conacyt), los Comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior y la Comisión nacional para evaluación, una corporación independiente que evalúa estudiantes en la admisión y al terminar estudios como un medio para diagnosticar la calidad.

En el 2000 se creó el Consejo para la acreditación de la educación superior. Su función principal consiste en establecer un marco de referencia general para procesos de acreditación en programas de educación superior así como pautas para el reconocimiento de organizaciones de acreditación para programas de educación superior. A la par con estas iniciativas, la Federación de instituciones mexicanas privadas de educación superior (Fimpes) inició su programa para la acreditación de instituciones. Al mismo tiempo se les dieron incentivos a las instituciones educativas para presentarse a la certificación de sus procesos administrativos y de apoyo por medio del estándar 9009 de la Organización internacional para estandarización (ISO). En otra iniciativa, se firmó un acuerdo entre el Departamento de educación pública y Fimpes para simplificar el proceso administrativo de evaluar instituciones privadas que deseen incorporarse al subsistema de educación superior nacional.

DIMENSIÓN INTERNACIONAL EN LA POLÍTICA NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La dimensión internacional se ha incorporado al Plan nacional de educación, que reconoce la cooperación internacional como vital para el desarrollo continuo de la educación superior.

Razón fundamental

La motivación principal para la cooperación internacional es mejorar la calidad de la educación. De acuerdo con el Plan nacional de educación 2001-06, la calidad de la educación se mejorará ampliando la cooperación internacional, formando alianzas estratégicas en las áreas de cultura y educación, fortaleciendo los programas de intercambio y la movilidad de estudiantes y profesores, incrementando la investigación internacional conjunta y los programas de enseñanza a diferentes niveles académicos y estableciendo redes de colaboración en diversos campos académicos. En un documento más reciente, se da importancia a la necesidad de desarrollar competencias que permitirán a los profesionales mejorar el estatus internacional de México y ser competitivos con profesionales de otros países frente a los retos creados por el Tlcán y la participación de México en la OCDE.

Dimensión internacional del Plan nacional de educación

El Plan nacional de educación busca mejorar la calidad de la educación por medio de "intensa colaboración interinstitucional a través de redes internacionales, nacionales y regionales y programas de movilidad de estudiantes y personal administrativo" (Secretaría de Educación Pública, p. 198). El plan destaca la necesi-

dad de “hacer esquemas sistemáticos de cooperación internacional con el fin de aumentar la explotación de esas actividades y aprovechar los recursos del exterior para fortalecer el desarrollo de la educación en el país”, mencionando “una falta de coordinación entre instituciones y organismos financieros” (Secretaría de Educación Pública 2001, pp. 215-16). Propone establecer 20 redes internacionales, sin dar detalles de los tipos de redes contemplados o sus objetivos.

De esto se concluye que el Departamento de educación pública no promueve estrategias de amplia internacionalización como parte integral de su política de desarrollo.¹ Las pautas del Departamento de educación pública promueven un estilo de manejo de la cooperación internacional que tenga por objeto responder y dar apoyo a los que ofrecen las organizaciones internacionales. Hacen énfasis en la necesidad de crear programas que faciliten la acreditación y certificación de los estudios y establezcan equivalencias con los sistemas internacionales de educación. Sin embargo, no se ha presentado ninguna propuesta para ajustarse a estas necesidades.

Los programas de apoyo y financiación para las instituciones de educación superior propuestas por el Departamento de educación pública no incluyen elementos fundamentales, como la internacionalización del plan de estudios y la movilidad de estudiantes y profesores, dejando las iniciativas a las propias instituciones. El único programa de movilidad de estudiantes cofinanciado por el Departamento de educación pública es el Programa para movilidad de estudiantes en América del Norte (Promesan). Su impacto es limitado y el número de estudiantes apoyado es pequeño. Por otra parte, la implementación de este programa permanece al margen de mecanismos regulares y procedimientos para la innovación curricular y el desarrollo institucional.

La política nacional en México no es innovadora en cuanto se refiere a la internacionalización. Por eso no apoya o refuerza este proceso a nivel institucional.

Actores principales en el proceso

Además del Departamento de educación pública, varias entidades promueven actividades de cooperación internacional en México. Son: Conacyt, el Departamento

1 El concepto de internacionalización amplia desarrollado por el Instituto de administración de la educación superior de la OCDE y el Centro de investigación e innovación, destaca que para mejorar la calidad del sistema de educación superior y reformas de apoyo como respuesta a su nueva situación globalizada, las estrategias de internacionalización se deben aplicar a los tres niveles diferentes: micro (el proceso de enseñanza y aprendizaje en el salón de clase), medio (el plan de estudios) y macro (políticas definitivas y estrategias institucionales) (Van der Wende 1994). Esta conceptualización va más allá de la mera cooperación internacional y movilidad de los individuos: recomienda el desarrollo de políticas y estrategias de internacionalización que se integren a la misión y visión general de la institución y sean una parte central de sus políticas de desarrollo institucional.

mento de relaciones exteriores, la Anuiés, la Ampei y la Fimpes. Todas estas corporaciones promueven programas de cooperación internacional, capacitación y actualización de recursos humanos, proyectos internacionales de colaboración de investigación y movilidad de estudiantes y profesores.

El Consejo nacional para ciencia y tecnología

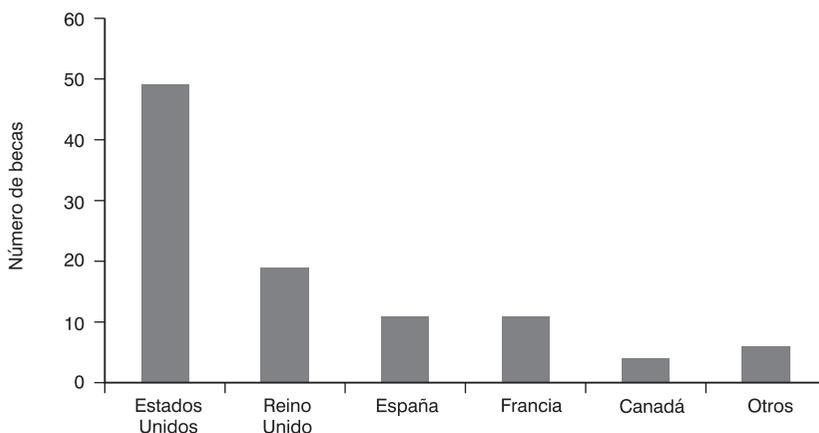
Desde su creación en 1971, Conacyt ha suministrado a las universidades mexicanas considerables recursos financieros para producción del conocimiento en programas de becas de estudios de especialización en instituciones mexicanas y en el exterior, para la promoción de proyectos internacionales de investigación y para el desarrollo nacional de programas de especialización de calidad. Todos estos programas han ayudado a facilitar la internacionalización en México.

Internacionalización de los recursos humanos

El Conacyt concede el 75% de todas las becas en estudios de especialización para estudiantes y profesores mexicanos. El sitio preferido para estudiar tradicionalmente ha sido Estados Unidos, seguido de Reino Unido, España y Francia (gráfico 8.2) (Anuiés 2000). En 2002 por primera vez en la historia del Conacyt se otorgó un mayor número de premios para estudios de especialización en el Reino Uni-

GRÁFICO 8.2

DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE LAS BECAS DE ESPECIALIZACIÓN DE CONACYT

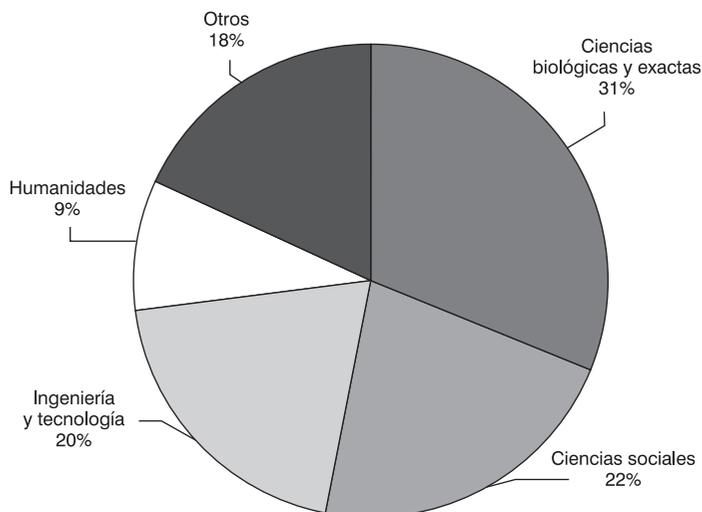


Fuente: Anuiés (2002).

do (740) que en Estados Unidos (703). Esto se atribuyó a la exitosa promoción de los estudios por parte del gobierno británico a través del Proyecto de educación del RU, (<http://www.embajadabritanica.com.mx/becas.htm>). Las áreas del conocimiento de mayor demanda son las ciencias exactas y biológicas, las ciencias sociales, la ingeniería y la tecnología (grafico 8.3)

GRÁFICO 8.3

DISTRIBUCIÓN DE BECARIOS DE CONACYT POR ÁREA DE CONOCIMIENTO



Fuente: Anuiés (2000).

El 99% de becarios se encuentran en instituciones públicas. El 41% tienen entre 25 y 29 años de edad. A su regreso a casa, el 80% trabaja en el sector público (68% en educación superior), el 14% en el gobierno y el 6% en la industria y la salud. De 26.000 becas otorgadas entre 1971 y 2000, 10.900 (42%) se concedieron entre 1990 y 2000.

El 5% de todos los becarios no regresaron a México. Para evitar esta fuga de cerebros, el país ha puesto en marcha un programa de repatriación para financiar el regreso de los estudiantes y darles apoyo en el proceso de reincorporación al sistema nacional de educación superior.

Los mexicanos que estudian en el exterior son un elemento clave en el proceso de internacionalización en educación superior, especialmente porque el 68% de ellos termina educación superior. A su regreso, estos académicos se convier-

ten en líderes ideales de iniciativas y colaboración internacional, gracias a sus contactos y relaciones con la institución en el exterior donde estudiaron. Infortunadamente no hay ninguna política sistemática nacional o institucional que tenga por objeto aprovechar el regreso de los estudiantes para internacionalizar el plan de estudios.

Internacionalización de la investigación

Conacyt financia proyectos internacionales conjuntos por medio de acuerdos bilaterales con países europeos, las Américas y Asia. Tiene convenios de colaboración con 21 entidades científicas de Europa (en Bélgica, Bulgaria, República Checa, Francia, Hungría, Italia, Alemania, Polonia, la Federación Rusa, España y el Reino Unido), dando a Europa el liderazgo en cuestión de proyectos conjuntos de investigación con instituciones mexicanas. En el continente americano, Conacyt mantiene relaciones con 10 corporaciones científicas en Argentina, Brasil, Chile, Cuba, Perú, Estados Unidos y Venezuela. Por otra parte, tiene relaciones de colaboración con seis entidades en Asia (China, Japón, República de Corea y Vietnam). El apoyo de Conacyt consiste en ofrecer a instituciones públicas mexicanas financiación parcial de proyectos de investigación desarrollados conjuntamente con científicos extranjeros (50% de costos de transporte y viaje). En 2001 Conacyt apoyó 462 proyectos conjuntos de investigación con instituciones extranjeras, comparados con 300 en 1990 (cuadro 8.1).

CUADRO 8.1

NÚMERO DE PROYECTOS CONJUNTOS DE INVESTIGACIÓN APOYADOS POR CONACYT, 1990

País	Número de proyectos
Francia	133
Alemania	61
España	28
Estados Unidos	28
Cuba	24
Argentina	15
Italia	12

Fuente: www.conacyt.mx

Departamento de relaciones exteriores

El Departamento de relaciones exteriores recibe e integra agendas de trabajos propuestos de instituciones mexicanas de educación superior, que presenta y

negocia con diferentes comisiones intergubernamentales que representan los intereses del gobierno mexicano y de otros países en educación, cultura, ciencia y tecnología para efectos de colaboración bilateral o multilateral. También divulga información a instituciones educativas mexicanas respecto a la disponibilidad de becas ofrecidas por gobiernos extranjeros. A su vez, ofrece sus propias becas a extranjeros que deseen estudiar en México. El Departamento de relaciones exteriores también tiene un programa que permite a los estudiantes mexicanos trabajar en los consulados y embajadas mexicanas en todo el mundo.

El Departamento de relaciones extranjeras apoya la internacionalización de los recursos humanos, la movilidad de estudiantes mexicanos y extranjeros, y los intercambios de profesores entre instituciones mexicanas y extranjeras (cuadros 8.2 y 8.3). Sin embargo, existe una falta de coordinación entre estos programas y los organizados por el Departamento de educación pública y Anuiés.

CUADRO 8.2

NÚMERO DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS EN MÉXICO Y ESTUDIANTES MEXICANOS EN EL EXTERIOR CON APOYO DE AUXILIOS DEL GOBIERNO, 2001 Y 2002

Región	Estudiantes extranjeros en México		Estudiantes mexicanos en el exterior	
	2001	2002	2001	2002
África	54	50	0	0
Asia	62	50	71	94
Caribe	52	50	4	3
América Central	154	201	41	46
Europa	178	172	215	265
Oriente Medio	6	10	17	3
América del Norte	21	27	66	82
Pacífico	4	3	11	11
Suramérica	165	210	22	44

Fuente: Secretaría de educación pública (2005).

Los patrones de distribución geográfica son similares para estudiantes y académicos. Hay enorme colaboración entre las universidades mexicanas y las de América del Sur, América Central y Europa. También se ha presentado gran auge de intercambios con Asia y países del Pacífico. México también apoya el desarrollo en África.

CUADRO 8.3

NÚMERO DE ACADÉMICOS EXTRANJEROS EN INSTITUCIONES MEXICANAS Y ACADÉMICOS MEXICANOS EN EL EXTERIOR, 2001 Y 2002

Región	Académicos extranjeros en México		Académicos mexicanos en el exterior	
	2001	2002	2001	2002
África	30	30	0	0
Asia	0	20	0	0
Caribe	1	2	0	1
América Central	5	7	4	0
Europa	0	0	14	23
Oriente Medio	0	7	0	0
América del Norte	21	0	10	11
Pacífico	0	6	0	0
Suramérica	19	22	19	19

Fuente: Secretaría de educación pública (2005).

Anuies

La Asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior es una ONG que representa a la mayoría de instituciones de educación superior y muchas de las más prestigiosas instituciones privadas de México. Tiene 138 miembros. Anuies es una entidad altamente representativa, que tiene enorme impacto sobre el diseño y puesta en marcha de la política de educación nacional. Su Consejo de regulación, el Consejo compatible de universidades e instituciones públicas, que incluye los jefes de las principales instituciones mexicanas, es un instrumento para determinar la orientación de los programas educativos. Su reunión anual, que convoca los principales actores de la educación superior, es el foro más importante para el debate de los programas más destacados y políticas de México.

De acuerdo con Anuies, las instituciones con el mayor grado de relaciones internacionales son las del Distrito Federal y de los estados de Jalisco, Nuevo León y Puebla (Pallán 1996). Un estudio de 1997 de Anuies reveló que Estados Unidos era el socio más importante de México: la mitad de todos los intercambios académicos era con ese país, una tercera parte con países europeos (Reino Unido, Francia y España), y el 15% con países latinoamericanos. La mayor parte de estudiantes extranjeros en México eran de nivel universitario de Estados Unidos que estaban tomando cursos cortos sobre historia de México, su cultura y literatura o estudiando castellano. La proximidad de Estados Unidos, los fuertes vínculos sociales y económicos entre las dos sociedades, el conocimiento de las

instituciones educativas norteamericanas y el mutuo reconocimiento de títulos académicos, todo contribuyó a la fortaleza de esta relación (Anuies).

Desde 1997 el flujo de estudiantes y académicos extranjeros y mexicanos hacia y desde Europa, Canadá, Asia y Oceanía ha aumentado considerablemente; colectivamente estos países hoy superan a Estados Unidos. Sin embargo, la falta de informes a nivel nacional después de 1997 ha hecho difícil una evaluación exacta de la situación. A pesar de las declaraciones sobre la importancia de la cooperación internacional, parece haber muy poco interés en medir el flujo de académicos y estudiantes extranjeros y mexicanos.

El informe de Anuies de 1997 (Anuies 2006, p. 101) anota que “desde los años noventa en adelante, la importancia y el manejo de las actividades internacionales han adquirido una importancia estratégica y está cada vez más presente en la estructura de las políticas diseñadas para el desarrollo de la educación superior en México, especialmente desde la creación de comunidades económicas regionales, la apertura comercial hacia el mundo exterior y la internacionalización de fenómenos socioeconómicos que influyen en el funcionamiento de las sociedades de una manera global”. Al terminar los años noventa, se reiteró la importancia de las relaciones interinstitucionales en el discurso oficial de las autoridades educativas como un elemento estratégico para mejorar la calidad de la educación. Es muy probable que el discurso refleje más parloteo oficial que una auténtica convicción.

Después de escuchar a los actores principales de la educación superior, en el año 2000 Anuies presentó un documento titulado “La educación superior en el siglo XXI: rutas para el desarrollo estratégico”. El informe propone la implementación de cuatro programas fundamentales de política educativa a nivel nacional: evaluación y acreditación, una red nacional de información, redes académicas y movilidad y la universidad virtual. El informe es de especial importancia dado el hecho de que fue la base sobre la cual el gobierno federal definió su política para educación superior. El informe fija la meta de establecer una Red nacional de cooperación e intercambio con los nodos regionales que son responsabilidad de los Consejos regionales de Anuies. Estas redes diseñarían y pondrían en marcha estrategias para la internacionalización y cooperación a nivel nacional e internacional (Anuies 2000). Este plan propuso como una meta para el 2001 que las instituciones de educación superior tuvieran un programa estratégico internacional para desarrollar cooperación e intercambio que enfatizara la colaboración horizontal y la explotación de áreas institucionales de fortaleza. Como el Plan nacional de educación, el plan destacó la necesidad de crear esquemas prácticos para reconocer créditos y equivalencia académica para facilitar la movilidad de estudiantes a nivel estatal, regional y nacional en todas las regiones de Anuies. Destacó la importancia de hacer acuerdos para la colaboración interinstitucional con el fin de fortalecer programas doctorales y de investigación. Como una meta para el 2002, recomendó que las instituciones mexicanas de educación superior

crearan programas para la movilización de profesorado a nivel internacional, nacional y regional. Propuso que para el 2003 todas las instituciones de educación superior tuvieran modelos institucionales innovadores para aumentar la flexibilidad de sus esquemas de organización y administración para la cooperación e intercambio y que crearan nuevos planes de estudio con currículos flexibles con el fin de aumentar la movilidad estudiantil. Para el 2006 propuso que estos programas constituyeran la base operacional del sistema de educación superior (Anuies).

Ya para el 2004, tres años después de la publicación del plan, no se habían logrado los objetivos. Se crearon redes regionales de movilidad, pero el número de estudiantes que se habían beneficiado con ellas era extremadamente pequeño. En la región central occidental, una de las más activas en México, por ejemplo, solamente participaron en intercambios 127 estudiantes, de los cuales 87 tuvieron lugar dentro de la misma región y 40 lo fueron con universidades españolas (Anuies 2002). Fracasaron completamente los intentos por establecer un sistema nacional de acreditación y reconocimiento de períodos de estudio en otras instituciones y ni siquiera fue posible presentar una propuesta para discutirla. El programa para la movilidad de académicos a nivel regional, nacional e internacional no se llevó a cabo ni fue el programa para movilidad de estudiantes graduados. Anuies no da ninguna financiación para estos programas: la participación en estos cambios se ha dejado a la iniciativa de las propias instituciones.

A pesar del escaso progreso alcanzado, la internacionalización se cita repetidas veces como prioridad en visiones y planes de desarrollo. Algunas instituciones de educación superior en realidad han incorporado planes estratégicos de internacionalización a sus planes de desarrollo.² Sin embargo, esos esquemas reflejan la iniciativa de las propias instituciones y no de cualquier acción por parte de Anuies.

Anuies no ha considerado absolutamente mejorar el profesionalismo del personal administrativo a cargo de las actividades de internacionalización. Han existido solamente talleres esporádicos sobre el manejo de la cooperación internacional, que no ha permitido a los administradores desarrollar el método para apoyar el concepto básico y la adopción de estrategias de internacionalización dentro de sus instituciones. Anuies tampoco ha promovido estudios o publicaciones sobre este tema.

Sobre el aspecto positivo, en el desarrollo e investigación de recursos humanos, Anuies ha promovido proyectos de cooperación horizontal con instituciones de América Central a través del Consejo superior para el programa de las

2 El Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (Itesm), la Universidad de Las Américas en Puebla, la Universidad de Guanajuato, la Universidad de Guadalajara y la Universidad de Monterrey son ejemplos.

universidades centroamericanas y Anuiés. (Una iniciativa similar lanzada por el Consejo norteamericano de educación, falló). Anuiés suscribió un acuerdo con el Consejo de rectores de la provincia de Quebec que permite a los estudiantes mexicanos estudiar allí sin pagar matrícula. Anuiés también fue un punto focal para programas de colaboración con Europa, como el Programa de cooperación interuniversitaria (antes Intercampus), el Programa de jóvenes doctores de España, el Servicio alemán de intercambio académico, el Programa de orientación y evaluación de cooperación científica del gobierno francés y el Programa de becas latinoamericano de alto nivel (Alßan) para citar unos pocos.

Anuiés es una entidad importante para organizar actividades de cooperación internacional que estimulen la internacionalización de recursos humanos y programas educativos. Sin embargo, se ha concentrado principalmente en divulgar información sobre oportunidades para la cooperación internacional ofrecidas por naciones desarrolladas. No ofrece ningún recurso financiero para organizar o poner en marcha programas para internacionalización o para internacionalizar el plan de estudios. Anuiés no ha preparado suficientes métodos para asesorar las instituciones en la concepción, diseño y adopción de grandes estrategias de internacionalización que sean proactivas y se integren a las políticas de desarrollo académico de las instituciones mexicanas de educación.

Fimpes

La Federación mexicana de instituciones privadas de educación superior incluye a las instituciones privadas más prestigiosas de México. Tiene menor radio de acción que las entidades ya mencionadas, puesto que las instituciones privadas están en minoría en México y solamente el 10% de estas pertenece al Fimpes.

Fimpes ha desarrollado procedimientos para evaluar y certificar la calidad de las instituciones privadas en México. Ha formado comisiones para preparar agendas sobre investigación, vínculos académicos, información para promover intercambios entre investigadores e instituciones nacionales e internacionales y redes de expertos (<http://fimpes.org.mx/investigacionVinc.htm>).

Ampei

La Asociación mexicana para educación internacional fue fundada en 1992 por iniciativa de un grupo de académicos y profesionales interesados en el intercambio académico y la cooperación internacional. Su meta es “mejorar la calidad de la educación superior integrando una dimensión internacional a sus funciones sustantivas” (<http://www.ampei.org.mx>).

Ampei tiene cerca de 200 miembros, 51% del sector privado, 38% del sector público y 11% de instituciones extranjeras. Más o menos todas las instituciones

de educación superior en México, que participaron en los programas internacionales son miembros de Ampei.

Ampei ha jugado un papel clave para promover la internacionalización de la educación superior en México. Entre otras actividades, organiza una reunión anual sobre educación y cooperación internacional, con seminarios y talleres para entrenar y actualizar miembros sobre la internacionalización, y publica *Educación Global*. Ampei también ha hecho investigación, encuestas y cuestionarios como un censo de estudiantes extranjeros en México (1994-98); creó perfiles de departamentos que respondían por el intercambio académico en México; publicó un libro, *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: reflexiones y pautas*, sobre cooperación con la Organización interamericana para la educación superior y un directorio, EduMéxico, para promover en el exterior instituciones mexicanas de educación superior.

Gracias a Ampei, México está representado en varios foros sobre internacionalización y cooperación internacional. Participa en las reuniones anuales de la Asociación nacional de educadores internacionales (Nafsa) en Estados Unidos y la Asociación europea para educación internacional (EAIE) en Europa. Una característica que la distingue de la mayoría de organizaciones de este tipo en América Latina, como el Foro para consulta de universidades brasileñas sobre asuntos internacionales, la Red colombiana para cooperación internacional en educación superior y la Comisión de relaciones internacionales del Consejo de rectores en Chile —que es una ONG independiente de la Asociación nacional de universidades. Su organización es similar a la de las asociaciones internacionales de educación internacional, como Nafsa y la Asociación de administradores de educación internacional en Estados Unidos o la EAIE en Europa.

Ampei no recibe financiación del Departamento de educación pública o de Anúes; es financiado por derechos que pagan los miembros y el apoyo de organizaciones internacionales, como la Fundación Ford. Esta falta de apoyo del Departamento de educación pública y otras organizaciones del gobierno hacen insegura la financiación de Ampei. Parece que no hay interés alguno de las entidades oficiales mexicanas para apoyar el desarrollo y mantenimiento de este tipo de organización, que a pesar de todo ha tenido éxito en despertar conciencia sobre la internacionalización de la educación superior en México.

ESTRATEGIAS PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN A NIVEL INSTITUCIONAL

La mayor parte de instituciones mexicanas tratan de internacionalizarse con el fin de mejorar (en orden de prioridad) la calidad de la educación (como es la política a nivel nacional); buscar acreditación internacional; preparar profesores, preparar especializaciones para un mercado laboral internacional altamente competitivo; incrementar ingresos; y en la parte inferior de la lista mejorar el conoci-

miento de otras culturas.³ Los datos presentados a continuación se basan en una investigación cuantitativa y cualitativa sobre los miembros de Anuiés y Ampei (Gacel-Ávila 2002).

Convenios internacionales

Las universidades públicas van a la cabeza en la firma de convenios de cooperación internacional (cuadro 8.4), pero el 82% de estos convenios son inactivos. Entre las instituciones privadas, el 52% son inactivos.

CUADRO 8.4

ACUERDOS INTERNACIONALES SUSCRITOS POR UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS EN MÉXICO

Tipo de universidad	Sector público	Sector privado
Convenios internacionales	1.294	907
Convenio de investigación	533	60
Proyectos de investigaciones internacionales	306	41
Movilidad de profesores	396	230
Movilidad de estudiantes	835	418
Cooperación para el desarrollo	81	5

Nota: el número de convenios es un estimativo, porque no todas las instituciones llenaron el cuestionario. Sin embargo, los resultados son suficientemente válidos para sacar conclusiones generales.

Fuente: Gacel-Ávila (2002).

El sector público también va a la cabeza en los acuerdos conjuntos de investigación, movilidad de profesores, proyectos de investigación internacional y proyectos de asistencia técnica. A nivel nacional las instituciones públicas llevan a cabo la mayor parte de las investigaciones realizadas en México.

El hecho de que haya un mayor número de convenios para la movilidad de profesores en el sector público indica un reconocimiento de la importancia de la nueva capacitación del personal y de ponerlos al día para elevar la calidad educativa. El 81% de las universidades públicas dan a sus profesores recursos para asistir a conferencias y a diversos eventos académicos internacionales comparados solamente con el 25% en el sector privado. Las dos terceras partes de universidades del sector público pero sólo una tercera parte de las instituciones privadas

3 Estos resultados se obtuvieron encuestando individuos responsables de estas áreas en cada institución.

invierten en becas para capacitar a sus profesores. El 99% de las universidades públicas y el 35% de las privadas ofrecen años sabáticos.

Movilidad estudiantil

Las instituciones privadas son líderes en la movilidad estudiantil, gracias a los mayores medios económicos de los padres de los estudiantes. Con el fin de compensar esta desventaja, algunas universidades públicas ofrecen a sus estudiantes apoyo financiero para participar en programas de intercambio estudiantil.

El destino principal de los estudiantes mexicanos de las instituciones públicas son las instituciones latinoamericanas; los estudiantes de instituciones privadas abrumadoramente prefieren a Estados Unidos (cuadro 8.5). Estos datos difieren mucho de los de la encuesta de Anuiés 1997, que señala a Estados Unidos como el destino principal.

Las instituciones privadas tienen el doble de acuerdos para movilidad estudiantil que las instituciones públicas, siete veces más de estudiantes para visitas de intercambio en el exterior y cinco veces de estudiantes extranjeros (cuadro 8.6).

CUADRO 8.5

DESTINOS PREFERIDOS DE MEXICANOS QUE ESTUDIAN EN EL EXTERIOR, 2002
(PORCENTAJES)

Región	Instituciones públicas	Instituciones privadas
América Latina	38	14
Europa	31	23
Estados Unidos	22	46
Canadá	7	12
Asia y Oceanía	2	5

Fuente: Gacel-Ávila (2002).

CUADRO 8.6

MEDIDAS DE LA MOVILIDAD INTERNACIONAL DE ESTUDIANTES EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS DE MÉXICO

Tipo de institución	Pública	Privada	Total
Número de convenios de movilidad estudiantil	418	835	1.253
Número de estudiantes mexicanos que estudian en el exterior	636	4.289	4.925
Número de estudiantes extranjeros	639	3.334	3.973

Nota: Debido al escaso número de respuestas en esta encuesta, los resultados se deben utilizar sólo como una medida de las tendencias generales

Fuente: Gacel-Ávila (2002).

Los únicos datos sobre estudiantes extranjeros en México (cuadros 8.7 y 8.8) provienen de la encuesta Ampei 1997-98 (Gacel-Ávila y Rojas 1999a). De acuerdo con estas cifras, el 69% de estudiantes extranjeros son universitarios que vienen a México a estudiar castellano durante un solo semestre. Solamente un 10% llega a México para estudios de especialización.

CUADRO 8.7

ORIGEN GEOGRÁFICO, ESTADO CIVIL Y EDAD DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS EN MÉXICO

Ítem	Porcentaje del total
Origen geográfico	
América del Norte	61,7
Suramérica	17,7
Europa	10,3
Asia	10,0
Oceanía	0,3
Estado civil	
Casado	15
Soltero	85
Edad	
16-21	35,8
22-27	49,5

Fuente: Gacel-Ávila 2002; Gacel-Ávila y Rojas (1999b).

CUADRO 8.8

NÚMERO DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS EN MÉXICO DURANTE EL AÑO ACADÉMICO 1998-99

Tipo de programa	Público	Privado	Total
Programas de pregrado (programa total)	193	2.983	3.176
Programas de especializado (programa total)	126	295	421
Castellano y programas culturales	3.714	955	4.669
Programas de intercambio de estudiantes (1 o 2 semestres)	672	3.397	4.069
Total	4.705	7.630	12.335

Nota: debido al escaso número de respuestas a esta encuesta, los resultados deben utilizarse como una medida de las tendencias generales.

Fuente: Gacel-Ávila 82002) Gacel-Ávila y Rojas (1999a).

El resto de estudiantes, en su mayor parte latinoamericanos, siguen cursos universitarios en ciencias de la salud (29%), ciencias exactas e ingeniería (28%) y ciencias económicas y administrativas (24%). La mayoría de estudiantes de posgrado siguen ingeniería (50%) y ciencias económicas y administrativas (39%).

Los datos indican un mayor número de estudiantes extranjeros en instituciones privadas. Existen varias razones para esto. Una es que las universidades privadas consideran a los estudiantes extranjeros como una valiosa fuente de ingresos. Otra, que algunas universidades privadas han promovido sus programas y ofrecido adecuado soporte institucional. Finalmente, muchas universidades privadas consideran la presencia de estudiantes extranjeros como una señal de prestigio y como un medio de internacionalizar sus instituciones.

El mayor número de estudiantes en instituciones del sector público que estudian castellano y cultura mexicana se puede explicar por el hecho de que estas universidades tienen una mayor tradición académica en esas áreas.⁴ Los cursos se organizan como programas de extensión y son una fuente de ingresos.

Internacionalización del plan de estudios

La internacionalización de la educación superior requiere cambios del plan de estudios para asegurar que los programas ofrecidos correspondan a programas en el exterior.

Aprendizaje de idiomas extranjeros

Aprender idiomas extranjeros es obligatorio en el 77% de las universidades supervisadas (61% de las universidades públicas y 39% de las privadas). La mitad de las instituciones privadas y sólo el 13% de las públicas esperan que los estudiantes dominen el inglés antes de comenzar estudios. Las dos terceras partes de las instituciones públicas y el 86% de las privadas exigen que sus estudiantes adquieran créditos en una lengua extranjera como requerimiento para graduarse. Pero sólo el 9% de las universidades públicas y el 28% de las privadas exigen un nivel superior de conocimientos que al matricularse, lo cual sugiere que el requerimiento del idioma tal vez es más un requisito administrativo que una auténtica política de promover el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Innovación del plan de estudios

Ninguna de las instituciones encuestadas habló de modificación o innovación del plan de estudios con miras a integrar una dimensión internacional, intercultural y comparativa en sus programas educativos. Como ocurre en la política educativa nacional, las instituciones no se proponen diseñar nuevos programas para hacer

4 Las universidades con sólidos programas para el castellano son la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Guanajuato y la Universidad de Veracruz.

conciencia global y preparar estudiantes para que se conviertan en ciudadanos del mundo (Gacel-Ávila 2003).⁵

Los planes de estudio en México tienden a enfocarse más en la capacitación de profesionales. Los estudiantes carecen de flexibilidad y dedican más horas de clase que los estudiantes de otros países de la OCDE, un requerimiento que es especialmente oneroso dado el hecho de que casi todos los estudiantes mexicanos son de tiempo parcial. Todos estos factores dificultan la movilidad y la investigación independiente de ellos. A pesar de la insistencia en que sigan las pautas de la Unesco, las universidades mexicanas no han puesto en marcha planes de estudio centrados en el estudiante o los han diseñado de acuerdo con los cuatro pilares de la Educación para el futuro: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a saber y aprender a convivir (Delors 1997).

Las universidades mexicanas por lo general consideran como estrategia de la internacionalización del plan de estudios los programas de movilización de estudiantes y profesores, la firma de acuerdos de colaboración así como también programas conjuntos de estudio con universidades extranjeras. La encuesta no encontró ningún ejemplo del concepto de "internacionalización en casa" (Nilson y Otten 2003), un concepto con el cual no están familiarizadas las universidades mexicanas.

Programas de estudio

La mayor parte de los estudiantes extranjeros en programas de lengua castellana dedican uno o dos semestres en México y por ellos reciben créditos de sus instituciones nacionales. La movilidad virtual es escasa.⁶

Los títulos dobles, en los cuales el título lo conceden ambas instituciones, parece ser más común que los títulos conjuntos, tal vez porque es un medio de superar los problemas de los requisitos de la certificación, grado y acreditación nacional.

Nivel de licenciatura (universitario)

El 80% de las instituciones supervisadas dicen que no tienen ningún programa de enseñanza organizado conjuntamente con instituciones extranjeras. Entre el 20% con programas, predominan las instituciones privadas, que ofrecen cursos

5 Conciencia global se puede definir como comprensión y aceptación de culturas extranjeras, la disponibilidad de ciertos aspectos del conocimiento o posesión de información sobre ciertos aspectos de problemas mundiales socioeconómicos y ecológicos. (*Diccionario Oxford de palabras nuevas* 1991).

6 Un ejemplo es la Universidad de Guadalajara, asociada con la Universidad Oberta de Cataluña.

en economía y ciencias administrativas; ciencias sociales y humanidades, arte, arquitectura y diseño y ciencias exactas e ingeniería.

Nivel de especialización

El 50% de las instituciones visitadas (57% de instituciones públicas y 40% de privadas) dicen tener por lo menos un programa conjunto.

Estas estadísticas reflejan la situación nacional, donde el sector público mantiene liderazgo, pues las universidades privadas hacen una prioridad de sus estudios universitarios.

En las universidades públicas se encuentran estos programas en ciencias sociales y humanidades (38%), economía y ciencias administrativas (31%) y biología y ciencias agrícolas (19%). En las universidades privadas predominan economía y ciencias administrativas (35%), seguidas de ciencias sociales y humanidades (29%) y ciencias exactas e ingeniería (18%).

La mayor parte de los programas conjuntos y dobles se encuentran en las universidades privadas⁷ o en las universidades cercanas a la frontera de Estados Unidos.⁸ Estos programas fueron propiciados por Telan. El Promesan, que es financiado por los gobiernos de México, Estados Unidos y Canadá, ha abierto el camino para organizar programas de estudio con una dimensión norteamericana en las universidades mexicanas, de Estados Unidos y Canadá. Este programa condujo a la creación de unos 50 consorcios de universidades entre 1995 y 2001 (Conahec 2002).

