



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS**



FACULTAD DE FILOSOFÍA  
Y LETRAS

**LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA  
EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA  
LATINA, CRÍTICA A LOS DISCURSOS Y LAS  
PRÁCTICAS ACTUALES**

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
**LICENCIADO EN ESTUDIOS  
LATINOAMERICANOS**

PRESENTA:  
**SUSANA NILA ENRÍQUEZ**

ASESOR:  
**LIC. JOSÉ RAFAEL CAMPOS SÁNCHEZ**



MÉXICO

2009



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# INDICE

<b>INDICE .....</b>	<b>2</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>3</b>
<i>Internacionalización, un término difuso y ampliamente utilizado en la actualidad.....</i>	<i>6</i>
<i>Marco Teórico Metodológico.....</i>	<i>8</i>
<i>El modelo sistémico de las Relaciones Internacionales .....</i>	<i>8</i>
<i>La especificidad del sistema internacional .....</i>	<i>10</i>
<i>La educación de América Latina a partir de tres escenarios: de mercado, de sustentabilidad y de</i> <i>solidaridad .....</i>	<i>14</i>
<i>El sistema de educación superior.....</i>	<i>15</i>
<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>25</b>
1.1 <i>Definiciones de internacionalización. Conceptos tradicionales y tendencias actuales.....</i>	<i>29</i>
1.2 <i>Internacionalización, transnacionalización y globalización.....</i>	<i>32</i>
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>41</b>
2.1 <i>Escenario de mercado .....</i>	<i>42</i>
2.2 <i>Escenario sustentable .....</i>	<i>57</i>
2.3 <i>Escenario de solidaridad.....</i>	<i>73</i>
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>81</b>
3.1 <i>Modelos universitarios representativos y sus finalidades .....</i>	<i>84</i>
3.2 <i>La internacionalización de las universidades de América Latina desde una perspectiva histórica. ....</i>	<i>95</i>
3.3 <i>Profesiones y comunidades académicas contemporáneas y características de su quehacer cotidiano.</i> .....	<i>123</i>
3.4 <i>Las comunidades académicas en América Latina. ....</i>	<i>134</i>
3.5 <i>Comunidades científicas en América Latina y el Caribe.....</i>	<i>139</i>
<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	<b>145</b>
4.1 <i>Políticas públicas y sociedad civil.....</i>	<i>145</i>
4.2 <i>Notas sobre aprendizajes derivados de dos experiencias de políticas públicas enfocadas a la</i> <i>educación superior.....</i>	<i>147</i>
4.3 <i>Diagnóstico de áreas críticas de la internacionalización de la educación superior de América Latina.</i> .....	<i>154</i>
<b>CONCLUSIÓN .....</b>	<b>167</b>
<b>FUENTES O REFERENCIAS.....</b>	<b>173</b>
<b>APÉNDICE I: FIGURAS.....</b>	<b>183</b>
CUADRO A. REPRESENTACIÓN DE LA ESPECIFICIDAD DEL SISTEMA INTERNACIONAL, DE ACUERDO CON EL MODELO SISTÉMICO .....	183
CUADRO B. EL MODELO SISTÉMICO DE LAS RELACIONES INTERNACIONALES APLICADO A LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, PROPUESTO POR SUSANA NILA (2009). ....	184
CUADRO C. ETAPAS HISTÓRICAS DE LA GLOBALIZACIÓN, DE ACUERDO CON LA CEPAL (2002).....	184
CUADRO D. LAS DIMENSIONES INTERNACIONALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MARCO DE LA GLOBALIZACIÓN .....	185
CUADRO E. ESCENARIOS DE MERCADO, DE SUSTENTABILIDAD Y DE SOLIDARIDAD. ....	186
CUADRO F. EVOLUCIÓN DE LAS FINALIDADES DE LA UNIVERSIDAD. ....	188
CUADRO G. MODELOS UNIVERSITARIOS A PARTIR DEL S. XIX .....	189
CUADRO H. EXPANSIÓN GEOGRÁFICA Y CRONOLÓGICA DEL MOVIMIENTO REFORMISTA UNIVERSITARIO DE CÓRDOBA (1918).....	189
CUADRO I. ORGANISMOS NACIONALES DE ESTADÍSTICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA ....	190
CUADRO J. VARIABLES RECOLECTADAS EN INSTRUMENTOS ESTADÍSTICOS DE ORGANISMOS NACIONALES DE ESTADÍSTICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA.....	191

## INTRODUCCIÓN

Mi interés en desarrollar este trabajo tiene su origen en la gran inclinación que tengo hacia los temas relacionados con los retos que enfrenta la educación superior en América Latina en la actualidad. Esta inclinación no es aleatoria, desde luego, sino que se sustenta en vivencias personales e intereses académicos que se han ido entretejiendo a lo largo del tiempo.

El primer acercamiento que tuve con el tema de la internacionalización de la Educación Superior, fue a través de mis actividades laborales en una universidad privada mexicana, en el área de Recursos Humanos. Los requerimientos de personal con grados académicos, certificaciones pedagógicas, técnicas o profesionales especializadas, dominio de dos o más idiomas, entre otros factores, han propiciado nuestra incursión en actividades de reclutamiento internacional y también nos han planteado diversos retos. Ciertamente la inclusión de un enfoque internacional como parte del quehacer cotidiano de un área como la de Recursos Humanos, ha sido una fuente constante de variables que es necesario gestionar o atender utilizando metodologías especializadas que contemplen tanto el marco legal nacional, como los referentes legales internacionales. No obstante, la evolución constante de los procesos de internacionalización actuales con frecuencia nos coloca frente a situaciones novedosas ante las que las metodologías que comúnmente utilizábamos pierden funcionalidad. Con el fin de ilustrarlo, incluyo a continuación un ejemplo que aborda el fenómeno de las formaciones académicas en el marco de los mercados laborales.

En el mundo del reclutamiento académico internacional, algunas universidades, asociaciones profesionales y académicas especializadas, cuentan desde hace varios años con mecanismos para promover la empleabilidad de sus miembros. Existen diversos mecanismos para invitar a las comunidades de diversos países a participar en eventos relacionados con la búsqueda de empleo. Las más comunes han sido las ferias internacionales de reclutamiento<sup>1</sup> que realizan las universidades o los organizadores de Congresos Científicos y Profesionales, los Portales Electrónicos de búsqueda de empleo, como OCC Mundial, Monster, Bumeran, entre otros, los periódicos electrónicos o impresos especializados en reclutamiento académico internacional, como *The International Educator* o *The Chronicle*. Y recientemente, cada vez más personas y reclutadores está recurriendo a

---

<sup>1</sup> Establezco la precisión de ‘ferias internacionales’ debido a que también existen ferias locales o nacionales de reclutamiento.

los grupos de vínculo a través de medios electrónicos (listings), los sistemas de redes sociales de tipo profesional como Linked In, Talent Bar, y muchos otros, gracias al auge de Internet y otras tecnologías de información y comunicación. Algunos de estos servicios tienen costo; otros son gratuitos. Pero todos se caracterizan por convocar a comunidades que se ubican en diversas partes del mundo.

Pese al crecimiento y diversificación que este tipo de mecanismos de búsqueda de empleo ha tenido, no es admisible concluir mecánicamente que cualquier ciudadano, independientemente de su escolaridad o de la universidad de la que egresó, tiene acceso a estas oportunidades en igualdad de condiciones y que al utilizar estas herramientas será contratado por los reclutadores especializados. ¿Cuáles son pues las claves para tener éxito? ¿La nacionalidad constituye un factor excluyente? ¿Los estudios realizados en una universidad latinoamericana, africana o asiática tienen el mismo nivel de aceptación y reconocimiento que los estudios realizados en universidades europeas o norteamericanas (entendiendo este término en su amplio sentido geográfico)? ¿Y qué decir de los estudios realizados en países que han dejado de tener existencia legal, como Zaire por mencionar un ejemplo?

En opinión de Pink (2008), “la ventaja de un país es producto de las decisiones que toma, no del ADN de su población” (p. 29). Si bien podemos coincidir en términos generales con el espíritu que orienta esta afirmación, también es cierto que en términos reales existen diversos factores que influyen en los procesos internacionales de búsqueda de empleo. En el caso de los reclutadores, porque además de que las universidades o los organizadores pueden reservarse el derecho de admisión, también suelen estipular requisitos de participación que establecen que los reclutadores (léase las empresas o instituciones originarias de otros países) se deben sujetar a las leyes vigentes en materia laboral o a los acuerdos internacionales firmados por los organizadores que rigen sus prácticas de reclutamiento y empleo.

En el caso de los candidatos en busca de opciones laborales fuera de sus países de origen, la viabilidad de su proyecto de vida laboral dependerá en buena medida de las leyes migratorias del país en el que desea establecerse. En un artículo reciente en torno al tema del talento humano, Chuang (2008), CEO y co-fundador de Aquent, empresa con sede en Boston que se dedica a proveer talento creativo y de marketing a empresas de diversos países, planteaba que:

(...) en Estados Unidos podrían perder fácilmente su estatus de “centro” gracias a la actual política de inmigración, que impide a las empresas importar talentos de primera calidad. Hemos experimentado este problema directamente en Aquent. A cuatro de nuestros recién contratados, todos ellos expertos en el campo de la creación de interfaces de usuario, les fue negada la visa que los habría traído a la oficina de Boston. En lugar de eso, los estamos alojando en Londres. A una escala mayor, Microsoft fue obligado a ubicar un nuevo gran centro de investigación fuera de Estados Unidos. Los 300 científicos que contrató en todo el mundo ahora pagan impuestos canadienses y alimentan la ventaja de Vancouver en poder intelectual. (p. 30)

Este tipo de problemáticas tampoco son ajenas a las universidades cuando requieren atraer talento humano que realice distintas actividades académicas, como la docencia, investigación, extensión, entre otras. Al tema de inmigración se añade la dificultad que entraña el establecimiento de equivalencias de niveles de estudio entre países y el reconocimiento de grados académicos conferidos en Instituciones de Educación Superior (IES) de otros países.

A partir de esta experiencia profesional vinculada íntimamente a la dimensión internacional de la educación, se despertó mi interés por desarrollar un trabajo que complementa las investigaciones realizadas sobre el tema de la internacionalización de la educación y los riesgos que enfrenta América Latina en este ámbito. Mi intención es realizar un acercamiento que pueda servir de preámbulo para el diseño de políticas educativas que, al adoptar un enfoque estratégico frente a los fenómenos actuales derivados del quehacer e intercambio internacionales en materia de Educación Superior, garanticen el derecho de los ciudadanos latinoamericanos a la planeación para la soberanía, al desarrollo, a la información y a la equidad en materia educativa.

Con base en lo anterior, la hipótesis que me propongo demostrar es que la internacionalización de la educación es un instrumento, no un fin de la Educación Superior y que la desarticulación entre gobiernos, universidades y otros actores del ámbito educativo, entraña riesgos que impiden adoptar un enfoque estratégico en la preservación del derecho de los ciudadanos latinoamericanos a la planeación para la soberanía, al desarrollo, a la información y a la equidad en materia educativa.

Como objetivo general he buscado identificar las características generales de la internacionalización de la Educación Superior en América Latina que muestran la

convergencia de los actores de los sistemas educativos latinoamericanos hacia un objetivo común. Para lograr lo anterior, me propuse los siguientes objetivos específicos:

1. Revisar las definiciones de internacionalización, transnacionalización y globalización, su relación con la Educación Superior. A partir de los resultados indagar si la internacionalización de la Educación Superior es sólo un proceso institucional o si requiere ser analizado como proceso histórico e internacional.
2. Analizar las características de la Educación Superior en el marco de tres distintos escenarios (de mercado, de sustentabilidad y de solidaridad), utilizando el modelo sistémico de las relaciones internacionales, para identificar los discursos predominantes de los actores relacionados con la educación superior de América Latina, así como sus prácticas en el ámbito internacional.
3. Analizar las características de los modelos de universidad en América Latina, así como la evolución histórica y organizacional de las instituciones de educación superior y las comunidades de académicos, para identificar los factores que han influido en su desempeño nacional e internacional, las prácticas de internacionalización y los retos que enfrentan en la actualidad.

Si la internacionalización de la educación superior debería ser un instrumento que preserve el derecho de los ciudadanos latinoamericanos a la planeación para la soberanía, al desarrollo, a la información y a la equidad en materia educativa, será importante determinar en qué medida los discursos y prácticas en materia de internacionalización de la educación superior están orientados hacia este objetivo.

## **Internacionalización, un término difuso y ampliamente utilizado en la actualidad**

Cuando se revisa la literatura reciente sobre internacionalización de la educación, es frecuente encontrar que se habla de este fenómeno como un subproducto de la globalización. Este enfoque, aunado al énfasis educacionista o maniqueísta<sup>2</sup> en el que caen diversos discursos y estudios en lo que se refiere a la internacionalización de la

---

<sup>2</sup> Cabe precisar que utilizaré estos términos en el sentido propuesto por (Gómez y Hernández, 2000, página 7), es decir, educacionismo entendido como “la postura ideológica que defiende la tesis que considera que la educación tiene, por sí sola y de manera preponderante o exclusivista, las capacidades necesarias para desencadenar los cambios sociales, otorgándole de esta manera cualidades determinantes para incentivar el avance social”; mientras que el maniqueísmo sería “el esquema valorativo que ubica a la educación como una pieza decisiva que utilizan premeditadamente las clases dominantes para mediatizar ideológicamente a la sociedad y perpetuarse en la dominación”.

educación, ha influido de diversas formas en la visión de muchos organismos nacionales e internacionales respecto a la función contemporánea que debe o puede tener la educación internacional. En este contexto, cabe indagar en qué consiste la internacionalización llevada a cabo de manera eficaz.