Áreas de estudio

Una debilidad del programa de estudios de las universidades mexicanas es el poco número de departamentos o centros de estudios que se especialicen en culturas extranjeras o civilizaciones. Solamente existen 10 de esos centros, 6 que se concentran en Norteamérica, 3 en Asia y uno en Europa. La mayoría de estos centros se encuentran en universidades públicas.

7 Ejemplos son el Centro de Enseñanza Técnica y Superior, el Itesm y la Universidad de Las Américas en Cholula.

8 Ejemplos de esto son la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Autónoma de Tamaulipas y la Universidad de Sonora.

Filiales en el exterior

Solamente una universidad, la Nacional Autónoma de México, tiene ciudades universitarias en el exterior, 2 en Estados Unidos y una en Canadá.⁹ En estas universidades se enseña cultura mexicana y castellana.

El Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey tiene oficinas en varios países latinoamericanos (Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, Honduras, Panamá, Perú y Venezuela); en Europa (Francia) y en Estados Unidos (Miami). Dichas oficinas representan al instituto y venden servicios educativos en línea. Otras universidades privadas como la Universidad Autónoma de Guadalajara, también han establecido oficinas de admisión en el exterior.

El proceso enseñanza-aprendizaje

Ninguna universidad del sector público o privado manifiesta que utiliza métodos pedagógicos innovadores para los estudiantes extranjeros en clase. Sin embargo, algunas universidades organizan programas extracurriculares que facilitan la interacción entre estudiantes locales y extranjeros.

Exportación de servicios educativos

Solamente unas cuantas universidades privadas han empezado a exportar sus servicios. El Itesm, líder en este campo, ofrece programas de títulos y cursos en línea en el exterior y recientemente apoyó la creación de la Universidad Tec Millennium y de Centros para el desarrollo de la comunidad, que estarán orientados hacia sectores alternos del mercado educacional en México así como también hacia áreas de Estados Unidos con grandes poblaciones mexicanas. En el caso de universidades públicas, que dependen exclusivamente de financiación federal y estatal, se utiliza nueva tecnología informática sólo para aumentar su cobertura a nivel local y nacional.

Redes de cooperación internacional y miembros de asociaciones nacionales e internacionales

Más o menos dos terceras partes de las instituciones visitadas informan su participación en redes internacionales de cooperación. El 52% de los proyectos de redes estaban en el sector público.

9 La Escuela de Extensión Permanente de San Antonio y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) Escuela de Extensión en Hull, Canadá. Recientemente la UNAM abrió una pequeña instalación en Chicago.

Las universidades visitadas pertenecen a las siguientes asociaciones internacionales (en orden de importancia): el Consorcio para Colaboración en la Educación Superior de Norteamérica, la Organización Interamericana para Educación Superior, la Unión Interamericana de Universidades de América Latina, la Asociación Internacional de Universidades, la Asociación Internacional de Presidentes de Universidades, la Asociación Nacional de Educadores Internacionales y la Asociación Hispánica de Instituciones Universitarias y Universidades.

Infraestructura para la recepción de estudiantes extranjeros y académicos

Solamente tres universidades dicen tener residencias para estudiantes extranjeros (la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Las Américas y el Itesm). Entre las universidades públicas, solamente la Universidad de Guadalajara tiene una casa internacional para estudiantes extranjeros y catedráticos. En las demás partes, los estudiantes extranjeros tienen que escoger entre programas de vivienda en hogares o alquilar alojamiento. La falta de alojamiento en la universidad dificulta traer estudiantes extranjeros y refleja la poca prioridad dada a la recepción de estudiantes extranjeros en México.

Percepciones de diferentes actores en la universidad

Las encuestas y entrevistas con estudiantes, académicos y personal administrativo revelan sus percepciones del proceso de internacionalización institucional y nacional.

Estudiantes

El 61% de estudiantes de instituciones públicas, y sólo el 7% de estudiantes en instituciones privadas, cree que su universidad no los prepara adecuadamente para los retos de la globalización. Sólo el 20% cree que la cobertura de la internacionalización en el plan de estudios es adecuada (13% de universidades públicas, 43% de instituciones privadas).

Durante sus estudios, sólo cerca de la mitad del estudiantado tenía un profesor visitante extranjero. La otra mitad un profesor extranjero solamente dos veces durante su período de estudios. El 68% de los profesores visitantes daba conferencias, el 27% daba cursos completos y el 3% prestaba tutorías.

El 53% de los estudiantes dice no haber tenido ningún contacto con estudiantes extranjeros durante sus estudios (67% en universidades públicas, 5% en privadas). El 98% de estudiantes considera que una experiencia internacional es importante pero no muy importante (cuadro 8.9).

CUADRO 8.9**MOTIVACIONES DE LOS ESTUDIANTES PARA APOYAR LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO**

Motivación	Porcentaje de todos los estudiantes
Mejorar la calidad de la educación	49
Prepararse para el mercado laboral	33
Lograr conocimiento de otras culturas	8
Lograr experiencia personal	6
Aprender un idioma extranjero	3

Fuente: Gacel-Ávila (2002).

Profesorado

La principal motivación de los profesores para la internacionalización es mejorar la calidad de la educación (cuadro 8.10). Ellos también creen que la internacionalización ayuda a preparar a sus estudiantes para el mercado del empleo.

CUADRO 8.10**MOTIVACIONES DEL PERSONAL DOCENTE PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO**

Motivación	Porcentaje de todos los profesores
Mejorar la calidad de la educación	48
Prepararse para el mercado laboral	31
Lograr conocimiento de otras culturas	12
Lograr experiencia personal	6
Aprender un idioma extranjero	3

Fuente: Gacel-Ávila (2002).

La mitad del personal docente de las instituciones públicas, pero sólo el 11% de las privadas, considera que la internacionalización no es muy importante para el plantel. En lo tocante a obstáculos para el proceso de la internacionalización, el 100% de las instituciones públicas y el 72% de las privadas creen que el principal obstáculo es la falta de una política nacional para promover el proceso. Casi todos atribuyen esta falla a la falta de visión por parte de las autoridades nacionales frente a lo que se considera como prioridades más urgentes. El profesorado que se visitó considera que la falta de recursos financieros es el obstáculo menos importante. En lo tocante a preferencias geográficas, los profesores de instituciones públicas prefieren proyectos de cooperación con universidades europeas, mientras que en las universidades privadas se prefiere Norteamérica.

Es evidente en las universidades públicas cierta resistencia a la idea de la internacionalización, cuando el 25% de los académicos la considera como una amenaza para la cultura nacional. En instituciones privadas solamente el 9% de los profesores considera la internacionalización una amenaza.

En opinión de los académicos son insuficientes los programas para el número de estudiantes y la movilidad del personal. Ellos citan entre los mayores obstáculos para la movilidad de los estudiantes la falta de recursos familiares y de becas y la rigidez del plan de estudios, que hace difícil el reconocimiento de estudios hechos en el exterior.

El 74% de los profesores considera entre sus estudiantes el conocimiento de idiomas extranjeros como insuficiente; todos los profesores de instituciones públicas califican como malo el conocimiento de idiomas entre los estudiantes. Ellos atribuyen esta situación a la falta de motivación y a la deficiente calidad de los profesores y de los programas de enseñanza de lenguas. Con ciertas excepciones, las instituciones públicas no han podido desarrollar políticas para superar este problema.¹⁰ En las instituciones privadas solamente el 22% de los profesores califica como pobre el dominio de idiomas extranjeros entre los estudiantes.

Casi todos los profesores encuestados (100% en instituciones públicas y 85% en privadas) mencionan la falta de incentivos para la internacionalización como un obstáculo fundamental para el progreso. De acuerdo con ellos, si este movimiento tiene éxito, debe haber más apoyo económico, más reconocimiento de la cooperación internacional y más énfasis en la reforma de los planes de estudio. Como los estudiantes, el 69% del profesorado considera la educación como inadecuada para satisfacer las necesidades del siglo XXI. El 40% cree que la organización de actividades internacionales es insuficiente para dotar a los estudiantes de competencias para el siglo XXI.

Personal administrativo

La motivación principal del personal administrativo para la internacionalización es mejorar la calidad de la educación (cuadro 8.11). Ellos destacan la falta de suficiente integración y coordinación entre los programas internacionales y la ausencia de una política nacional para promover el proceso de internacionalización. Mientras el personal administrativo del sector privado recomendó hacer énfasis en la movilidad estudiantil, los administradores del sector público dieron mayor prioridad a los proyectos conjuntos de investigación internacional.

10 En el 2000 la Universidad Autónoma de San Luis de Potosí inició un agresivo programa para hacer obligatorio el aprendizaje de una segunda lengua para todos los estudiantes universitarios. Estos cursos son parte integral del plan de estudios y no simplemente un requisito administrativo, como en otras partes.

CUADRO 8.11**MOTIVACIÓN DEL PERSONAL ADMINISTRATIVO A FAVOR DE LA INTERNACIONALIZACIÓN**

Motivación	Porcentaje de todo el personal administrativo
Mejorar la calidad de la educación	71
Conseguir acreditación internacional	9
Fomentar desarrollo individual	9
Preparar a los estudiantes para el mercado laboral	6
Aumentar ingresos	5

Fuente: Gacel-Ávila (2002).

El 75% del personal administrativo cree que los profesores demuestran un bajo nivel de participación debido a sus actitudes individualistas. Ellos creen que los estudiantes dan cierta (no mucha) importancia a los programas de movilidad estudiantil, aunque algunos dicen que muchos estudiantes tienen poco interés por esos programas. Los administradores unánimemente creen que la falta de becas es el factor primordial para detener la movilidad estudiantil.

ESTRUCTURAS ORGANIZACIONALES DE LA INTERNACIONALIZACIÓN A NIVEL INSTITUCIONAL

Las universidades y las instituciones han reestructurado sus actividades para incluir la internacionalización en su visión, estrategias educativas y administración. Pero el cambio estructural y la introducción de nuevas políticas son difíciles, y se necesitarán todavía muchos años para integrar plenamente la internacionalización como una dimensión fundamental de la educación superior.

Políticas de la internacionalización

En los últimos años las estrategias de internacionalización para mejorar la calidad de la educación han tenido amplio apoyo a todos los niveles en las universidades mexicanas. Casi todas las instituciones de prestigio han incorporado oficialmente y explícitamente la internacionalización en su visión y planes de desarrollo. Algunas universidades han desarrollado planes de internacionalización que incluyen definiciones específicas, programas, objetivos y metas programados paso a paso.

Sin embargo, un examen cuidadoso de lo que realmente está ocurriendo, muestra que ninguna de estas instituciones ha integrado el proceso de internacionalización en sus políticas centrales de desarrollo. Los programas de internacionalización siguen sujetos a políticas institucionales y administradores que responden a las circunstancias y a la falta de continuidad. Aunque la internacionalización aparece

como una prioridad en el discurso universitario y la agenda institucional, no se ha traducido en políticas concretas y estructuras organizacionales que sean sistemáticas y profesionales.

Rudzki (1998) propone que la internacionalización se integre a los siguientes cuatro aspectos de la institución: cambio organizacional, desarrollo del plan de estudios, políticas de desarrollo humano y movilidad estudiantil. Pocas universidades mexicanas lo han hecho así. El cambio estructural y la introducción de nuevas políticas son sumamente difíciles de lograr y muy lentas de surgir. Como ejemplo de esto, a pesar del hecho de que algunas universidades mexicanas han sometido a examen la calidad de su dimensión institucional por medio de la revisión de la calidad del proceso de internacionalización, años más tarde no se habían puesto en marcha las recomendaciones hechas.¹¹ La incorporación de la dimensión internacional en el diseño y contenido del plan de estudios, que es uno de sus aspectos más importantes, sigue aún faltando.

Manejo de las actividades y programas internacionales

En general, están faltando los mecanismos institucionales para iniciar, adoptar y evaluar las actividades internacionales. Estas actividades se encuentran dispersas en toda la institución sin coordinación o dirección. Los proyectos internacionales se inician sin planeación o visión a largo plazo. En consecuencia, aunque se suscriban muchos convenios institucionales, pocos están activos o en buen funcionamiento. Un reto institucional para el futuro es dar coherencia, sentido y dirección a estas iniciativas con el fin de transformarlas en parte integral de la agenda de la institución.

Hay también una falta de claridad para identificar las necesidades institucionales que se podrían atender por medio de estrategias de internacionalización. Mientras continúen cumpliéndose las actividades de internacionalización en la periferia de las políticas de desarrollo institucional, las instituciones van a dejar de asignar suficientes recursos financieros, humanos y materiales.

La decisión de declarar la internacionalización como una prioridad no ha venido acompañada de un debate sobre el tema por parte de la comunidad en general, lo cual explica la falta de participación mayoritaria en el tema. Las actividades de internacionalización son responsabilidad de un pequeño grupo de académicos y personal administrativo comprometido con la idea, lo cual hace que este trabajo parezca una actividad elitista. Esta situación se aumenta por el hecho de que pocos miembros del personal administrativo tienen grados universitarios, experiencia internacional y adecuado dominio de un idioma extranjero.

11 Esto ocurrió con la UNAM en 1997 y con la Universidad de Guadalajara en 1999.

Los avances en el proceso de internacionalización en las universidades mexicanas durante los últimos cinco años se han concentrado en el desarrollo de actividades internacionales y cooperación institucional. A pesar de la importancia que las autoridades supuestamente den a la internacionalización, las instituciones no han podido desarrollar suficientes métodos o conocimientos para integrar sus actividades internacionales en la corriente principal de las políticas de desarrollo institucional, sus agendas rutinarias o su cultura. La falta de una política nacional en este campo ha retardado el desarrollo.

Estructura institucional y legal

Un obstáculo para el avance de la internacionalización es la rigidez de sus procesos burocráticos y legales, especialmente en el sector público, que en algunos casos ha hecho imposible que las instituciones se adapten a las nuevas demandas y nuevos contextos. Esta falta de flexibilidad, que es típica del sistema mexicano de educación superior, ha dificultado atraer estudiantes extranjeros, reconocer estudios hechos en instituciones extranjeras, contratar profesores visitantes del exterior y obtener más recursos financieros, para mencionar sólo unos cuantos problemas. Todos estos factores limitan el desarrollo de la internacionalización.

Planeación y evaluación de la calidad del proceso de internacionalización

Aun cuando la internacionalización es parte del plan de desarrollo institucional, no está incluida en los procesos regulares de planeación, programación, presupuestos y evaluación de calidad. Las instituciones educativas no han desarrollado criterios específicos o indicadores para evaluar la calidad de los programas internacionales. La política nacional, que en México establece las pautas para la evaluación de la calidad, sigue sin incluir en sus procedimientos o criterios la evaluación de la dimensión internacional. En consecuencia, las instituciones no prestan ninguna atención a la fijación de esos criterios. La falta de una planeación adecuada, evaluación y seguimiento indica que las actividades internacionales aún no se han incorporado a una política de internacionalización que sea central, extendida, integrada y planeada.

Sigue siendo difícil determinar la extensión y naturaleza de las actividades internacionales de las instituciones. Tanto a nivel institucional como nacional, las autoridades no están acostumbradas a crear y mantener bancos de datos sobre las actividades internacionales y resultados concretos en el desarrollo universitario. En el mejor de los casos, las oficinas de negocios internacionales pueden tener una lista de acuerdos de cooperación (activos y dormidos), pero esta información no puede decir qué acciones han sido el resultado de esos acuerdos, y mucho menos evaluar su impacto sobre la mejora de la calidad de la educación.

Fuentes de financiación

Pocas universidades mexicanas pueden decir con exactitud cuánto dinero asignan para estrategias de internacionalización. En casi todos los casos, los recursos se dispersan en los presupuestos de diferentes departamentos de la universidad. Como no hay evaluación del impacto de estas actividades sobre la calidad institucional, nadie calcula la cantidad total gastada. Algunas universidades ni siquiera asignan un presupuesto para apoyar actividades internacionales, aun cuando afirman que la internacionalización es una prioridad. En esos casos, las universidades confían en recursos externos suministrados por entidades nacionales e internacionales que tienen fondos de la cooperación internacional. En consecuencia, las acciones internacionales tienden a ser una respuesta a todo lo que se ofrezca entre las organizaciones e instituciones internacionales en lugar de ser una política deliberada y una estrategia.

Desarrollo de recursos humanos

La encuesta examinó criterios de evaluación para desarrollo profesional, reconocimiento oficial e incentivos para participar en actividades internacionales. Sólo el 37% de instituciones visitadas reconoció participación en actividades internacionales. El reconocimiento tiende a ser en la forma de puntos otorgados por esquemas de bonificaciones. No se encontraron los incentivos específicos para actividad internacional como recursos financieros, menos horas de trabajo o puntos para desarrollar nuevos cursos con una dimensión internacional. Eso está relacionado con el hecho de que no se halló ninguna política para el desarrollo del plan de estudios con un enfoque internacional o intercultural. Por esta razón, es limitada la participación del personal administrativo y profesorado de la universidad en la organización de programas internacionales. A pesar de que muchos académicos han estudiado en el exterior, no se ha adoptado ningún mecanismo para aprovechar esa experiencia internacional a fin de internacionalizar programas pedagógicos.

Estructuras administrativas y de apoyo

Como no están en contacto con el desarrollo institucional, los departamentos a cargo de las relaciones internacionales no participan en la toma de decisiones sobre políticas institucionales generales. En todo México solamente hay una Vicerrectoría de relaciones internacionales (en el Itesm). En la mayor parte de las instituciones que tienen una oficina internacional, tiende a estar en un cuarto o quinto nivel en la jerarquía y generalmente tiene un número limitado de personal asignado. Si a estas oficinas no se les da adecuada representación, autoría o

peso en la estructura jerárquica, no hay probabilidades de que puedan alcanzar las metas estratégicas que les atribuye el discurso político.

Simultáneamente, estas oficinas carecen de profesionalismo. El personal carece de capacitación específica en esta área y limita su potencial a promover relaciones internacionales. El liderazgo administrativo es inadecuado para coordinar, diseñar y poner en marcha las políticas y estrategias necesarias.

Una encuesta llevada a cabo sobre los que tienen a su cargo las oficinas de intercambio académico revela que el 70% de este personal no posee la experiencia ni el entrenamiento necesarios para esta función y tratan de permanecer en tales posiciones por un promedio de tres años (Gacel-Ávila y Rojas 1999b), debido a la alta rotación de las posiciones directivas en las administraciones universitarias. Su poca asistencia a convenciones internacionales y su casi inexistente suscripción a revistas especializadas en educación, indica su falta de interés por mantenerse profesionalmente actualizados. Esta situación da como resultado una pérdida de experiencia a nivel institucional que dilata el desarrollo y fortalecimiento de actividades internacionales, lo cual a su vez limita el éxito del proceso de internacionalización y sus resultados en términos académicos.

Consenso entre miembros de las universidades

Las universidades mexicanas se caracterizan por su toma vertical de decisiones de arriba hacia abajo. Raras veces se consultan los profesores sobre decisiones acerca de políticas institucionales o estrategias, resultando difícil llegar a un auténtico consenso. Esto es también lo que ocurre con la internacionalización, donde hay una ausencia de debate o búsqueda de consenso entre los diferentes actores que participan. Esto puede aumentar la resistencia a acciones y programas. En tales casos las relaciones interinstitucionales se convierten en simples declaraciones, con muy pocas posibilidades de representar auténtico interés o motivación de la comunidad universitaria en conjunto para participar activamente. Tal vez esta es la razón por la cual hay tan poca participación de los académicos.

COLABORACIÓN GLOBAL Y REGIONAL

Los programas de colaboración con países norteamericanos, europeos y latinoamericanos y otros países son definitivos para el proceso de internacionalización.

Colaboración norteamericana

Sería imposible analizar la internacionalización en México sin mencionar la colaboración con sus vecinos del norte, Estados Unidos y Canadá. La firma del Tclan inició una serie de acciones que tenían por objeto integrar la comunidad académica

mica norteamericana. Como parte de este movimiento, se organizaron tres conferencias trilaterales en Wingspread (1992), Vancouver (1993) y Guadalajara (1996).

El Comunicado de Vancouver de 1993 propuso la creación de una red para educación e investigación a distancia, la Red norteamericana de investigación y educación a distancia (Nadern), mecanismos trilaterales para reconocer títulos y acreditación profesional, programas de colaboración entre personal académico y administrativo, una red electrónica, la promoción de estudios sobre América del Norte y un programa trilateral para investigación y capacitación profesional de estudiantes. Los seis proyectos han tenido un desarrollo desigual durante los 12 años después de ser anunciados.

Nadern lo único que hizo fue el borrador de una propuesta debido en parte a diferencias tecnológicas. Especialmente México quedó a la zaga de sus vecinos del norte, pero también eso se debió a la falta de interés institucional. La iniciativa de desarrollar mecanismos trilaterales para reconocer títulos y certificaciones profesionales ha avanzado muy poco debido a las diferencias de estructuras de certificación profesional en los tres países. Desde 1994 se establecieron los Comités mexicanos de práctica internacional para trabajar con sus contrapartes en Canadá y Estados Unidos en el reconocimiento mutuo de títulos y certificados en ciencias actuariales, agronomía, arquitectura, contabilidad, derecho, enfermería, farmacología, ingeniería, medicina, ciencias veterinarias, odontología y psicología. Los resultados hasta la fecha siguen siendo casi desconocidos.

La red de información electrónica ha prosperado, gracias a un portal electrónico y a servicio informativo operado por Conahec. Sin embargo, recibe solamente apoyo financiero marginal de los tres gobiernos centrales.

Los proyectos de investigación y centros trilaterales sobre estudios norteamericanos fueron promovidos inicialmente por la Fundación William y Flora Hewlett. Paralela a esta iniciativa, el Departamento de relaciones extranjeras del gobierno mexicano, por medio del Programa interinstitucional de estudios sobre la región norteamericana, coordinado por el Colegio de México, organizó eventos académicos y de investigación sobre la integración académica norteamericana.

En el campo de la movilidad de estudiantes, se fundó el Programa regional de movilidad académica, dirigido por el Instituto para Educación Internacional. Este programa organizó excepciones de derechos mutuos entre las instituciones miembros. El programa facilitó la movilidad de 644 estudiantes entre 1993 y 2003 (IIE 2003a). A pesar de la falta de apoyo gubernamental, el programa sigue existiendo y el número de estudiantes ha aumentado en los últimos años, con un mayor flujo de México hacia sus vecinos del norte que a la inversa.

Promesan, creado en 1995, es el único programa de esta clase que recibe apoyo financiero de los tres gobiernos nacionales. Una evaluación hecha por Conahec (2002) revela que este programa ha permitido la formación de 48 consorcios trilaterales, gracias a lo cual 1.205 estudiantes pudieron adelantar estudios en otros países. Esto representa un número sumamente pequeño de estudiantes

para cada proyecto, sobre todo cuando se compara con la matrícula de todos los estudiantes de la región. Esta pequeña escala del proyecto se atribuye al hecho de que los tres gobiernos no han dado el apoyo financiero esperado al principio (Mallea, Malo y Pendergast 1998). Promesas se ha concentrado principalmente en la movilidad de estudiantes, prestando poca atención a la meta a largo plazo de integrar al plan de estudios una dimensión norteamericana.

Pocos proyectos creados por consorcios han tenido un desarrollo innovador del plan de estudios y solamente un 25% de éstos ha producido desarrollo o aplicación de tecnologías de aprendizaje para internacionalizar cursos (León 2000). Solamente un 47% de los directores del proyecto considera la continuidad de alianzas estratégicas viables después de que termine la financiación gubernamental. Por otra parte, la complejidad de dirigir proyectos trilaterales entre instituciones es tal que una gran parte de los recursos se gastan en administración y reuniones de los directores del proyecto. En el futuro tendría sentido establecer un programa de movilidad estudiantil cuyos recursos financieros se gastaran exclusivamente en becas para estudiantes. Paralelo a esto, podría tener sentido crear un programa para movilidad de profesores con el propósito de internacionalizar su perfil. Finalmente, la suposición de que firmas privadas norteamericanas se convertirían en aliados activos y naturales de las universidades y los gobiernos, ha resultado ser falsa (Mallea, Malo y Pendergast 1998).

Con el Tlcán el avance de la cooperación en la educación superior ha sido modesto, parcelado, asimétrico y en la mayoría de los casos no institucionalizado. Sigue haciendo falta una aclaración explícita de la voluntad política de los tres gobiernos, como también los mecanismos financieros y legales para promover la movilidad que depende de esta voluntad. Eso indica que cualquier esfuerzo en esta dirección probablemente esté condenado al fracaso (Marmolejo 2000).

La suscripción del Tlcán incrementó los flujos de movilidad en Norteamérica, especialmente entre México y Canadá. El número de alumnos que estudiaba en Canadá entre 1991 y 1996 aumentó en un 134%, mientras los intercambios de México con Estados Unidos aumentaron sólo en un 30% y el número de alumnos que estudiaban en México aumentó un 35% (León 2000). El informe Puertas Abiertas del 2002 (IIE 2003a) observa un aumento del 17% de estudiantes mexicanos en Estados Unidos especialmente en colegios comunitarios a lo largo de la frontera, en Texas, Nuevo México, Arizona y California.

En el 2002 el número de estudiantes norteamericanos en México aumentó en un 13,4% con México por encima de Australia y Alemania. En América Latina, México es el destino primordial de los estudiantes norteamericanos. En cuanto a la movilidad de personal docente y de investigación entre México y Estados Unidos, México es el 17 sobre 20, después de Brasil y antes de Argentina (IIE 2003a).

Las iniciativas de movilidad de personal administrativo y estudiantes se han visto afectadas por las políticas y regulaciones de inmigración, especialmente aquellas que afectan la extensión de visas después del 11 de septiembre de 2001.

Colaboración con la Unión Europea

Las actividades de colaboración entre México y la Unión Europea han aumentado constantemente desde los años noventa. Esto ha ocurrido sobre todo a través del Programa ALFA. Este programa ha facilitado la creación de redes que colaboran entre las instituciones de educación superior en la Unión Europea y los países latinoamericanos en diferentes disciplinas identificadas como prioridades para el desarrollo de la región, como la administración de los institutos, los programas de posgrado y la movilidad de los académicos y estudiantes de posgrado. El programa ha fomentado la colaboración académica entre las instituciones latinoamericanas por medio de estas redes combinando cooperación vertical y horizontal. Casi todas las principales universidades en América Latina han participado en proyectos ALFA.

La primera fase del programa fue lanzada en 1994, para un período de cinco años. La segunda fase empezó en el 2000 y se piensa que dure hasta 2005, con el apoyo de un presupuesto de €42 millones.

La primera fase de ALFA incluía 846 proyectos, activos. Los principales coordinadores de estos proyectos fueron España (255 proyectos), Francia (86), Italia (81), Reino Unido (70) y Alemania (40). En América Latina, Argentina, Chile y México estaban en primer lugar, con 28 proyectos cada uno, seguidos de Brasil (19) y Costa Rica (13) (ALFA 2005).

Es digno de mencionar también los programas que surgieron de las cumbres iberoamericanas, como el Programa iberoamericano para ciencia y tecnología para el desarrollo, en el cual participaron 7.500 científicos en 46 diferentes redes temáticas, el programa de Becas Mutis para estudios de posgrado; Televisión Educativa Iberoamericana, con la participación de 250 instituciones educativas de la región; el Centro iberoamericano para desarrollo estratégico urbano, que promueve desarrollo urbano en 56 ciudades en 18 países iberoamericanos; el Fondo para desarrollo sostenible de los pueblos indígenas de América Latina y el Caribe, que canaliza recursos financieros por medio de becas directas y ONGs; y los programas de alfabetización para adultos en América Central y el Caribe.

En 2003 la Unión Europea lanzó el nuevo Programa de becas (Alfa) latinoamericano de alto nivel, que ofrece becas para estudios de especialización en universidades europeas a ciudadanos de países latinoamericanos. Por medio de este programa, la Unión Europea piensa aumentar su presencia en la región y retar el liderazgo de Estados Unidos incorporando estudiantes en programas de graduados. Durante el primer año del programa los países con mayor demanda eran España (97 becas), Reino Unido (96) y Francia (20). De las 251 becas otorgadas, México recibió 21 (8,4%), principalmente en negocios, comunicaciones y ciencias informáticas.

Los países europeos también han desarrollado programas de cooperación a través de organizaciones de colaboración bilateral, como la AECL. Entre 1994 y

2002 su programa Intercampus movilizó 1.940 estudiantes, 879 profesores y 20 del personal administrativo. Otros programas corresponden a los del Servicio alemán de intercambio académico, el Consejo Británico y el Instituto francés de investigación para el desarrollo, para mencionar sólo unos cuantos.

México recientemente se convirtió en miembro asociado de la Unión Europea. Su estatus ofrece grandes oportunidades, sin explorar todavía, para establecer asociaciones y alianzas estratégicas entre instituciones educativas europeas y mexicanas.

Todos estos programas e iniciativas demuestran interés geopolítico y estratégico en América Latina por parte de la Unión Europea. Es importante que las instituciones latinoamericanas y la Unión Europea aprovechen estas oportunidades para cooperación académica y las utilicen para fortalecer sus propias capacidades, más bien que simplemente responder a oportunidades individuales para asegurar financiación.

Colaboración con países latinoamericanos y del Caribe

La colaboración académica en América Latina y el Caribe ha aumentado en los últimos años, gracias en gran parte al establecimiento de redes académicas pero, sobre todo, debido a la influencia de organizaciones fuera de la región (la Unión Europea y los países miembros de la UE, como España, Francia y Alemania). No está bien que los gobiernos de la región no hayan promovido la colaboración interinstitucional. Se han hecho algunos esfuerzos, como la colaboración regional establecida entre Anuiés y el Consejo para las universidades centroamericanas (Csuca) y entre Anuiés y la Ascun de Colombia. En general, aun a despecho de idioma común y cultura, no ha habido ningún esfuerzo por establecer programas de movilidad de estudiantes o profesores en la región, para establecer centros de excelencia en áreas clave de desarrollo o crear un sistema regional de reconocimiento de estudios, como el Programa europeo de transferencia comunitaria.

Colaboración con países de Asia y Oceanía

Conacyt ha firmado acuerdos de colaboración para ciencia y tecnología con China, República de Corea, Japón y Vietnam, entre otros países. Las actividades de cooperación académica con Australia y Nueva Zelanda, especialmente la movilidad de estudiantes han aumentado considerablemente, a medida que crece la popularidad de estos países entre los estudiantes mexicanos. Las instituciones australianas han demostrado gran interés por abrir oportunidades para estudiantes mexicanos, tanto reclutando estudiantes que quieran seguir estudios de especialización en Australia como firmando acuerdos de colaboración para intercambio de estudiantes y profesores.

México está recibiendo un creciente número de estudiantes asiáticos, principalmente de Japón y de República de Corea, que desean aprender castellano. Esto no es lo que ocurre con China, porque allí los estudiantes tienen grandes dificultades para obtener visas de entrada a México. En los últimos años varias universidades públicas mexicanas, como la UNAM, la Universidad de Colima y la Universidad de Guadalajara, han creado centros y programas para estudios relacionados con la Cuenca Pacífica.

La ubicación de México le permite mantener relaciones privilegiadas de colaboración con Estados Unidos y Canadá y los países de la Cuenca del Pacífico. Su condición de miembro de la OCDE y miembro asociado de la UE crean especiales lazos con Europa. La estabilidad política y económica de México representa una ventaja competitiva poderosa para los programas de integración académica y la movilidad.

TRANSNACIONALIZACIÓN Y LOS NUEVOS PROVEEDORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La introducción de proveedores extranjeros de educación ha sido solamente un tema marginal de discusión entre los diferentes actores del sistema de educación superior. El Departamento de educación pública no ha aclarado en público su posición en esta materia, a pesar del hecho de que México (por medio del Departamento de comercio federal) y Panamá son los dos únicos países que propusieron abrir su mercado educativo en 2004 con motivo del GATS. Como parte del capítulo 12 de Tlan, México estuvo de acuerdo en dar a proveedores de servicios (incluso de educación) de los países miembros, el mismo tratamiento que a los nacionales.

Esto podría indicar que el gobierno mexicano, lejos de oponerse a la presentación de proveedores extranjeros, podría considerar esto como un medio alternativo de aumentar la oferta educativa, la cual seguirá siendo insuficiente. Sin embargo, la educación superior, como el bienestar público, es un tema extremadamente sensible para los mexicanos, puesto que México continúa siendo uno de los países latinoamericanos donde la mayor parte de los estudiantes (68%) lo hace en instituciones públicas. Esto contrasta con Brasil, Chile y Colombia donde predomina la educación privada.

El Departamento de educación pública no parece estar interesado en regular, supervisar o controlar los servicios educativos transnacionales, como lo hace con la educación privada. La educación transnacional tal vez se llegue a asimilar a la educación privada y considerarse como un complemento de lo que se ofrece en el sector público.

Es difícil analizar las diferentes modalidades de la educación transnacional en la educación superior de México, porque hay una carencia de datos y un sistema

para clasificar varias modalidades, conceptos y categorías. La necesidad de México de educación importada es mayor que su capacidad de exportarla. Esto no debe sorprender dado que la exportación de servicios educativos tradicionalmente ha sido dominada por los países de habla inglesa (Estados Unidos, Reino Unido, Australia y Canadá). Entre los países hispanohablantes, España es un exportador importante, a través de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y más recientemente a través de la Universidad Abierta de Cataluña. Sin embargo, estas instituciones tratan de buscar colaboración asociativa más bien que simplemente vender servicios.¹²

La única institución mexicana que exporta servicios educativos de manera significativa es el Itesm, a través de su universidad virtual. Itesm ha establecido también una base de operaciones en Estados Unidos por medio de su red de centros comunitarios.

La exportación de servicios educativos no es una prioridad para la agenda del sector público en México, que tiene la tendencia a orientarse hacia las necesidades internas. Sus prioridades son aumentar el acceso a la educación a nivel nacional y mejorar la calidad de la educación en general.

En los últimos años se ha seguido una estrategia para mejorar la calidad y ampliación del campo de acción de la educación para formar alianzas transnacionales con instituciones extranjeras, hacer cursos y ofrecer programas asociados. Estas alianzas académicas son más comunes en economía y administración a nivel universitario en instituciones privadas y en ciencias sociales, ciencias exactas e ingeniería al nivel de posgrado en las universidades públicas. Esta tendencia a formar alianzas se ha facilitado gracias más que todo a las oportunidades para la cooperación internacional ofrecida por organizaciones internacionales de la Unión Europea, España, Alemania y Francia; por Promesan, y por las corporaciones que facilitan la cooperación como Conahec y la Organización interamericana para la educación superior (Iaohc).

Pocas instituciones extranjeras tienen campus universitarios en México. Los que sí los tienen, como Endicott College, Universidad Westbridge y Alliant International University, todas las cuales están acreditadas por corporaciones norteamericanas, no necesitan reconocimiento oficial por parte del Departamento de educación pública. Algunas universidades extranjeras, principalmente de Estados Unidos, tienen oficinas en México para promover sus programas y formar alianzas con instituciones mexicanas.

La compra por parte de Sylvan Internacional de la Universidad del Valle de México, una de las universidades privadas más grandes del país, representa penetración del sector educativo mexicano por parte de una empresa comercial

12 Por ejemplo, hay acuerdos de colaboración entre la Universidad Oberta de Cataluña y las universidades de Guadalajara y Veracruz.

extranjera. El Valle de la Universidad de México ofrece ahora a todos sus estudiantes títulos conjuntos con todas las universidades de la red Sylvan Internacional, lo cual indica que este tipo de asociación entre instituciones mexicanas y extranjeras podría producir mayor internacionalización de tales instituciones.¹³

Otras empresas como Apollo Internacional también están investigando la compra de universidades mexicanas.¹⁴ La adquisición de universidades establecidas en México que están bien ubicadas en el mercado y tienen reconocimiento oficial, podrían muy bien llegar a ser un medio eficiente para que entraran instituciones extranjeras con ánimo de lucro al mercado educativo de México.

El fenómeno de la transnacionalización de la educación superior en México es incipiente pero en crecimiento. Dada la falta de capacidad del sector público para absorber suficientes estudiantes, la falta de regulaciones específicas en este campo y las brechas, ambigüedades y contradicciones de la legislación, tienen probabilidades de florecer las instituciones transnacionales. El gobierno necesita urgentemente prestar atención a este problema y encontrar caminos para regular, supervisar y evaluar estas instituciones. Sobre todo, es necesario someter el problema fríamente a un debate objetivo que considere sus ventajas y desventajas, evitando posiciones radicales y conflictos en cuanto sea posible.