Uno de los trabajos más importantes en cuanto a la difusión institucional que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) le ha dado, es el desarrollado por Knight (1998), quien concibe lo siguiente respecto a la “internacionalización” de la Educación Superior:

A medida que aumenta la atención sobre la trascendencia e implicaciones de la internacionalización, surge un vocabulario nuevo y diferenciado para describir y denotar ciertos matices del significado. En muchos casos se utilizan términos nuevos para describir conceptos nuevos; en otros, se adaptan nuevos términos a conceptos tradicionales o ya existentes. Al mismo tiempo, se otorga a los conceptos vigentes o antiguos nuevos significados. El uso más bien impreciso de la terminología ejemplifica la complejidad y la evolución de la dimensión internacional, global/transnacional/regional de la educación superior. (Cap. 1, párr. 8)

Desde nuestro punto de vista, el uso preciso del término internacionalización es de gran importancia y, contrariamente a la tendencia contemporánea detectada por Knight en la cita precedente, esta inexactitud que se deriva de utilizar indistintamente los términos ‘global, transnacional, internacional’ contribuiría a oscurecer el análisis sobre este tema de gran actualidad. Por otra parte, también es frecuente que se considere a la internacionalización de la Educación Superior como un fin que deben perseguir las Universidades como parte de su labor formativa y productiva, en el marco de la globalización. No resulta claro, sin embargo, si esta aplicación que podríamos calificar de mecanizada es una garantía que brinde un beneficio para los individuos que participan en los actuales programas educativos, si representa alguna ventaja real para los países, independientemente de sus características y condiciones socioeconómicas o si por el contrario, amerita analizar cuál es la importancia de establecer este “deber ser”, así como la influencia que tienen las condicionantes impuestas por la estructura socioeconómica, poblacional y administrativa de cada país.

Por ello, exponer con claridad y exactitud las características de la internacionalización de la educación superior adquiere relevancia, particularmente cuando reflexionamos en el impacto que a lo largo de la historia ha tenido en América Latina la



adopción forzada, improvisada o impuesta de modelos de desarrollo que no respondían a las necesidades de la región y las repercusiones que este tipo de ‘ceguera’ podrían tener al tratar de preservar el derecho de los ciudadanos latinoamericanos a la planeación para la soberanía, al desarrollo, a la información y a la equidad en materia educativa.

Teniendo como referencia lo anterior y tratando de hacer honor a la formación que recibí de mi *Alma Mater*, este análisis pretende contribuir a los estudios hechos desde una perspectiva “periférica”, pero no por ello menos importante. Me parece que los llamados países “no avanzados” tenemos problemas sociales y características propias, por lo que las propuestas globales pudieran adolecer de ventajas reales para nuestros países. Por ello, los estudios coyunturales acordes a nuestras necesidades adquieren una validez difícilmente cuestionable.

### **Marco Teórico Metodológico**

Como marco de referencia teórico he utilizado el trabajo sobre sociología de las relaciones internacionales de Merle (1991), así como los resultados del análisis de la educación superior de América Latina a partir de tres escenarios –de mercado, de sustentabilidad y de solidaridad– realizado por García Guadilla (1992, 1996). De manera complementaria me he apoyado en el trabajo sobre el sistema de educación superior realizado por Clark (1983).

En las siguientes secciones, analizo con detalle los postulados derivados de estos autores, mismos que constituyen los pilares sobre los cuales descansan las reflexiones derivadas de este acercamiento al fenómeno de la internacionalización de la educación superior.

### **El modelo sistémico de las Relaciones Internacionales**

Aunque la noción de “sistema” que tuvo su origen en el campo de las ciencias naturales se utiliza desde hace varios siglos para denominar la existencia de relaciones entre elementos particulares de conjuntos complejos, fue hasta el siglo XX cuando algunos antropólogos y economistas retomaron este tipo de planteamientos para aplicarlos a los estudios sociales.

En el caso del modelo<sup>3</sup> sistémico para el estudio del sistema internacional, Marcel Merle utilizó las propuestas de dos autores, David Easton y Talcott Parsons.<sup>4</sup> La elección no fue aleatoria. Merle menciona que existen múltiples propuestas que se han realizado en el ámbito de las ciencias sociales y después de realizar una revisión de diversos modelos y la utilidad que han tenido, particularmente en lo que se refiere a la comprensión del sistema internacional, hizo su selección.

De Easton utilizó primordialmente el estudio que realizó este autor sobre el conjunto de interacciones que se producen entre un sistema y su entorno, a los que llamó *inputs* y *outputs*. El modelo consiste en un sistema circular de tipo cibernético, en el que los *inputs* constituyen las demandas y apoyos dirigidos al sistema; mientras que los *outputs* representan la reacción global o decisiones de la autoridad reguladora hacia las demandas y apoyos provenientes de los *inputs*. En otras palabras, ambos son los mecanismos de comunicación del sistema con su entorno. Otro elemento importante es el “*feed-back*”, retroacción o retroalimentación, que es el resultado de la reacción generada por las decisiones surgidas como respuesta y tiene la función de modificar el entorno, lo que a su vez genera nuevas demandas y apoyos.

Respecto a Parsons, Merle considera que este autor ofrece una de las nociones más claras y coherentes sobre el sistema social, ya que lo concibe como un agregado de funciones diversificadas. Y si bien reconoce la relevancia de las críticas que se han hecho al modelo de Parsons<sup>5</sup>, Merle rescata el hecho de que pese a su complejidad y a la mezcla de pasión–razón que permean los actos sociales, también es cierto que dichos comportamientos presentan regularidades observables que pueden, por lo tanto, someterse a un estudio.

Para salvar las limitaciones del modelo, lo complementó con las propuestas que hemos revisado previamente, contenidas en el modelo de Easton, que al tener su origen en

---

<sup>3</sup> De acuerdo con Merle (1991), un modelo es “un esquema sintético y abstracto que ordena los elementos de la realidad en una construcción rigurosa”, y sirve para indagar las interrelaciones (si acaso existen) entre elementos significativos. A partir de un modelo se deduce un esquema explicativo, mismo que puede aplicarse a situaciones comparables para identificar constantes y variables. Pero lo más importante es que se trata de una herramienta, por lo que es pertinente no forzar las interpretaciones para hacerlo encajar en la realidad que se pretende estudiar (p. 138)

<sup>4</sup> Para el estudio del análisis sistémico de David Easton, Merle proporciona como referencia la obra de dicho autor, *A System Analysis of Political Life* (1965). En el caso del enfoque funcional de Talcott Parsons, utilizó como referencia *The system of modern society* (1971).

<sup>5</sup> Como el hecho de que presenta la descripción de una sociedad armónica, no conflictiva y preocupada por la duración sin problemas, es decir, que las reglas del sistema no serían más que la justificación del mantenimiento de la reproducción del orden establecido. Y, por otra parte, que tiene un carácter “mecanicista”, relacionado con su origen en las ciencias naturales y que, por el contrario, las sociedades están constituidas por hombres dotados de conciencia y cuyo comportamiento es imprevisible.

un sistema político, recuperan la relevancia de las relaciones entre el sistema y su entorno, así como la importancia de que exista una fuerza “reguladora” que balancee o modere las diversas presiones y peticiones provenientes del entorno.

## **La especificidad del sistema internacional**

Merle ha llamado la atención sobre el hecho de que el modelo sistémico, al ser aplicado al estudio de las relaciones internacionales, pone de relieve diversas particularidades. El primer señalamiento que realiza es que el sistema internacional se encuentra inscrito en los límites del planeta Tierra, es decir, que su entorno es exclusivamente intra-societario. Y es precisamente esta característica la que le sirvió como base para realizar la primera adecuación importante al modelo eastoniano, debido a que al carecer de un entorno extra-societario, el sistema internacional presenta una ausencia de retroacción, es decir, una falta de acción de retorno. En el cuadro A, ‘Representación de la especificidad del sistema internacional, de acuerdo con el modelo sistémico’, propongo una interpretación gráfica del modelo sistémico que tiene como fin apoyar en la visualización de los planteamientos de Merle, así como en la identificación de las problemáticas que detectó y que le hicieron pensar en la especificidad del sistema internacional.

El hecho de que adolezca de acción de retorno implica que a diferencia de lo que ocurre con otros sistemas, el sistema internacional carece de un modo adecuado de regulación. En un sistema cerrado, cuando las contradicciones se acumulan, es de esperarse que tomen un curso altamente conflictivo, debido a la imposibilidad de extrapolar dichas contradicciones o de someterlas a una fuerza reguladora externa que balancee o modere dichas presiones.

Cabe señalar que la inexistencia de *outputs* legítimos, es decir, de decisiones reguladoras de una autoridad legítima, constituye parte de un problema teórico aún más amplio, mismo que ha sido abordado por diversos estudiosos de la Ciencia Política. Debido a que no es la finalidad de este trabajo profundizar en esta polémica acerca del orden político, me limitaré a extraer las principales ideas expuestas por Marcel Merle en su multicitada obra, debido a que constituyen un marco que nos será de utilidad para comprender diversos planteamientos que irán apareciendo en los diferentes capítulos.

De acuerdo con nuestro autor, fue Thomas Hobbes quien planteó que el orden imperante en el interior de una República no es arbitrario si se parte de la premisa de que

reposa en el consentimiento de los súbditos, quienes deseosos de garantizar su seguridad y la protección de sus bienes, ceden una buena parte de su poder personal a favor de un poder soberano cuya función será, por tanto, detentar el gobierno y concentrar la autoridad civil. La renuncia a tan importante grado de autogestión e independencia ha representado uno de los mecanismos más importantes y trascendentales para impedir que los ciudadanos o miembros de una comunidad social recurran permanentemente y de manera generalizada a la violencia, condición precaria a todas luces, que impediría la paz social, el crecimiento de la comunidad y el desarrollo de actividades productivas entre los miembros de dicho grupo social.

Por otra parte, si bien el pacto social está relacionado con un consenso originado en el interior de cada Estado o nación, no existe un referente similar que juegue el papel de “poder soberano” cuando se trata de naciones. De lo anterior, Merle extrae dos postulados:

- a) Que la teoría del estado de naturaleza de Hobbes aporta la distinción categórica entre el campo de la política interior y el de la política exterior, que resulta fundamental en el estudio de las relaciones internacionales.
- b) Que la política exterior sólo puede existir entre entidades soberanas, es decir, entre los Estados que son los detentadores legítimos de la soberanía y del poder de coacción.

Ambas distinciones brindan los elementos necesarios a Merle para afirmar que en las relaciones internacionales existe una dicotomía entre estado de naturaleza y régimen de pacto social, pues en su opinión:

(...) son, por esencia, diferentes de las relaciones sociales que se establecen en el interior de las Repúblicas situadas bajo el imperio del pacto social: las primeras están sometidas, indefinidamente, al reino de la fuerza; las segundas son armónicas y están jerarquizadas, gracias a la autoridad de que dispone el poder. (pp. 62–63)

De esto se desprende que una de las explicaciones posibles al hecho de que los estados mantengan el estado de naturaleza en sus relaciones exteriores, es porque como entidades soberanas se abrogan el derecho de comportarse contra otras naciones igualmente soberanas, según consideren más conveniente, para defender sus intereses, esto es, apelando legítimamente a sus derechos de conservación y de defensa. En estas circunstancias cabe preguntarse si existe alguna alternativa para que los países lleguen a

acuerdos mundiales o mayoritarios, pese al estado de naturaleza que caracteriza sus relaciones exteriores.

Esta aparente falta de opciones a la que llevaría el seguimiento lineal de la propuesta de Hobbes, misma que han seguido numerosos autores, como Spinoza, Locke, Rousseau, Kant, Hegel, Bergson, constituye el marco utilizado por Marcel Merle para realizar importantes precisiones que permitieran abrir vertientes inéditas de análisis y estudios en este terreno y que contribuyeran a arrojar nuevas luces a la comprensión del complejo entramado de las relaciones internacionales contemporáneas. Por ello, sin restarle importancia, ni negarle actualidad y vigencia al contenido de los planteamientos hobbesianos, Merle señala que aunque el estado de naturaleza constituye uno de los paradigmas más extendidos en las Ciencias Sociales, es importante no perder de vista que se trata de un modelo explicativo y, por lo tanto, una abstracción que no resuelve todos los problemas. De ahí que la formalización de las situaciones a las que se aplica este modelo no vale más que por los datos previamente recopilados y/o cuantificados. Cabe agregar que para Merle:

(...) no es necesario excluir al Estado para admitir la existencia de otro tipo de actores, y una de las principales dificultades pendientes de solución, en el estado actual de las relaciones internacionales, atañe precisamente a la multiplicidad y diversidad de actores en presencia (p. 80).

Por lo anterior, entre las principales críticas que Merle hace al modelo del estado de naturaleza están las siguientes:

- a) Las relaciones entre Estados constituyen sólo una parte de los intercambios que tienen lugar en el ámbito internacional, si consideramos las interacciones que también se llevan a cabo entre individuos, movimientos sociales, empresas, entre otros. Otro aspecto que es importante tener en cuenta es que, aunque el estado de tensión entre países ocurra con frecuencia, también es cierto que se alterna con fases de solidaridad, por lo que a la lista de guerras corresponde también una lista de tratados, conferencias y creación de organismos permanentes especializados en la gestión de problemas de interés mundial y, desde luego, regional.
- b) Al hablar de Estado se alude a una concepción abstracta, lo cual constituye una especie de arbitrariedad no sólo porque suele considerársele como actor exclusivo de las

Relaciones Internacionales, sino que se pierde de vista que el Estado está integrado por distintos organismos gubernamentales. De ahí que si se toma a los gobernantes como los representantes legítimos de una nación y como materialización del Estado, se vuelve a caer en profundas imprecisiones y se reincide en la arbitrariedad ya que los gobernantes no detentan en forma exclusiva el monopolio de las decisiones, tanto nacionales como internacionales, sino que tienen que dialogar con otros interlocutores sociales y estatales.

En este sentido, el modelo sistémico propuesto por Merle procura realizar una revisión de conjunto de los factores que influyen en el entorno que se quiere estudiar, así como también permite la identificación de actores (tanto individuales como colectivos) con su compleja red de interacciones. Cabe precisar, que este autor considera que un actor, puede ser “toda autoridad, todo organismo, todo grupo e, incluso, en el caso límite, toda persona capaz de <<desempeñar una función>> en la escena internacional” (p. 341). Otra ventaja sobresaliente del modelo sistémico es que permite “dibujar la topografía e intentar la radiografía de los conflictos que enfrentan a estos actores, antes de emitir un juicio de valor” (p. 153). Cabe señalar que cuando este autor hace alusión al entorno, se refiere a las coacciones y posibilidades que ordenan o influyen en el juego de los actores. Dichas coacciones y posibilidades constituyen, por otra parte, los factores.