ASPECTOS CRÍTICOS Y RETOS FUTUROS

Los retos de la internacionalización en México están íntimamente ligados a los retos que afronta el sistema de educación superior en general. Como otros países latinoamericanos, México necesita mejorar su acceso a la educación superior que, en un 22%, está bien por debajo del promedio con otros países de la OCDE (55%). Un punto a favor de México es su importante avance en los últimos años, gracias principalmente a la apertura de 54 nuevas universidades tecnológicas y otros tipos de instituciones. Además de aumentar el acceso a la educación, estas instituciones han ayudado a diversificar la educación superior. Sin embargo, el costo financiero de esta expansión en el sector público ha limitado la inversión en nuevas áreas de desarrollo, como la internacionalización y la cooperación internacional. Esta falta de finanzas se incrementa por el hecho de que el sector público gasta casi el 90% de su presupuesto en salarios, pensiones y costos administrativos. La internacionalización está así compitiendo por recursos con mayor acceso, investigación, desarrollo, mejora del plan de estudios, equipos e infraestructura,

13 Las universidades internacionales Sylvan incluyen la Universidad Europea, de España, la Universidad Les Roches en Suiza, la Escuela de Estudios superiores para comercio en Francia, la Universidad de las Américas en Chile, Universidad Walden en Estados Unidos.

14 Apollo Internacional es parte del mismo grupo comercial de la Universidad de Fénix, la Universidad con ánimo de lucro más grande de Estados Unidos.

desarrollo de recursos humanos, programas culturales y de extensión y otros programas importantes.

Al mismo tiempo, el sistema de educación superior de México adolece de programas de baja calidad, profesores mal calificados, equipos obsoletos y falta de infraestructura académica como bibliotecas y laboratorios. Estos factores limitan su posibilidad de atraer estudiantes extranjeros. En consecuencia, México envía más estudiantes al exterior de los que recibe. En una época en que el 49% de estudiantes mexicanos en el exterior prefirieron estudiar en Estados Unidos (Anuies 2002) solamente el 5% de estudiantes norteamericanos prefirieron a México (IIE 2003a). En programas de intercambio como Promesan, el flujo de estudiantes mexicanos hacia Estados Unidos y Canadá supera el número de estudiantes norteamericanos y canadienses que se van hacia el sur. Esto priva a los estudiantes no movilizados de la oportunidad de tener contacto con estudiantes de otras culturas, limitando su experiencia intercultural, que es tan definitiva en el siglo XXI.

Otro aspecto del sistema de educación superior mexicano que tiene un impacto negativo en el proceso de internacionalización es la falta de flexibilidad y planes de estudio innovadores. Es difícil transferir créditos incluso entre programas e instituciones en México, mucho menos internacionalmente.

Los planes de estudio no se adaptan bien al mercado laboral y a los que se centran en los maestros. Hacen énfasis en la acumulación de conocimientos y dejan de desarrollar pensamiento crítico y adaptabilidad. El plan de estudios es altamente especializado y va contra las tendencias internacionales de hacer la educación universitaria más general y menos especializada. Los profesores necesitan modificar el contenido de los cursos y sus enfoques pedagógicos, así como también dedicar tiempo a coordinar actividades internacionales. Se recomienda que el plan de estudios internacionalizado incluya más educación general (Gacel-Avila 2003).

Casi la mitad de todo el cuerpo de profesores es de tiempo parcial y tienen un segundo empleo. Esto pone límites severos a su posibilidad de llegar a ser maestros verdaderamente profesionales y reduce el tiempo disponible para actualizarse con nuevos métodos curriculares. Tener personal de profesores de tiempo completo es fundamental para la internacionalización de los planes de estudio y competencia estudiantil.

La educación superior tecnológica no ha incorporado iniciativas para la internacionalización. Esto quiere decir que secciones cruciales de la economía mexicana siguen sin prepararse para una economía y mercado laboral globales.

La producción de conocimientos en México continúa centrada en disciplinas especializadas. No sigue tendencias internacionales modernas, como el modelo para producción de conocimientos recomendado por Gibbons (1994), que se concentra en la solución de problemas.

La falta de profesionalismo en el manejo de las universidades debilita seriamente el liderazgo y la administración en el proceso de internacionalización. En la mayor parte de las instituciones mexicanas, en especial en el sector público, la

autoridad y el poder de tomar decisiones están en manos de gente que por lo general carece de experiencia y de los conocimientos necesarios para promover los complejos cambios educativos que requiere el siglo XXI (Altbach 2003). En consecuencia, las instituciones mexicanas están en una posición débil para cosechar los beneficios de las oportunidades que presentan las últimas tendencias mundiales. En parte esta es la causa del fracaso de las estructuras programáticas y organizacionales que se necesitan para mantener las estrategias de la internacionalización.

CONCLUSIONES

La internacionalización ha crecido en México desde finales de los años noventa, tratando de mejorar la calidad de la educación a nivel institucional y nacional. Otras razones para la internacionalización son, en orden de importancia, la necesidad de construir la competitividad de la nación frente a los retos que provienen de los acuerdos comerciales internacionales, adaptarse a los nuevos requerimientos del mercado laboral global, lograr acreditación internacional para los programas educativos mexicanos y, en un menor grado, asegurar que los estudiantes dominen lenguas extranjeras, adquieran conocimientos de culturas extranjeras y desarrollen sensibilidad intercultural.

Los programas de movilidad de profesores y estudiantes han aumentado y se han establecido redes internacionales. Pero los esfuerzos generalmente han sido una respuesta a oportunidades externas. La internacionalización se ha desarrollado al margen de políticas institucionales; no forma una parte central de la agenda diaria de las universidades. En general, las estrategias de internacionalización adoptadas no tienen un impacto y no se integran a todos los niveles del proceso educativo (métodos de enseñanza y aprendizaje, diseño curricular, políticas de desarrollo del personal, estructuras programáticas y organizacionales o ciertamente toma de decisiones sobre políticas de desarrollo institucional), como lo recomiendan los profesores más importantes en esta área (Knight y De Wit 1995; Rudzki 1998; Van der Wende 1994). Muy pocas universidades mexicanas han demostrado programas bien planeados y organizados para reclutar estudiantes internacionales o promover y vender sus servicios educativos. La gran mayoría de actividades internacionales son respuestas a ofertas hechas por organizaciones internacionales o iniciativas individuales o independientes. Carecen de un sentido de dirección o propósito y están desconectadas de políticas y prioridades institucionales. Está haciendo falta una dimensión internacional en planeación, presupuestos y evaluación de la calidad en políticas nacionales e institucionales y las universidades mexicanas siguen estando alejadas de institucionalizar una dimensión internacional e intercultural en sus funciones y cultura sustantivas.

Los obstáculos para una internacionalización exitosa consisten en el limitado profesionalismo del personal encargado de manejar y administrar el proceso, las estructuras débiles de planeación y organización, los planes de estudio que no satisfacen las necesidades del siglo XXI y un profesorado mal calificado y de tiempo parcial con poca experiencia internacional. A pesar de la retórica de las autoridades institucionales, existen muy pocos casos en los cuales las estrategias internacionales constituyen una auténtica prioridad en la agenda de la institución. La mayor parte de los actores principales en las universidades mexicanas creen que éstas no están preparando estudiantes para enfrentar los retos de un mundo cambiante.

A pesar del discurso oficial sobre mejorar el sistema de educación superior mexicano, los programas internacionales no están organizados alrededor del concepto de internacionalización comprensiva como lo prescriben las organizaciones internacionales, como el Instituto para el manejo de la educación superior de la OCDE. La internacionalización tiene que ir más allá del concepto tradicional de cooperación internacional y mera movilidad de la gente.¹⁵

La falta de liderazgo en una política nacional hacia la internacionalización que se integre al desarrollo central de la institución está reduciendo el impacto y potencial del proceso. En virtud de que las instituciones de educación superior pública en México dependen de subsidios gubernamentales, tienen que seguir las pautas que dicta la política nacional. Por esta razón, la política nacional hacia la internacionalización determinará su futuro. Esta política no ha apoyado la idea de programas innovadores de internacionalización ni ha puesto a disposición recursos y pautas para que las universidades internacionalicen sus funciones y las competencias de sus egresados.

Como lo anota Fullan (1991), es importante distinguir entre estrategias de cambio que tengan la capacidad de afectar al individuo y aquellas que afectan el sistema. Mientras la política nacional e institucional seleccione estrategias de cooperación internacional y movilidad que afecten a los individuos más bien que al sistema, será imposible que estas estrategias contribuyan a mejorar la calidad de la educación o afectar la reforma e innovación del sistema.

El sistema educativo mexicano no está promoviendo una política o dando recursos para desarrollar una perspectiva global entre estudiantes respecto a sus papeles sociales y profesionales. La falla probablemente no es deliberada, sino más bien, como lo afirma Van der Wende 1997, el resultado de la imposibilidad de quie-

15 El Plan nacional de educación 2000-06 no utiliza el término internacionalización sino cooperación internacional y movilidad. Esto indica que la política nacional continúa promoviendo la organización de programas internacionales basados en el concepto tradicional de la cooperación internacional en lugar de acoger el concepto como parte de las prioridades de las instituciones y planes de desarrollo.

nes toman decisiones para emitir conceptos sobre la necesidad de estrategias de internacionalización que sean comprensivas, de gran alcance e integradas a todos los niveles del proceso educativo. Por esta razón, es vital que la investigación se dirija a la internacionalización comprensiva, con el fin de lograr un entendimiento más profundo de sus beneficios para encarar los retos del siglo XXI. La investigación sobre este tema relativamente no se ha desarrollado en escuelas de educación de México. Publicaciones como este libro tienen por eso una importante función para aumentar el interés sobre el tema en América Latina.

Las perspectivas de la internacionalización en México están estrechamente ligadas al progreso del propio sistema de educación superior, que aparentemente está mejorando. El acceso ha aumentado, las calificaciones de los profesores están mejorando, el presupuesto para investigación ha subido, la evaluación se está presentando en todos los niveles y se está desarrollando una infraestructura. Mas a pesar de estos estimulantes resultados, el descenso de la educación durante los años ochenta, la así llamada década perdida, no ha retrocedido lo suficiente para cerrar la brecha con las naciones desarrolladas y ésta podría agrandarse.

Quienes toman las decisiones deben comprender y seguir las tendencias más importantes de la educación en el mundo. Los países de la OCDE ubican la internacionalización en el centro de sus prioridades educativas, junto con los planes de estudio actualizado y nuevos enfoques en la enseñanza y aprendizaje. Si México deja de seguir estas tendencias, su sistema de educación no va a cumplir los requerimientos del siglo XXI. Por esta razón, la internacionalización no es simplemente una opción para México sino una obligación, con el fin de permitir a los profesionales mexicanos que compitan en un contexto global nuevo.

Las estrategias de internacionalización podrían permitir a México superar su retardo por medio de alianzas estratégicas institucionales que tal vez suministren a los estudiantes competencias interculturales y globales que exige el siglo XXI. Es cuestión de que México se preocupe porque no está educando a sus estudiantes para afrontar estos nuevos retos, en contraste con los países desarrollados.

México necesita métodos creativos e innovadores para elevar el nivel de su sistema de educación superior y para enfrentar los retos del futuro. Es la hora de que quienes toman decisiones se den cuenta plenamente de que la internacionalización podría ser perfectamente uno de los caminos hacia el éxito.

REFERENCIAS

- ALFA (Adiestramiento académico latinoamericano). 2005. http://europa.eu.int/comm/europeaid/projects/alfa/index_en.htm
- Altbach, Philip G. 2003. "Declinación del gurú: la profesion académica en los países en desarrollo y de ingresos medios". 23-50. Nueva York: Palgrave MacMillan.

- Anuies (Asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior) 2000. "La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo". México.
- . 2001. "Calidad e internacionalización de la educación superior". Anuies y la Universidad Nacional Autónoma de México.
- . 2002. *Informe de la Red de Cooperación*. México: University of Colima Press.
- Conahec (Consortio para la colaboración de la educación superior norteamericana) 2002. "Neighboring in the 'Global Village': North American Cooperation and Collaboration in Higher Education. A Context for the Program for North American Mobility in Higher Education: Past, Present and Future". Conahec, Tucson, AZ.
- Delors, J. 1997. "La educación encierra un tesoro". París: Unesco.
- De Wit, Hans. 1995. *Strategies for Internationalisation of Higher Education: A Comparative Study of Australia, Canada, Europe, and the United States of America*. Amsterdam: Asociación europea para la educación internacional.
- . 1997. "Strategies for Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries: A Comparative Introduction". En *Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries*, ed. Jane Knight y Hans de Wit. Amsterdam: Asociación europea para la educación internacional.
- . 2002. *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Westport, CT: Greenwood Publishing.
- Didou, S. 2002. "Transnacionalización de la educación superior y aseguramiento de la calidad en México". *Revista de la Educación Superior* 31 (4): 11-23. Anuies, México.
- Fullan, M. 1991. *The New Meaning of Educational Change*. Nueva York: Teachers' College Press, Columbia University.
- Gacel-Ávila, J. 1999. "Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: reflexiones y lineamientos". Organization of Inter-American Universities, Ampei y la Fundación Ford, Guadalajara, México.
- . 2000. "La internacionalización de las universidades mexicanas: políticas y estrategias institucionales". Anuies, México.
- . 2002. "La dimensión internacional de las universidades mexicanas: un diagnóstico cuantitativo y cualitativo". *Educación Global* 6: 121-5. Ampei, México.
- . 2003. *La internacionalización de la educación superior: paradigma para la ciudadanía global*. México: University of Guadalajara Press.
- . y R. Rojas. 1999a. "Características de los estudiantes extranjeros". *Educación Global* 3: 121-27. Ampei, México.
- . 1999b. "Las oficinas de intercambio académico en las instituciones de educación superior en México". *Educación Global* 3: 109-120. Ampei, México.
- Gibbons, M. 1994. *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Londres: SAGE.
- IEE (Institute for International Education). 2003a. *Open Doors: Report on International Educational Exchange*. Nueva York.

- . 2003b. "RAMP Impact Evaluation". Mayo. Nueva York.
- Kälvermark, T. y M. Van der Wende. 1997. *National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe*. Estocolmo: Högskoleverket Studies, Agencia nacional para la educación superior.
- Knight, J. y H. de Wit. 1995. "Estrategias para la internacionalización de la educación superior. Perspectivas históricas y conceptuales". En *Strategies for Internationalization of Higher Education: A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*, ed. H. de Wit. Amsterdam: Asociación europea para la educación superior.
- León, F. 2000. "Movilidad académica en América del Norte: hacia nuevos modelos de integración y colaboración". *Educación Global* 4: 37-57. Ampei, México.
- Mallea, J., Malo S. y Pendergast P. 1998. "The Vancouver Communiqué Revisited: An Assessment". Documento de trabajo No. 8, Consortium for North American Higher Education Collaboration, Tucson, AZ.
- Malo, S. 2000. "Reflexiones sobre el futuro para la educación superior en México". *Revista de la Educación Superior* 24 (1): 95-102, 113. Anuiés, México.
- . 2004. "La comercialización de la educación superior". En *El difícil equilibrio: la educación superior como bien público y comercio de servicios. Implicaciones del AGCS (GATS)*, Carmen García Guadilla, coordinador, pp. 101-08. Documentos Columbus. Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.
- Marmolejo, F. 2000. "Educación superior en América del Norte a seis años del Tlcan". *Educación Global* 4: 59-69. Ampei, México.
- Nilson, B. y M. Otten. 2003. "Internacionalización en casa desde una perspectiva sueca: Editorial". *Journal of Studies in International Education* 7 (1): 27-40.
- Oxford Dictionary of New Words*. 1991. Oxford: Oxford University Press.
- Pallán, C. 1996. "Panorama y perspectivas del intercambio académico en las IES mexicanas". *Revista de la Educación Superior* 15: 31-41. Anuiés, México.
- Rudzki, R. 1998. "El manejo estratégico de la internacionalización: hacia un modelo de teoría y práctica". Tesis de PhD Newcastle School of Education, University of Newcastle-upon-Tyne, Reino Unido.
- Secretaría de Educación Pública. 2001. "Programa nacional de educación 2001-2006". Departamento de Educación Pública, México.
- . 2002. "Programa nacional de educación 2001-2006". Paper presented at the 33rd General Assembly of Anuiés, Autonomous University of Yucatan/Instituto Tecnológico de Mérida, octubre 17.
- . 2005. Educación superior. Institucional. *Estadísticas*. www.sep.gob.mx.
- Unesco 1998a. *Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action*. Conferencia mundial sobre educación superior, París, octubre 5-9.
- . 1998b. "Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior". París. www.unesco.org/education.
- Van der Wende, M. 1994. "Internacionalización como un proceso de cambio educativo". En *Pilot Project on Regional Co-operation in Reforming Higher Education, Seminar II: Mobility in Higher Education*, pp. 37-49. París: European Commission/OECD.

- . 1997. "Missing Links: The Relationship between National Policies for Internationalisation and Those for Higher Education in General". En *National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe*, ed. T. Kälvermark y M. Van der Wende. Estocolmo: Högskoleverket Studies, Agencia nacional para educación pública.

CAPÍTULO 9

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN PERÚ

*Luis Jaime Castillo Butters, Leena Bernuy Quiroga y
Pamela Lastres Dammert*

En este capítulo se verá la forma en que la internacionalización se ha puesto en marcha en las universidades peruanas. Se describe el sector de la educación superior, se examinan los actores clave de nivel nacional que participaron o ejercieron influencia en la internacionalización de la educación superior, se observan los aspectos programáticos y organizacionales de la internacionalización, se resumen aspectos clave de la dimensión internacional de las universidades peruanas y se concluye con una observación de algunas tendencias positivas y posibles para el desarrollo de la internacionalización de las universidades peruanas.

El término cooperación internacional se emplea mucho en Perú. En general se refiere a cooperación del desarrollo internacional, que describe muy bien la orientación y tipo de trabajo internacional al que se comprometen las instituciones de educación superior en ese país. La dimensión internacional del sistema de educación superior de Perú se ha desarrollado en gran parte a través de la cooperación internacional para el desarrollo, que incluye países y agencias donantes bilaterales y multilaterales. Recientemente, este tipo vertical de cooperación internacional de desarrollo ha empezado a girar hacia la cooperación horizontal. La cooperación horizontal puede seguir incluyendo asistencia técnica y tener el apoyo de fondos de donantes o de desarrollo externo, pero se fundamenta más en un planteamiento de beneficio mutuo o sociedad y con frecuencia incluye intercambios entre países en vía de desarrollo.

Simultáneamente con el giro que está dando, es mayor la importancia de la colaboración académica e investigativa. Este tipo de colaboración con frecuencia se basa en relaciones a nivel de institución y acuerdos para investigación conjunta y desarrollo tecnológico. El proceso de internacionalización en Perú se caracteriza, entonces, por la cooperación del desarrollo internacional horizontal y vertical así como también por la mayor colaboración y asociaciones mutuamente benéficas para la enseñanza académica y propósitos de investigación.

La internacionalización en Perú se considera como un fin más bien que un medio. Las universidades peruanas tratan de internacionalizarse, no de ser internacionales. Esto significa que los profesores y los estudiantes tienen exposición y experiencias internacionales, las instituciones se reconocen internacionalmente

como centros de excelencia, los profesores pueden ser actores en un ambiente global, las actividades académicas tienen un componente internacional y los recursos internacionales disponibles se utilizan de manera efectiva. En resumen, la dimensión internacional necesita incorporarse a cada aspecto de la educación superior, de tal manera que a través de mayor conectividad con América Latina y el resto del mundo, se aprovechen mejor nuevas fuentes de ideas y conceptos innovadores así como también nuevos estándares de calidad.

Algunos riesgos son inherentes a la internacionalización, en particular cuando se pone en marcha sin tener en cuenta, o aun oponiéndose, los valores y tradiciones nacionales. En los países en vía de desarrollo, la internacionalización a veces se considera como una búsqueda de modelos extranjeros para resolver los problemas nacionales. Muchas universidades latinoamericanas, en especial privadas e instituciones con ánimo de lucro, se han tachado de ser centros de desavenencias maleducando profesionales que se separan de la realidad y son incapaces de contribuir al desarrollo de sus países. Un equilibrio entre estos dos extremos, nacional e internacional, es conveniente pero con frecuencia difícil de alcanzar y mantener.

METODOLOGÍA

Se utilizaron tres métodos para recopilar información. Se entrevistó un grupo de funcionarios de la universidad, algunas instituciones llenaron un cuestionario y se hicieron visitas a diferentes organizaciones e instituciones.

Como cosa interesante, las organizaciones nacionales y agencias como la Comisión Fulbright tienen información más completa y actualizada que las propias instituciones peruanas.¹ En muchos casos las instituciones consideraron que la información sobre sus relaciones internacionales y programas de internacionalización eran confidenciales y sensibles. Otras instituciones creyeron que dar informaciones podía poner en peligro sus programas de internacionalización. Casi todas las instituciones sencillamente no guardaban archivos sobre sus iniciativas de internacionalización. Esto refleja la poca importancia que se le daba a la internacionalización y la alta rotación y modestas calificaciones de la gente que se encargaba de esto.

Los datos cualitativos provienen de reuniones con funcionarios de relaciones internacionales de las universidades y representantes de los departamentos de gobierno como el Ministerio de Asuntos Exteriores y la Agencia peruana para cooperación internacional. Se dio especial importancia a las entrevistas con los funcionarios de la Asamblea nacional de rectores, pues esta institución tiene una

1 Debido a la poca información sobre internacionalización en Perú, este capítulo se basa en parte en generalizaciones subjetivas de los entrevistados y de los autores.

gran influencia sobre el proceso de desarrollo institucional del sistema de educación superior, incluso la dimensión internacional.

EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

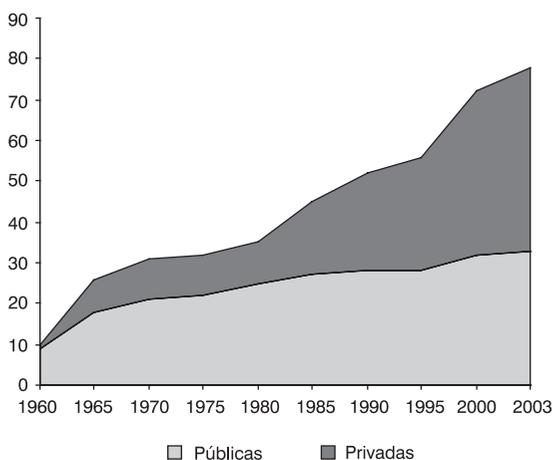
La educación superior en Perú ha experimentado un crecimiento en el sector público y privado.

Crecimiento y expansión del sistema

El sistema universitario de Perú se ha expandido considerablemente desde los años cuarenta. La calidad del sistema ha quedado a la zaga, sin embargo, y los progresos en educación no han sido parejos. Incluso con el crecimiento explosivo de la matrícula, centenares de miles de personas carecen todavía incluso de un nivel mínimo de educación.

Antes de 1960 Perú tenía 9 universidades, 30 años después tenía 46 y se habían creado 5 más pero aún no estaban funcionando. Ya para el 2003 había 78 universidades, 25 de las cuales se habían creado en la década pasada (gráfico 9.1). Especialmente en los años noventa, el número de universidades privadas creció rápidamente. Para el 2003 el 61% de todas las instituciones de educación superior en Perú eran privadas, partiendo del 45% en los años ochenta. Entre 1960 y 2003, la población estudiantil se incrementó por un factor de 9,6.

GRÁFICO 9.1
NÚMERO DE UNIVERSIDADES EN PERÚ 1960-2003



Fuente: Asamblea nacional de rectores (2005).

Crecimiento del sector privado e inversión

El sector privado juega un papel mucho más importante en la educación superior (universitaria y no universitaria) que en la educación más básica que representa el 43% de matrícula en educación superior y solamente 12-15% de la matrícula en escuelas primarias y secundarias. La agricultura, las ciencias exactas y naturales y los programas de ingeniería se ofrecen principalmente en universidades públicas. Las universidades privadas se concentran en administración, derecho y ciertos programas de ciencias sociales que cuestan menos ofrecer.

El factor principal que allanó el camino para la entrada del sector privado en la educación universitaria tuvo lugar en el marco de referencia de la Ley de promoción de inversión en educación. Esta ley enmendó la de 1983 para las universidades. Bajo la ley enmendada, los individuos y las corporaciones tienen derecho a ofrecer educación con una base lucrativa o sin ánimo de lucro. La ley enmendada estableció que las universidades privadas eran corporaciones con derechos privados y que ya no era necesario verificar si había suficiente demanda por otra institución o si había disponibles personal educativo y recursos para asegurar la calidad de los servicios ofrecidos. Bajo la nueva estructura legal, los propietarios de instituciones educativas privadas necesitan solamente cumplir con las "especificaciones generales de los planes de estudio, así como también con los requisitos mínimos de la organización de instituciones educativas formulados por el Estado".

Esta nueva estructura legal favorecía la creación de nuevas instituciones universitarias, que saturaron el mercado de la educación superior. Tales instituciones generaron enorme competencia en el mercado educativo. A raíz de esto hubo una diversificación de programas y títulos, pero no fue necesariamente una indicación de estar llenando los requisitos para la educación profesional o la producción de conocimientos. La diversificación fue más un resultado de estrategias de mercadeo para convocar estudiantes que una consideración de las necesidades de la sociedad y del mercado laboral. En muchos casos la inversión para desarrollar nuevos programas, incluyendo la adquisición de material educativo e incluso otorgando becas no pretendió mejorar la calidad educacional sino más bien justificar los beneficios fiscales para inversionistas estipulados en la nueva legislación.

Calidad académica de las universidades peruanas

La expansión del sistema universitario, así como la nueva legislación para la inversión en educación, tienen un impacto directo sobre la calidad académica de las universidades, de varias maneras. Una tiene relación con la selección de los aspirantes. El número de estudiantes alcanzó su máximo en 1985 y ha permanecido bastante estable, mientras que el número de universidades casi se ha duplicado desde 1985. Durante la última década, las universidades públicas aceptaron sólo uno de cada cien aspirantes. La tasa de aceptación en las universidades pri-

vadas se elevó del 46% en 1990 hasta el 74% en 1997. En el 2002, 229.107 estudiantes hicieron solicitud en universidades públicas y 62.149 se presentaron a universidades privadas. La preferencia por universidades públicas se puede explicar por los bajos costos de matrícula y el alto prestigio de las universidades públicas más antiguas. Más o menos uno de cada seis solicitantes entra a una universidad pública, mientras 1 de cada 1.4 aspirantes entra a una privada (INEI y ANR 1997).

Otro indicador importante de la calidad del sistema universitario es la proporción entre el número de estudiantes y el número de profesores. En los últimos 10 años, la proporción estudiante/profesor en las universidades públicas fue en Perú de aproximadamente 12-13 a 1. En las instituciones privadas, la proporción pasó de 10:1 en 1990 a 16:1 en 1991, permaneciendo entre 14:1 y 16:1 para el resto de la década. A raíz de la expansión del sistema universitario privado, el número de profesores en las universidades públicas siguió prácticamente constante entre 1991 y 2000, mientras el número de profesores en instituciones privadas subió de 8.495 en 1991 a 14.335 en el 2002. Muchos profesores tienen deficientes calificaciones. Solamente el 47% poseen algún posgrado. Entre los profesores con especialidades, solamente el 17% tiene doctorados y el 10% obtuvo sus títulos en el exterior (Webb 2002).

En las universidades peruanas se hacen relativamente pocas investigaciones. Solamente la mitad de los profesores universitarios participan en actividades investigativas, y el profesor promedio completa 2,4 proyectos de investigación en un período de 5 años (Butters, Quiroga y Dammert 2004).

ACTORES NACIONALES CLAVE EN LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La internacionalización no es parte del proceso de planeación a nivel institucional o gubernamental. Por el contrario, los programas de internacionalización han sido una consecuencia de esfuerzos individuales y, en su mayor parte, siguen desorganizados y desarticulados.

En los años sesenta y setenta, la educación superior en América Latina, especialmente en Perú, recibió asistencia técnica y recursos de países más desarrollados. El foco central del desarrollo era la modernización de la educación superior por medio de la transferencia de conocimientos, la creación de capacidad institucional y la educación de recursos humanos. Numerosas universidades crearon programas nuevos y capacitaron a sus profesores con el apoyo de ayuda para el desarrollo. Estos esfuerzos no fueron un resultado de planeación a mediano y largo plazo y desarrollo de políticas sino más bien reflejaron el deseo de aprovechar los fondos disponibles. Este tipo de asistencia para el desarrollo y cooperación internacional se basó más en un método reactivo y *ad hoc* que no contribuyó a realizaciones sostenibles o relaciones. Este escenario cambió en las dos últimas décadas, a medida que la cooperación internacional para el desarrollo se orientó

más hacia la reducción de la pobreza. La necesidad de preparar nuevos socios y enfoques internacionales hacia la cooperación empezó a dar un giro gradual de la cooperación vertical hacia la cooperación horizontal.

Hasta la fecha, el gobierno no ha desarrollado una política estable para llevar a cabo el proceso de internacionalización de una manera consistente o sostenible. Como la internacionalización no es una prioridad nacional, no hay suficiente financiación para promoverla. De acuerdo con la Asamblea nacional de rectores, durante la década pasada, no se ha considerado la educación superior como fundamental para el desarrollo de la nación. El Estado ha concentrado más la atención en crear espacios no universitarios para el apoyo tecnológico, debilitando considerablemente la capacidad de la mayoría de universidades. Esto ha afectado negativamente la capacidad de científicos peruanos de establecer vínculos con la comunidad científica internacional. Sin embargo, de acuerdo con la Asamblea Nacional de Rectores cada vez se reconoce más la necesidad de regresar la situación, como se puso en evidencia con la liberalización de las normas de visa para profesionales visitantes.

Nivel gubernamental

A nivel de política gubernamental, los actores que participan en el proceso de internacionalización son el Ministerio de Asuntos Extranjeros, la Agencia peruana para cooperación internacional, el Consejo nacional para ciencia y tecnología (Concytec), el Instituto nacional para becas y crédito educativo (Inabec) y las agencias de cooperación bilateral.

Ministerio de Relaciones Exteriores

El Ministerio de Relaciones Exteriores tiene a su cargo la preservación y promoción de los intereses nacionales en el exterior, así como el desarrollo de políticas extranjeras y la coordinación de su ejecución. Se consideran las universidades como agentes clave de las relaciones exteriores, especialmente aquellas que manejan funciones científicas y culturales. Una de las metas del Ministerio es ampliar los acuerdos generales de cooperación cultural, una meta que se ha transmitido a las embajadas y consulados peruanos.

El Ministerio de Relaciones Exteriores apoya el desarrollo de asuntos culturales y educativos, como lo estableció el Plan de política cultural exterior. Para que este Plan tenga éxito, se ha determinado establecer un grupo de coordinación y trabajo con representantes de la universidad que se reúnan por lo menos dos veces al año para elaborar propuestas y hacer evaluaciones apropiadas. El grupo de trabajo todavía no está en pleno funcionamiento. El Departamento cultural del Ministerio de Relaciones Exteriores también sirve de soporte a la movilidad

de expertos internacionales expidiendo visas a estudiantes extranjeros y profesores de países o instituciones con las cuales haya convenios interinstitucionales o binacionales.

La APCI

La Agencia peruana para cooperación internacional fue creada en 2002, como una rama del Ministerio de Relaciones Exteriores. Su creación se debió a un período de turbulencia y cambio que se debía hacer a la estructura organizacional y para obtener más cooperación internacional. APCI reconoció que las universidades y centros de investigación tienen muy limitada participación en proyectos financiados por agencias multilaterales del gobierno y las ONG. Varias instituciones han desarrollado sus propios contactos y estrategias para conseguir fondos por fuera de los canales de la APCI. Esta financiación ha llevado a una serie pequeña de proyectos aislados que son de poca importancia pero que reflejan el interés de las instituciones por trabajar internacionalmente. De APCI depende trabajar con instituciones nacionales involucradas en la educación superior y ciencia y tecnología para desarrollar un plan a fin de obtener y utilizar apoyo de donantes internacionales más eficientemente. El hecho de así hacerlo reconoce el importante papel que las universidades deben desempeñar en el desarrollo de Perú.

Agencias nacionales

El Consejo nacional para ciencia y tecnología (Concytec) y el Instituto nacional de becas y crédito educativo (Inabec) son las agencias clave responsables de la internacionalización. Ambas dependen del Ministerio de Educación para la financiación y dirección de políticas. Concytec es responsable de los desarrollos internacionales científicos y tecnológicos y la colaboración. Inabec es responsable de buscar capacitación internacional y oportunidades de movilidad para los profesores.

Concytec promueve, coordina y ejecuta políticas de desarrollo tecnológico, recibe fondos del presupuesto nacional, préstamos, donaciones, el Fondo nacional para desarrollo científico y tecnológico y cooperación internacional. Las becas para tecnología y ciencia que forman parte de los proyectos de cooperación internacional tienen que solicitarse a través de Concytec, en coordinación con las correspondientes entidades nacionales.

Inabec es una organización independiente a cuyo cargo está elaborar, proponer y ejecutar políticas y programas relacionados con el otorgamiento de becas académicas de fuentes internacionales de cooperación técnica. Recientemente lanzó una importante campaña de conocimiento de información y un proceso de descentralización desarrollando acuerdos con los medios, la oficina regional de

educación y universidades en diferentes partes del país. Se ha propuesto que en el futuro Inabec trabaje más estrechamente con APCI para procesar becas y expandir sus relaciones por medio de acuerdos interinstitucionales con universidades y fundaciones extranjeras, embajadas y agencias bilaterales y multilaterales.

Ninguna entidad única está a cargo de recibir y distribuir becas en Perú. Por eso no existe ninguna estadística sobre el número de peruanos que ha estudiado en el exterior. La extensión de la fuga de cerebros no se conoce, aunque se cree que el problema se ha aumentado en los últimos años.

Asamblea nacional de rectores

La Asamblea nacional de rectores es la entidad que coordina en el país las universidades públicas y privadas. Su misión consiste en mejorar tanto la calidad académica como la administración de las universidades peruanas.

La Asamblea nacional de rectores tiene cinco consejos regionales que representan a todas las regiones peruanas. Estos consejos coordinan la creación de programas y títulos profesionales; señalan universidades que puedan validar estudios, títulos y diplomas obtenidos en el exterior; evalúan universidades nuevas; resuelven conflictos en las universidades peruanas en relación con la legitimación de sus autoridades de gobierno y dan opiniones sobre propuestas legislativas relacionadas con la educación superior.

La Asamblea nacional de rectores considera la internacionalización de gran importancia para la educación superior, y durante varios años ha tenido una Oficina internacional de cooperación técnica. La asociación tiene una visión amplia de la internacionalización y cree que las relaciones internacionales no tienen que limitarse a programas y acuerdos de movilidad internacional. Es fundamental que las universidades tengan relación con otras realidades y culturas, que actualicen y mejoren sus programas y capaciten a los profesores de modo que ellos puedan contribuir al desarrollo nacional.

Algunos de los criterios utilizados por la Asamblea nacional de rectores para evaluar las mejoras desde el punto de vista de la internacionalización de las universidades peruanas, incluyen los siguientes:

- Existencia de un plan para la internacionalización que cubra toda la universidad.
- Evaluación de la administración de las oficinas de relaciones internacionales.
- Actualización de planes de estudio, que incluya instrucción de idiomas extranjeros, estudio de otras culturas y procesos mundiales y su impacto; profundización de disciplinas especializadas, uso de nuevas tecnologías de la enseñanza y apoyo para las estructuras necesarias administrativas y organizacionales.
- Desarrollo de programas especiales para atraer estudiantes internacionales.

- Establecimiento de contactos y vinculaciones con pautas y procedimientos claros y efectivos que incluyan movilidad de estudiantes y profesores, investigación conjunta y desarrollo de programas educativos conjuntos.
- Existencia de claros mecanismos para evaluar el proceso de la internacionalización.

La Asamblea nacional de rectores ha preparado una serie de acciones para promover la internacionalización de la educación superior en Perú. Entre las más importantes están las siguientes:

- Promover la integración de la dimensión internacional en los planes estratégicos generales de la universidad desde el punto de vista de sus propias prioridades, visión y expectativas para el proceso de la internacionalización.
- Promover mayor estabilidad en las oficinas y estructuras responsables de los asuntos internacionales.
- Promover la enseñanza de idiomas en universidades, especialmente en las que están fuera de la capital.
- Ofrecer capacitación en todos los niveles sobre el manejo de la internacionalización y educación superior en el contexto global.
- Promover mayores vínculos y cooperación dentro de las unidades administrativas del Consejo regional de universidades que coordinan problemas importantes regionales para las universidades que pertenecen al área.
- Fortalecer sistemáticamente la red interuniversitaria de integración regional.
- Promover debates sobre acuerdos comerciales como el ALCA, Mercosur, GATS, Pacífico-Asiático y sus consecuencias y oportunidades para la educación superior.

La Asamblea nacional de rectores hace un esfuerzo para estimular la comunicación y la integración entre las universidades peruanas. Su trabajo es sumamente importante, puesto que es la única organización que reúne las universidades peruanas y sus políticas tienen gran influencia sobre todo el sistema. No obstante, la falta de una clara política sobre internacionalización, recursos limitados y personal dedicado a la dimensión internacional de la educación superior frena su efectividad.

Consortios y alianzas

Los consorcios, alianzas y asociaciones de la universidad tienen por objeto reunir instituciones de similar desarrollo, origen y propósito. Estas asociaciones atienden problemas regionales como calidad académica, desarrollo de proyectos conjuntos de investigación, intercambio de estudiantes y profesores, y ponen en

marcha iniciativas que se basan en distintos aspectos y fortalezas de cada institución.

El primer consorcio en Perú se formó en 1996 con cuatro universidades privadas (Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad de Lima, Universidad del Pacífico y Universidad Peruana Cayetano Heredia). Tres universidades públicas (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad Nacional Agraria La Molina y Universidad Nacional de Ingeniería) formaron una alianza en 2002. Ambos grupos reúnen universidades localizadas en Lima. Los consorcios regionales de universidades también están activos.

Agencias bilaterales

Las organizaciones bilaterales de ayuda son la Agencia de Cooperación internacional de Japón (JICA), la Agencia de cooperación internacional de Corea (Koica) y la Sociedad alemana para trabajo técnico conjunto (GTZ), así como también Cooperación horizontal de Argentina, Brasil y Chile. Estas agencias trabajan estrechamente con APCI.

Por el contrario, la Unión Europea, que tiene oficinas en Lima, trabaja directamente con instituciones de educación superior. Ofrece gran cooperación que incluye redes de investigación y enseñanza a través de ALFA y Programas Alfan, en los cuales las universidades peruanas participan activamente. Desde el punto de vista de participación en la red ALFA, Perú está en el séptimo lugar en América Latina, detrás de Argentina, Brasil, Chile, México, Cuba y Colombia. Perú participó en 14 de los 92 proyectos entre 2000 y 2005. Diez de las instituciones de educación superior que participan están ubicadas en Lima y cuatro en las provincias.²

Otras agencias activas en Perú son el Consejo Británico, la Embajada Francesa, la Agencia de cooperación internacional (España) la Comisión Fulbright (Estados Unidos) y cooperación técnica de Bélgica.

El Consejo Británico ha sido muy importante para ofrecer becas de estudio en Gran Bretaña. Como éste trabaja independientemente del gobierno y tiene su propia estructura administrativa, obtiene, recibe y aprueba recursos de acuerdo con sus prioridades propias.

Francia, por medio de su embajada y sus becas para estudiantes profesionales, ha servido de apoyo a la internacionalización en Perú durante muchos años. Consciente de la importancia de la internacionalización para las universidades de Perú en el 2001 la Embajada de Francia creó el agregado universitario de cooperación, que facilita las relaciones bilaterales con Perú. Su meta consiste en promover relaciones científicas, académicas e institucionales entre universida-

2 http://europa.eu.int/comm/europeaid/projects/alfa/information/statistics/peru1_6.pdf.

des y centros de investigación peruanos y franceses. En el 2002 se desarrolló la Red de universidades franco-peruanas, con patrocinio del Ministerio de Relaciones Exteriores de Francia, a través de la embajada de Francia en Perú. Esta red, la Red Raúl Porras Barrenechea, da apoyo a proyectos interuniversitarios relacionados con el intercambio de estudiantes y profesores, proyectos de investigación, programas conjuntos y otras actividades. La Embajada de Francia recientemente firmó un acuerdo con el Inabec, el cual administrará algunas de sus becas. Desde el 2002 la Embajada ha organizado una feria universitaria por medio de EduFrance, con la participación de prestigiosas universidades francesas.

España a través de sus diversos mecanismos de apoyo a América Latina, ha sido un valioso socio para la internacionalización. El Programa Intercampus para estudiantes y profesores tuvo mucho éxito en Perú y sirvió como una primera empresa interinstitucional. También permitió el fortalecimiento de redes temáticas por medio de proyectos con el Programa iberoamericano de ciencia y tecnología para el desarrollo (Cyted) y el Programa iberoamericano de cooperación universidad-empresa (Ibercue), entre otros. Estos programas, así como también el programa de becas Mutis y los programas de la Fundación Carolina, han sido administrados por la Agencia española para la cooperación internacional y la Embajada de España en Lima.

La Comisión Fulbright para intercambio educativo entre Perú y Estados Unidos es una organización binacional sin ánimo de lucro, establecida en 1956 por medio de un acuerdo entre los gobiernos de Perú y Estados Unidos. Desde su creación ha concedido más de 2.000 becas a ciudadanos peruanos y más de 1.000 a ciudadanos norteamericanos para estudiar, enseñar y hacer investigaciones en Perú. Muchos de los mejores estudiantes peruanos han podido seguir estudios de especialización en Estados Unidos gracias al apoyo de la Comisión. La Comisión Fulbright también ofrece información sobre el sistema universitario norteamericano y a los profesores peruanos la oportunidad de visitar universidades norteamericanas, un paso importante para establecer contacto entre colegas. La Comisión Fulbright tiene el plan de suscribir acuerdos con prestigiosas universidades peruanas con el fin de hacer uso más eficiente e institucional de sus recursos.

La Cooperación técnica de Bélgica inició recientemente un programa más coordinado para trabajar con algunas universidades peruanas por medio de su programa Centros de excelencia. Bélgica da apoyo a programas que tienen un gran impacto sobre el desarrollo de Perú, especialmente en las provincias. Ofrece asesoría técnica, capacitación, becas y equipos.

Las fuentes bilaterales son de gran importancia para internacionalizar la educación superior, pero es necesaria la coordinación a nivel nacional para sacar el máximo provecho de estos recursos. Las universidades reconocen el valor de tener un defensor independiente y coordinador que promueva la cooperación entre las universidades.

INTERNACIONALIZACIÓN A NIVEL INSTITUCIONAL

Para que llegue a ser efectiva, la dimensión internacional necesita incorporarse a cada aspecto de la educación superior. La mayoría de las universidades reconocen esto como una meta pero se les dificulta ponerlo en práctica.

Metas y razones fundamentales

La mayor parte de las universidades peruanas conciben la internacionalización como un proceso integral para la transformación institucional en la cual la dimensión intercultural e internacional llega a formar parte de su misión y funciones. También ven la internacionalización como un medio de mejorar la calidad de la educación superior en Perú. Sin embargo, aunque éstas se pueden considerar como las metas de la internacionalización, no reflejan las actuales prioridades y prácticas. Las universidades ven la internacionalización, en general, y la cooperación internacional, en particular, ante todo como un medio de establecer relaciones que obtengan asistencia financiera para el sector de la educación superior. La oportunidad de iniciar investigación de colaboración e iniciativas académicas es solamente una motivación secundaria para la internacionalización.

Aproximación a la internacionalización

Uno de los retos que se le presentan al sistema universitario peruano es la ausencia de planeación estratégica a mediano y largo plazos, en la cual se incluye la dimensión internacional como un punto central para el desarrollo de las universidades. Este es un resultado de dos factores principales. El primero es la falta de un enfoque empresarial y dinámico en la gerencia de las universidades públicas y privadas. El segundo es la percepción y la comprensión de las relaciones internacionales. En la mayoría de casos la cooperación internacional se ve solamente como un medio de obtener apoyo de donantes. Por tanto, se le presta más atención al cómo y dónde conseguir fondos que al cómo establecer relaciones sólidas y sostenibles. Las oficinas a cargo de las relaciones internacionales en las universidades orientan sus esfuerzos hacia la consecución de fondos, sin explorar o desarrollar oportunidades para cooperación a mediano plazo desde el punto de vista de calidad e investigación académica.

Este tipo de aproximación a corto plazo y *ad hoc* a la internacionalización es no sólo el resultado de una orientación histórica hacia la cooperación en el desarrollo internacional sino también refleja las condiciones de subsistencia que tienen las universidades actualmente. Esto es cierto tanto para las universidades públicas, que son dirigidas con recursos muy limitados, como para las universidades privadas, que se han multiplicado tanto que hoy tienen enorme competencia por los estudiantes y los recursos.

Planeación y políticas

La mayor parte de las universidades entrevistadas declararon que tienen un plan estratégico institucional y el 75%, que la internacionalización es parte de este plan. A pesar de tener conciencia de que la internacionalización es fundamental para mejorar la calidad de la educación, muchas instituciones no tienen claridad sobre la forma de internacionalizarse.

Movilidad

No se dispone de cifras exactas sobre el número de estudiantes extranjeros y profesores que lleguen a Perú con propósitos académicos o culturales. Una cifra aproximada es el número de solicitudes para visas oficiales. Durante 2002 se otorgaron 257 visas con fines académicos o culturales. Cerca de la mitad de extranjeros (estudiantes y profesores) vienen de América Latina o de España.

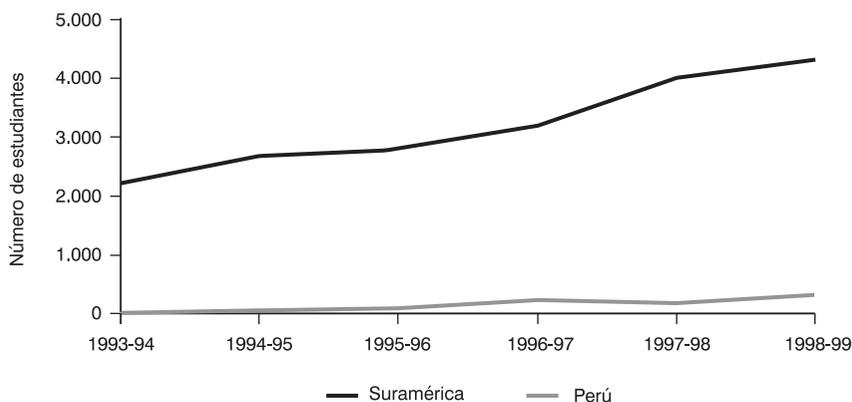
Estudiantes internacionales

Solamente un 37% de las visas concedidas fueron para estudiantes internacionales. Todos los estudiantes extranjeros vinieron a estudiar a las universidades que hacen investigación; ningún estudiante extranjero se matriculó en universidades con ánimo de lucro.

El número de estudiantes estadounidenses que estudian en universidades suramericanas aumentó mucho en los últimos 10 años (gráfico 9.2). Las cifras de

GRÁFICO 9.2

NÚMERO DE ESTUDIANTES ESTADOUNIDENSES QUE ESTUDIAN EN SURAMÉRICA, 1993-99



Fuente: <http://opendoors.iinetnetwork.org>.

Perú reflejan la misma tasa de crecimiento. Los problemas de seguridad son factores cruciales de la movilidad estudiantil. El número de estudiantes internacionales en Perú se elevó después de septiembre de 2002, cuando Abimael Guzmán, jefe del movimiento terrorista Sendero Luminoso, fue capturado. Este número bajó en 1997, tal vez debido a la crisis de los rehenes en la embajada de Japón en Lima (diciembre 1996-abril 1997).

Profesores visitantes

Cerca del 60% de beneficiarios de visas oficiales para entrar a Perú en el 2000 eran profesores, investigadores y conferencistas. Dentro de este grupo, un 80% eran profesores que estaban desarrollando actividades académicas en alguna universidad peruana. El restante 20% trabajó con otras instituciones públicas o privadas. El 69% de profesores visitantes y científicos llegó a trabajar a Lima (64% en instituciones privadas, 36% en públicas). Solamente el 31% llegó a trabajar en las provincias (26% en universidades privadas, 74% en universidades públicas, Asamblea nacional de rectores 2005). Estas cifras destacan dos fenómenos. Primero, los expertos extranjeros siguen concentrados en la capital; segundo, entre las universidades de las provincias, las públicas son las más activas y más interesadas en recibir visitantes extranjeros. Esto se puede explicar por el hecho de que a pesar de sus escasos recursos, las universidades públicas en las provincias están interesadas en desarrollar enseñanza e investigación, mientras que la mayor parte de las universidades de provincia no considera los visitantes extranjeros como personas importantes.

Los profesores peruanos no reciben apoyo financiero para asistir a conferencias o estudiar en el exterior.

Cooperación internacional para el desarrollo

Un estudio reciente de 14 universidades en Perú (Lichowski y otros 2004), muestra que la mitad no había recibido apoyo de organizaciones de cooperación internacional en los últimos años. Entre las que habían recibido financiación, el 38% participaron solamente en proyectos de cooperación interuniversitaria relacionados con la movilidad, capacitación o sistemas universitarios; el 62% también participó en cooperación cultural, científica, tecnológica e investigación.

Todas las instituciones encuestadas consideran la cooperación internacional como muy importante. Creen que el factor que limita su participación ha sido la falta de información. Las universidades no saben qué normas seguir para obtener apoyo o con quién hablar para conseguir la información necesaria sobre actividades y mecanismos para financiar sus proyectos. La mayor parte de las universidades dicen que aunque la cooperación interuniversitaria es muy im-

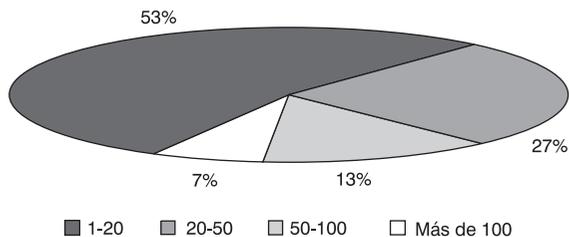
portante para ellas, su compromiso con el desarrollo de sus provincias es mucho más importante.

Acuerdos institucionales

Las universidades peruanas creen que tener acuerdos con universidades del exterior es uno de los caminos más expeditos para internacionalizarse. Sin embargo, la mayor parte de las instituciones suscribe acuerdos generales que representan la intención de cooperar pero no dan como resultado actividades concretas (gráfico 9.3). Creen que simplemente la firma de estos acuerdos aumenta la visibilidad de la institución. La competitividad del mercado universitario en Perú ha llevado a la percepción de que la internacionalización es un medio para promover y mejorar la imagen institucional para posicionar mejor a la universidad entre sus competidores.

GRÁFICO 9.3

NÚMERO DE ACUERDOS VIGENTES ENTRE UNIVERSIDADES PERUANAS Y EXTRANJERAS



Fuente. Butters, Quiroga y Dammert (2004).

Investigación y desarrollo

La I&D incluye el desarrollo de proyectos conjuntos entre universidades locales y extranjeras, así como también el establecimiento de alianzas estratégicas con otras instituciones. Invertir en I&D en Perú representaba cerca del 0,07% del PIB en 1997, cerca de una décima parte del promedio para América Latina del 0,59% (Ismodes 2003). Cerca del 70% de los gastos iban a actividades del gobierno (institutos de investigación); 30% iban a universidades.

A pesar de la baja inversión en I&D en Perú, las universidades peruanas juegan un papel fundamental en investigación. Infortunadamente, ninguna universidad tiene información completa y centralizada sobre las actividades de investigación emprendidas o la financiación a ellas dedicada. Mientras todas las universidades

declaran en sus estatutos que consideran la educación académica, la investigación y el servicio social entre sus principales actividades, solamente el 30% de las universidades se compromete en investigación.

Los fondos destinados a investigación en las universidades peruanas son sumamente limitados. En casi todos los casos, no se asignan los recursos para apoyar proyectos de investigación que requieran inversiones para preparar licitaciones o solicitudes de propuestas.

Los resultados de los proyectos de investigación realizados en las universidades son limitados, puesto que los investigadores no están acostumbrados a hacer publicaciones, especialmente en ciencias exactas e ingeniería. La publicación de investigadores es principalmente en historia, psicología, literatura y ciencias sociales. Las universidades de Perú no saben cómo aprovechar las patentes, puesto que no hay cultura de propiedad intelectual en el país.

Las políticas para asignar recursos estatales a las universidades públicas restringen iniciativas y dejan de apoyar o promover investigaciones. En vista de esta situación, las universidades públicas más activas en investigación, como la Universidad Nacional Mayor de San Marcos o la Universidad Nacional Agraria La Molina, han decidido crear fundaciones que les permiten competir por fondos internacionales, establecer redes internacionales y nombrar contrapartes en caso necesario.

En cuanto a las alianzas estratégicas, las primeras iniciativas sistemáticas se hicieron a nivel nacional. Los proyectos de investigación conjunta con instituciones extranjeras los han emprendido por iniciativa individual y no institucional.

Educación a distancia

Las universidades consideran la educación a distancia como un complemento de la educación presencial. En el 2003, más o menos un 10% de las universidades peruanas ofrecían algunos programas de educación a distancia (sin o con plataformas de *e-learning*, educación electrónica). Estos programas ofrecen clases independientes, programas de diplomados y cursos de especialización y de grado.

En unos cuantos programas participan dos o más instituciones educativas. En la mayoría de los casos, la universidad extranjera ha estado a cargo del diseño y contenido. Solamente se conoce un caso en que las funciones de la universidad extranjera y la peruana eran iguales.

La mayor parte de los programas de educación a distancia se dictan en castellano. Esto explica por qué las universidades con programas de educación a distancia prefieren hacer alianzas estratégicas con universidades españolas o latinoamericanas para desarrollar programas conjuntos. La Universidad nacional española de educación a distancia ha hecho acuerdos por lo menos con tres instituciones peruanas de educación superior.

¿Hasta qué punto puede la educación a distancia contribuir a la internacionalización de la educación superior? Se consultaron 15 profesionales matriculados en programas a distancia, lo mismo que dos autoridades en el tema. Ellos observaron que la participación de expertos internacionales es lo que hace atractivos estos programas. También dan valor al hecho de que estos programas congreguen estudiantes de diferentes ambientes culturales y sociales, lo cual crea un intercambio muy rico de experiencias y conocimientos. Casi todos destacan la importancia de la certificación obtenida en estos programas, puesto que un diploma o título obtenido con un programa que incluya a una universidad extranjera en Perú se considera que tiene valor agregado.

Acreditación

La globalización y el desarrollo tecnológico han puesto más al tanto a las autoridades universitarias peruanas sobre la necesidad de actualizar la educación y asegurar su calidad. En el 2002 la Asamblea nacional de rectores creó la Comisión nacional de rectores para acreditación. Ésta estuvo de acuerdo en contratar especialistas en diferentes áreas profesionales y ha hecho reuniones para analizar los mecanismos utilizados por las universidades peruanas para mejorar la calidad de la educación superior. La Asamblea nacional de rectores ha solicitado a cada universidad peruana crear una oficina nueva para la acreditación, concentrándose primero en la acreditación de los títulos de maestrías.

La acreditación es una cuestión muy importante. La mayor parte de los estudiantes consideran la educación superior como un medio de mejoramiento personal y financiero. La acreditación y evaluación de las universidades peruanas ofrecería a los estudiantes y profesores (nacionales y extranjeros) información sobre instituciones de educación superior. Desde la perspectiva de posibles estudiantes, la acreditación es necesaria para determinar si una universidad cumple las condiciones mínimas para ofrecer una sólida educación profesional. Desde la perspectiva de los profesores, la acreditación es importante para ponerlos al tanto de las posibilidades que ofrece la universidad para el apoyo y desarrollo de las actividades de enseñanza e investigación.

Existe un gran interés y controversia sobre las ventajas de la acreditación por parte de una entidad extranjera. La primera reacción de las autoridades universitarias ha sido el rechazo y temor a la acreditación, tal vez porque muchos son conscientes de sus limitaciones.

Perú no tiene ninguna agencia nacional de acreditación, aunque ya se ha propuesto una ley. Dado el gran número de universidades nuevas en Perú, en el futuro cercano la acreditación será una herramienta importante de modo que las universidades que ofrezcan programas de alta calidad puedan distinguirse de las que son solamente negocios educativos. La acreditación permitirá a las universidades que realicen investigaciones, hacer alianzas estratégicas con socios extran-

jeros, realizar proyectos conjuntos y facilitar la movilidad de profesores, investigadores y estudiantes.

CONCLUSIONES

Perú se ha quedado a la zaga de otros países en América Latina en cuanto a la internacionalización de sus instituciones de educación superior. La situación se caracteriza por un enfoque fragmentado y *ad hoc* dentro y entre las instituciones, la falta de objetivos concretos y realistas, la capacidad institucional limitada para obtener y manejar cooperación internacional o comprometerse en actividades académicas internacionales y la falta de recursos humanos y materiales. El problema se inicia en el más alto nivel de las instituciones, donde hay una falta de entendimiento, dedicación y visión respecto al por qué y al cómo la internacionalización agrega valor a la enseñanza/aprendizaje, la investigación y las funciones de servicio de la universidad y la comunidad más amplia de la educación superior. Pocas instituciones están bien posicionadas y competentes para mirar la internacionalización de una manera completa y utilizarla para que contribuya a la calidad de sus esfuerzos académicos y su reputación nacional, regional o internacional.

A nivel nacional algunas instituciones han expresado compromiso en la internacionalización de la educación superior. El Ministerio de Relaciones Exteriores, el APCI, el Inabec y el Concytec tienen enunciados de política que los comprometen con la internacionalización de instituciones de educación superior. Sin embargo, este compromiso formal no se ha traducido en actividades y programas. Por lo demás, la falta de integración de estas instituciones hace más difíciles las tareas simples.

La Asamblea nacional de rectores entiende la importancia de la internacionalización, pero reconoce que hay muchos obstáculos para convertirla en una prioridad y volver el apoyo verbal una acción concreta. Sus interacciones con otras agencias nacionales le evitan convertirse en experta en *lobby* aunque sea en pro de los intereses de las universidades. Sin embargo, ha estado activa en divulgar información proveniente de agencias de cooperación.

Al nivel de las universidades, algunas instituciones declaran explícitamente su foco internacional y orientación y se comprometen en cooperación y actividades internacionales. Pero la mayoría no ha ido más allá de formales declaraciones.

El único mayor obstáculo para la internacionalización es la falta de personal capacitado que dirija el proceso en las universidades. La alta rotación y el bajo nivel de profesionalismo limitan la capacidad de manejar la internacionalización efectivamente. La memoria institucional no se preserva. En muchos casos los funcionarios internacionales son políticos y la mayor parte de las actividades siguen quedando en manos de los rectores.

Las universidades están estableciendo nuevos consorcios y asociaciones y empezando a integrarse a asociaciones internacionales, como la Organización para la educación superior y la Unión de universidades latinoamericanas. Algunos de estos consorcios, especialmente los que están formados por universidades regionales en Perú, se proponen reforzar vínculos con instituciones de los países vecinos. Esta clase de interacción los obliga a comprometerse en la acreditación y a preparar estrategias para hacer compatibles sus títulos.

Las universidades, especialmente aquellas que consideran la investigación como una de sus principales actividades, están encontrando más importante capacitar funcionarios para las posiciones en relaciones internacionales. Las agencias de cooperación están ofreciendo oportunidades de capacitación con el fin de hacer los acuerdos institucionales internacionales y las relaciones más eficientes y sostenibles.

REFERENCIAS

- Agurto, Santiago. 1998. *La universidad en el Perú: conversatorio realizado en el congreso de la república de marzo a junio de 1998*. Lima: Editorial del Congreso de la República del Perú.
- . 1999. "Problemática universitaria: gobierno, financiamiento y desarrollo universitario". Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima.
- Aljovín, Cristóbal, ed. 2002. "La universidad en el Perú." Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- APCI (Agencia peruana de cooperación internacional). 2002. "La cooperación internacional orientada a universidades y centros científicos, una primera aproximación". Lima.
- Asamblea nacional de rectores. 1988. "Perú: estadísticas universitarias 1960-86". Comisión de coordinación interuniversitaria. Secretaría ejecutiva, Departamento de informática y documentación, Lima.
- . 1991. "Universidad peruana y desarrollo nacional". Lima.
- . 1997. "Legislación sobre la creación de universidades en el Perú". Lima.
- . 1999. "Hacia la modernización y acreditación integral de las universidades peruanas. Áreas o campos de acción". Lima.
- . 2000. "Datos estadísticos de las universidades del Perú". Lima.
- . 2005. "Estadísticas universitarias." Perú.
- Butters, Luis Jaime Castillo, Leena Bernuy Quiroga y Pamela Lastres Dammert. 2004. "Encuesta sobre instituciones terciarias peruanas".
- Consortio de universidades. 2001. "La universidad que el Perú necesita. Encuentros y seminarios 1999-2000". Foro educativo, Consortio de universidades, Lima.
- Cornejo, Raúl. 1994. "Las leyes universitarias en el Perú". Universidad Ricardo Palma, Lima.
- INEI (Instituto nacional de estadística e informática) y ANR (Asamblea nacional de rectores). 1997. "I censo nacional universitario 1996. Síntesis estadística". Lima.

- . 1999. *Perú: compendio de estadísticas sociodemográficas 1998-99*. Lima: Editorial Gráfica Monterrico.
- Ismodes, Eduardo. 2003. "Redes de comunicación y desarrollo científico tecnológico en el Perú". Tesis MA en comunicaciones, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Lichowski, Luis, Leena Bernuy, Citlali Ayala e Inmaculada Madera. 2004. "Las universidades latinoamericanas y su papel en el ámbito de la cooperación internacional para el desarrollo". Documento presentado en febrero 4, Cuba.
- McLauchlan, Patricia. 1994. "La situación de las universidades peruanas". Group of Analysis for Development (Grade), Lima.
- Ortiz, René. 1998. *Universidad y modernización en el Perú del siglo xx*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Salgado, Cecilia. 1998. "Análisis de los problemas, retos y alternativas de la universidad peruana frente al siglo XXI". *Revista de psicología liberabit* 4 (4): 65-69.
- Thorne, Cecilia. 2003. "Indicadores de calidad de la universidad a nivel internacional y el caso peruano". Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Webb, Richard, ed. 2002. *Perú en números 2002: anuario estadístico*. Lima: Cuanto.

CAPÍTULO 10

ACTORES CLAVE Y PROGRAMAS: MEJORES VINCULACIONES EN LA REGIÓN

Isabel Cristina Jaramillo y Jane Knight

En los capítulos anteriores se vió el papel de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y las instituciones de educación superior en el proceso de la internacionalización. En este capítulo se toma la región como unidad de análisis y se estudian los actores y programas clave que promueven y apoyan la dimensión internacional de la educación superior en América Latina.

Es importante estudiar los diferentes niveles y tipos de entidades que participan por varias razones. Primero, ha aumentado el número y variedad de actores desde el punto de vista del propósito, la función y el campo de acción geográfico. Segundo, en virtud de la naturaleza de la internacionalización, los problemas tienen consecuencias para las políticas nacionales, regionales e internacionales. Tercero, las fronteras que separan estos tres niveles se están desvaneciendo y volviéndose permeables. Por estas razones, cualquier análisis de la dimensión internacional de la educación superior tiene que sobrepasar el nivel nacional e ir más allá del Estado como nación en su calidad de actor clave.

En este capítulo se identifican, describen y analizan las principales entidades internacionales, interregionales, regionales y subregionales y los programas que reflejan la dimensión internacional y posibilidad de vinculaciones de América Latina. El marco de referencia para identificar y analizar a los actores clave se basa en el nivel del actor o programa y en el tipo o estatus de la entidad (cuadro 10.1).

Aunque el análisis va a ser inclusivo, el grupo de actores estudiados no es exhaustivo. Se incluyen las organizaciones más activas y mejor conocidas, que se identifican y analizan en los informes nacionales.

Los términos *redes* o *sistemas* y *sistematización* se utilizan con frecuencia en América Latina. Reflejan y contribuyen a la mayor conectividad dentro de la región e internacionalmente. Redes son organizaciones formales, grupos informales de instituciones y actores que se reúnen alrededor de una tarea o problema específico.

Con frecuencia se utilizan para lograr internacionalización y son instrumentos para programas como ALFA. Las redes, pues, se pueden utilizar en el sentido de un actor y como un medio o instrumento de internacionalización.

CUADRO 10.1**ACTORES Y PROGRAMAS PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Niveles de los actores y programas	Tipo de actores y programas
<ul style="list-style-type: none"> • Internacional • Bilateral • Interregional • Regional • Subregional • Nacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Entidades intergubernamentales • Departamentos y agencias gubernamentales • Entidades cuasi-gubernamentales • ONG • Fundaciones • Tratados y convenciones

Pueden ser útiles unos comentarios sobre la forma como se definen los diferentes niveles de actores. Internacional quiere decir actores con campo de acción a nivel mundial. Incluye agencias de las NU, como la Unesco y PNUD, así como otras entidades como la OCDE y el Banco Mundial.

Bilateral quiere decir gobierno nacional extranjero y agencias no gubernamentales que cooperan con países individuales en América Latina. Ejemplos de esta categoría son las agencias de desarrollo del gobierno nacional, como la AECI o Usaid, así como otras organizaciones como el Consejo Británico o el Servicio alemán de intercambio académico.

Interregional se usa para denotar cooperación entre la región latinoamericana en unión con otros actores regionales. Esto incluye cooperación entre América Latina y Europa, como se explica en los programas AlBan y ALFA y cooperación iberoamericana, como se explica en organizaciones como el CUIB y la Red latinoamericana para acreditación y calidad de la educación superior. La cooperación latinoamericana y norteamericana con frecuencia se denomina interamericana y un ejemplo son organizaciones como la IOHE y la OEA.

La región latinoamericana se define en un sentido cultural y geográfico. Incluye todos los países desde México hasta Argentina. Organizaciones como la Unión latinoamericana de universidades y el Instituto para educación superior en América Latina y el Caribe son buenos ejemplos de organizaciones regionales. A veces cooperación regional se refiere a intrarregional para distinguirla de interregional.

El último nivel es subregional. Organizaciones a este nivel son Asociación del grupo de universidades de Montevideo, la Asociación de universidades del Amazonas y el Consejo de presidentes de universidades para la Integración de la subregión oeste-central de Suramérica. (El Caribe no está incluido en este proyecto y por eso no se nombran los actores específicos para esa región).

ACTORES INTERNACIONALES

Los actores internacionales son las organizaciones intergubernamentales, ONG, fundaciones privadas y programas internacionales.

Organizaciones intergubernamentales

Entre las organizaciones intergubernamentales más importantes y activas está la OIM, la OCDE; el PNUD, la Organización científica, cultural y de educación de las Naciones Unidas; el Banco Mundial, y la OMC.

La OIM

La organización internacional para migración (www.iom.int) no es parte del sistema de NAU, pero mantiene estrechas relaciones de trabajo con entidades y agencias operativas de las NU. Es la organización internacional principal que trabaja con inmigrantes y gobiernos para dar respuestas humanas a los desafíos de la migración. La OIM ofrece apoyo a la movilidad académica en la región a través del movimiento de becarios y el regreso de nacionales calificados a sus países de origen. La meta de la OIM es ayudar a los países latinoamericanos a manejar mejor la migración, con énfasis en una mayor cooperación regional.

La OCDE

La Organización para la cooperación y el desarrollo económico (www.oecd.org) es una organización intergubernamental orientada al desarrollo de la capacidad de los países miembros y su transformación en crecimiento económico y desarrollo social. México, la novena economía más grande del mundo y la séptima más grande en cuanto a su balanza comercial, es el único país latinoamericano que es miembro de la OCDE.

Dos organizaciones tienen un interés especial en la internacionalización. La primera es el Programa para el manejo institucional de la educación superior, que tiene miembros institucionales en Brasil y México. IMHE participó en dos estudios regionales sobre internacionalización y sigue dedicado a este tema copatrocinando con el Banco Mundial esta publicación.

El Centro para investigación educativa e innovación es la segunda unidad de OCDE que se encarga de la internacionalización del plan de estudios. Actualmente está haciendo estudios regionales sobre educación transnacional y comercio en servicios educativos.

El PNUD

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (www.undp.org), es la red de desarrollo global de las Naciones Unidas. Conecta los países con el conocimiento, experiencia y recursos para que la gente pueda construir una vida mejor. Su estrategia de construir capacidad se aplica en todos los 166 países con que trabaja.

El PNUD mantiene una presencia muy activa en 24 países latinoamericanos. Algunos de sus 44 programas que operan en la región se están desarrollando a través de centros académicos en América Latina. Muchos funcionarios del gobierno y líderes académicos se han beneficiado con las becas de PNUD para mejorar sus conocimientos en ciencias, tecnología y desarrollo por medio de estudios en el exterior.

La Unesco

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (www.unesco.org/educacion) es el organismo de las NU con mandato y competencia en educación. Conformado por 190 países miembros, juega un importante papel en la atención de los problemas de políticas de la educación superior, facilitando la reforma de los sistemas y creando capacidad en los Estados miembros. Una nueva sección de la División de educación se dedica a la movilidad académica, en especial a los estudios en el exterior. En 2002 la sección creó el Foro global para aseguramiento internacional de la calidad, acreditación y reconocimiento de calificaciones en educación superior. El foro se está encargando de la comercialización y transacciones en educación y la modificación conjunta de los conocimientos.

La oficina regional para la educación superior en América Latina es el Instituto de educación superior en América Latina y el Caribe/Unesco, en Venezuela. Esta oficina tuvo a su cargo las reuniones preparatorias más importantes e informes para las Conferencias mundiales de educación superior que hubo en París en 1998 y 2003. Promueve cooperación horizontal y relaciones mutuas para ayudar a reducir el desarrollo asimétrico entre las regiones y los sistemas educativos en el mundo.

Banco Mundial

El Banco Mundial (www.worldbank.org) es una organización financiera internacional que ayuda a los países en vía de desarrollo y a las economías en transición a mejorar sus niveles de vida a través de crecimiento sostenible e inversión en las personas. Es el financista internacional más grande de la educación en el mundo.

En América Latina el Banco Mundial suministra fondos para proyectos a todos los niveles de la educación. Entre otras cosas, ayuda a los países latinoamericanos a acceder a la educación superior de calidad para estimular el crecimiento económico como mecanismo para la reducción sostenible de la pobreza. Los proyectos de educación superior en la región conforman el 17% del portafolio educativo en América Latina y el Caribe y están estrechamente relacionados con el apoyo que da el Banco a la ciencia y la tecnología.

Las prioridades del Banco Mundial en la educación superior son crear mercados para la educación superior y mejorar la confiabilidad y responsabilidad del sector público. Los componentes del proyecto son la formación de capacidad institucional, la financiación competitiva y basada en el rendimiento, los mecanismos del aseguramiento de la calidad, los sistemas de información sobre resultados del mercado laboral de los profesionales y los préstamos estudiantiles.

El Banco está trabajando, o últimamente ha trabajado, con ocho gobiernos en la región (Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Jamaica, México y Venezuela). Aspira a mejorar y fortalecer sus sistemas de educación superior y ayudarles a cerrar las brechas de conocimientos e ingresos con las regiones económicas líderes del mundo. Durante una reciente evaluación del estado de la educación terciaria en Colombia, se enfocó el tema de la internacionalización y se reconoció como un factor importante en el papel de la educación superior dentro de la sociedad del conocimiento.

La OMC

La Organización Mundial de Comercio (www.wto.org) es la única organización internacional que se entiende con el comercio de bienes y servicios entre las naciones. Cerca de dos terceras partes de sus 146 miembros son países en vía de desarrollo. Uno de los principales objetivos de la OMC es facilitar la eliminación de las barreras comerciales para facilitar el flujo internacional de bienes y servicios entre los países.

El GATS incluye la educación como uno de los sectores de servicios comerciables. Algunos estudios internacionales han analizado los posibles riesgos y los efectos positivos de la educación superior y las consecuencias para el proceso de internacionalización. Sin embargo, es necesario hacer más análisis en la región sobre las consecuencias del comercio, desde el punto de vista de nuevas oportunidades y posibles riesgos.