Considerando la especificidad que también encierran los sistemas de educación superior y con la finalidad de favorecer la comprensión de la complejidad inherente a la internacionalización de la Educación Superior, así como el papel de las instituciones de educación superior (IES) en el ámbito internacional, hemos creído pertinente proponer una modificación al modelo sistémico ideado por Merle para el estudio de las relaciones internacionales (ver en el Cuadro B, ‘El modelo sistémico de las relaciones internacionales aplicado a la internacionalización de la educación superior’), que consiste en incorporar un doble sistema de actores, factores y *outputs* a los que están expuestas las IES, sin perder de vista, sin embargo, que en lo concerniente al ámbito nacional sí enfrentan *outputs* legítimos que ejercen sobre ellas su acción reguladora; mientras que en el ámbito internacional, no hay *outputs* legítimos, con los riesgos y peculiaridades que de ello se derivan para las IES y los actores relacionados con la internacionalización de la Educación Superior.

Por otra parte, cada IES, como sistema intrasocietario con funciones diferenciadas, está expuesta a las demandas y apoyos provenientes de dos entornos distintos, uno

nacional y el otro extranacional. Los *outputs* que provienen del entorno nacional, pueden ser susceptibles de ver disminuida su influencia sobre los actores nacionales, frente a las demandas y apoyos que se generan en el entorno extranacional, en el que no existen fuerzas reguladoras legítimas para equilibrar las demandas y apoyos (tanto si son legítimos como si resultaran perjudiciales).

### **La educación de América Latina a partir de tres escenarios: de mercado, de sustentabilidad y de solidaridad**

Aunado a lo anterior, me ha parecido que para ilustrar la multidimensionalidad presente en los aspectos internacionales de la educación superior contemporánea, resultaría un ejercicio interesante aplicar el modelo sistémico de las relaciones internacionales en el marco de distintos escenarios, pues tratándose de internacionalización y educación superior, es plausible demostrar que existen diversos fenómenos que les son propios y que rebasan con mucho los confines estatales como entidad unitaria.

Es por ello que seleccioné un interesante trabajo realizado por una autora latinoamericana, García Guadilla (1992), quien concibió tres escenarios coyunturales para las universidades latinoamericanas, a partir de nociones conceptuales como “desarrollo”, “globalidad” e “integración regional” y su relación con el conocimiento universitario.

La autora considera que ante la globalización emergen nuevos retos para América Latina, pues se empiezan a generar nuevas exclusiones entre países, y dentro de cada país también, que impiden la equidad en el acceso a la riqueza, a la información, al poder o a la participación política. No obstante, también percibe que existen oportunidades para generar nuevas formas de aprendizaje colectivo que promuevan el desarrollo humano en cada región del mundo. En este sentido, señala que cuando el desarrollo es visto, exclusivamente como crecimiento económico y expansión acelerada del Producto Interno Bruto (PIB), el conocimiento también adquiere un valor económico que se traduce en el monopolio de los avances que generan la ciencia y la tecnología, lo que propicia nuevas exclusiones. Lo más grave es que en este marco, no logran ser conciliados la justicia social, la sustentabilidad ambiental y la diversidad cultural con la eficiencia económica.

Ante esto han surgido diversas propuestas para reformular la definición del término ‘desarrollo’, de tal forma que incluya tanto las necesidades humanas fundamentales como los límites de nuestro planeta. Así, en el marco de estas nuevas propuestas surgen

planteamientos como “desarrollo socialmente sustentable”, ‘desarrollo con rostro humano’, entre otros.

El reto sigue siendo cómo integrar a la definición de desarrollo no sólo la dimensión económica, sino también la social, cultural, intelectual y ética, que permitan la expansión y expresión plena de las capacidades humanas en cada región del mundo.

## **El sistema de educación superior**

Hemos visto que una característica primordial del sistema internacional es su especificidad. En el caso del sistema de educación superior también es necesario tener en cuenta una serie de características que le son propias.

En la definición misma del término ‘sistema de educación superior’, Clark (1983) admite la necesidad que para su trabajo representó utilizar una delimitación flexible, por lo que en ocasiones lo usó para aludir a un grupo de entidades formales como las universidades, colegios e institutos y al aparato formal representado por el Ministerio de Educación o su equivalente. En otras ocasiones el término adquirió una cobertura más amplia al incluir:

(...) a todos aquellos que desarrollan actividades educativas postsecundarias: controladores, organizadores, trabajadores o consumidores (...) comités de legislación educativa, los funcionarios públicos que atienden este tipo de asuntos, los miembros de un patronato cuando actúan como tales, así como los administradores, profesores y estudiantes de tiempo completo o parcial, cabrían en esta designación amplia. (p. 22)

En este sentido, los actores vinculados a la educación superior se caracterizan por su diversidad. Así mismo, podemos encontrar una multiplicidad de intereses. El entorno nacional, con sus características socioeconómicas, políticas, culturales e históricas propias ha influido en la mayor o la menor heterogeneidad de estos actores y sus intereses. De ahí que las precisiones que realiza Clark, sobre las fuentes de la autoridad ‘legítima’ en el sistema de educación superior, resulten muy valiosas para los efectos de este estudio.

Este autor considera que en los sistemas educativos se pueden detectar niveles de competencia o jurisdicción en lo que se refiere a la capacidad de solucionar problemas, es



decir, que existen “estructuras de acceso a problemas” (p. 163). Cada nivel implica un tipo determinado de autoridad que le ha sido conferido por tradición o por asignación formal. Por otra parte, los problemas escalan los diversos niveles en busca de la instancia (grupo o persona) con la autoridad y la capacidad de tomar decisiones. En este sentido, los niveles son también “estructuras de decisión” (p. 163). A partir de la identificación de los niveles y tipos de autoridad prevalecientes en un sistema de educación nacional, es factible identificar las redes de autoridad.

En el caso del sistema de educación superior, Clark distingue seis niveles, si bien precisa que no todos los sistemas educativos nacionales contienen cada uno de ellos.

- En la infraestructura se encuentran los niveles 1 y 2:  
Nivel 1. Departamentos académicos o relaciones cátedra–universidad.  
Nivel 2. Facultad o escuela.
- En la superestructura se localizan los cuatro niveles restantes:  
Nivel 3. Universidad o college.  
Nivel 4. Sistemas multicampus.  
Nivel 5. Gobierno estatal, provincial o municipal.  
Nivel 6. Gobierno nacional, sus cuerpos legislativos y oficinas.

Respecto a las formas de autoridad que se pueden identificar en los diferentes niveles, Clark señala que la **autoridad gremial** es un componente fundamental en los sistemas de educación superior, un concepto clave. Las comunidades académicas conservan mecanismos de funcionamiento similares a los gremios medievales. En palabras de Clark, “cada maestro ejerce su dominio personal sobre un feudo determinado” (p. 167) y todos los maestros “se erigen en cuerpo de pares para controlar un amplio territorio” (p. 168).

La **autoridad personalista** que ejerce cada profesor tiene sus bases en el poder de supervisión que tiene sobre el trabajo de sus alumnos e incluso sobre el profesorado joven. Debido a que generalmente los criterios del profesor no están sistematizados en un reglamento o por alguna norma colegiada, puede dar cabida a un dominio ejercido de manera personalista. En este sentido, el autor considera que se trata de un poder ejercido discrecionalmente. Y respecto a su pertinencia u obsolescencia apunta:

Aunque la autoridad personalista siempre es proclive al abuso, aparentemente, los sistemas de educación superior no pueden funcionar sin ella, ya que está vinculada a las condiciones para la libre iniciativa individual en la investigación, la libertad individual en la enseñanza y la atención personal al estudiante, como método fundamental de instrucción avanzada. Si no existiera tendría que ser inventada. (p. 165)

Aunado a ello, este autor considera que la afirmación de Marx acerca de la extinción del sistema gremial es parcialmente cierta, pues en las universidades ha pervivido hasta nuestros días. También puede encontrarse en el ámbito gubernamental, encarnada en los ‘tecnócratas’ en tanto expertos funcionales o especialistas en el ámbito en que ejercen su gestión. Esta forma de autoridad se opone al funcionamiento subyacente en la **autoridad profesional** que, idealmente, está basada en la competencia técnica y se guía por principios impersonales. Presenta como características predominantes “el altruismo”, el “servicio social” y el “criterio objetivo del especialista” (p. 170). Clark opina que aunque el profesional puede sentirse impulsado por el servicio altruista a favor del cliente, en la práctica alterna su desempeño con dosis de búsqueda de beneficio o lucro personal inmediato.

Frente a las peculiaridades inherentes a estas formas de autoridad que interactúan en las instituciones de educación superior, la **autoridad colegiada** (profesoral) se constituye en un elemento integrador, pues con frecuencia es el mecanismo único o principal en la coordinación de las comunidades académicas. Es una modalidad tradicional de autogobierno, profundamente enraizado en las universidades. “Su fuerza deriva de la elección de un jefe por parte del cuerpo de pares –el nombramiento desde abajo en vez de la designación desde arriba por un oficial superior” (p. 166). La elección mediante votación conlleva a cierto grado de actividad política para obtener el apoyo de los colegas o de ciertos grupos académicos y no siempre se elige al miembro con mayor capacidad para la dirección estratégica.

En la medida en que las comunidades académicas se han constituido en un sector, pueden, como lo hacen otros sectores, utilizar sus organizaciones como instrumento para anteponer sus intereses frente a otros. La acción combinada de las autoridades que hemos revisado pueden conformar sectores aún más grandes de los que surgen actores sociales poderosos.

En la superestructura, la autoridad burocrática gubernamental y la autoridad política suelen conformar tipos de gestión que Clark asocia con las siguientes modalidades: **control global** ejercido por una administración estatal y unificada; tipo **federación**, en el que existe una administración con un importante control global, pero también con una fragmentación en sectores independientes; tipo **confederación** en el que la autoridad gubernamental está dividida por los múltiples intereses sectoriales y tipo **coalición**, en el que existe un alto grado de participación de mercado u opción social autónoma. Frente a estas formas de autoridad estatal, el mercado constituirá un sinónimo de lo no gubernamental, lo no regulado y la oligarquía académica representaría “la concentración monopólica de tanto poder en manos de algunos individuos que permite su lanzamiento a los niveles de poder nacional, ya sea por mero incremento de estatus como por la continua participación en puestos centrales” (p. 204). Sistemas educativos como el de la extinta URSS estarían preponderantemente inclinados hacia el predominio de la autoridad estatal, mientras que Estados Unidos hacia el mercado e Italia hacia la oligarquía académica. “Los sistemas se pueden desplazar sobre el continuo en cualquier dirección” (p. 203).

El ejercicio de la autoridad de cada instancia, actor o sectores genera distintas modalidades de coordinación o mecanismos mediante los cuales se ejerce dicha autoridad que para los efectos de este trabajo conviene revisar con mayor detenimiento:

La **coordinación burocrática** tiene los siguientes componentes: estratificación, expansión jurisdiccional, expansión del personal, especialización administrativa y expansión de los reglamentos. La estratificación sirve para agregar niveles superiores o intermedios en la superestructura y para conectar la cúpula con los niveles intermedios y la base; mientras que la expansión jurisdiccional sirve para expandir los ámbitos de competencia jurisdiccional y asignar mayores responsabilidades a entidades gubernamentales como los ministerios o dependencias, así como para crear departamentos o comisiones especializadas.

La manera en que cada componente fortalece la coordinación burocrática podría describirse de la siguiente manera:

La estratificación amplía la superestructura verticalmente, la expansión jurisdiccional la ensancha horizontalmente, el crecimiento del personal la llena de personas, la especialización administrativa la llena de expertos y la expansión de los reglamentos garantiza que la estructura ampliada contará con un cuerpo jurídico masivo. (p. 217)

La **coordinación profesional** se caracteriza por elementos como la expansión de la capacidad en un área de conocimiento; la expansión de los cuerpos colegiados centrales, como las comisiones científicas, las asociaciones académicas nacionales, los consejos de rectores, entre otros; la expansión de las organizaciones de académicos, mediante asociaciones internas, como los senados académicos o los sindicatos, que además constituyen instrumentos de regulación de las condiciones laborales y de contratación.

Se piensa, por ello, que aunque los legos de los grados superiores tienen derecho a juzgar sobre cuestiones de finanzas, construcción y relaciones públicas, y los burócratas sobre la administración en general, los académicos son quienes legítimamente pueden decidir sobre sus especialidades y sobre cualquier asunto relacionado con el trabajo académico (p. 229). [Y aún más] La primacía reclamada por cada departamento, en tanto unidad autorizada para opinar sobre su disciplina o campo profesional, confiere una empecinada centralización a sectores en los que el conocimiento es autoridad. (p. 229)

La **coordinación de mercado** está integrada por los mercados de consumidores, los mercados ocupacionales y los mercados institucionales.

El **mercado de consumidores** implica el intercambio, no regulado por el Estado, de dinero por bienes y servicios. Se basa en la preferencia de los consumidores e implica la existencia de opciones entre las cuales el consumidor (es decir, el estudiante) puede elegir. En el campo educativo está asociado al pago de colegiaturas y cuotas institucionales aportadas por los estudiantes, pero también a las becas u otras formas de apoyo financiero provenientes del estado o de otras fuentes.

Las opciones también pueden ser muy amplias en aquellos sistemas que permiten que las instituciones compitan por atraer estudiantes: en estos casos, cada institución dice ofrecer cierto tipo de 'producto' como método para atraer consumidores y construir su propia base de sustento en un cierto segmento de mercado. (p. 234)

Clark indica que esta dinámica que puede percibirse en el sistema nacional, también se genera dentro de cada institución (o establecimiento como él lo llama), debido a la mayor o la menor demanda que generan los estudiantes para ingresar a los programas educativos

que constituyen la oferta educativa. Aún en los sistemas altamente centralizados por el estado, la existencia de una amplia gama de opciones posibilita a los consumidores elegir con base en sus preferencias.

Otra característica del mercado de consumidores es el impacto que tiene la economía matricular en los presupuestos. Existe, de hecho, un vínculo estrecho entre las finanzas universitarias y la inscripción de los estudiantes. Y es éste un ámbito ajeno al control absoluto del estado o de los académicos.