Organizaciones internacionales no gubernamentales

Entre las ONG internacionales activas más importantes están la AIU, la IAUP y la FIUC.

La AIU

Fundada en 1950, la Asociación internacional de universidades (www.unesco.org/iau/internationalitation) reúne universidades de unos 150 países con el propósito de trabajar conjuntamente sobre inquietudes comunes relacionadas con la educación superior. Tiene un status oficial como ONG con la Unesco y ofrece servicios a organizaciones, instituciones y autoridades de educación superior, así como también a quienes individualmente toman decisiones y formulan políticas, maestros, estudiantes e investigadores. Tiene un miembro activo en América Latina. La definición de internacionalización de la educación superior de AIU, adoptada en 1998, apoya la dimensión internacional como una manera de mejorar la excelencia e importancia académica. En el 2003 la AIU realizó una encuesta con sus miembros institucionales sobre las prácticas y prioridades de la internacionalización. El informe hace un análisis comparativo y regional de las prácticas de internacionalización. Este informe y otros documentos útiles y fuentes de información sobre internacionalización se consiguen en el sitio de la *web* AIU.

La IAUP

Fundada en 1964, la Asociación internacional de presidentes de universidades (www.ia-up.org) trata de fortalecer la misión internacional y la calidad de la educación ofrecida por las universidades en un mundo cada vez más interdependiente. También trata de promover conciencia global y competencia, paz y comprensión internacional por medio de la educación. Tiene una activa representación en América Latina, especialmente en Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México.

El Programa de intercambio de presidentes de universidades, lanzado en 2001, es una iniciativa innovadora que facilita visitas de trabajo internacionales por parte de los presidentes. Durante los dos primeros años del programa, más de la mitad de los miembros de la IAUP se valieron de esta experiencia para compartir y aprender de sus colegas de las universidades de todo el mundo.

Más recientemente, la IAUP ha concentrado su atención internacional en el problema del aseguramiento internacional de la calidad y acreditación. Los documentos de la conferencia sobre internacionalización se consiguen en su sitio *Web*.

La FIUC

La Federación internacional de universidades católicas (www.fiuc.org) es una organización a nivel mundial con 200 miembros. Tiene seis federaciones continentales hermanas y ocho grupos del sector. Representa universidades católicas

en asociaciones internacionales y organizaciones y contribuye al desarrollo de estudios superiores católicos, especialmente la calidad y campo de acción del trabajo universitario.

Fundaciones privadas

La Fundación Ford (www.fordfound.org) es una organización filantrópica a nivel mundial que tiene a la educación como punto central. Por medio de su Programa internacional de becas ofrece oportunidades para estudiantes avanzados y excepcionales de Asia, África y América Latina para estudiar en el exterior. La Fundación Ford trabaja en América Latina y ha financiado estudios regionales sobre la internacionalización de la educación superior en Chile y México.

Otras fundaciones privadas han cumplido importantes funciones creando instituciones científicas y de educación superior en América Latina. La Fundación Rockefeller ayudó a establecer unidades universitarias de enseñanza e investigación en Chile, Colombia y México durante los años sesenta. Desde entonces ha dado apoyo a otros desarrollos científicos. La Fundación Rockefeller y otras fundaciones privadas extranjeras contribuyen a la internacionalización de la investigación científica en América Latina.

Programas internacionales

La Asociación internacional para el intercambio de estudiantes con experiencia técnica (Iaeste) (www.iaeste.org) fue fundada en 1948 en el Imperial College de Londres. Desde entonces se ha desarrollado hasta incluir más de 80 países en todo el mundo y ha facilitado el intercambio de más de 300.000 estudiantes.

Creado en 1948, Aiesec (www.aiesec.org) es la organización de estudiantes más grande del mundo. Esta red global incluye 50.000 miembros en más de 800 universidades de más de 80 países y territorios. Cada año Aiesec facilita el intercambio internacional de miles de estudiantes y recién graduados, quienes trabajan en entrenamientos pagos o como voluntarios para organizaciones sin ánimo de lucro. Aiesec contribuye al desarrollo dedicándose al entendimiento y cooperación internacionales.

ACTORES BILATERALES

Los actores bilaterales son agencias nacionales de desarrollo, embajadas y agencias de cooperación internacional.

Agencias nacionales de desarrollo

Las agencias nacionales de desarrollo más importantes y activas de la región son la AECI, la CIDA, la JICA, la Koica, la SIDA, otras agencias de desarrollo nórdico y la Usaid.

La AECI

La Agencia para la cooperación internacional (www.aeci.es) fue creada en 1988 como la agencia principal para ejecutar la política de España en la cooperación por el desarrollo. Es parte del Ministerio de Relaciones Exteriores de España. AECI se dedica a fomentar el crecimiento económico; contribuir al adelanto social, cultural, institucional y político de los países en desarrollo, en especial aquellos con antecedentes españoles; y estimular la cooperación científica y cultural y la armonización de las políticas de desarrollo. La agencia da apoyo a las becas y subvenciones para profesionales iberoamericanos en España y a profesionales españoles en Iberoamérica.

Los programas de AECI han tenido una influencia considerable sobre el proceso de internacionalización en la mayoría de países latinoamericanos, no solamente debido a sus vínculos históricos entre España y América Latina sino también porque España sirve de lazo para futuras relaciones con el resto de Europa. Esta cooperación con América Latina y el Caribe se ha desarrollado repentinamente en los últimos años y ahora absorbe a cerca del 60% de todos los fondos asignados para la cooperación internacional por el gobierno español. Los programas de becas de AECI y su proyecto sobre cooperación en educación han fortalecido la solidaridad entre los países iberoamericanos.

La CIDA

La Agencia canadiense de desarrollo internacional (www.acdi-cida.gc.ca) es una agencia gubernamental destinada a servir de apoyo al desarrollo sostenible en los países en vía de desarrollo con el fin de reducir la pobreza y contribuir a un mundo más seguro, equitativo y próspero. La agencia patrocina vinculaciones y redes entre universidades canadienses y latinoamericanas y centros correspondientes de investigación a través del Programa universitario para cooperación y desarrollo.

La filial de las Américas, una de las cuatro sucursales geográficas de CIDA, incluye al Caribe, Haití y Cuba; América Central; los países andinos; el Cono Sur, Brasil y Colombia. En Argentina, CIDA está trabajando para crear una fuerza laboral con más conocimientos y educación. En Brasil, Chile, Colombia y Perú trata de reducir la pobreza y las desigualdades y estimular más manejo del medio ambiente participativo y sostenible.

La JICA

La emigración japonesa a Suramérica tiene una larga historia. Muchas personas de descendencia japonesa, residentes permanentes y temporales, viven en Argentina, Bolivia, Brasil, Paraguay y Perú.

La Agencia japonesa de cooperación internacional (www.jica.gov.jp) tiende un puente entre Japón y los países en desarrollo latinoamericanos para ayudar a construir un mundo más próspero. Posee especiales vinculaciones con Brasil, Chile, Argentina, México y Perú, que tienen importantes relaciones económicas y comerciales con Japón.

JICA da apoyo internacional a un gran número de países e instituciones latinoamericanas de educación superior. Suministra infraestructura, principalmente equipos y becas para estudiantes latinoamericanos interesados en estudiar en Japón.

La Koica

La Agencia coreana de cooperación internacional (www.koica.or.kr), una agencia del gobierno, fue fundada en 1991 para promover la cooperación internacional con los países en desarrollo. Destaca el desarrollo de los recursos humanos como uno de los medios más efectivos de cooperación. Ha servido de apoyo a proyectos en México, Perú y en otras partes de la región.

La SIDA

La Agencia sueca de desarrollo internacional (www.sida.org) es una agencia gubernamental que se reporta al Ministerio de Relaciones Exteriores. Es responsable de la mayor parte de las contribuciones de Suecia a la cooperación de desarrollo internacional. SIDA tiene estrategias regionales para América Central, el Caribe y Suramérica. Ha financiado programas de investigación entre suecos y latinoamericanos desde los años setenta. El objetivo es expandir y reforzar conocimientos en las universidades latinoamericanas e institutos de investigación. Suecia ha ayudado a capacitar investigadores sismológicos y científicos sociales, a través del Consejo latinoamericano de ciencias sociales, una red de instituciones de investigación de ciencias sociales en Suramérica.

Otras agencias de desarrollo nórdicas

Otras agencias de desarrollo nórdico, como la Agencia danesa de desarrollo internacional (Danida) (www.un.dk) y la Agencia noruega para cooperación del desarrollo (Norad) (www.norad.no), tienen actividades en la región especialmente

en América Central y algunos países suramericanos. Desarrollan proyectos de investigación y educación superior, ofrecen becas y hacen proyectos conjuntos por medio de programas cooperativos sur-sur.

La Usaid

Desde el comienzo en 1961, la Agencia de Estados Unidos para el desarrollo internacional (www.usaid.gov/our_work/education_and_universities/highered.htm) ha contribuido mucho al desarrollo de la educación superior en los países que reciben ayuda. Usaid ha dedicado recursos sustanciales para formar profesores universitarios y de instituciones, e instituciones de capacitación vocacional encargadas de desarrollar capacidad del país anfitrión para apoyar objetivos de desarrollo. Usaid tiene 16 misiones de campo en el hemisferio occidental así como también operaciones en otros países, incluso en Cuba.

La Oficina de enlace de asociaciones para la cooperación universitaria en desarrollo (ALO), fundada en 1992, asesora a seis asociaciones importantes de educación superior en Estados Unidos para construir su sociedad con la Usaid y ayudar a sus instituciones miembros a fomentar las asociaciones cooperativas de desarrollo con instituciones y universidades en el exterior. En América Latina, ALO trabaja estrechamente con México y algunos países centroamericanos.

Embajadas

Las embajadas representan intereses nacionales y desarrollan actividades relacionadas con sus políticas exteriores de los países. Muchas embajadas de la región juegan un papel fundamental en vincular instituciones de educación superior y facilitar el desarrollo de acuerdos y redes internacionales. En América del Norte, las embajadas del Canadá y de Estados Unidos juegan papeles fundamentales. En Europa, España, Francia y el programa Ecos-Nord promueven la cooperación en proyectos pedagógicos e investigativos. Alemania, Países Bajos y últimamente Bélgica e Italia han puesto en marcha iniciativas para fortalecer los vínculos entre instituciones de educación superior en sus países y América Latina. (Un ejemplo es el Fondo Mixto Ítalo Argentino, fundado por la embajada de Italia en Argentina). En Asia y Oceanía, Japón, República de Corea y más recientemente Australia, China y Nueva Zelanda, están incrementando las funciones de sus embajadas en América Latina. Algunas están promoviendo sus programas de educación superior y los servicios. Aunque todos estos países tienen diferentes sistemas de educación superior y diferentes intereses en establecer conexiones internacionales con América Latina, trabajan hacia el desarrollo de más colaboración con las instituciones de educación superior de la región.

Agencias de cooperación bilateral internacional

Las agencias más importantes de cooperación internacional bilateral son el Consejo Británico, el CEC, EduFrance, el DAAD, IDP Educación Australia, el Instituto de investigación para el desarrollo, el IIE, el IDRC, las Nuffic y el Sarec.

El Consejo Británico

El Consejo Británico (www.britishcouncil.org), fundado como una asociación voluntaria en 1934, opera en 227 ciudades y 109 países. Ayuda a mantener las relaciones internacionales del Reino Unido apoyando y complementando sus programas diplomáticos, comerciales y de desarrollo. El trabajo del Consejo Británico se concentra principalmente en educación y capacitación, la enseñanza del inglés, las ciencias, las artes y la gobernabilidad. Crea vínculos entre las universidades británicas y las instituciones de educación superior en todo el mundo por medio de una serie de recursos, como mercadeo y promoción, aprendizaje a distancia, servicios de apoyo y becas para estudiantes internacionales.

El Consejo Británico ha trabajado en América Latina desde 1935. Tiene oficinas en Brasil, Chile, Colombia, México y Venezuela. Desde 1940 ha dado apoyo a sociedades anglófilas y escuelas inglesas en todos estos países.

El CEC

El Centro canadiense de educación (www.studyincanada.ca) promueve a Canadá como destino para estudiantes internacionales y como una fuente de capacitación contractual. La red CEC opera con el apoyo de instituciones canadienses de educación y el gobierno del Canadá. Más de 300 instituciones canadienses, universidades públicas y privadas, instituciones universitarias, colegios mayores, escuelas secundarias y centros de capacitación de idiomas, todos son miembros de la Red CEC. Hay 17 centros de educación canadienses en todo el mundo, cuatro de ellos localizados en Argentina, Brasil, Colombia y México.

EduFrance

EduFrance (www.edufrance.fr) es una agencia francesa creada en 2000 que promueve programas y servicios en el exterior sobre educación superior francesa. Acoge a los estudiantes internacionales, suministra visas, otorga permisos de trabajo, ayuda a encontrar alojamiento para estudiantes extranjeros y coordina cooperación internacional a los estudiantes en Francia. En América Latina, Brasil y Colombia, envía el mayor número de estudiantes a Francia.

El DAAD

El Servicio alemán de intercambio académico (www.daad.de) es una organización privada con fondos públicos con gobierno autónomo de instituciones superiores de educación superior en Alemania. Fue fundado en 1925 y restablecido en 1950. Promueve relaciones académicas internacionales y cooperación mediante el ofrecimiento de programas de movilidad para estudiantes, profesores, administradores y personal administrativo de la educación superior.

Con más de 60.000 becas otorgadas cada año, el DAAD es una de las organizaciones de intercambio académico más grandes en el mundo. Ofrece becas para estudios universitarios y de especialización, candidatos a PhD y profesores. Trabaja conjuntamente con organizaciones de socios, como la Fundación Alexander von Humboldt, que otorga becas de investigación a profesores altamente calificados y científicos que tengan PhD.

El DAAD tiene cada vez más actividades en América Latina, especialmente en Brasil y México. Tanto el DAAD como el Consejo Británico tienen redes de antiguos alumnos que dan apoyo a sus programas y contribuyen al desarrollo de vínculos más permanentes que contribuyen a desarrollar relaciones más estables.

IDP Educación Australia

IDP Educación Australia (www.id.com/) es un líder mundial en educación internacional, que trata de reclutar estudiantes para programas e instituciones australianas. IDP tiene más de 90 oficinas alrededor del mundo y actividades en unos 50 países. Estas oficinas ofrecen servicios a estudiantes internacionales, servicios de desarrollo, servicios de evaluación y valoración, mercadeo, investigación y servicios de consultoría. En América Latina, IDP tiene oficinas en Brasil, Colombia y México.

Instituto de investigación para el desarrollo

Fundado primero en 1943, l'Office de la Recherche Scientifique et Technologique d'Outre Mer, más tarde se convirtió en L'Institut de Recherche pour le Développement (www.ird.fr). El instituto tiene 34 oficinas en todo el mundo, seis de ellas en América Latina (en Brasil, Bolivia, Chile, Ecuador, México y Perú); tiene delegados en Colombia, Costa Rica y Paraguay. Patrocina 1.106 investigadores en todo el mundo, 140 de ellos con sede en América Latina. Su investigación se concentra en recursos hídricos, cambios climáticos, biodiversidad, ecología, políticas de desarrollo y globalización, y salud pública.

El IIE

El Instituto de educación internacional (www.iie.org), fundado en 1919, es una organización independiente sin ánimo de lucro que promueve relaciones educativas entre personas de Estados Unidos y otros países. Fundó su oficina latinoamericana en 1974, en Ciudad de México.

IIE administra el programa de becas para estudiantes Fulbright y las becas MacArthur. En los años treinta fundó el primer programa de intercambio entre la Unión Soviética y América Latina, un programa que desde entonces ha permanecido muy activo.

Trabaja con diversas instituciones, fundaciones, organizaciones y corporaciones administrando becas y programas de movilidad de estudiantes en Argentina, Brasil, Chile y México.

El IDRC

Centro internacional para investigación del desarrollo (www.idrc.ca) una corporación pública canadiense creada en 1970 para ayudar a los países en desarrollo, utiliza la ciencia y tecnología para atender problemas sociales, económicos y ambientales. IDCR ha trabajado con 49 países latinoamericanos, especialmente en México y países del Cono Sur, desde 1971. La oficina regional para América Latina y el Caribe está localizada en Montevideo, Uruguay. En los últimos 30 años, el IDCR ha dado apoyo a 1.957 proyectos de investigación dirigidos y administrados por investigadores e instituciones latinoamericanas y del Caribe.

Entre 1993 y 2003, IDCR también ha dado apoyo a casi 200 profesionales de la región, especialmente en Chile, Colombia y Perú.

Las Nuffic

Las organizaciones holandesas para cooperación internacional en educación superior (www.nuffic.nl) fueron fundadas en 1952 como organizaciones sin ánimo de lucro con el objeto de facilitar la educación en todo el mundo, especialmente en países donde es inadecuada la infraestructura educativa. Las Nuffic se concentran en cuatro áreas: cooperación para el desarrollo, internacionalización de la educación superior, reconocimiento y certificación internacional, y mercadeo de la educación superior holandesa. Anteriormente, patrocinaron proyectos de construcción de instituciones en América Latina, especialmente en Bolivia, Perú y Centroamérica. Actualmente se concentran más en Colombia y Guatemala. Los programas de becas de las Nuffic han permitido a los estudiantes latinoamericanos estudiar en los Países Bajos.

El Sarec

El gobierno sueco ha venido apoyando la investigación del desarrollo desde 1975. Este apoyo se administra por medio del Departamento para la cooperación del desarrollo (Sarec), un departamento de SIDA (www.sida.se). Sarec apoya investigaciones y actúa como un recurso en programas de cooperación para el desarrollo dirigidos por otros departamentos de SIDA en los cuales el foco central es la investigación.

Sarec asigna casi una tercera parte de sus apropiaciones para cooperación del desarrollo a cooperación bilateral con países en desarrollo, principalmente para desarrollar capacidad de investigación nacional. Otra tercera parte se asigna a apoyo regional y programas especiales. Sarec también apoya programas e iniciativas especiales de investigación, programas de investigación internacional e investigación del desarrollo en Suecia y la Unión Europea. La asistencia se orienta primordialmente hacia las instituciones y construcción de instituciones, con miras a aumentar la capacidad de los países en desarrollo para dirigir programas de investigación por su propia cuenta y ofrecer apoyo a investigaciones que puedan ayudar a encontrar soluciones para problemas importantes de desarrollo. El apoyo en América Latina se da especialmente en Bolivia y Nicaragua.

Programas bilaterales

Entre los programas bilaterales más importantes están los Laspau, el Programa académico Fulbright, el PCI y el PEC-G.

Los Laspau

Los Programas académicos y profesionales para las Américas (www.laspau.harvard.edu/sp-cont.htm) es una organización sin ánimo de lucro afiliada a la Universidad de Harvard. Diseña, desarrolla y pone en marcha intercambios académicos y profesionales y programas de becas para individuos e instituciones de Estados Unidos, Canadá, América Latina y el Caribe. Laspau empezó en 1964 como una empresa cooperativa para permitir a talentosos bachilleres colombianos obtener licenciaturas en Estados Unidos. Originalmente conocido como el Programa latinoamericano de becas de las universidades americanas, la organización cambió su nombre en 1995 para reflejar su mayor radio de acción de las actividades.

Los programas académicos y profesionales de Laspau prestan servicio a más de 1.200 becarios anualmente. Además, la organización hace consultas sobre problemas de educación superior con el fin de ayudar a fortalecer las instituciones. Estas actividades, patrocinadas por instituciones como el programa de intercambio académico Fulbright, el Banco Mundial, el BID, la Fundación Gran Marical de

Ayacucho de Venezuela, la Fundacyt del Ecuador, y Colciencias, de Colombia, incluyen centenares de instituciones corporativas de académicas y de investigación en las Américas.

Programa académico Fulbright

El programa de intercambio académico Fulbright (www.fulbright.org) patrocina intercambios académicos y culturales entre estudiantes y académicos de Estados Unidos y el resto del mundo. Es el programa de becas de Estados Unidos. Desde su iniciación en 1946 ha financiado más de 255.000 participantes de Estados Unidos y de todo el mundo. Ha concedido becas a más de 13.000 estudiantes latinoamericanos y norteamericanos y expertos de Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Perú que han ido y venido de Estados Unidos a estudiar, enseñar y hacer investigaciones.

El PCI

El Programa de cooperación interuniversitaria (<http://www.aeci.es>) fue fundado en 1944 como el programa Intercampus. Apoya la creación de redes y la consolidación de actividades conjuntas entre universidades participantes de España y América Latina. La AECI y las universidades iberoamericanas han contribuido con importantes recursos humanos y económicos al programa. Desde el 2000 se han recibido más de 80.000 solicitudes de estudiantes españoles. Economía, derecho y ciencias sociales son las disciplinas preferidas. La mayoría de estudiantes españoles y profesores prefirieron a Argentina, después de México, Chile, Brasil, Perú, Colombia y Cuba. El 80% de los estudiantes y profesores latinoamericanos también provienen de estos países. Entre 1994 y 2000, 223 administradores españoles llegaron a América Latina con becas PCI y 64 latinoamericanos viajaron a España. La experiencia lograda por el desarrollo de PCI estimuló la apertura de oficinas de relaciones internacionales en algunos países latinoamericanos durante los años noventa.

El PEC-G

El Programa de convenio con estudiantes universitarios (www.dce.mre.gov.br/PEC-G/PEC-G.htm), administrado por el Ministerio de Asuntos Extranjeros de Brasil, se estableció en 1967 como consecuencia de resoluciones diplomáticas orientadas a países en desarrollo, en especial en el Caribe, África y Asia. Desde el 2000 el programa había permitido a más de 5.000 estudiantes, principalmente de América Latina y África, estudiar en universidades brasileñas. En el 2002 se registraron unos 2.700 estudiantes, de ellos 143 con becas del gobierno brasileño. Este programa promueve intercambios y cooperación científica. En 1981 un segundo programa, el PEC-PG,

se creó para promover programas a nivel de posgrado. Más de 500 estudiantes extranjeros se han matriculado en unas 40 universidades brasileñas.

ACTORES INTERREGIONALES

Los actores interregionales incluyen agencias gubernamentales, ONG y redes, acuerdos comerciales y programas.

Agencias gubernamentales

Entre las agencias gubernamentales más importantes se encuentran el Convenio Andrés Bello, la Comisión Europea y la OEI.

Convenio Andrés Bello

El Convenio Andrés Bello (www.cab.int.co) fue creado en Bogotá, Colombia, en 1970 como una entidad internacional, intergubernamental con el propósito de integrar educación, ciencia, tecnología y cultura entre sus países miembros. Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Perú, Panamá, España y Venezuela son signatarios de este convenio.

Comisión Europea

La Comisión Europea (<http://europa.eu.int>) es la entidad administrativa y reguladora de la Unión Europea. Asegura que los países miembros mantengan una unión estrecha y que el proceso de integración sea equilibrado entre los países y las regiones, entre negocios y consumidores y entre diferentes categorías de ciudadanos.

La ayuda exterior ofrecida por la Comisión es administrada por la Oficina europea de cooperación de ayuda. La Comisión también negocia acuerdos de comercio y cooperación internacional a nombre de los países miembros. La cooperación con América Latina está orientada hacia el desarrollo social y el fortalecimiento de las capacidades institucionales. La cooperación regional con América Latina se ofrece en gran parte por medio del programa Alfan, que proporciona becas de estudio y el programa ALFA, un programa cooperativo entre universidades para ambos continentes.

La OEI

Fundada en 1949, la Organización iberoamericana para la educación, la ciencia y la cultura (OEI) (www.oei.es) es una organización internacional gubernamental que

pretende fortalecer el conocimiento, la comprensión mutua, la integración y solidaridad entre los pueblos iberoamericanos. Aunque principalmente presta servicios a los Ministerios de Educación en toda la región, también trabaja estrechamente con universidades, bibliotecas y centros de investigación, ayudándoles a promover sus propias estrategias para cooperación interinstitucional con el fin de armonizar los diversos sistemas de educación superior de la región.

Organizaciones y redes interregionales no gubernamentales

Las ONG y redes más importantes y activas de la región son Columbus, el Conahec, la EUA, la AUIP, la Riaces, el CRUE, la IOHE, el Cinda y Universia.net.

Columbus

Creado en 1987, Columbus (www.columbus-web.com) es una red de universidades latinoamericanas y europeas que tiene por objeto promover el desarrollo institucional y la cooperación multilateral. Su propósito es ayudar a las universidades a responder mejor a los retos planteados por los escasos recursos, las exigencias de diversificación y la internacionalización. Universidades de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú, Uruguay y Venezuela participan en el programa. Más de 800 rectores y gerentes de universidades han aprovechado las oportunidades de capacitación de Columbus en convergencia de los sistemas de educación superior, la aplicación de tecnología de información y comunicación para la enseñanza y el aprendizaje, educación continuada e internacionalización, entre otros campos. Unesco es uno de los principales soportes de Columbus.

El Conahec

El Consorcio para la colaboración de la educación superior norteamericana (<http://www.conahec.org>) se estableció como una organización trilateral en 1997. Asesora y pone en contacto las instituciones interesadas en establecer o fortalecer programas de colaboración académica entre las instituciones de educación superior en Canadá, Estados Unidos y México. Sirve de apoyo al intercambio de estudiantes, desarrollo de programas, proyectos de investigación, la red de universidades Elnet y el análisis internacional de investigación comparativa. Su programa de intercambio estudiantil propicia la movilidad de estudiantes de pre y posgrado en todas las disciplinas académicas durante uno o dos semestres, con base en la reciprocidad de matrículas. Conahec también patrocina becas EU-México para el desarrollo de proyectos binacionales sobre salud, educación, medio ambiente, desarrollo económico y problemas de la comunidad.

La EUA/Consejo universitario iberoamericano

La Asociación de universidades europeas (www.eua.be/eua/en/about_eua.jsp), la organización que representa tanto a las universidades europeas como a las conferencias de rectores nacionales, es la voz principal de la Comunidad europea de educación superior. La organización ha existido desde el 2001, cuando la EUA y la Confederación de conferencias europeas de la unión de rectores se fusionaron. Un foco principal de la EUA es hacer la defensa de sus miembros tanto a nivel europeo para promover políticas comunes como a nivel institucional para promover más cooperación y aumentar la visibilidad de la educación superior europea en un contexto global.

La EUA y el Consejo universitario iberoamericano unieron fuerzas por medio de un comunicado conjunto sobre la asociación de las dos regiones. Desde 2003 la asociación ha intentado crear cooperación interuniversitaria más estrecha en la educación superior y en la investigación científica y tecnológica entre las dos regiones, mejorando poco a poco la educación y los sistemas de capacitación, promoviendo evaluación de buena calidad, apoyando la movilidad, fortaleciendo la investigación aplicada y básica y promoviendo instrumentos de comunicación para propiciar la circulación de información y aprendizaje.

La AUIP

Fundada en 1997, la Asociación de universidades iberoamericanas de posgrado (www.usal.es/auip) trabaja fuera de las oficinas regionales en Brasil, Chile, Colombia, Cuba, México y Perú. Sus miembros son 120 instituciones de educación superior de cada país de América Latina y el Caribe. Esta asociación está dedicada a la promoción, desarrollo y evaluación de programas de posgrado en instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe, Portugal y España. Facilita programas de movilidad para estudiantes y profesores universitarios, especialmente aquellos dedicados a programas doctorales y graduados; ofrece asistencia técnica y apoya y organiza seminarios y cursos cortos. También trabaja en aseguramiento de la calidad, programas a distancia de graduados, gerencia institucional y programas doctorales de cooperación y desarrollo.

La Riaces

La Red iberoamericana para la evaluación y acreditación de la educación superior (www.coneau.edu.ar/act_inter/riaces/riaces.html), establecida en 2003 reúne varias agencias iberoamericanas de evaluación y acreditación de Argentina, Chile, Colombia, Cuba, América Central, México, España y otros países. La red pretende mejorar el entendimiento de diversos sistemas de educación superior,

atender problemas comunes relacionados con evaluación y acreditación, mejorar la capacidad de la región para la evaluación de la calidad, promover actividades conjuntas y facilitar el desarrollo de procesos para evaluar y acreditar programas e instituciones. También sirve como un vínculo con otras agencias y redes de todo el mundo.

El CRUE

En el 2002 las asociaciones regionales de universidades y los consejos de rectores crearon el Consejo de universidades iberoamericanas (www.crue.org/espacioib.htm) con el propósito de fortalecer la cooperación entre universidades miembros y otras universidades. El Consejo fomenta la movilidad para los estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo, y promueve iniciativas que sirvan de apoyo a la integración regional. El CRUE está emprendiendo una importante iniciativa nueva (se verá más adelante), para hacer más profunda la cooperación con la Asociación de universidades europeas.

La IOHE

La Organización interamericana para la educación superior (www.oui-iohe.qc.c) fue creada en 1979 en Quebec, Canadá. Sus miembros son alrededor de 400 universidades públicas y privadas, institutos de educación superior, centros de investigación, asociaciones universitarias nacionales y regionales y conferencias de rectores desde Canadá hasta Argentina. Está presente en 25 países de las Américas.

Su principal objetivo es promover la cooperación entre instituciones miembros y mejorar la calidad de la educación superior en América. Ofrece programas de desarrollo profesional para líderes universitarios, que incluyen personal de relaciones internacionales y publica material sobre internacionalización.

El Cinda

El Centro interuniversitario para el desarrollo (www.cinda.cl) es una red académica de universidades latinoamericanas y europeas dedicadas al desarrollo económico y social y al fortalecimiento de los vínculos entre sus miembros. Fundado en 1975, es una de las nuevas organizaciones que han contribuido a la comprensión e implementación de la cooperación internacional dentro de la región. El centro tiene tres programas: el programa académico, que analiza los problemas más importantes relacionados con la educación superior; el programa de movilidad, que apoya el intercambio de estudiantes, en especial dentro de América Latina, y el programa de servicios que facilita el intercambio de conocimientos entre los miembros.

Universia.net

Universia.net (www.universia.net) fundada en España en el 2000, es una compañía sin ánimo de lucro financiada por el Banco Central Hispano del Grupo Santander. Este nuevo tipo de actor en la región es un portal que reúne 733 instituciones de educación superior de varios países iberoamericanos, como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Perú, Portugal, Puerto Rico y Venezuela, que representan 8.040.000 estudiantes. Universia.net ofrece información sobre agencias, programas y servicios internacionales, becas y bibliotecas. Se ha convertido en una plataforma para comunicación interinstitucional, una fuente de innovación y un canal por el cual se mercadean los productos educativos y servicios ofrecidos por las universidades.

Acuerdos de comercio interregional

Dos acuerdos de comercio interregional, el ALCA y el Tlcan, afectan la región.

El ALCA

El Área de libre comercio de las Américas (www.ftaa-alca.org) es un esfuerzo por unir las economías de las Américas en una sola área de libre comercio. El proceso de unificación comenzó en 1994, cuando los jefes de Estado y gobierno de las 34 democracias en la región convinieron en construir el ALCA para ir eliminando barreras al comercio de bienes y servicios. El acuerdo actualmente se está negociando entre los ministerios de comercio. Si se creara, el ALCA sería el acuerdo comercial de más largo alcance en la historia; incorporaría desregulación de servicios, incluso la educación.

El Tlcan

El tratado de libre comercio de América del Norte (www.nafta-sec-alena.org) es un acuerdo entre los gobiernos de Canadá, Estados Unidos y México. Establecido por primera vez en 1994 como un tratado comercial, el Tlcan ha ejercido influencia sobre la forma como estos tres países se relacionan entre sí de modo significativo, pero las expectativas originales sobre su impacto en la educación superior todavía no se han cumplido.

Programas interregionales

Entre los programas interregionales más importantes y activos están el PIMA, el Colegio de las Américas, el Alþan, el Cyted, INCO-DEV, el Instituto de administración universitaria y liderazgo, el ALFA, el Promesan y el Cinda.

El PIMA

El Programa de intercambio y movilidad académica (www.campus-oei.org/pima) creado en el 2000 por la OEI, busca fortalecer la cooperación interinstitucional fomentando el intercambio multilateral de estudiantes graduados en la región. Su programa de movilidad incluye 67 universidades y mueve más de 400 estudiantes al año, principalmente de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, México, Perú y Uruguay hacia universidades de España y América Latina. De igual importancia son las 24 redes que avanzan en América Latina.

Colegio de las Américas

El Colegio de las Américas (www.oui-iohe.qc.ca/Colam/en-index-apropos.htm) fue creado en 1997 por la Organización interamericana para la educación superior (IGLU). Sus objetivos consisten en desarrollar cooperación universitaria por medio de redes, investigación y capacitación; desarrollar y mejorar programas universitarios; estimular la investigación sobre integración continental y promover relaciones interculturales, la identidad interamericana, enfoques disciplinares cruzados y aplicaciones de tecnologías de información y comunicación.

Desde el 2003, 709 estudiantes habían participado en 17 seminarios interamericanos, en los cuales se reúnen estudiantes de diferentes países y disciplinas para analizar la integración continental o problemas específicos para su región o sector de actividad. Sesenta y dos universidades miembros de IGLU han participado en el desarrollo de programas de Redes interamericanas de entrenamiento, con la participación de 1.247 estudiantes.

El Alþan

El programa de la Unión Europea para becas de alto nivel en América Latina (www.programaalban.org) se desarrolló en 2002 como un programa de becas conjunto que permitió a América Latina que los estudiantes y profesionales mejoraran sus conocimientos o habilidades en cualquier institución europea de educación superior o centro de investigación. La Unión Europea ofrece el 75% de los fondos de becas, mientras que el candidato tiene que responder por el 25% restante. Se espera que el programa dure hasta 2010 y tiene por objeto que los lati-

noamericanos que deseen matricularse en estudios de maestría o doctorado prosigan estudios superiores especializados. Cada uno de los 18 países latinoamericanos que participan tiene una oficina central que promueve el programa. Durante 2003-04, se concedieron 251 becas. Brasil obtuvo 63 (25%), Colombia 37 (15%) seguida de Argentina, Chile, México y Venezuela. El Salvador, Guatemala, Honduras y Panamá obtuvieron una beca cada uno. España fue el destino más popular (39) seguida del Reino Unido (38). Otros países seleccionados fueron Francia, Alemania, Italia y Países Bajos.

El Cytel

El programa iberoamericano de ciencia y tecnología para el desarrollo (www.cytel.org) fue creado en 1984 por 21 países iberoamericanos. Su principal objetivo es fomentar la cooperación entre grupos universitarios de investigación, centros de desarrollo e investigación y firmas innovadoras en los países iberoamericanos. Aspira a conseguir resultados transferibles en ciencia y tecnología para sistemas productivos y política social y servir como puente para la cooperación entre América Latina y la Unión Europea a través de España y Portugal. Está conformado por 16 subprogramas temáticos que van desde la acuicultura hasta el manejo de la ciencia y la tecnología. Hasta hoy, este programa ha creado más de 76 redes y patrocinado 95 proyectos de investigación y 166 proyectos de innovación con la participación de más de 10.000 investigadores de Iberoamérica.

INCO-DEV

En noviembre de 1994 el Consejo Europeo adoptó el Programa de desarrollo tecnológico e investigación específica en el campo de la cooperación con terceros países y organizaciones internacionales (INCO) (www.europa.eu.int/comm/research/intco/achieve/edito_en.html). El objetivo de esta iniciativa es proveer al Cuarto Programa de estructura de desarrollo tecnológico e investigación, una herramienta con la cual responder a la creciente globalización de la ciencia y la economía. INCO ha sido la interfase de las relaciones de ciencia y tecnología entre la Unión Europea y el resto del mundo. Apoya proyectos sobre salud, medio ambiente y agricultura, en los cuales los países asiáticos y latinoamericanos trabajan junto con los países europeos.

El Instituto de administración universitaria y liderazgo

El Instituto de administración universitaria (www.oui.iohe.qc.ca/Iglu/en-index.htm), un Programa de la organización interamericana para la educación superior, es el

único programa de gran alcance que tiene por objeto mejorar el conocimiento y las habilidades de administradores antiguos de universidades en América Latina. Desde su creación, en 1983, el instituto ha capacitado unos 1.300 administradores universitarios en el manejo estratégico de la universidad, acreditación y evaluación de la calidad, la relación entre la comunidad y la universidad, internacionalización de la educación superior, reingeniería de la universidad, y otros problemas.