(...) los recursos se obtienen como resultado de la inscripción estudiantil, cuyo ritmo y distribución por departamentos dependen no sólo de la demanda global de educación respecto a la oferta, sino también de los programas, las reputaciones y los competidores educativos internos y externos. En las instituciones privadas el ciclo de inscripciones está vinculado con las cuotas de colegiatura cobradas directamente al estudiante y a su familia; en las instituciones públicas se canaliza a través de las decisiones tomadas por los funcionarios centrales en respuesta al número de inscripciones. (p. 235)

Aunque el autor concibe esta dinámica de la economía matricular y su impacto en el marco nacional, es de esperarse que esto también se replique en el campo internacional, pero sujeto a una menor regulación en los intercambios.

El **mercado ocupacional** está relacionado por la remuneración que perciben los individuos a cambio de sus servicios profesionales, técnicos o académicos. En el caso de los sistemas de educación superior, este tipo de mercado está estrechamente vinculado a los mercados institucionales y la reputación como factores de influencia.

Uno de los componentes cruciales del **mercado institucional** es la reputación. A partir de este elemento se genera una dinámica en el sistema educativo que condiciona a las diferentes instituciones de educación superior, como veremos a continuación.

La reputación se vuelve la principal mercancía de intercambio; el prestigio norma los criterios no sólo de los consumidores y trabajadores, sino también de las mismas instituciones. Un establecimiento altamente valorado puede llegar a colocarse en la cima de toda la estructura y, al hacerlo, genera movimientos de marejada en el mundo académico que hacen que los establecimientos prestigiosos sean imitados y

buscados por los demás y pesen fuertemente en las preferencias de los consumidores y el personal. (p. 238)

En la medida en que una institución de educación superior pueda controlar el mercado mejora su posición ante los funcionarios gubernamentales en los procesos de toma de decisiones. De esta manera, se puede plantear que en los sistemas educativos pueden existir los monopolios y los oligopolios.

El estado puede influir en los mercados mediante el otorgamiento de becas. Si las confiere a los estudiantes de manera individual, fortalece el mercado de consumidores, pues permite al estudiante optar entre diversas instituciones. En contraste, si asigna un presupuesto de becas a ciertas instituciones directamente, resulta favorecido el mercado institucional pues reduce su dependencia respecto a los consumidores (estudiantes). Otro mecanismo del que dispone la burocracia gubernamental es el financiamiento con base en las inscripciones:

En esta modalidad, los ingresos institucionales están determinados por el número de consumidores que logra atraer; una pérdida de poder de atracción propiciará el intento institucional por fortalecer su posición en el mercado – esto sucede en menor medida que cuando se depende íntegramente de las becas y de las cuotas aportadas por el estudiante, pero igualmente causa preocupación por las preferencias de los consumidores potenciales. La otra cara de la moneda consiste en que una institución con una matrícula estable tiende a liberarse del poder estatal. (p. 245).

En el caso de América Latina, Clark considera que el sector público universitario no se ha expandido al ritmo que la demanda lo ha requerido. Por otra parte, varios gobiernos han optado por apoyar el crecimiento del sector privado universitario para disminuir la presión de la demanda estudiantil, pero también para compartir los costos de financiamiento de la educación transfiriéndola a la iniciativa privada y a los padres de familia. Y ante la pérdida de reputación del sector público universitario latinoamericano, plantea: “Cuando existen varios sectores, particularmente cuando la distinción es entre el público y el privado, las deficiencias de uno pueden ser compensadas por las actividades del otro” (p. 240).

Si bien, la reputación derivada de la matriculación de alumnos, evidentemente tiene un peso importante, consideramos que existe otro ámbito en el que los académicos realizan

constantes esfuerzos para consolidar su reputación, terreno que dicho sea de paso, constituye los cimientos de la finalidad subyacente de la universidad: la generación de conocimientos, que en muchas ocasiones ha constituido también una fuente de ingresos económicos (particularmente cuando ha estado en boga el tema de la deseabilidad del vínculo universidad – empresa, o a través de asignaciones financieras de capital privado o estatal para proyectos de investigación científica o tecnológica. Pero este será un tema que abordaremos con mayor detalle en el tercer capítulo.

Por su parte, la **coordinación política** se caracteriza por elementos como la prioridad política en ascenso, la creciente participación política y el endurecimiento de los intereses internos. Este tipo de coordinación refleja la forma en que las modalidades políticas “fortalecen y formalizan la representación de diversas facciones, desde las que ejercen un control largamente legitimado hasta las de reciente creación que aspiran a tener influencia.” (p. 218)

Cuando surgen demandas sociales fuera del entorno societario del sistema de educación superior o de una universidad, como el representado por las rebeliones estudiantiles, el descontento social ante los mecanismos de acceso a los sistemas universitarios o los resultados en la calidad de la formación de los egresados, por mencionar algunos ejemplos, se crea un marco de politización que pone en el escenario de análisis político a los centros universitarios. En opinión de Clark, uno de los temas que han ocupado recientemente el centro de la discusión es el relativo al presupuesto destinado a la educación superior<sup>6</sup>, pues “en la medida en que la expansión de ésta genera costos cada vez más grandes” se politizan las discusiones (p. 219).

Asimismo, para muchos países en proceso de desarrollo, la educación superior ha adquirido una importancia política en la medida en que se le concibe como un medio para la solución de diversos problemas de desarrollo económico y social.

En muchas sociedades en desarrollo los gobiernos no pueden sino adoptar un interés profundo en el sistema de educación superior al que generalmente perciben como un factor básico de consolidación nacional, desde la formación de expertos

---

<sup>6</sup> Para dar una mejor idea de la envergadura de este tipo de cuestiones como problema que los gobiernos buscan atender, Clark (1983) toma el ejemplo del sistema de educación superior británico. En opinión de la Tesorería, tradicionalmente el presupuesto destinado a las universidades era insignificante comparado con el gasto ejercido por otros rubros. Sin embargo, en la década de los 70 esta dinámica cambió radicalmente cuando el presupuesto destinado a la educación superior pasó a ocupar el 70 por ciento del total que disponía el Departamento de Educación y Ciencia (DES). El problema adquirió tintes políticos en la medida en que el Ministerio de Educación tomó por su cuenta el análisis de la pertinencia del gasto en este rubro.

para el desarrollo hasta la construcción de una cultura y un consenso nacionales. Es muy común que los regímenes de estos países se sientan continuamente obligados a intervenir en la educación superior para garantizar su relevancia respecto de los enormes problemas sociales –la pobreza, la explotación de la tierra, la industrialización– que se piensa, serían ignorados por un profesorado más atraído por los modelos académicos provenientes de los países desarrollados. (p. 222)

De esta manera quedan expuestas las principales herramientas teóricas que nos servirán de apoyo a lo largo de esta investigación.

Debido a mi formación en Estudios Latinoamericanos, tuve la inquietud de abordar este tema bajo un enfoque que contextualizara el caso latinoamericano. Aún cuando no se trata de un estudio comparativo, considero que la incorporación de puntos referenciales que ilustran lo que ocurre en el panorama latinoamericano en su conjunto puede aportar elementos diferentes de los que suelen hallarse en estudios en los que los casos nacionales se aíslan del resto de las naciones. Lo mismo puede decirse de los estudios que analizan este tema en el marco del tratado de libre comercio firmado por nuestro país con Estados Unidos y Canadá.