El ALFA

La cooperación internacional con la Unión Europea se incrementó considerablemente durante los últimos años. Algunos programas de la Comisión Europea han suministrado fondos para fortalecer las relaciones entre académicos europeos y latinoamericanos por medio de becas y la creación de redes que mejoran la cooperación entre las instituciones de educación superior. Uno de los más importantes es ALFA (http://europa.eu.int/comm/europeaid/projects/alfa/index_en.htm). Creada en 1994, ALFA incluye 15 países europeos y 18 latinoamericanos.

ALFA se pone en marcha a través de redes de instituciones de educación superior en la región. Las redes tienen que cumplir ciertos requisitos, en especial la participación de al menos tres instituciones de educación superior latinoamericanas y tres de la Unión Europea. Cada red la coordina una institución participante.

ALFA ha ayudado a aumentar la participación de universidades latinoamericanas en redes internacionales y a las instituciones a aprender a trabajar en coordinación y colaboración con instituciones colegas. El costo de la primera fase de ALFA fue cerca de €60 millones. Entre 1994 y 1999, se crearon 1.434 redes y se presentaron 2.928 proyectos. El 30% fueron coordinados por España y el 10% por instituciones francesas e italianas. Junto con Portugal estos países forman el "bloque latino", que en conjunto coordinó 471 proyectos (55% del total). Los países latinoamericanos con el mayor número de coordinadores son Argentina, Chile y México, con 28 proyectos cada uno. La Unión Europea con el 84% aproximadamente de los fondos y las instituciones latinoamericanas suministraron el resto.

Durante la segunda fase de ALFA (2000-05), se presentaron para evaluación 279 propuestas, 92 de las cuales se aceptaron. Participaron casi 400 instituciones de educación superior. En Europa, España sigue siendo el país con el mayor número de proyectos (82), seguido de Portugal (46). En América Latina, Argentina y Brasil continúan siendo los países con la más alta tasa de participación, con 62 proyectos entre ellos. El 15% de estos proyectos se refiere a evaluación académica, el 29% con la relación entre la universidad y el sector privado y el 51% con el desarrollo con los planes de los cursos y la administración académica.

ALFA apoya redes que son coordinadas por una y en algunos casos dos instituciones de educación superior. España coordina 28 proyectos, Italia administra 12, y Austria, Bélgica y Alemania administran cada uno cinco. En América Latina,

Chile coordina siete proyectos, seguido de Argentina y Brasil con cinco cada uno. Cuba participa con una tercera parte de todos los proyectos. Veinticinco proyectos están coordinados por instituciones de educación superior latinoamericanas y 73 por instituciones de educación superior de 13 países europeos.

El Promesan

El Programa de movilidad norteamericano (<http://sesic.sep.gob.mx/dges/ddu/movilidad2003/index2.htm>) es apoyado por el Desarrollo de recursos humanos de Canadá, el Fondo para la mejora de la educación post-secundaria (Fipse) en Estados Unidos y la Secretaría de Educación Pública de México. Fue creado en 1995 para mejorar oportunidades de estudio en el exterior por estudiantes de México, Canadá y Estados Unidos. El programa estimuló la creación de más de 50 consorcios entre 1995 y 2001.

Programa de movilidad de estudiantes del Cinda

En 2003 el Centro interuniversitario para el desarrollo fundó un programa de movilidad (www.pucp.edu.pe/estudiantes/cinda/) entre sus 29 universidades miembros. El programa, que ofrece 10 becas al año, trata de estimular el intercambio de estudiantes de pregrado y graduados, promoviendo la movilización dentro de América Latina y apoyando no sólo estudios sino también investigación por parte de los estudiantes. En 2003, participaron 25 universidades en el programa, ofreciendo 184 opciones muy diversas.

ACTORES REGIONALES

Los actores regionales son corporaciones intergubernamentales, ONG y redes y programas.

Corporaciones regionales intergubernamentales

Entre las corporaciones intergubernamentales más importantes se encuentran el BID, el Iesalc, y la OEA.

El BID

Fundado en 1959, el Banco Interamericano de Desarrollo (www.iadb.org) es el banco de desarrollo regional más grande y la fuente principal de financiación multilateral para el desarrollo económico, social y cultural en América Latina y el Caribe. Ha

jugado un papel principal en el fortalecimiento de la integración regional. Administra dos programas de becas: el programa de becas de Japón para estudiantes graduados en campos relacionados con el desarrollo y becas para asistir a cursos de desarrollo social ofrecidos por el Instituto de desarrollo social interamericano.

El Iesalc/Unesco

La misión del Instituto internacional para la educación superior en América Latina y el Caribe (www.iesalc.unesco.org.ve) es llevar a cabo reformas permanentes e importantes de la educación superior en la región y fortalecer las relaciones entre instituciones de educación superior y la comunidad académica de la región. Como Unesco, la Iesalc trabaja hacia la integración total estimulando la movilidad de académicos, principalmente de los países menos desarrollados en la región, y facilitando el reconocimiento de estudios, equivalencias de títulos y transferencia de créditos. El trabajo de Iesalc se concentra en la reforma de políticas e investigación más bien que en la implementación directa de programas. Los materiales de recursos en la dimensión internacional están disponibles en el sitio *web* del instituto.

La OEA

A nivel regional, la única organización supranacional es la Organización de Estados Americanos (www.oas.org) formada por 35 Estados independientes, incluso Cuba.¹ Creada en 1948, la OEA trabaja estrechamente con entidades gubernamentales nacionales en la administración de fundaciones y programas de capacitación. Estos programas sirven de apoyo a estudios e investigaciones de especialización y capacitación a corto plazo en diferentes centros. La OEA jugó un papel importante estableciendo consejos nacionales de ciencias en países latinoamericanos. No han financiado actividades importantes que pudieran promover la integración académica regional. En los últimos años ha participado principalmente en problemas macropolíticos.

Organizaciones y redes regionales no gubernamentales

Entre las ONG más activas y redes de la región están la Aualcpi, el Clacso, la Flacso, la Lamun, la RLCU y la Udual.

1 Tanto la OEA como el BID podrían clasificarse como organizaciones interregionales, por lo que participa América del Norte. Se han clasificado como actores regionales intergubernamentales, porque sus servicios y programas están orientados a países latinoamericanos.

La Aualcpi

La Asociación de universidades latinoamericanas y del Caribe para la integración (www.aualcpi.org) fue creada en 1993 para mejorar la integración regional. Más de 100 instituciones en 20 países latinoamericanos y del Caribe participan en acciones comunes dirigidas a fortalecer la integración regional. La Aualcpi ha apoyado investigaciones, acuerdos, programas de intercambio y seminarios.

Clasco

El Consejo latinoamericano de ciencias sociales (<http://www.clasco.org/wwwclasco/espagnol/html/gupos/fgrupos.html>), es un sistema no gubernamental dedicado a promover la investigación, el análisis y la difusión académica en varias áreas de las ciencias sociales. Fundado en 1967 por 35 instituciones latinoamericanas, Clasco ahora tiene más de 130 institutos de investigación y programas de especialización en ciencias sociales en 19 países latinoamericanos y del Caribe.

Flasco

La Facultad latinoamericana de ciencias sociales (www.flasco.org) fundada en 1957, es una iniciativa de cooperativa autónoma de la Unesco y 14 países latinoamericanos y del Caribe. Sus funciones básicas consisten en ofrecer capacitación en ciencias sociales por medio de cursos de especialización y graduados, hacer investigaciones sobre problemas latinoamericanos, divulgar avances en ciencias sociales, promover el intercambio de material de enseñanza de ciencias sociales en y para América Latina y colaborar con universidades y otras entidades nacionales y regionales, privadas y del gobierno, para estimular el desarrollo en ciencias sociales.

Lamun

En 2002 con la iniciativa de la Universidad Nacional Autónoma de México y con el apoyo de Iesalc/Unesco, varias importantes universidades regionales crearon la Red latinoamericana de macro universidades. La red reúne las universidades más grandes de la región (instituciones con por lo menos 40.000 estudiantes), que representan colectivamente instituciones con más de 9 millones de estudiantes. Las instituciones miembro cubren todas las áreas del conocimiento, hacen la mayor parte de las investigaciones de la región, reciben fondos de Estados y comparten patrimonios culturales e históricos similares. Las 23 universidades de la red, localizadas en Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú,

Uruguay y Venezuela, buscan fortalecer la cooperación académica por medio de movilidad e investigación, principalmente en la internacionalización y comercialización de la educación superior.

La RLCU

La Red latinoamericana de cooperación universitaria (www.rlcu.org.ar) creada en 1997, es una asociación regional de 26 universidades privadas de 14 países (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Puerto Rico). Su propósito es ofrecer mutuo apoyo para lograr excelencia académica e integración regional. Sus principales actividades tienen que ver con acreditación, estudios avanzados, la universidad virtual, administración, movilidad y reconocimiento de estudios y títulos.

La Udual

La Unión de universidades América Latina (www.unam.mx/udual) se fundó en 1949, con el reconocimiento de la Unesco. Con más de 160 universidades de 19 países latinoamericanos, Udual representa 2 millones de estudiantes, 200.000 profesores y unos 5.000 programas de pregrado y posgrado. Promueve la integración latinoamericana ofreciendo premios académicos y científicos para fortalecer la investigación regional y el sector de la educación superior, publicando informes y patrocinando un programa de movilidad para estudiantes, conocido como PAME-Udual.

Convenciones regionales

En 1974 los Estados latinoamericanos y del Caribe firmaron una Convención regional sobre el reconocimiento de estudios, diplomas y títulos en educación superior con el propósito de fortalecer y aumentar la cooperación en educación, reconociendo calificaciones académicas entre los países, incrementando la movilidad y amentando la integración dentro de la región. La convención requiere actualización y revisión, y no atiende cambios en educación transnacional, movilidad, reconocimiento de calificaciones o aseguramiento de la calidad.

Programas regionales

Entre los programas regionales más importantes están el programa académico para la movilidad estudiantil (PAME) y el Programa del mercado común de conocimientos científicos y tecnológicos (Mercocyt).

El PAME

El programa académico para movilidad estudiantil (www.unam.mx/udual/PAME/Pame.htm), fundado en 2002, apoya el intercambio estudiantil con base en el reconocimiento de experiencias y créditos. En 2003, 24 de las 150 instituciones latinoamericanas que pertenecen a la Unión de universidades latinoamericanas, participaron en el programa. La Unión de universidades latinoamericanas también ha establecido programas de apoyo, como los programas para educación a distancia y para la evaluación de acreditación en instituciones de educación superior en América Latina.

El Mercocyt

Creado en 1994 por los Estados de la OEA, miembros del Programa de mercado común de conocimientos científicos y tecnológicos promueve contactos entre universidades y centros de investigación en el hemisferio occidental. Mercocyt promueve la cooperación, ofrece capacitación, comparte información y promueve el desarrollo e innovación científica y tecnológica.

El programa de Mercocyt sirve de apoyo a dos proyectos importantes. El primero, sobre integración científica y tecnológica, apoya investigación, capacitación a nivel de posgrado, redes de centros de excelencia y contactos e intercambios entre profesionales altamente calificados, así como información, intercomunicación y divulgación. El segundo, sobre innovación, tiene por objeto crear un programa de colaboración orientado a la innovación sistemática que incluya instituciones académicas y técnicas y agencias públicas y comerciales. El proyecto incluye apoyo para iniciativas tecnológicas, innovación en negocios pequeños y medianos y modernización de agencias del gobierno.

ACTORES SUBREGIONALES

Los actores subregionales son ONG, acuerdos y programas.

Organizaciones subregionales no gubernamentales

Entre las ONG más activas de la región están la Unamaz, el Csuca, el Crisco y el grupo de Universidades de Montevideo.

Unamaz

Desde 1987 la Asociación de universidades del Amazonas (www.campus-oei.org/guiauniv/red011.htm) ha desarrollado la cooperación científica, tecnológica y cul-

tural entre 72 universidades y centros de investigación en Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guyana, Perú, Surinam y Venezuela. Unamaz recibe apoyo del Servicio alemán de intercambio académico para un programa de becas, desarrolla proyectos ambientales junto con universidades de Brasil, Canadá y Colombia y participa activamente en una red ALFA conformada por cuatro Unamaz y seis universidades europeas.

Csuca

El Consejo de universidades centroamericanas (www.csuca.edu.gt), creado en 1948, es una ONG regional que incluye todas las universidades públicas en Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá. Su principal objetivo es promover la integración y modernización de la educación superior en Centroamérica. Busca fortalecer la calidad de la educación superior y facilitar relaciones con universidades y organizaciones internacionales en todo el mundo. El Programa meso-americano de intercambio académico con la Asociación de universidades e instituciones de educación superior en México (Anuies) se fundó para aumentar la cooperación entre las dos subregiones sobre investigación y capacitación.

Crisco

Fundada en 1997, el Consejo de presidentes de universidades para la integración de la subregión centrooccidental de Suramérica (Crisco) (www.campus-oei.org/guiauniv/red005.htm) es una red cuyo principal propósito es integrar universidades en la subregión para promover políticas, programas y proyectos entre sus miembros. Veinticuatro universidades públicas y privadas de Argentina, Bolivia, Chile y Perú pertenecen al Consejo. Casi 400 estudiantes han tomado parte en su programa de movilidad estudiantil.

La AUGM

Fundada en 1991, la Asociación de universidades del Grupo de Montevideo (AUGM) (www.grupomontevideo.edu.uy) es una red de 17 universidades públicas en Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. Más de 500 profesores han participado en el programa de movilidad del grupo. Desde 2000 más de 200 estudiantes han participado en su programa de intercambio Escala, que se describe más adelante.

Acuerdos subregionales

Entre los acuerdos subregionales más importantes están la Comunidad Andina y el Mercosur.

Comunidad Andina

La Comunidad Andina (www.comunidadandina.org) fue creada en Cartagena, Colombia, en 1959. Este Tratado subregional incluye a Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela. Sus principales objetivos son promover más desarrollo armónico y equilibrado entre países miembros bajo condiciones equitativas, aumentar la participación en el proceso de integración regional con una visión de la formación progresiva del mercado común latinoamericano y luchar por una mejora permanente en el estándar de vida de sus habitantes.

La Comunidad Andina está en el proceso de establecer un acuerdo mutuo para acreditación regional, un movimiento que facilitaría el de los estudiantes, académicos, proveedores y profesionales. La liberalización del comercio en servicios es un elemento básico para la consolidación de esta integración subregional, pues fomenta la participación en el comercio internacional en servicio y promueve posicionamiento efectivo en el mercado global.

Mercosur

Creado en 1991 como un proyecto económico y político, el Mercado Común del Sur (Mercosur) (www.mercosur.org.uy) es el proyecto educativo internacional más importante para sus países miembros. El Sector educativo de Mercosur, que incluye a Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, así como a Bolivia y Chile como miembros asociados, es un buen ejemplo de cooperación e integración subregional. Los resultados de los programas para educación, ciencia y tecnología siguen en embrión, y está creciendo el radio de acción del programa de movilidad para estudiantes y profesores, acreditación de programas y colaboración para la creación de programas conjuntos de graduados. Los ministerios de educación se concentran en cuatro áreas de interés: internados y movilidad para estudiantes y profesores; acreditación de programas, principalmente en agronomía, ingeniería y medicina, creación del espacio común latinoamericano europeo, y el apoyo para la cooperación interinstitucional para programas de especialización, investigación científica y recursos humanos.

Programas subregionales

Entre los programas subregionales más importantes están el Programa de espacio académico común y el Programa de movilidad estudiantil.

Programa común de espacio académico

Fundado en 2000, el Programa común de espacio académico (Escala) (www.grupomontevideo.edu.uy) es un programa de intercambio estudiantil fundado por las universidades que forman parte de la Asociación de universidades del grupo de Montevideo. Este programa facilita el intercambio de 100 a 150 estudiantes por semestre. La ampliación del programa hasta cubrir la movilidad estudiantil dentro de la subregión sur, está jugando un papel crucial en el desarrollo de una dimensión integrante subregional de educación superior, apoyada y estimulada por Mercosur. Las instituciones de educación superior vinculadas al programa han empezado a tomar en cuenta esta movilidad, estableciendo sus estructuras y metas. La movilidad de profesores e investigadores está en una fase primitiva.

Programa de movilidad estudiantil

En 1997 el Consejo de presidentes de universidades para la integración de la subregión oeste-central de Suramérica, creó el Programa de movilidad estudiantil (www.ucsm.edu.pe/criscos), que facilita el estudio en el exterior de estudiantes universitarios. Entre 1998 y 2003 más de 400 estudiantes han tomado parte en este programa, que ha promocionado la integración regional alrededor de problemas sociales, culturales, científicos y educativos.

ACTORES NACIONALES EN AMÉRICA LATINA

Los actores clave a nivel nacional se explican aquí en términos generales. Las descripciones de cada país se incluyen en los estudios de los países (capítulos 3 a 9).

Departamentos del gobierno

Los departamentos clave del gobierno son los Ministerios de Educación y los ministerios correspondientes, las agencias de cooperación internacional, fundaciones y consejos científicos, agencias nacionales de exportación, agencias de becas y agencias de acreditación y aseguramiento de la calidad.

Ministerios

Los ministerios nacionales o secretarías de educación en la región son la autoridad educativa máxima a nivel nacional. Ponen en marcha políticas, regulaciones y programas educativos. Los ministerios de educación tienen cada vez más retos por las condiciones variables del mundo global, como ocurre con otros ministerios que tienen un interés creciente por el sector de la educación superior (relaciones exteriores, comercio, ciencia y tecnología, herencia y cultura, comercio, inmigración y empleo). Otras organizaciones igualmente importantes son las agencias estatales para la promoción de la educación superior.

Pocas políticas nacionales se encargan explícitamente de la internacionalización de la educación superior. Los ministerios de educación están más preocupados por los problemas nacionales, como el acceso, calidad, financiación, educación transnacional y recursos. Sin embargo, incluso estos aspectos se ven afectados por el ámbito internacional, especialmente la educación transnacional. Hay evidencia de que se está prestando más atención a la dimensión internacional de la educación superior en la región.

Agencias de cooperación internacional

La cooperación internacional generalmente se canaliza a través de una agencia o departamento del gobierno con un mandato para tal cooperación. Por regla general, estas agencias están estrechamente relacionadas con el Ministerio de Relaciones Exteriores. Estas agencias son la Dirección general de cooperación en Argentina (www.me.gov.ar/), la Agencia de cooperación brasileña (www.abc.mre.gov.br), la Agencia chilena para la cooperación internacional (www.agci.cl), la Agencia colombiana para la cooperación internacional (www.acci.gov.co), y la Agencia peruana para la cooperación internacional (www.apci.gob.pe). Su papel es facilitar vínculos entre las agencias locales como las instituciones de educación superior y los donantes y contribuyentes internacionales.

Fundaciones y consejos de ciencias

Los consejos o fundaciones nacionales para el desarrollo de ciencia y tecnología son responsables de la internacionalización de las actividades de investigación y de los investigadores. La función primordial de estos consejos es financiar la investigación. En virtud de la naturaleza internacional de la mayor parte de la investigación moderna, estos consejos tienen una tradición de participar en la cooperación internacional. Ejemplos de estas entidades son el Consejo de investigación técnica y científica (www.conicet.gov.ar), en Argentina, el Consejo nacional para el desarrollo científico (www.cnpq.br), en Brasil, la Comisión nacional

de ciencia y tecnología (www.conicyt.cl), en Chile, el Instituto colombiano para el desarrollo de ciencia y tecnología (www.colciencias.gov.co), el Consejo nacional de ciencia y tecnología (www.conacyt.mx) en México y el Consejo nacional para ciencia y tecnología (www.concytec.gob.pe), en Perú.

Estas entidades mantienen y estimulan alianzas de colaboración con organizaciones similares dentro y fuera de la región. Se han hecho esfuerzos para crear y patrocinar redes latinoamericanas en varios campos importantes. Unesco y el Consejo internacional de uniones científicas (por medio del Comité de ciencia y tecnología en los países en desarrollo) han apoyado estas redes. Los miembros analizan políticas y problemas que afectan la comunidad científica en América Latina, promueven intercambios entre las regiones por medio de científicos jóvenes. Administran el apoyo gubernamental y generan mecanismos para la integración y financiación de programas conjuntos en ciencia y tecnología.

Agencias nacionales de exportaciones

Las agencias nacionales para la promoción de exportaciones no tradicionales de servicios promueven servicios y programas de educación superior en el exterior. La Comisión de comercio chileno (pro Chile) (www.prochile.cl), y Proexport (www.proexport.com.co), en Colombia patrocina activamente la presencia de instituciones de educación superior internacionalmente, en particular en América Central, el Caribe y otros países de la región.

Agencias de becas

En algunos países latinoamericanos, el gobierno ha establecido unidades descentralizadas que administran las becas ofrecidas por organizaciones internacionales y países. Ejemplos de este tipo de agencia son el Instituto colombiano para Préstamos educativos y estudios técnicos en el exterior (www.icetex.gov.co), el Instituto nacional de becas y crédito educativo (www.inabec.gob.pe) en Perú y la Fundación gran mariscal de Ayacucho (www.fgma.gov.ve) en Venezuela. En otros países, como Cuba y México, estas actividades están bajo la responsabilidad del gobierno central.

Han surgido nuevas organizaciones debido a los fondos limitados disponibles para estudiar en el exterior. La Fundación para el futuro de Colombia, Colfuturo (www.colfuturo.org), se creó en 1991, como una organización sin ánimo de lucro que ofrece ayuda financiera a estudiantes que desean seguir estudios de especialización en el exterior o mejorar su inglés. Es un esfuerzo conjunto entre empresas privadas y públicas y algunas instituciones de educación superior. Desde su creación, ha ayudado a 1.182 colombianos a mejorar sus conocimientos.

Agencias de aseguramiento de la calidad y acreditación

Las agencias de aseguramiento y acreditación de la calidad ayudan a desarrollar teoría y práctica en la evaluación, mejoramiento y mantenimiento de la calidad en la educación superior. Ofrecen información sobre los estándares determinados por las instituciones de educación superior y su capacidad para cumplirlos y mantenerlos. Ofrecen evidencias de la calidad de los programas y las instituciones. Se han establecido algunas agencias de acreditación y aseguramiento de la calidad desde mediados de los años noventa. Son la Comisión nacional para evaluación y acreditación universitaria en Argentina (www.coneau.edu.ar), la Comisión nacional de acreditación de pregrado en Chile (www.cnap.cl), el Consejo nacional de acreditación en Colombia (www.cna.gov.co), la Corporación de acreditación nacional de la república de Cuba, el Consejo centroamericano de universidades (www.csuca.edu.gt), en Guatemala y el Consejo nacional de acreditación de la educación superior en México (www.copaes.org.mx).

Organizaciones no gubernamentales

Las ONG son asociaciones universitarias de relaciones internacionales.

Asociaciones universitarias

En todos los países, con excepción de Cuba, las universidades pertenecen a asociaciones nacionales de universidades o consejos de rectores. Las tareas principales de estas organizaciones consisten en fortalecer la cooperación cultural, académica y científica entre sus miembros; contribuir al establecimiento de cooperación nacional e internacional con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales e instituciones de educación superior, local regional e internacionalmente, y servir como centros del pensamiento y análisis de problemas y tendencias de la educación superior. La naturaleza y las actividades de estas asociaciones se diferencian de un país a otro. En algunos países son ONG privadas; en otras partes son organizaciones públicas con capacidad de influir en políticas nacionales.

La mayor parte de estas asociaciones se han convertido en grandes fuerzas nacionales impulsoras del establecimiento y promoción de la dimensión internacional de sus sistemas de educación superior. Son ejemplos el Consejo nacional argentino interuniversitario (www.cin.edu.ar), y el Consejo de rectores de universidades privadas argentinas (www.crup.org.ar); la Asociación de universidades privadas (www.anup.com.br), la Asociación brasileña de comunidades universitarias (www.abruc.org.br), el Consejo de rectores de universidades brasileñas (www.crub.org.br), la Asociación nacional de universidades federales de

educación superior (www.andifes.org.br), y la Asociación de rectores de universidades del estado en Brasil; el Consejo de rectores de las universidades chilenas (www.cruch.cl); la Asociación colombiana de universidades (www.ascun.org.co); la Federación de instituciones mexicanas privadas de educación superior (www.fimpes.ur.mx), la Asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior (www.anuies.mx), en México y la Asamblea nacional de rectores en Perú (www.edu.pe).

Redes de relaciones internacionales

Como las asociaciones de universidades y los consejos de rectores encuentran la internacionalización como una estrategia para desarrollar y mejorar instituciones, la mayor parte de ellas han ayudado a establecer redes de oficinas de relaciones internacionales. Ejemplos de estas redes son la Red de jefes de cooperación internacional de universidades nacionales (www.redciun.edu.ar), en Argentina; el Foro de consulta de universidades brasileñas para asuntos internacionales (www.ci.com.br/faubai); la Comisión para cooperación internacional (www.cruch.cl) en Chile, que opera bajo la tutela del Consejo de rectores; y la Asociación colombianas de universidades (www.ascun.org.co/rci). México creó la Asociación mexicana para educación internacional (www.ampei.org.mx), compuesta por profesionales interesados en promover la cooperación internacional e intercambio de programas. Incluye individuos e instituciones.

ANÁLISIS DE LOS ACTORES Y PROGRAMAS CLAVE

Un tema clave de este análisis es la diversidad del nivel y tipos de actores y programas. El cuadro 10.2 muestra los actores principales en la dimensión internacional de la educación superior en América Latina.

La presencia e importancia de la dimensión internacional en el proceso enseñanza-aprendizaje, el plan de estudios, investigación, becas y servicios a la sociedad son elementos clave en el modelo de internacionalización utilizado en este libro. Estos elementos incluyen actividades en la ciudad universitaria, así como también la movilidad de estudiantes, profesores y programas más allá de las fronteras nacionales. Los proyectos de ayuda para el desarrollo (cooperación vertical), intercambios y asociaciones (cooperación horizontal) y empresas comerciales son todos métodos de internacionalización. Dado este radio de acción, es comprensible que participe una gran variedad de actores en un espectro amplio de actividades y sus correspondientes problemas. Los actores incluyen organizaciones de ciencia y tecnología, asociaciones universitarias y conferencias de rectores, movilidad de estudiantes y grupos de intercambio, agencias de ayuda para el desarrollo, entidades de reclutamiento de estudiantes, agencias para asegura-

CUADRO 10.2**ACTORES CLAVE EN LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA**

Nivel	Internacional	Bilateral	Interregional	Regional	Subregional
Intergubernamental	<ul style="list-style-type: none"> • Unesco • Banco Mundial • PNUD • OMA • OCDE • OIM 		<ul style="list-style-type: none"> • Comisión Europea 	<ul style="list-style-type: none"> • OAS • lesalc • BID 	
Departamento o agencia gubernamental		<ul style="list-style-type: none"> • AECI • Usaid • CIDA • SIDA • JICA • Koica • Embajadas 	<ul style="list-style-type: none"> • OEI • Convenio Andrés Bello 		
Organización no gubernamental o cuasi gubernamental	<ul style="list-style-type: none"> • IAU • IAUP • IFCU 	<ul style="list-style-type: none"> • Consejo Británico • DAAD • Nuffic • EduFrance • IDP • CEC • IIE • IDRC • Sarec • IRD 	<ul style="list-style-type: none"> • Columbus • CUIB • EAU/CUIB • AUIP • Cinda • Conahec • Riaces • IOHE 	<ul style="list-style-type: none"> • Udual • Clacso • Flacso • RLCU • Lamun • Aualcpi 	<ul style="list-style-type: none"> • Csuca • Unamaz • AUGM • Crisco
Tratado o convención	<ul style="list-style-type: none"> • GATS 		<ul style="list-style-type: none"> • ALCA • Tlcan 	<ul style="list-style-type: none"> • Unesco Convención 	<ul style="list-style-type: none"> • Mercosur • CAN
Programa	<ul style="list-style-type: none"> • laeste • Aiesec 	<ul style="list-style-type: none"> • Fulbright • Laspau • PCI • PEC 	<ul style="list-style-type: none"> • ALFA • AlBan • Cinda • PIMA • Cyted • INCO-DEV • IGLU • Colam • Promesan 	<ul style="list-style-type: none"> • PAME • Mercocyt 	<ul style="list-style-type: none"> • Escala • PME

miento de la calidad, organizaciones de profesionales, redes de relaciones internacionales, entidades de investigación y desarrollo, agencias de exportación y corporaciones de cooperación cultural.

Una tendencia importante es la atención que se está prestando a la movilidad de los estudiantes a nivel universitario y de especialización. Son buenos ejemplos los programas actuales de movilidad como el PIMA, Escala, Promesan y el programa interregional de Cinda. El énfasis en suministrar becas para estudiantes graduados y miembros jóvenes del profesorado sigue vigente (buenos ejemplos son los programas ofrecidos por Mercocyt). Sin embargo, las agencias a nivel nacional pueden ser más fuertes en esta área que los actores regionales. La Organización interamericana para la educación superior y otras asociaciones universitarias regionales siguen en actividad en la capacitación gerencial, pero esto no parece ser un área clave del crecimiento.

Muchas organizaciones de rectores y de universidades regionales se fundaron ya hace más de cinco décadas (cuadro 10.3). En 2003 Uduval creó un programa nuevo que apoya la movilidad de estudiantes por medio del intercambio y programas de vinculaciones. Este es un ejemplo de una organización antigua que trata de atender una nueva prioridad de la internacionalización.

CUADRO 10.3

FECHA DEL ESTABLECIMIENTO DE ORGANIZACIONES Y PROGRAMAS

1940 y 1950s	1960 y 1970s	1980-94	1995-2004
Actores			
<ul style="list-style-type: none"> • Uduval • OEI • Csuca • Flacso • IAU • Consejo Británico • Nuffic • DAAD • IRD • IIE 	<ul style="list-style-type: none"> • IOHE • Clacso • Cinda • IDRC • IAUP • Convenio Andrés Bello • Sida/Sarec 	<ul style="list-style-type: none"> • Columbus • Unamaz • Aualcpi • INCO-DEV 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuib • Eua/Cuib • Auip • Conahec • Riaces • Universia.net • Augm • Crisco • Lamun • EduFrance • IDP • CEC
Programas			
<ul style="list-style-type: none"> • Fulbright • laeste • Aiesec 	<ul style="list-style-type: none"> • Laspau • PEC-G 	<ul style="list-style-type: none"> • Cytel • IGLU • ALFA • PCI • Mercocyt • INCO-DEV 	<ul style="list-style-type: none"> • Pima • Promesan • Escala • Pame • Alβan • Cinda • Colam • PME

Nota: No incluye agencias gubernamentales bilaterales intergubernamentales, fundaciones o acuerdos.

Los primeros años del siglo XXI marcan una nueva fase en el desarrollo y la evolución de los actores. Se han fundado nuevas organizaciones con un tema especializado. Los ejemplos tienen un foco central en el aseguramiento de la calidad por parte de la Red latinoamericana para la acreditación y calidad de la educación superior y sobre la educación graduada por parte de la Asociación universitaria iberoamericana de educación graduada, dos nuevas organizaciones iberoamericanas. La presencia de tres agencias bilaterales nuevas en la región dedicadas a programas de consecución de estudiantes (IDP, EduFrance y el Centro de educación canadiense) explica otra área bastante nueva del foco central. Es importante agregar que organizaciones bilaterales antiguas como el Consejo Británico, el Servicio alemán de intercambio académico y las Organizaciones holandesas para cooperación internacional en educación superior, también están haciendo énfasis en el reclutamiento de estudiantes como una actividad más importante.

En los últimos años se han establecido dos nuevos programas interregionales con Europa: ALFA, fundado en 1994 y Alfan, fundado en 2002.

En 2003 también se creó una nueva asociación interregional que reúne el Consejo iberoamericano de universidades y la Asociación de universidades europeas.

Mayor actividad también se está presentando a nivel subregional. El desarrollo de AUGM y de Crisco y de los programas PME y Escala son ejemplos de nuevas iniciativas subregionales. Dada la falta de cualquier organización regional o red dedicada a la educación internacional (como la Asociación europea para la educación internacional) uno se pregunta si el catalizador para una red de esta clase vendrá del nivel subregional y luego crece a nivel regional. Alternativamente, la Asociación iberoamericana de educación internacional podría ser una opción, dado que Riaces y CUIB se crearon a nivel interregional, no regional. Este es un asunto importante, pues revela que más bien que tomar la iniciativa para crear organizaciones y redes internacionales, América Latina mira hacia España para crear y apoyar iniciativas iberoamericanas.

El número de programas y actores que son internacionales ha aumentado desde 1994. Algunos están ofreciendo o promoviendo actividades de educación internacional, otros están atendiendo problemas directamente relacionados con la internacionalización o tienen miembros internacionales que dan como resultado mayor conectividad internacional.

El gran número de organizaciones y redes en la región crea la posibilidad de duplicación o traslazo. Pero en realidad, diferentes entidades manejan diversas funciones (becas, investigación y desarrollo, capacitación administrativa, movilidad, desarrollo de programas de especialización); cubren una gran área geográfica y establecen diferentes vínculos culturales, políticos y económicos. De esta manera, el cuadro general es de complejidad más bien que de duplicación.

¿Están estas organizaciones y programas cumpliendo bien sus misiones o no son más que entidades de papel? La respuesta es difícil de determinar, pues

muchas de estas organizaciones sólo se crearon en la década pasada y necesitan tiempo para lograr una base sólida para madurar y convertirse en entidades activas y sostenibles.

Actores interregionales

El gran número de actores de países iberoamericanos, latinoamericanos, norteamericanos, hispanos y europeos, reflejan la larga historia de vínculos culturales, políticos y lingüísticos entre las instituciones de educación superior y entidades en América Latina y otras regiones. Esta es la característica que muestra la riqueza cultural y la herencia política de la región, y en algunos aspectos la distingue de otras regiones del mundo.

La duradera relación entre las universidades hispanas y latinoamericanas es evidente en varias organizaciones, sistemas y programas. Entre las regiones, las organizaciones iberoamericanas son las más numerosas (cuadro 10.2). Estas relaciones continúan siendo fuertes, como se ve en la creación de cuatro organizaciones iberoamericanas desde 1994 (cuadro 10.3). Como lo observan muchos estudios de países, España es el líder en estas relaciones y Portugal, en el mejor de los casos, juega un papel menor. La importancia histórica de las universidades españolas es fundamental para el sistema latinoamericano de educación superior y esta influencia continúa hoy, especialmente con el papel de España como puerta de entrada a Europa. A los tradicionales vínculos culturales, lingüísticos e históricos con España, se han agregado nuevos propulsores económicos y políticos. No está claro hasta qué punto España actúa como un puente hacia otros países europeos, cuando la misma Comisión Europea ha hecho nuevos esfuerzos para desarrollar cooperación más estrecha con el sistema latinoamericano de educación superior. Los programas ALFA y Alßan muestran la creciente importancia de la cooperación interregional entre Europa y América Latina.

El reciente crecimiento e importancia de la cooperación entre las regiones con Europa no se ha duplicado con otras regiones, como América del Norte. De muchas maneras, es sorprendente que no se estén desarrollando más organizaciones y programas interamericanos. Parece existir un importante movimiento desde el punto de vista de las relaciones económicas entre las regiones, como se pone de presente con los nuevos convenios comerciales bilaterales y multilaterales. Pero el número de actores regionales de educación superior está creciendo y sigue limitado a las permanentes relaciones desarrolladas a través de la Organización interamericana para la educación superior y la Organización de Estados iberoamericanos para educación, ciencia y cultura.

La falta de crecimiento de actores interamericanos durante la última década no significa que no haya importantes conexiones bilaterales a nivel institucional entre América Latina y Norteamérica, especialmente en Estados Unidos. Esto no significa que no existan sino más bien que no se han incrementado al mismo

ritmo que las conexiones con instituciones y organizaciones europeas. A mediados de los años noventa se esperaba que Tlcan generaría mayor cooperación trilateral sobre la educación superior de México, Estados Unidos y Canadá. Esto no es lo que ha ocurrido. Conahec y Promesan han sido los principales actores regionales durante este período, pero el nivel de actividad ha sido inferior al esperado. México no parece estar actuando como un puente con el resto de Norteamérica en la forma en que España está tratando de servir como un enlace con Europa.

Actores regionales y subregionales

El incremento de los actores interregionales en la internacionalización de la educación superior no se ha reflejado en el crecimiento de los actores regionales. Iesalc, Udual, Clacso, Aualcpi son actores regionales, pero no atienden la dimensión internacional de la educación superior de una manera directa o formal. Es en virtud de sus miembros internacionales que están aumentando la conectividad internacional de sus miembros, no necesariamente con actividades concretas. Las excepciones de esta falta de atención a las iniciativas internacionales son el nuevo pero muy pequeño programa de movilidad de Udual, la investigación que Iesalc está realizando sobre nuevos proveedores y movilidad transnacional de programas y proveedores en la región y la creación por parte de RLCU de una red regional de universidades privadas.

Más está ocurriendo a nivel subregional. AUGM y Crisco están promoviendo y dando apoyo a actividades de internacionalización en forma pequeña. Escala, un programa nuevo de intercambio de estudiantes de AUGM, es un buen ejemplo. Otros actores subregionales importantes son Csuca y Unamaz, que están atendiendo importantes problemas y consecuencias de la internacionalización, como la necesidad de un mejor aseguramiento de la calidad y estructuras de acreditación.

Agencias bilaterales

Siempre se ha puesto un gran énfasis a la cooperación en el desarrollo por parte de agencias bilaterales gubernamentales y no gubernamentales. Estas iniciativas con carácter de asistencia técnica continúan, pero ha habido un cambio rápido de la cooperación vertical a la cooperación horizontal por medio de apoyo a los intercambios, vinculaciones y sociedades mutuamente benéficas. El apoyo horizontal incluye un creciente énfasis en la cooperación sur-sur, como las iniciativas de cooperación del desarrollo de Brasil.

Una nueva tendencia importante es el surgimiento en la región de agencias de reclutamiento bilateral de estudiantes. Estas agencias se crearon como una respuesta a un nuevo enfoque en los ingresos que generan los estudiantes inter-

nacionales. Además de las agencias internacionales, como EduFrance, IDP y el Consejo Británico, agencias de exportaciones gubernamentales en Chile y Colombia están concentrándose en programas de promoción y facilitando la movilidad en la región.

CONCLUSIONES

Cada vez más participantes están aumentando la conectividad en la región. Estos actores están promoviendo y examinando problemas de políticas de la dimensión internacional de la educación superior. Los nuevos protagonistas actúan a diferentes niveles, nacional, regional, interregional e internacional, y tienen un amplio panorama de intereses, misiones y funciones.

Existe evidencia de que problemas como el aseguramiento de la calidad, acreditación, reconocimiento de calificaciones, intercambio de estudiantes, nuevos proveedores internacionales, fuga de cerebros, comercialización y transacciones educativas, para nombrar sólo unos cuantos, ya no son más de la esfera de acción de los protagonistas a nivel nacional desde el punto de vista de la supervisión y la política. Evidentemente hay necesidad de observar cómo se pueden fortificar las estructuras de nivel nacional y tal vez aumentar por medio de actores y políticas de nivel regional.

La mayor conectividad internacional de la región con otros países y regiones del mundo se refleja en los nuevos actores y programas que operan a un nivel interregional y bilateral. Mientras haya más nuevos desarrollos a nivel subregional, menos actividad habrá en términos de internacionalización a nivel regional. Más sorprendente es la ausencia de cualquier organización o sistema que congregue las redes a nivel nacional dedicadas a promover y dar apoyo a la educación internacional. El desarrollo de una entidad de esta clase puede ser un siguiente paso lógico en la internacionalización de la educación superior en América Latina, pero no está claro si el ímpetu para una organización de este tipo venga de una agrupación subregional, por parte de una entidad iberoamericana o de redes de nivel nacional que se unan para formar una red regional. Esto será un problema importante para vigilar, pues el desarrollo de una red de esta naturaleza podría jugar un papel importante en apoyo de la dimensión internacional de la educación superior por medio de la financiación, capacitación, intercambio de información, defensoría y análisis de políticas.

CAPÍTULO 11

AL ESTILO LATINOAMERICANO: TENDENCIAS, PROBLEMAS Y DIRECCIONES

*Jocelyne Gacel-Ávila, Isabel Cristina Jaramillo,
Jane Knight y Hans de Wit*

Desde los años ochenta y especialmente en los noventa, se han hecho varios intentos por reformar la educación superior en América Latina como respuesta a los desafíos de la globalización. Sin embargo, como lo observa Altbach (2002), aunque la globalización está haciendo cada vez más impacto en la región, América Latina sigue en la periferia de los centros internacionales de la investigación y divulgación del conocimiento. La educación superior latinoamericana tiene el reto de posicionarse en estos desarrollos y de utilizar sus propias fortalezas y oportunidades, haciendo cosas al estilo latinoamericano.

En algunos estudios comparativos, el futuro de la educación superior en América Latina se identifica como una prioridad central en las agendas de los diferentes sistemas nacionales (*ver* por ejemplo, Brunner 2001 y López Segre 2002). Sin embargo, a pesar del avance y los resultados dados a conocer por estos estudios ninguno se ocupa del desarrollo y características de la internacionalización de la educación superior en la región.

Poco se sabe sobre qué tan diferentes son, qué tan heterogéneos o uniformes, qué tan compleja o sencilla ha llegado a ser en América Latina la educación superior y su dimensión internacional. En este libro se examina la educación superior a nivel nacional e institucional. Los países analizados (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, México y Perú) constituyen un 90% de la población de la región, lo cual sugiere que este análisis representa en general a la región. (Circunstancias especiales afectan el proceso de internacionalización y los patrones migratorios de los pequeños países del Caribe e hispanohablantes de algunos centroamericanos y el estudio no cubre particularidades de los países caribeños de habla inglesa y francesa).

En este capítulo se destacan las características más importantes de los estudios de los países y de aquellos que explican aspectos que son específicos de la región. Se da una visión general de los problemas clave en la dimensión general de las instituciones regionales de educación superior.

INFLUENCIAS INTERNACIONALES SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PASADO

Las universidades latinoamericanas heredaron algunas características comunes que las distinguen de las universidades de otras partes. Las primeras instituciones de educación superior en América Latina se establecieron en Santo Domingo en 1538 y en México y Perú en 1551. En la época, el Viejo Mundo tenía sólo 16 instituciones de este tipo y no había ninguna en lo que hoy es Estados Unidos. La fundación de estas instituciones respondía a la necesidad de evangelizar y ofrecer oportunidades de educación que eran más o menos equivalentes a las de España. El objetivo era vincular las colonias culturalmente al imperio y ofrecer adecuada capacitación profesional a los funcionarios civiles necesarios para la burocracia colonial, civil y eclesiástica.

Salamanca y Alcalá de Henares, las dos universidades más famosas de la era colonial, servían como modelos para las universidades fundadas en el Nuevo Mundo. Su influencia se refleja de alguna manera en la actual división de universidades estatales y privadas (fundamentalmente católicas) (Tünnermann 1995). La organización de universidades nacionales en América Latina se inspiró en la tradición de Salamanca, mientras que Alcalá de Henares se consideraba el modelo de universidad católica. La coexistencia de universidades nacionales y privadas de un carácter primordialmente católico dominaba el panorama de la educación superior en la región por largo tiempo. Solamente en el siglo xx entraron al sector otras universidades privadas, como respuesta a la ingente demanda de educación superior.

Un movimiento liberal en Argentina a comienzos del siglo xx (1918), la denominada Reforma Córdoba, dio a la educación superior latinoamericana una de sus principales características distintivas: la autonomía universitaria. También se introdujo la participación de los estudiantes en la toma de decisiones sobre administración de la universidad y se aumentó el papel de la universidad en el desarrollo social.

La mayoría de expertos está de acuerdo en que no existe aquello de una universidad típica latinoamericana, pues las universidades reflejan las enormes diferencias en los países de la región. No obstante, comparten características que provienen de estar localizadas en un continente subdesarrollado y dependiente que todavía no ha alcanzado un nivel suficiente de desarrollo científico y tecnológico para que sus universidades sean centros independientes del pensamiento.

La actual organización de la educación superior latinoamericana recibió la influencia de modelos europeos (principalmente españoles y franceses). El modelo básico adoptado fue el de Napoleón, que se puede describir como orientado vocacionalmente y de naturaleza nacional y nacionalista. Como lo anota Schwartzman (1999), las universidades públicas capacitaban estudiantes para las profesiones (derecho, ingeniería, medicina), mientras que las universidades ca-

tólicas ofrecían educación general para una élite pequeña. Conjuntamente entrenaban la nueva inteligencia de América Latina e influyeron mucho en un enfoque nacional, opuesto a regional o internacional, de la educación superior hasta finales del siglo xx.

Comenzando a fines del siglo xix, algunos miembros de la élite económica y social viajaron y estudiaron en el exterior, principalmente en universidades europeas. En el siglo xix esta élite siguió viajando a Europa, pero empezó a optar cada vez más por universidades de Estados Unidos. Los estudiantes que iban al exterior tenían la perspectiva de convertirse en líderes y actores clave en la vida intelectual de la región. Ayudaron a divulgar escuelas extranjeras de pensamiento, nuevos conocimientos de la gente culta europea y norteamericana y nuevas fuentes de información. Sin embargo, debido a que sólo una pequeña élite social estudiaba en el exterior, tenían solamente un efecto marginal.

El período posterior a la Segunda Guerra Mundial vio la expansión de las actividades de cooperación internacional y se organizó principalmente alrededor del concepto de cooperación del desarrollo. Estas actividades tenían por objeto ayudar a los países latinoamericanos a mejorar su desarrollo económico y social. Los programas ofrecían becas para estudios de posgrado, daban asistencia técnica y apoyaban la investigación del desarrollo.

Un análisis de la dimensión internacional de la educación superior latinoamericana debía tomar en cuenta estas influencias históricas: el pasado colonial (el idioma común y la cultura, la adopción de paradigmas académicos europeos, la coexistencia de universidades nacionales y privadas); el impacto del movimiento Córdoba sobre la autonomía universitaria; la limitada orientación internacional de las universidades en el siglo xix y la influencia de cooperación del desarrollo y la asistencia técnica en la educación superior.

ESTRATEGIAS DEL PROGRAMA

Las estrategias del programa se refieren a programas académicos que permiten la internacionalización del currículo, planes de estudio, movilidad de estudiantes, desarrollo del personal administrativo, servicios comunitarios y actividades extracurriculares. Las estrategias del programa indican el nivel de participación de la institución en la realización de sus políticas de internacionalización. Mientras las estrategias organizacionales reflejan cómo se hace la internacionalización por parte de la institución, las programáticas observan bien lo que se ha hecho.

Acuerdos institucionales

Los informes del país indican un alto número de acuerdos interinstitucionales e internacionales, aunque una proporción bastante grande se dice que está inacti-

va. En muchos casos, la suscripción de un acuerdo se considera más como protocolaria que una verdadera dedicación a colaborar.

Para las instituciones públicas, la mayor parte de los acuerdos se encuentran en el campo de la investigación. Las instituciones del sector privado se concentran en la movilidad de los estudiantes. Las universidades privadas católicas tradicionales se concentran en la investigación y la movilidad.

Como lo demuestran los estudios del país, las regiones geográficas de preferencia varían entre los países latinoamericanos. Estados Unidos es el socio favorito para México, aunque la cooperación con países europeos se ha hecho cada vez más importante en los últimos años, lo mismo que la cooperación con otros países latinoamericanos. En Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Perú, los socios académicos más frecuentes son los países europeos. Chile tiene 715 acuerdos con instituciones de la Unión Europea, 472 con instituciones suramericanas y 260 con norteamericanas. Colombia tiene un gran número de convenios con España, Estados Unidos, Cuba, México y Francia. Los países socialistas participaron en el 75% de las actividades internacionales de Cuba durante los años setenta, pero hoy el 72% se desarrolla con países latinoamericanos y del Caribe (siendo los socios principales Colombia y México) y España.

La colaboración y programas de intercambio con países de Asia y Oceanía siguen incipientes, pero cada vez son más numerosos. Esto se puede observar en las relaciones con Australia y Nueva Zelanda (que han cooperado con Chile y México), como también con Japón, China y República de Corea en más pequeña escala.

Movilidad de estudiantes

Los estudiantes latinoamericanos prefieren los países europeos, excepto los mexicanos, para quienes Estados Unidos es el destino favorito (muy explicable, dada la proximidad de los dos países). Los estudiantes latinoamericanos prefieren ir a Europa o a América del Norte más que a los países vecinos. Unos cuantos programas están dedicados a promover la movilidad estudiantil dentro de la región y en las subregiones, pero llegan solamente a muy pocos estudiantes. Vale la pena mencionar el programa de movilidad norteamericano Promesan, financiado por Canadá, Estados Unidos y México. Este programa está destinado a financiar la movilidad de estudiantes e iniciativas para construir una dimensión norteamericana en el plan de estudios. También hay un programa de movilidad para estudiantes y profesores entre los miembros de Mercosur, puesto en marcha por medio de la Asociación de universidades del grupo de Montevideo. No existe ningún programa intrarregional para el reconocimiento de estudios y créditos, aunque Mercosur está trabajando para crear uno.

Además de enviar estudiantes al exterior, los países latinoamericanos acogen jóvenes de fuera de la región, pero el número es pequeño. La mayoría de estu-

diantes internacionales viene de Estados Unidos, Alemania, Francia, España y Escandinavia. América Latina cada vez se está volviendo un sitio más atractivo para estudiantes extranjeros que desean tomar cursos en castellano o cursos regulares de créditos. La inestabilidad política y económica ha sido un gran obstáculo para atraer estudiantes extranjeros.

A pesar del paulatino progreso hecho en los últimos años, la movilidad estudiantil sigue siendo una actividad marginal. Sin embargo, se ve como un área de gran potencial, pues sigue existiendo una gran demanda por parte de los estudiantes.

Movilidad de profesores y desarrollo de recursos humanos

La mayor parte de los estudios sobre países anotan que existen oportunidades para la movilidad de los profesores. Para las universidades públicas es una prioridad mayor que la movilidad de estudiantes, pero está dirigida principalmente a la élite de la universidad, sobre todo investigadores a nivel internacional o profesores educados en el exterior. Infortunadamente, la mayor parte de los académicos nunca se beneficia de una oportunidad para alguna experiencia internacional. Algunas universidades públicas y privadas tradicionales dicen que no hay recursos para estimular la participación de académicos interesados en simposios y conferencias internacionales, y en programas de intercambio con instituciones extranjeras. Pocas oportunidades parecen estar disponibles a nivel de universidades privadas, donde la mayor parte del personal docente es de tiempo parcial y no hacen investigaciones. Las oportunidades de movilidad para los profesores han aumentado en los últimos años, principalmente como resultado de fondos de cooperación internacional suministrados por España, Alemania, Francia, la Unión Europea, Estados Unidos, Canadá y otros países.

Aunque la mayor parte de estas oportunidades se promueven a nivel nacional, algunas universidades grandes, especialmente del sector público, tienen sus propios programas de becas para enviar al exterior profesores e investigadores. A pesar de la formación de un lenguaje y cultura comunes, otras universidades latinoamericanas no son destinos favoritos. Enviando al exterior profesores recién salidos para hacer estudios de maestría y doctorado, las instituciones crean la masa crítica requerida para desarrollar sus propios programas. Asegurando que estudiantes o profesores que estudian en el exterior regresan a sus propias instituciones y permanecen allí, requiere políticas efectivas nacionales e institucionales, pues de lo contrario la internacionalización contribuiría a la fuga de cerebros. Esas políticas están en marcha en Brasil y México, pero no son comunes en otras partes de la región.

Redes internacionales para investigación y enseñanza

Las redes se han convertido en una estrategia programática importante para las universidades latinoamericanas, como lo indican los estudios de todos los países. Parece existir una falta evidente de enfoque preciso con respecto al significado y contenido de las redes. Cuando las instituciones hablan de su participación en redes, mencionan tanto ser miembros de asociaciones institucionales regionales e internacionales, como Columbus y la Unión de universidades latinoamericanas como su participación en convenidos multilaterales, programas y proyectos como la Capacitación académica latinoamericana y el Programa de cooperación interuniversitaria. La participación de instituciones latinoamericanas en redes internacionales ha aumentado en los últimos años y todos los estudios de los países mencionan diferentes redes internacionales.

Por medio de estas redes, las instituciones latinoamericanas reciben estímulos para trabajar conjuntamente en programas de investigación sobre temas regionalmente importantes y sobre la consolidación de programas de calidad académica. Éstos pueden servir como modelo para extender la internacionalización. Los países más activos son Argentina, Brasil y México, tal vez porque representan los sistemas más grandes de educación superior y la mayor capacidad de investigación en la región. También se debe anotar la intensa actividad de las instituciones cubanas en este campo: en 2002 las universidades cubanas participaron en 24 de las 60 redes académicas aprobadas por el Programa de cooperación interuniversitaria España y América Latina. Cuba es también un activo participante en el Programa ALFA de la Unión Europea.

Las redes se consideran como instrumentos importantes para los contactos internacionales, la cooperación y el intercambio. Todavía el énfasis se hace sobre contactos más bien que sobre actividades. Donde está teniendo lugar la cooperación programática, hay críticas sobre la burocracia y la ineficiencia de los programas nacionales y regionales para la cooperación internacional, por ejemplo los programas de EU, bajo los cuales se han establecido estas redes. También existe preocupación sobre la sostenibilidad de esas redes, dada las limitadas capacidades institucionales y nacionales.

Sin embargo, estas redes son de gran beneficio para las instituciones de la región; son una combinación de cooperación internacional vertical y horizontal, pero la mayoría se basa en respuestas reactivas a los programas de donantes internacionales y gobiernos nacionales más bien que iniciativas institucionales proactivas. En cuanto se refiere a la participación en asociaciones regionales, existe una gran diversidad de redes de educación superior regional pero también una falta de coherencia y un énfasis en afirmaciones políticas más bien que en acciones concretas (*ver* capítulo 10).

Internacionalización de los planes de estudio

En Europa y Estados Unidos, las instituciones han internacionalizado sus planes de estudio. Por el contrario, en América Latina se han presentado muy pocos cambios curriculares.

Integración de una dimensión internacional en el diseño del plan de estudios

Pocas instituciones incluyen en sus planes de estudio temas internacionales, globales, interculturales o comparativos. La internacionalización del plan de estudios tiene lugar casi siempre por medio de instrumentos limitados de la movilidad de estudiantes y profesores. Dados los extremadamente limitados números de estudiantes y profesores móviles en la región, así como también la baja probabilidad de que estos números aumenten sustancialmente en el futuro próximo, la internacionalización del plan de estudios y el proceso de enseñanza y aprendizaje podría ser una oportunidad para crear una dimensión internacional para la gran mayoría de estudiantes (*ver* capítulo 1).

Programas académicos conjuntos

En los últimos años ha existido un creciente interés por las instituciones extranjeras y latinoamericanas que establecen programas conjuntos de pregrado y posgrado. Este es un desarrollo muy positivo puesto que internacionaliza el contenido del programa y al profesorado, y da a los estudiantes oportunidades de estudios en el exterior.

Las instituciones privadas han creado programas conjuntos en ciencias administrativas y económicas para universitarios. Las universidades públicas están desarrollando programas conjuntos de graduados en todo los campos de estudio. La opción más común es el título doble, que otorga al estudiante un título de las dos instituciones. Esta opción asegura que el diploma se reconozca nacionalmente; en algunos países las leyes exigen que el diploma lo expida la institución nacional en cooperación con la institución socia.

En virtud de que muchos estudiantes y profesores no tienen la suficiente fluidez en inglés, la mayor parte de estos programas se organizan con instituciones de habla española, siendo España el socio favorito. Cuba ha estado buscando cooperación internacional más intensa para fortalecer sus programas de posgrado después de la pérdida de la ayuda de los países socialistas. El desarrollo de estudios de especialización y la organización de doctorados conjuntos con instituciones de España, México, Canadá, Francia, Brasil y otros países se ha convertido en una prioridad para Cuba.

El uso de nuevas tecnologías de comunicación e información sigue en su infancia en la región pero es muy prometedor para el futuro. En algunos países, las instituciones están desarrollando programas de posgrado basados en nuevas modalidades, como la enseñanza de cursos en línea, pero estos cursos son principalmente para el mercado nacional, basados en programas conjuntos sobre todo con universidades norteamericanas y europeas. Sin embargo, en la educación continuada, algunas universidades están empezando a desarrollar programas para países vecinos utilizando la enseñanza a distancia.

Ofrecer cursos en inglés como una opción de internacionalización para estudiantes locales y para atraer estudiantes extranjeros es algo corriente en Europa y Asia. Es una opción que no se ha arraigado en las instituciones latinoamericanas. Esto no se debe considerar como un obstáculo, dado que el castellano y en un grado menor el portugués son idiomas ampliamente utilizados, tanto como primer idioma en la región como segundo en otras partes del mundo (Estados Unidos, Europa y en el caso de África portuguesa). Por tanto el castellano y el portugués representan más una oportunidad que un riesgo en el proceso de la internacionalización.

Enseñanza de lenguas extranjeras

La casi totalidad de los estudios hechos en los países identifica la falta de dominio de lenguas extranjeras entre estudiantes, profesores y personal administrativo. Esto tiene un impacto negativo sobre las competencias internacionales de estudiantes y profesores latinoamericanos y sobre su capacidad de aprovechar oportunidades para la cooperación internacional. Por esta razón, la enseñanza del inglés como segunda lengua es clave. En los últimos años se han puesto en marcha numerosos programas para mejorar el nivel del inglés.

Proceso enseñanza y aprendizaje

En términos generales, la enseñanza y el aprendizaje siguen siendo muy tradicionales en las instituciones latinoamericanas, por lo general concentradas en la transmisión de conocimientos a través de una relación experto-novato. El movimiento hacia la enseñanza que se concentra en el proceso de aprendizaje, como recomiendan casi todos los métodos educativos internacionales, todavía no se ha presentado, pero se están haciendo esfuerzos en esta dirección. Este será un requerimiento y debe ir mano a mano con la implementación de nuevas formas de aprendizaje y reconocimiento de las dimensiones internacionales y multiculturales de la enseñanza y el aprendizaje.

Dada la cantidad relativamente pequeña de estudiantes extranjeros en la región, los profesores no pueden utilizarlos como un medio de internacionalizar el

salón de clase. Las actividades extracurriculares que facilitan la interacción entre estudiantes locales y extranjeros sería muy benéfica, pero muy pocas instituciones las ofrecen. Una pedagogía más interactiva y crítica, lo mismo que las actividades extracurriculares con estudiantes extranjeros, es por eso sumamente recomendada para el beneficio de estudiantes locales y como una forma de conseguir la internacionalización en casa.

Educación a distancia y movilidad virtual

Aunque cada vez más universidades han incorporado nuevas tecnologías para la comunicación e información en sus enseñanzas a fin de ampliar el acceso a mayor número de estudiantes, se están utilizando más que todo con propósitos nacionales. La internacionalización de esos programas académicos está todavía en su etapa inicial. Solamente en algunos países (como Chile y México, que están trabajando con contrapartes españolas y norteamericanas) las instituciones están empezando a poner en marcha programas académicos conjuntos que utilizan internet.

Cooperación y colaboración en la investigación del desarrollo

La colaboración de la investigación en la región revela un alto nivel de cooperación internacional. La cooperación internacional en este campo está mucho más desarrollada en las instituciones del sector público y en un pequeño número de universidades tradicionales privadas (como las universidades católicas de Brasil y Perú), puesto que la investigación la adelantan principalmente estas instituciones.

Desde los años ochenta se ha iniciado un movimiento que se aleja de la cooperación del desarrollo hacia la cooperación de la investigación colaboradora. Habiendo desarrollado su capacidad de investigación a un nivel superior de competencia, las instituciones regionales están siendo cada vez más consideradas por sus contrapartes en los países desarrollados como unos socios iguales y no como beneficiarios de cooperación técnica o para el desarrollo. Desde el punto de vista del número de acuerdos y proyectos de investigación conjunta que se están haciendo y el nivel de participación en las redes internacionales para la investigación, los países líderes son Argentina, Brasil, Chile, Cuba y México. Estos son los países con el mayor número de habitantes o los sistemas de educación superior más desarrollados. Otros países, como Perú, continúan siendo primordialmente beneficiarios de la cooperación del desarrollo en las investigaciones.

Las instituciones hacen uso de organizaciones nacionales dedicadas a las mejoras en ciencia y tecnología. Algunas de estas organizaciones apoyan mucho los proyectos de cooperación para el desarrollo y la colaboración y ponen a disposición fondos para que investigadores individuales lleven a cabo proyectos internacionales.

Los principales socios extranjeros son ante todo los países europeos (España, Francia, Alemania, Italia y Reino Unido), y en menor grado, Estados Unidos, Canadá y Japón. Existen muy pocos programas y proyectos de investigación de colaboración intrarregionales, excepto para algunas instituciones en Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay.

Algunos países de la región también donan la cooperación. México ofrece asistencia a los países centroamericanos y Cuba da apoyo a Bolivia, Colombia, Ecuador, y algunos países del Caribe, como Haití y Santo Domingo. Argentina y Cuba dan cooperación a Bolivia, Ecuador y Perú, ofreciendo programas de desarrollo de personal e investigación.

ESTRATEGIAS ORGANIZACIONALES

Las estrategias organizacionales se refieren a los sistemas administrativos, a las políticas institucionales y a los sistemas que hacen posible la integración de una dimensión internacional, intercultural y global a las funciones primarias de la universidad (enseñanza, investigación y servicios comunitarios).

Políticas institucionales

Por política institucional, Knight (capítulo 1) quiere decir todas las afirmaciones, directivas o documentos de planeación que se refieren a las implicaciones de la internacionalización. La internacionalización de la educación superior se menciona con frecuencia en discursos y declaraciones oficiales de las autoridades educativas. Se considera como una estrategia clave para mejorar la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación con el fin de satisfacer las demandas y desafíos del siglo XXI. A pesar de este reconocimiento, existe una ausencia de políticas explícitas para la internacionalización. Muy pocas instituciones han formulado planes amplios y definiciones de políticas sobre el proceso de la internacionalización; a lo sumo, la estrategia de la internacionalización se expresa en el plan de desarrollo institucional. Pocos documentos institucionales describen a cabalidad el proceso de la internacionalización, sus razones fundamentales, prioridades, objetivos, programas, regulaciones y procedimientos de evaluación de la calidad y la planeación.

Las actividades internacionales parece que se manejan y organizan de manera marginal. No se integran al meollo de las políticas de desarrollo institucional o a la corriente principal de las funciones primordiales. En la mayoría de los casos las actividades internacionales parecen responder a propuestas que vienen de fuera, sobre todo de organizaciones o instituciones internacionales de los países desarrollados, como los países de la Unión Europea, Estados Unidos y Canadá. Los proyectos intrarregionales y de cooperación horizontal son limitados en su

número. Algunos proyectos de cooperación horizontal que se establecieron por iniciativa de terceros países (el programa ALFA, promovido por la Unión Europea, por ejemplo) han dado a las universidades latinoamericanas la oportunidad de trabajar conjuntamente e iniciar redes regionales para la enseñanza, la investigación y el desarrollo de recursos humanos. Sin embargo, la sostenibilidad de estas redes, una vez que termina la financiación de los donantes, es muy cuestionable.

Planeación institucional

Los estudios de los países indican que las actividades internacionales y programas todavía no se han integrado a los procedimientos regulares de planeación.¹ Las actividades internacionales no atienden las prioridades específicas de la agenda institucional y están organizadas de una manera *ad hoc*, y se dejan principalmente a la iniciativa de miembros individuales del profesorado. Muchos programas son simplemente respuestas a oportunidades ofrecidas por instituciones y organizaciones internacionales. Las instituciones de educación superior todavía no se utilizan para planear sus propias actividades internacionales de manera sistemática y para fijar objetivos con base en sus necesidades, requerimientos y recursos financieros en el corto, mediano o largo plazos. En conjunto, la dimensión internacional no se ve como una estrategia transversal en la política de desarrollo académico y por eso no se integra sistemáticamente a las políticas de desarrollo institucional. Estos elementos se pueden clasificar como reactivos, *ad hoc* o como un método de actividades.

Aseguramiento de la calidad y acreditación

Todos los estudios de los países dan noticia de los programas para establecer y poner en marcha sistemas de aseguramiento de la calidad destinados a evaluar la calidad de los programas académicos, de los graduados y de las instituciones. El aseguramiento de la calidad del proceso de internacionalización o de las actividades de internacionalización no se menciona específicamente. Parece existir un desajuste entre las declaraciones hechas sobre la internacionalización como una estrategia clave para mejorar la calidad de la enseñanza e investigación y el he-

1 En el análisis de las estrategias organizacionales restantes, el proceso de internacionalización de las instituciones de educación superior se analiza con base en una definición más amplia de política institucional. Esta definición se refiere a un enfoque institucional sostenible e integrante de la internacionalización, que incluye la puesta en marcha de una gran serie de definiciones de procedimientos y políticas que cubren aseguramiento de la calidad, planeación, recursos, personal administrativo, desarrollo del profesorado, admisión, investigación, currículo, apoyo de estudiantes y trabajo de proyectos y contratos (*ver* capítulo 1).

cho de que las políticas nacionales para el aseguramiento de la calidad con miras a programas académicos y de desarrollo institucional aún no tienen en cuenta la dimensión internacional como un indicador importante del progreso. Todavía hay una falta de desarrollo estratégico de la internacionalización y está faltando la revisión de calidad de las estrategias existentes, aunque algunas instituciones están empezando a hacer esas revisiones. Son dignas de mencionar dos universidades mexicanas, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de Guanajuato, que se han sometido al Proceso de revisión de calidad de internacionalización, establecido por el programa de Administración internacional de la educación superior de la OCDE (para mayor información sobre el proceso de revisión de la calidad de la internacionalización, *ver* OCDE 1999 o la traducción al castellano publicada por Anuiés 2001).

En las instrucciones nacionales para la acreditación del programa institucional, la dimensión internacional generalmente se deja a un lado o se caracteriza solamente como elementos fragmentados. Esto tiene un impacto negativo sobre los planes institucionales y los sistemas de aseguramiento de la calidad. Al mismo tiempo, cada vez mayor número de instituciones están buscando la acreditación internacional de sus programas por parte de corporaciones o agencias internacionales, particularmente en campos profesionales (administración de negocios, medicina, ingeniería). Estas acreditaciones internacionales dan estatus y reconocimiento, ambas cosas a nivel nacional y en el mercado internacional. Sin embargo, se necesita más conocimiento de la reputación internacional de corporaciones y agencias internacionales, para evitar mezclarse con los molinos de acreditación que han surgido como respuesta a la creciente demanda de estatus internacional y reconocimiento.

Financiación

Aparentemente existe una contradicción entre discurso oficial, que declara que internacionalización es una prioridad, y financiación, que es inadecuada para poner en marcha actividades de internacionalización. Cuando una prioridad es alta en la agenda institucional, las autoridades educativas por lo general ponen a disposición los recursos financieros necesarios; tal es el caso, por ejemplo, para nuevas tecnologías de información y comunicaciones. Cuando la internacionalización se considera principalmente como una actividad financiada externamente o como una fuente de ingreso, hay menos inclinación o conciencia de la necesidad de invertir en ella.

Los estudios de los países indican que muy pocas oficinas internacionales tienen los recursos financieros o el capital simiente necesario para apoyar actividades de internacionalización. En Argentina los fondos para actividades de internacionalización no superan en 0,3% el presupuesto institucional. En México las

universidades públicas más grandes están incrementando los presupuestos para la internacionalización, pero esto no ocurre con la mayoría de las universidades del sector privado. Solamente el 20% de las oficinas internacionales en Colombia indican que tienen incluso un presupuesto limitado. Más del 80% de las oficinas de relaciones internacionales en Chile reciben presupuestos más grandes en los últimos años, cuando las actividades de internacionalización se han vuelto más importantes en la agenda institucional, pero gran parte de esta financiación se utiliza para apoyar actividades de investigación, de colaboración y desarrollo de recursos humanos: sólo una pequeña proporción de estos recursos se invierte en la internacionalización del plan de estudios o en la movilidad de los estudiantes. La mayor parte de los estudios del país observa la falta de programas nacionales con destino a la movilidad de estudiantes, que depende en gran parte de la disponibilidad de fondos de cooperación internacional o de recursos económicos propios de los estudiantes.

Oficinas administrativas para el manejo de actividades de la internacionalización

Casi todos los estudios del país anotan el bajo nivel de profesionalización del personal que maneja programas y actividades internacionales. Se dice que la situación se debe principalmente a la alta rotación en las posiciones del personal antiguo de la región. Por eso las instituciones no pueden desarrollar la metodología necesaria para concebir, diseñar y poner en marcha el proceso de la internacionalización.

Las oficinas internacionales ocupan una baja posición en los organigramas institucionales y se encuentran en la cuarta o quinta escala de la jerarquía. Esta posición no les da la autonomía y autoridad requerida para poner en marcha las estrategias. Tales oficinas tienden a depender de funcionarios de planeación o académicos, que generalmente no tienen el entrenamiento, los conocimientos y la práctica que requiere la internacionalización. En consecuencia, la dimensión internacional no se tiene en cuenta en el momento de tomar la decisión sobre políticas de desarrollo y orientación. La posición de vicedecano o vicedirector para las relaciones internacionales, por ejemplo, que han creado algunas universidades norteamericanas o europeas, es rara en América Latina.

Políticas sobre desarrollo de recursos humanos

Como lo indica Knight en el primer capítulo, las políticas sobre la internacionalización de los recursos humanos deben cubrir los procedimientos de contratación y selección que reconozcan experiencia internacional, políticas de recompensas y promoción que presten atención a las contribuciones de los profesores y perso-

nal administrativo, a las actividades de desarrollo del personal profesional y el apoyo de tareas internacionales y años sabáticos. Los estudios del país indican que los procedimientos de contratación y selección no hacen énfasis en una preferencia por la experiencia internacional por encima y más allá de la percepción general de que es un activo para cualquier académico y por tanto se debe tener en cuenta en cualquier institución.

Las instituciones de educación superior de la región han estado enviando profesores y académicos al exterior para hacer estudios de posgrado durante muchos años, y por tanto hay académicos con experiencia y pericia internacional. Los académicos que han seguido estudios de especialización en el exterior son una minoría, pero sí los hay. Las universidades podrían desarrollar y poner en marcha políticas institucionales para utilizar esta élite minoritaria en el proceso de la internacionalización. Los académicos que hayan estudiado en el exterior podrían ser agentes de cambio ideales en el proceso de la internacionalización. Infortunadamente, una vez de regreso a casa, la gran mayoría de estos profesionales trabaja en centros de investigación. Como la investigación tiende a desconectarse de la enseñanza en América Latina (aunque hay una clara tendencia hacia el cambio en este campo), no se utilizan suficientemente en la internacionalización del proceso de aprendizaje o el diseño del currículo.

En la mayor parte de los países estudiados, los procedimientos para evaluar la productividad académica se concentran en los logros individuales y no recompensan la participación en proyectos de cooperación internacional, consejería estudiantil o la organización de programas de movilidad de estudiantes. Estas actividades quitan tiempo y necesitan ser recompensadas si la institución desea que se desarrollen. La participación del personal docente es clave para el futuro de un proceso de internacionalización más profundo y más amplio.

Las oportunidades para actividades de desarrollo profesional del personal administrativo y docente, como participación en conferencias internacionales y oportunidades de pasar un período de intercambio o un año sabático en el exterior, son otros elementos clave en el proceso de internacionalización. Este es un aspecto crucial para que las instituciones y las necesidades se orienten adecuadamente. La mayor parte de los estudios de países hablan de la existencia de rubros del presupuesto para apoyar esta clase de actividades. Sin embargo, la estipulación por lo general es inadecuada, aun cuando la participación en conferencias internacionales y la publicación y las citas en revistas y libros internacionales han llegado a ser indicadores clave dentro de los procesos de revisión de la calidad en las instituciones. Infortunadamente, el acceso a estas oportunidades se limita a profesores de tiempo completo, que generalmente representan sólo más o menos la mitad de todos los instructores en las universidades latinoamericanas.

RAZONES FUNDAMENTALES CLAVE, MÉTODOS, PROBLEMAS Y OPORTUNIDADES PARA LAS INSTITUCIONES

Es posible identificar varias razones fundamentales clave, métodos, problemas y oportunidades, que son pertinentes para el desarrollo futuro de la internacionalización. Parece que existe consistencia entre las razones fundamentales clave a nivel nacional y a niveles institucionales, en especial para las universidades públicas. Las principales razones fundamentales a nivel nacional son la construcción de nación y el posicionamiento del país en la economía global del conocimiento. A nivel institucional son estándares que construyen la institución, que se orientan hacia lo internacional y hacia la mejora de la calidad. En ambos niveles, el desarrollo de recursos humanos y las alianzas estratégicas parecen ser un medio y un fin en relación con estas razones fundamentales. En general, la generación de ingresos y transacciones comerciales, distintas a las conseguidas con asistencia técnica y becas, no son todavía fuerzas propulsoras para la internacionalización a nivel institucional.

Métodos institucionales

Las instituciones latinoamericanas parece que todavía están reaccionando ante iniciativas que provienen de organizaciones nacionales y en particular internacionales. Existe necesidad de un giro gradual de este método hacia uno más proactivo para la internacionalización.

La aproximación a las actividades tiende a fragmentarse, con poca relación entre participación en diferentes programas, proyectos y estrategias. Las estrategias no son parte del plan central y son marginales. Sólo recientemente algunas instituciones han empezado a pasarse a un proceso más coherente y llevando la internacionalización hacia el centro de la política y la planeación institucional.

Existe un viraje gradual de considerar las actividades y proyectos internacionales principalmente como una fuente de ingresos (cooperación del desarrollo, proyectos patrocinados de cooperación, comercio) hacia mirar la internacionalización como un proceso coherente e integrado. En relación con eso, está surgiendo una conciencia de que se requiere inversión institucional para las estrategias de la internacionalización.

Problemas y oportunidades

El inmenso número de actividades, proyectos y programas indica que la dimensión internacional está muy viva en la educación superior de América Latina. Sin embargo, el énfasis en gran parte continúa sobre la movilidad, existe una falta de

coherencia en las estrategias del programa y los programas siguen siendo periféricos en todos los planes de las instituciones.

Algunos de estos problemas clave que requieren atención a nivel institucional se presentan a continuación.

Aseguramiento de la calidad y acreditación

La mejora de la calidad es un factor clave de la internacionalización en la región. Sin embargo, el aseguramiento de la calidad de la dimensión internacional de la educación superior y la inclusión de la dimensión internacional en los diferentes sistemas de revisión de la calidad de las universidades, todavía no se reconocen como factores importantes. En general, la acreditación parece más una fuerza impulsora que la mejora de la calidad.

Vinculaciones y alianzas

Las instituciones necesitan volver a examinar su enfoque en las vinculaciones bilaterales y las alianzas multilaterales. Las vinculaciones y sistemas siguen viéndose más como unos instrumentos para elevar el perfil y recopilar información que como bases para programas concretos, proyectos y actividades. Muchas vinculaciones y sistemas existen solamente en el papel o siguen agendas burocráticas. Otras han sido creadas como respuestas a fuentes externas de financiación y carecen de sostenibilidad una vez que se detienen las financiaciones. Se necesita un enfoque más estratégico y una distinción más clara, y se deben desarrollar diferentes tipos de sistemas y programas.

Está haciendo falta un enfoque “en casa” de la internacionalización, que incluya cambios en el currículo, el proceso de enseñanza y aprendizaje y actividades extracurriculares. El actual enfoque se hace sobre un método “en el exterior”, principalmente orientado hacia la movilidad en el exterior de profesores y estudiantes. En la encuesta de la Asociación internacional de universidades (IAU 2004), los latinoamericanos que respondieron mencionaron la movilidad y la investigación como las dos áreas prioritarias de crecimiento para la internacionalización, confirmando el enfoque hacia el exterior que hay en la región.

El movimiento para la internacionalización en casa se inició en Europa, como respuesta al énfasis en la movilidad y la falta de atención prestada al 95% de profesores y estudiantes que no toman parte en la movilidad. En las universidades latinoamericanas recientemente se ha despertado la conciencia de que más del 95% de profesores y estudiantes no tendrá una oportunidad de ir al exterior y por tanto se debe prestar más atención a la internacionalización del plan de estudios y al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cooperación intrarregional

Una cantidad desproporcionada de programas y actividades de cooperación están orientadas hacia Norteamérica y Europa. Cada vez hay más conciencia de la importancia y de las oportunidades de actividades intrarregionales. Las oportunidades para la enseñanza intrarregional de cursos de educación continuada y tradicional y de programas conjuntos todavía no se han aprovechado.

Identidad lingüística y cultural

Las instituciones cada vez están identificando más oportunidades que ofrece la identidad lingüística y cultural de la región, para establecer programas de cultura y lenguaje para estudiantes internacionales.

INTERNACIONALIZACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA NACIONAL

Aparentemente existe una receptividad hacia la internacionalización en América Latina. La solidaridad es una fuerza impulsora todavía importante y tradicional para la internacionalización, como se expresa por ejemplo en el apoyo de representantes del gobierno y de la educación superior latinoamericana para la Conferencia mundial de la educación superior de Unesco en 1998.

Por el contrario, la globalización se sigue considerando negativamente, sobre todo en Brasil y Cuba, donde con frecuencia se ve como equivalente a imperialismo o dependencia y, por tanto, se tilda más de amenaza que de oportunidad. En relación con esto está la preocupación sobre el comercio en la educación y la aparición de nuevos proveedores extranjeros, que tienen un impacto sobre la dimensión internacional de la educación superior en la región, no sólo a nivel institucional sino a nivel nacional. Combinados con la noción de autonomía por parte de las universidades latinoamericanas, estos nuevos desarrollos pueden dar como resultado debates altamente polémicos a veces, sobre el impacto de la globalización sobre la educación superior, en especial en las universidades públicas. Al mismo tiempo, se puede observar un enfoque más pragmático (en Colombia y México, por ejemplo) que trata de incorporar los beneficios de una sociedad del conocimiento más global en la cultura de la educación superior tradicional, más nacional y autónoma.

Razones fundamentales nacionales

A nivel nacional, las principales razones fundamentales para la internacionalización de la educación superior son la construcción de nación y el posicionamiento del país en la economía global del conocimiento. Sin embargo, se pueden obser-

var diferentes etapas de desarrollo y en relación con éstas varios modos de aproximarse a su realización. En Perú la cooperación para el desarrollo sigue siendo la fuerza impulsora más importante, mientras que las políticas nacionales cubanas son impulsadas por una ideología de solidaridad y cooperación. En Chile, Colombia y México el énfasis se hace en la cooperación internacional y últimamente en el comercio. En la mayor parte de los países hay un gran desarrollo de los recursos humanos y un impulso de conectividad para la internacionalización.

La cooperación para el desarrollo y la asistencia técnica fueron una razón fundamental importante en casi todos los países hasta los años ochenta y siguen siéndolo en Bolivia, Ecuador, Perú y en Centroamérica. Hasta hace poco, la cooperación académica se basaba primordialmente en la agenda y financiación del norte. Solamente en los últimos años se ha visto un movimiento paulatino hacia la cooperación sur-sur y a fijar una agenda junto con el sur (López Segrera 2002).

El BID fue el inversionista más importante en los años sesenta y ochenta. Entre 1962 y 1984 invirtió US\$541 millones en la educación superior de la región, sin incluir ciencia y tecnología e investigación. Continúa siendo uno de los principales inversionistas de la región. Hasta comienzos de los años setenta, financió principalmente universidades nacionales; desde entonces también ha financiado instituciones privadas (López Segrera 2002).

Durante los años noventa, el BID desvió su atención hacia la introducción de institutos comunitarios y otras instituciones de ciclos cortos en la región y disminuyó su programa de préstamos para educación superior. Durante este período, el Banco Mundial se convirtió en un actor principal, haciendo grandes inversiones en educación superior en Argentina, Chile, Colombia, México y Venezuela (Banco Mundial 2003). El Banco Mundial ha incrementado sus préstamos para investigación y ciencia y tecnología en Brasil, Chile, México y Venezuela. Estas inversiones sirven de apoyo a la modernización de la educación superior en países importantes de la región e incluyen ayudas para estudiantes, becas universitarias y becas de investigación. Las inversiones del Banco Mundial han llegado a más de US\$1,5 mil millones durante la última década y su portafolio sigue creciendo.

El paso de beneficiario a contribuyente se puede observar en Argentina, Brasil, Chile y México, aunque las cantidades son bastante limitadas y estos países también continúan siendo beneficiarios. Cuba es un caso especial. En el pasado Cuba recibía asistencia técnica de la antigua Unión Soviética y otros Estados comunistas de Europa central y oriental, y también de Europa occidental y Canadá. Suministró apoyo a estudiantes y universidades en América Latina y África. Desde el colapso de la Unión Soviética, el apoyo se acabó completamente. El cambio ha hecho difícil para Cuba ofrecer ayuda, aunque sigue esforzándose para hacerlo.

Otra razón fundamental es que la internacionalización es un medio de mejorar estándares nacionales. Calidad, estándares, perfil y estatus, todos se mencionan como importantes razones fundamentales a nivel nacional e institucional. Estar

conectados con los principales sistemas de educación superior e instituciones de la región y del mundo es una razón fundamental imperante. Un peligro de este enfoque es la tendencia a buscar comparación y vinculaciones con las universidades más prestigiosas de Estados Unidos y Europa en lugar de buscar instituciones de similar calidad, cultura, radio de acción y tamaño. Aspirar demasiado alto puede crear falsas expectativas y limitar el campo de acción para la cooperación.

La conectividad (alianzas estratégicas) es otra razón fundamental en casi todos los países. Este problema se considera menor cuando se piensa que es uno de los factores clave en el desarrollo de la internacionalización en la región.

En la mayor parte de los estudios de países hay sólo una referencia implícita al problema de la identidad cultural regional y nacional. En el estudio de IAU (2004), los latinoamericanos que respondieron clasificaron los aspectos culturales como el beneficio número uno (aumentar el conocimiento cultural) y el riesgo número uno (perder la identidad cultural) de la internacionalización. A nivel de política nacional uno esperaría, por tanto, mayor atención a la dimensión cultural de la internacionalización, pero no se pueden observar muchas expresiones de esto.

Problemas clave y oportunidades

De los informes de los países surgen algunos problemas clave y oportunidades.

Asociaciones de universidades regionales y nacionales

En el pasado las asociaciones de universidades nacionales y regionales en América Latina se consideraban como demasiado políticas, fragmentadas e ineficientes para estimular la internacionalización. En consecuencia, no desempeñaban un papel activo para influenciar la creación de políticas de internacionalización regionales y nacionales, en particular a nivel regional. Al mismo tiempo, se consideraban como redes importantes para congregar las universidades a un nivel nacional y en toda la región y vincular las universidades con el resto del mundo. Recientemente, las asociaciones nacionales y regionales han empezado a desarrollar y establecer programas de cooperación y movilidad, un indicativo de que están prestando mayor importancia a la internacionalización. La mayor parte de las asociaciones nacionales también han apoyado al establecimiento de redes nacionales de funcionarios de relaciones internacionales.

Redes de funcionarios de relaciones internacionales

La mayor parte de los países de la región, especialmente los más grandes, tienen redes nacionales de funcionarios de relaciones internacionales. Excepto en México, están vinculados y dependen de asociaciones universitarias o de rectores.

Existen contactos informales entre las diferentes redes nacionales de la región y sus representantes se reúnen entre sí en eventos como los patrocinados por ALFA y Alfan. Sin embargo, estos contactos siguen siendo más bien *ad hoc*. La influencia de estas redes sobre las políticas nacionales y regionales sigue siendo indirecta, a través de las asociaciones institucionales a las cuales están vinculadas. La creación de una asociación latinoamericana, una red de funcionarios de relaciones internacionales o una red de sus corporaciones nacionales podría tener un impacto estimulante sobre el surgimiento de políticas intrarregionales y programas, proponiendo que las asociaciones universitarias asuman una acción más positiva con respecto a la internacionalización. Una red regional de este tipo podría ayudar a superar la falta de experiencia, las oportunidades de desarrollo profesional, la continuidad, y académicos calificados en la educación internacional desarrollando programas de capacitación y facilitando el intercambio de información y experiencias.

Aseguramiento de la calidad, acreditación y transferencia de créditos

Los mecanismos para el aseguramiento de la calidad (reconocimiento de títulos, establecimiento de estándares, desarrollo de sistemas para la acreditación) necesitan establecerse tanto para instituciones tradicionales como para nuevos proveedores y formas de educar.

Hasta comienzos de los años noventa la calidad no era un problema de la educación superior en América Latina. La planeación y el desarrollo se basaban principalmente en indicadores cuantitativos y tenían relación con los desarrollos sociales y económicos de los diferentes países. La convocatoria de un enfoque más cualitativo en el aseguramiento de la calidad vino en los años noventa, influenciada y modelada después por instrumentos desarrollados en América del Norte y particularmente en Europa. Por ejemplo, el modelo brasileño de revisión de la calidad se inspiró en el sistema holandés (*ver* capítulo 4).

Durante los años noventa la mayoría de países latinoamericanos estableció entidades y mecanismos para el aseguramiento y acreditación de la calidad. En los últimos diez años Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Costa Rica y México han desarrollado mecanismos para la acreditación. Otros países están en el proceso de hacerlo.

La creación de Mercosur, que incluye la educación superior entre sus campos de cooperación, fue un desarrollo regional importante. En 1992 se aprobó un plan a tres años para el sector educativo, que tenía por objeto incluir la compatibilidad de sistemas educativos, el reconocimiento de estudios y la aprobación oficial de títulos. El plan tenía por objeto facilitar el movimiento libre de estudiantes y profesionales en la región. La acreditación se mencionó como uno de los instrumentos para lograr estas metas, y en 1998 se firmó un memorando para la realización de un mecanismo experimental para la acreditación con destino a los países de Mercosur.

No obstante estos esfuerzos, la calidad de las estrategias y políticas de internacionalización a nivel institucional y nacional y la contribución que la internacionalización puede hacer a la calidad general de la educación superior, continúan recibiendo poca atención. La transferencia de créditos entre los países latinoamericanos sigue siendo un problema. El desarrollo de una versión latinoamericana del sistema europeo de transferencia de créditos estimularía la cooperación y el intercambio en la región y en otras partes.

Lenguaje y cultura comunes

La educación superior en América Latina podría hacer uso más efectivo de su cultura y lenguaje comunes para estimular la internacionalización de su educación. Parece existir mucha heterogeneidad en la educación superior y pocas evidencias de la armonización y regularización regional. Se hace poco énfasis en la cooperación e intercambio intrarregional. Los países y las instituciones tienden a mirar fuera de la región, principalmente hacia Estados Unidos y Europa, aunque algunos crean vínculos con instituciones de Argentina, Brasil y Cuba.

Movilidad estudiantil

La movilidad estudiantil hacia el exterior sigue siendo limitada en América Latina (cuadro 11.1). Los latinoamericanos representan menos del 4% del número total de estudiantes matriculados en el reportaje de OCDE y países socios, un porcentaje mucho menor que el 45% para estudiantes asiáticos, 30% para europeos, 11% para africanos y 6% para norteamericanos (OCDE 2004). El creciente número de universidades privadas parece que absorbe más que los proveedores extranjeros o los estudios en el exterior la mayor demanda de educación superior en América Latina y el Caribe.

Sin embargo, hay indicaciones de una mayor demanda de estudios en el exterior, especialmente a nivel de posgrado. En Brasil el número de personas que estudia en el exterior se elevó de 0,7% en 1995 a 1,0% en 2000; en México esta cifra pasó de 0,8% en 1995 a 1,0% en 2000. La cifra cayó solamente en Perú de (1,1% a 0,8%), lo cual podría deberse a la inestabilidad política en el país hasta 1995, que incrementó la movilidad hacia el exterior. (Datos de 1995 de la Fuerza operante sobre educación superior y sociedad 2000; Davis 2003).

En todos los países, con excepción de Chile, la mayoría de los estudiantes que están en el exterior lo hacen en países de habla inglesa. Estados Unidos es ante todo el destino más popular para estudiantes latinoamericanos, después de España y para todos los países excepto Brasil, donde hay una mayor diversidad de destinos, que incluyen Francia, Alemania, Reino Unido, Portugal y España. Los destinos intrarregionales no son altos en los listados.

CUADRO 11.1**MOVILIDAD DE ESTUDIANTES HACIA EL EXTERIOR EN AMÉRICA LATINA, 2000**

País	Número de estudiantes en el exterior	Porcentaje de todos los estudiantes	Porcentaje de todos los estudiantes en el exterior que estudian en países de habla inglesa
Argentina	6.676	0,6	56,0
Brasil	16.756	1,0	62,3
Chile	4.115	1,4	48,0
Colombia	10.735	1,9	70,6
México	15.264	1,0	84,4
Perú	5.748	0,8	50,1

Fuente: Davis (2003).

La movilidad de estudiantes hacia el interior es marginal. El número de estudiantes norteamericanos que estudian en América Latina, aumentó un 11% en 2002 llegando a 22.387. México es el único país de la región que recibió más de 8.000 estudiantes (13%) Costa Rica recibió 3.461 hasta un 6% (IIE 2002). Los jóvenes de fuera de América Latina que estudian en la región son principalmente estudiantes de intercambio y estudiantes norteamericanos que hacen un año de bachillerato en programas en el exterior. La inestabilidad política y económica de la región es un obstáculo para atraer estudiantes extranjeros.

Los gobiernos y las instituciones podrían hacer más para explorar oportunidades en cuanto a la movilidad intrarregional como una alternativa para la cooperación tradicional y el intercambio con Norteamérica y Europa.

Generación de ingresos, comercio y la presencia de proveedores internacionales

Las políticas con respecto a generación de ingresos, comercio en educación superior y la presencia de proveedores internacionales requieren especial atención. Estos nuevos desarrollos son fenómenos recientes y el panorama cambia rápidamente. Unesco/Iesalc (<http://www.iesalc.unesco.org.ve>) han contribuido en este campo publicando algunos informes sobre el tema.

América Latina es una región de contrastes. Hay unas universidades públicas excelentes pero también unas regulares. Existe un creciente sector privado que incluye prestigiosas universidades católicas e instituciones por debajo de los estándares que sencillamente absorben la demanda. En medio de estas instituciones, han aparecido nuevos proveedores locales e internacionales. Ambos forman una combinación interesante de instituciones de educación superior públicas y privadas, nacionales e internacionales.

Tradicionalmente, las universidades públicas se financiaban exclusivamente a través del gobierno. En algunos países, como Argentina, Brasil, Cuba y México, esto sigue ocurriendo. En otras partes algunas instituciones públicas se han visto obligadas a completar sus ingresos cobrando matrícula.

El descenso del apoyo financiero del gobierno para el sector está estimulando la expansión de instituciones privadas de educación superior y atrayendo proveedores internacionales privados.

Numerosos tipos nuevos de proveedores están operando en Argentina y México. Argentina ha formado alianzas con universidades europeas (sobre todo España) y Estados Unidos. En México se han iniciado alianzas con la Universidad Abierta del Reino Unido, la Universidad Nacional a Distancia de España y Fénix, Atlantic International y la Universidad Newport de Estados Unidos. En México los proveedores comerciales internacionales, como Endicott College, Universidad Westbridge y Universidad Westhill, han fundado filiales. Uno de los proveedores más visibles es el Grupo Internacional Apollo, principalmente a través de su subsidiaria la Universidad de Phoenix en Arizona, que ofrece programas universitarios que preparan estudiantes para el mercado laboral, sobre todo en administración de negocios e ingeniería. Las universidades internacionales Sylvan, un proveedor norteamericano, tienen actividad en Chile, Costa Rica, México y Panamá. La Universidad Oracle funciona en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Paraguay, Uruguay y Venezuela. Empresarios internacionales han iniciado contactos con instituciones locales para comprar y volver a vender sus acciones una vez que las instituciones han alcanzado cierto nivel de reconocimiento en el país. En Brasil, por ejemplo, los socios de Advent Internacional y J. P. Morgan han aumentado sus propiedades adquiriendo instituciones de educación superior.

Aunque la educación superior transnacional no es común en América Latina, algunos países como Chile, Colombia, Cuba y México han empezado a ampliar su presencia en países vecinos por medio de franquicias, educación a distancia y programas en línea. El Instituto Tecnológico de Monterrey en México ha estimulado la participación de otras reconocidas instituciones en esta nueva tendencia. Ofrece por lo menos quince programas de maestría en internet, llegando a 50.000 estudiantes en toda América Latina (Banco Mundial 2002).

Para toda la región, el papel de los proveedores internacionales sigue siendo muy pequeño. El impacto de esta presencia todavía no se ha estudiado ni analizado. A pesar de la rigidez y complejidad de los sistemas legales, estos nuevos proveedores se las han ingeniado para superar algunos cuellos de botella y han obligado a las instituciones locales a hacer transformaciones drásticas en el buen ejercicio del poder, la estructura organizacional y los modos de operar (Salmi 2001; Banco Mundial 2002).

El comercio en la educación superior y la presencia de nuevos proveedores extranjeros en la región sigue creciendo, pero permanece marginal. Los sistemas

nacionales de educación superior en la región todavía no han desarrollado procedimientos para la evaluación de la calidad con el fin de regular el establecimiento de estos tipos de proveedores de servicios educativos, dejando a los ciudadanos sin protección como posibles compradores de dichos servicios.

Varias universidades europeas, especialmente las de España y algunas universidades norteamericanas, están trabajando estrechamente con universidades de la región (en Argentina, Brasil y Chile por ejemplo) en programas conjuntos y de doble título.

Algunas universidades latinoamericanas han fundado oficinas en el exterior con la idea de fortalecer las relaciones interinstitucionales. La Universidad Nacional Autónoma de México tiene dos sedes universitarias en Estados Unidos, y algunas universidades chilenas han abierto oficinas en España, Argentina y Estados Unidos.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA Y SUS VÍNCULOS CON EL RESTO DEL MUNDO

La educación superior en América Latina está unida al resto del mundo por medio de vinculaciones con varios países.

España

A pesar de su pasado colonial y su influencia cultural en América Latina, durante muchos años España desempeñó un papel menor en la educación superior de la región. Los grandes contactos con España se vinieron a desarrollar sólo al terminar la dictadura de Franco en 1975, sobre todo desde que España fue admitida en la Unión Europea en 1990.

La expansión de los lazos entre España y los países hispanohablantes de América Latina, ha tenido muchos efectos positivos. El lado flaco de esta estrecha conexión con España para la cooperación y el intercambio es que estimulara el parroquialismo.

Francia y otros países europeos

Los vínculos lingüísticos, históricos y culturales entre América Latina y Francia hacen de esta última el segundo país más importante después de España desde el punto de vista de la internacionalización de la educación superior. En el transcurso de los años, el papel de Francia ha disminuido, mas aparentemente está reviviendo a raíz de iniciativas de la Alianza Francesa, las embajadas de Francia y EduFrance, la agencia que promueve la educación superior francesa en el exterior.

Alemania ofrece becas a estudiantes latinoamericanos para estudio, intercambio de profesores, investigación conjunta y desarrollo de personal administrativo en ese país. Países Bajos y Suecia ofrecen asistencia técnica y becas. La cooperación en estos programas tiende a ser bilateral y carece de redes dentro de la región.

La Unión Europea

La Unión Europea crea programas y hace ofertas para estimular la cooperación internacional en la educación superior entre la Unión Europea y América Latina, en particular a través de los programas ALFA y Alßan. Estos esfuerzos han sido útiles para volver la atención en la región hacia una Europa más amplia y lejos del foco central sobre cooperación con Estados Unidos, España y en menor grado Portugal. Los contactos con Europa central y occidental siguen siendo marginales, pero se espera que esto continúe cambiando poco a poco a medida que estos países se integren a la Unión Europea.

La creación de un Espacio común europeo, latinoamericano y del Caribe para la educación superior en el 2002 por parte de la Cumbre de Madrid y su reconfirmación en 2004 en Guadalajara, México, en conexión con la reunión de jefes de Estado de las tres regiones, tiene como objeto fortalecer la cooperación en la educación superior entre dichas regiones. Entre los objetivos del Espacio común están el estímulo de la movilidad intra e interregional de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo. Ya están en camino algunas iniciativas para promover la realización del Espacio común. Éstas incluyen el proyecto 6x4 iniciado por el Centro nacional para la evaluación de la educación superior (Ceneval) en México y Columbus en Europa.² El proyecto trata de establecer condiciones operativas que fomenten la compatibilidad y convergencia de los sistemas de educación superior latinoamericanos y del Caribe y una comparación y conexión más estrecha entre ellos y los de la Unión Europea, por medio del diálogo y el trabajo de colaboración entre instituciones y asociaciones de ambas regiones.

América del Norte

La cooperación entre América Latina y Canadá y Estados Unidos ha sido variable durante los últimos cincuenta años. En Canadá la oferta de asistencia técnica

2 El proyecto se denomina 6x4 porque analiza 6 campos de estudio (administración pública y de negocios, ingeniería electrónica o profesiones similares, medicina, química, historia y matemáticas) desde 4 ejes (competencias profesionales, créditos académicos, evaluación y acreditación, y capacitación en innovación e investigación) (Ceneval-Columbus 2004).

predominó en el período después de la Segunda Guerra Mundial. Las relaciones de Canadá con universidades mexicanas han aumentado desde Tlcan. El nuevo énfasis durante la última década para atraer estudiantes internacionales ha creado un nuevo interés en la región, que puede conducir a un cambio significativo de las vinculaciones de Canadá con América Latina.

Algunos programas ofrecen becas e internados en Estados Unidos. El más conocido, sobre todo en América Latina, es el programa Fulbright, que ha favorecido a más de 200.000 becarios desde su creación en 1946. Otros programas y organizaciones norteamericanas activos en la región es el Instituto de educación internacional y Programas académicos y profesionales para las Américas (Laspau).

Asia

Existe poca cooperación entre América Latina y Asia, aunque hay mayor demanda en China de oportunidades educativas en América Latina. Recientemente, Australia, y en menor grado Nueva Zelanda, han venido a actuar como socios, en su mayor parte como proveedores de oportunidades de capacitación para estudiantes latinoamericanos.

África

Entre las instituciones de educación superior latinoamericanas y africanas se han establecido pocas alianzas académicas. Tradicionalmente, Brasil y Cuba fueron activos en esta área, principalmente por razones políticas, económicas y culturales. Desde los años noventa Cuba ha desarrollado programas de posgrado en los cuales han participado muchos estudiantes africanos. Sus programas de doctorado son los más populares.

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA DESDE UNA PERSPECTIVA GLOBAL

¿Existe alguna forma latinoamericana específica de enfocar la internacionalización de la educación superior? ¿O son los desarrollos de la región similares a los de cualquier parte del mundo?

Los hallazgos de una encuesta sobre la internacionalización entre instituciones miembros de IAU (Knight 2004) revelan lo siguiente:

1. La movilidad de estudiantes y profesores es la razón más importante para hacer de la internacionalización una prioridad y el aspecto de más rápido crecimiento de la internacionalización.

2. La fuga de cerebros y la pérdida de identidad cultural se consideran como máximos riesgos de la internacionalización.
3. El desarrollo de estudiantes, profesores y personal administrativo; los estándares académicos y el aseguramiento de la calidad así como la colaboración de la investigación internacional son los tres beneficios más importantes de la internacionalización.
4. La falta de apoyo financiero a nivel institucional es el mayor obstáculo para la internacionalización.
5. La educación a distancia y el uso de tecnologías de información y comunicación son áreas clave para nuevos desarrollos.
6. Los profesores son la fuerza impulsora para la internacionalización, más activos que los administradores y los estudiantes.
7. Las dos terceras partes de las instituciones miembros parecen tener una política y una estrategia de internacionalización, pero sólo la mitad de dichas instituciones tienen presupuestos y una estructura de monitoreo para apoyar su implementación.
8. Las razones fundamentales basadas en consideraciones académicas para la internacionalización son más comunes que las razones fundamentales basadas en consideraciones políticas o económicas.
9. La cooperación intrarregional es la primera prioridad para África, Asia y Europa. Europa es el principal socio para la colaboración interregional.
10. Los factores que requieren atención son la cooperación para el desarrollo, el aseguramiento de la calidad y la acreditación, la financiación y la cooperación en la investigación.

Estos hallazgos ofrecen una perspectiva institucional de la internacionalización por parte de los miembros de IAU. ¿Son los hallazgos presentados en este libro consistentes con estos resultados? Con excepción del énfasis en la cooperación intrarregional, los descubrimientos de IAU en gran parte reflejan la perspectiva institucional de la internacionalización de la educación superior en América Latina. Las 12 razones principales para la internacionalización citadas en la encuesta IAU son también importantes en América Latina:

1. Movilidad e intercambio de profesores y estudiantes
2. Colaboración en la enseñanza y el aprendizaje
3. Estándares académicos y calidad
4. Proyectos de investigación
5. Cooperación y ayuda para el desarrollo
6. Desarrollo del plan de estudios
7. Entendimiento internacional e intercultural
8. Promoción y perfil de las instituciones
9. Fuente de profesores y estudiantes

10. Problemas regionales e integración
11. Reclutamiento internacional de estudiantes
12. Diversificación de ingresos.

Entonces, ¿podemos hablar de una manera típica latinoamericana de aproximarse a la internacionalización, cuando sus prioridades parecen hacer juego con las de otras partes y las únicas diferencias tal vez son que la región no está dando (todavía) prioridad a la cooperación intrarregional? A primera vista la respuesta a esta pregunta parece ser *no*. Sin embargo, como lo ponen en claro los estudios de los países, algunos problemas son aparentemente de mayor importancia en América Latina que en otras partes, aunque no son exclusivos de la región:

- La conectividad (que pertenece a redes, asociaciones y programas) es una expresión clave de la participación internacional de la educación superior en América Latina. El foco principal parece estar en las redes y recopilación de información, más que en las opciones estratégicas y las alianzas.
- Las políticas nacionales siguen siendo más importantes para definir y poner en marcha la cooperación internacional que las políticas institucionales especialmente en el sector público.
- Parece existir una discrepancia entre pragmatismo y realidad por una parte y un debate sobre competitividad y comercio en la educación superior por la otra.
- Existe una gran sensación de conciencia cultural y temor a la pérdida de identidad cultural, como lo descubrió el estudio IAU.

En América Latina hay una nítida distinción entre universidades públicas y el pequeño número de universidades privadas tradicionales con una gran orientación hacia la investigación, por una parte, y el número creciente de nuevos proveedores principalmente locales y privados, que están ante todo en instituciones pedagógicas, por la otra. Esta distinción se expresa en diferentes estrategias de internacionalización donde el primer grupo se concentra primordialmente en los profesores y la investigación en grupo y el segundo en la movilidad estudiantil y el desarrollo del plan de estudios.

Otra distinción se encuentra entre los países con más pobre desarrollo y los más desarrollados, lo cual se refleja en políticas nacionales e institucionales. Para los países más pobres, entre los cuales está la mayor parte de Centroamérica, Bolivia, Ecuador y Perú, la cooperación internacional sigue siendo ante todo vertical, basada en la cooperación internacional para el desarrollo. Para los países más desarrollados, como Argentina, Brasil, Chile y México, es más común la cooperación internacional horizontal, aunque esta cooperación reaccione más a iniciativas de fuera de la región que a las basadas en políticas nacionales o regionales activas.

La continua inestabilidad económica y política en muchos países de la región está afectando el proceso de la internacionalización. Recientemente, Argentina, Colombia, Cuba y Perú se han visto afectados por este factor.

La integración regional, la cooperación y transparencia siguen estando en una primera etapa de desarrollo. América Latina acude a la Unión Europea y al proceso de Bolonia para la reforma de la educación superior en Europa, como un ejemplo de integración regional y cooperación en la educación superior. Hasta ahora la cooperación intrarregional en América Latina sigue siendo limitada, pero Mercosur puede ser un ejemplo para futura integración, más amplia, cooperación y transparencia en la educación superior. El acuerdo sobre el Espacio común de la educación superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe, suscrito por 48 ministros de educación, está logrando impulso en América Latina como una forma de estimular la cooperación interregional e intrarregional en la educación superior.

La internacionalización de la educación superior en la región sigue estando muy enfocada en la internacionalización en el exterior y la región es primordialmente importadora de educación superior. La internacionalización del plan de estudios y del proceso de enseñanza/aprendizaje sigue siendo baja en la agenda del sector de educación superior.

La capacitación y perfeccionamiento del profesorado y del desarrollo de la investigación se consideran más importantes que internacionalizar a los estudiantes. Dados los limitados recursos, la construcción de instituciones y de nación se puede realizar mejor concentrándose en el desarrollo de los recursos humanos y la investigación.

Al diseñar estrategias institucionales nacionales y regionales para internacionalizar la educación superior, es necesario tener en cuenta claras debilidades y riesgos. Éstas son la inestabilidad económica y política, el temor a la innovación y al cambio y la falta de integración regional. Pero la educación superior en la región también ofrece oportunidades que no se están aprovechando plenamente, como un sector público bien establecido de universidades de investigación combinado con un creciente sector privado de instituciones pedagógicas; una gran presencia en las redes internacionales y regionales; una historia común, cultura e idioma que interesen al resto del mundo y unas buenas perspectivas para la integración, cooperación y transparencia.

Puede no existir *un solo* camino latinoamericano para internacionalizar la educación superior. Los estudios de los países y la visión general de los actores y los programas revelan que sí hay varios caminos para hacerlo.

REFERENCIAS

- Altbach, Philip. 2002. "La educación superior latinoamericana desde una perspectiva internacional". En *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales: un análisis crítico*, ed. Francisco López Segrera y Alma Maldonado Maldonado, pp. 3-5. Unesco, Universidad de San Buenaventura, Cali y Boston College, Cali.
- Anuies (Asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior) Jane Knight y Hans de Wit, eds. 2001. *Calidad e internacionalización de la educación superior*. Anuies, México.
- Banco Mundial. 2002. *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education* Washington, DC: Banco Mundial.
- . 2003. *Tertiary Education in Colombia: Paving the Way for Reform*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Brunner, J. J. 2001. "Globalización y el futuro de la educación". En *Análisis de prospectivas de educación en América Latina y el Caribe*. Unesco, Santiago.
- Ceneval-Columbus. 2004. "6x4 Uealc Seis profesiones en cuatro ejes: un diálogo de proyectos de universidades". Centro nacional para la evaluación de la educación superior, México.
- Davis, Todd M. 2003. *Atlas of Student Mobility*. Nueva York: Instituto de Educación Internacional.
- Fuerza operante en educación superior y sociedad. 2000. *Higher Education in Developing Countries, Peril and Promise*. Washington, DC: Banco Mundial.
- IEE (Instituto de Educación Internacional). 2002. *Open Doors*. Nueva York.
- Knight, Jane. 2004. "Prácticas y prioridades internacionales: 2003 Informe de la encuesta IDU". Asociación Internacional de Universidades, París.
- López Segrera, F. 2002. "El impacto de la globalización y de las políticas educativas en los sistemas de educación superior en América Latina y el Caribe". En *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales: un análisis crítico*, ed. Francisco López Segrera y Alma Maldonado Maldonado. Unesco, Universidad de San Buenaventura, Cali y Boston College, Cali.
- OCDE (Organización para la cooperación y el desarrollo económico 2004. *Education at a glance Indicadores OCDE 2004*. París OCDE.
- OCDE, Jane Knight y Hans de Wit, eds. 1999. *Quality and Internationalisation of Higher Education*. París: OCDE.
- Salmi, J. 2001. "Educación terciaria en el siglo XXI. Retos y oportunidades". *Higher Education Management* 13 (2): 105-30.
- Schwartzman, Simon. 1999. "Respuestas nacionales de América Latina". En *Higher Education in the Twenty-First Century: Global Challenges and National Responses*, ed. Philip Altbach y Patti McGill Peterson, 47-58. Informe de investigación IIE No. 29, Institute of International Education, Nueva York.
- Tünnermann, C. 1995. *Universidad y sociedad: balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica*. Universidad Central de Venezuela, Caracas.

La globalización ha intentado varias veces reformar la educación superior en América Latina. Pero la región sigue al margen de los centros de investigación internacionales y de la divulgación de los conocimientos. *Educación superior en América Latina: la dimensión internacional* representa un paso importante para hacer frente a esta situación. Estudia a fondo los retos que tiene América Latina para convertirse en un centro del conocimiento que el mundo conozca, evaluando el desarrollo general de la educación superior en la región respecto a diferentes factores, como planes de estudio, redes educativas y movilidad de profesores y estudiantes. Con base en estos estudios de la educación superior en siete países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, México y Perú), este libro hace énfasis en las oportunidades de ubicar el perfil de América Latina en el escenario global.



BANCO MUNDIAL