La naturaleza de este trabajo condujo a un desarrollo del mismo basado en fuentes preponderantemente electrónicas. Revisé las páginas institucionales de Organismos Internacionales especializados en Educación Superior e internacionalización, como la UNESCO; *The International Association of Universities*; la Unión Europea: especialmente información relacionada con la Declaración de Bolonia de 1999, en la que los representantes de 29 países europeos acordaron hacer más comparables los títulos en todo el continente, crear estándares de calidad comunes y fomentar la movilidad académica; la Red de Investigadores sobre Educación Superior (RISEU) de la UNAM, entre otras. Lo anterior con el fin de revisar las propuestas de estas instituciones en materia de internacionalización de la Educación Superior. Asimismo consulté en formato electrónico, el acervo de libros y artículos de la Revista de la Educación Superior de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México (ANUIES); artículos de publicaciones periódicas especializadas en Educación Superior disponibles en bases de datos de la Biblioteca Digital del Tecnológico de Monterrey como JSTOR.org, *ProQuest Education Journals*, *Wilson Education Abstracts Fulltext*, PRISMA (Publicaciones y Revistas Sociales y Humanísticas) que contienen revistas científicas de texto completo



sobre ciencias sociales y humanidades destinadas al estudio académico e interdisciplinario de América Latina.

También recurrí a fuentes documentales que me remitieron a estudios especializados en el tema de la Educación Superior, para lo cual utilicé principalmente las Bibliotecas de la UNAM: Biblioteca Central y Facultad de Filosofía y Letras, así como el acervo de las Bibliotecas del Tecnológico de Monterrey, principalmente la del Campus Ciudad de México.

El estilo de documentación que he utilizado durante el desarrollo de este trabajo de tesis es el de la Asociación Psicológica Americana (APA), pues además de que su estilo de citas es uno de los más empleados en la comunidad científica, especialmente, en el campo de las ciencias sociales: educación, psicología, lingüística, psicolingüística, sociología, por mencionar algunas disciplinas, también contiene indicaciones específicas para citar adecuadamente fuentes electrónicas (desde páginas Web hasta artículos de revistas especializadas y científicas), fuentes audiovisuales y, desde luego, las tradicionales fuentes bibliográficas y hemerográficas.

## Capítulo 1

### INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y GLOBALIZACIÓN

Actualmente, existen diversas definiciones sobre el significado de la internacionalización de la educación. Aunque diversos autores coinciden en que no se trata de un fenómeno reciente, consideran que ha adquirido una visión y un alcance diferentes a partir de los años noventa. Uno de los factores que, sin duda, ha contribuido a modificar dichas características es la globalización, que es un término que también es utilizado de manera continua y, con frecuencia, imprecisa. La globalización es explicada recurrentemente como un imaginario que pareciera abarcar la totalidad de los fenómenos sociales. En amplios círculos académicos y no académicos se concibe la uniformidad representada por un mercado planetario, como la única forma posible y viable de pensar la interacción entre los hombres y, más aún, entre las sociedades contemporáneas. Aspectos como la movilidad de los capitales financieros y la expansión de las empresas multinacionales han contribuido también a reforzar esta idea al poner en crisis el concepto tradicional de soberanía.

Hemos señalado ya que la internacionalización, particularmente su vertiente asociada a la educación superior, no es un fenómeno reciente sino que existe una larga tradición de relaciones de cooperación académica internacional.<sup>7</sup> Sin embargo, en la actualidad existe una tendencia a realizar una interpretación sobre este fenómeno, incorporándole un componente de tipo global. Este enfoque prevalece en organismos como *The International Association of Universities* (IAU)<sup>8</sup>, que cuenta con amplia influencia

---

<sup>7</sup> Entre las actividades que forman parte de la cooperación académica internacional podemos mencionar las políticas y los aspectos organizacionales; internacionalización del currículum; integración o incorporación de estudiantes internacionales a los programas de estudio; estudios de caso; programas de intercambio (estudios en el extranjero); acuerdos interinstitucionales, colaboraciones o proyectos de vinculación. Cabe señalar que esta clasificación temática fue propuesta por Knight (1996) para *The International Association of Universities* (IAU) en un proyecto que tuvo como finalidad agrupar diversa bibliografía relacionada con la internacionalización de la Educación Superior.

<sup>8</sup> The International Association of Universities (IAU) cuya fundación data de 1950, es una asociación de universidades con cobertura mundial, auspiciada por la UNESCO. Aglutina a diversas instituciones y organismos de más de 150 países, con el fin de reflexionar y llevar a cabo acciones relacionadas con problemáticas y preocupaciones educativas comunes. Asimismo, colabora con organismos internacionales, regionales y nacionales en asuntos vinculados con la Educación Superior. Sus servicios en el ámbito de la educación superior están orientados a organismos, instituciones, autoridades gubernamentales, así como a gestores de políticas educativas, especialistas, administradores, maestros, investigadores y estudiantes.

internacional. Cabe señalar que en 2002, esta organización consideraba como una de sus tareas fundamentales la promoción de la internacionalización de la educación superior, principalmente en lo relativo a movilidad académica y homologación de estudios superiores. En la actualidad, su orientación se ha enriquecido y se ha vuelto de mayor alcance y en alguna medida, más abstracta; sin embargo, mantiene el mismo enfoque interpretativo al considerar que sus funciones deben mantenerse orientadas al apoyo colaborativo de los representantes de las instituciones miembro; la promoción de la colaboración inter-institucional e inter-regional para encarar los problemas globales que se les presentan; recopilar, analizar y difundir información a nivel mundial acerca de problemáticas y tendencias en el ámbito de la Educación Superior, así como constituirse en vocero de desarrollos mundiales vanguardistas propios de la Educación Superior, conjuntamente con la UNESCO u otros foros internacionales.

Así mismo, en el documento en el que describe su Misión actual enfatiza que en el marco del proyecto “*Global Knowledge Space–2025: Visions, Trends and Strategies*” (IAU, 2006, p. 3–4) entre las líneas de acción y de trabajo que reforzarán se encuentran las siguientes:

- “Internacionalización, globalización, educación superior transfronteriza, así como aprendizaje y diálogo intercultural.
- Educación Superior y sociedad (por ejemplo, educación superior y desarrollo sostenible, el rol de la educación superior en el logro de los objetivos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el marco del Programa Educación para todos, etc.”

Por otra parte la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en un documento titulado “*Higher education. Academic Mobility and Recognition. General Presentation*”, que fue publicado en su página Web en 2002, resaltaba el carácter universal del conocimiento y, en consecuencia, su valor como patrimonio de la humanidad. Planteaba también que, en el marco de las transformaciones y avances tecnológicos actuales, la movilidad académica constituía un punto fundamental para extender o sustentar la universalidad de la educación a través del reconocimiento mutuo entre instituciones y autoridades del mundo entero, particularmente en materia de estudios, calificaciones y diplomas expedidos a través de los sistemas educativos de cada país.

Al identificar movilidad académica y homologación de estudios superiores como objetivos fundamentales de la educación superior en el siglo XX, la UNESCO consideró como estrategias y tareas prioritarias una serie de iniciativas que han dado a luz a múltiples documentos y acuerdos. Además, reagrupó diversos trabajos que databan de varias décadas atrás y que sirvieron de base para desarrollar un conjunto de esfuerzos sobre internacionalización de la educación. Por otra parte, en la Estrategia a mediano plazo de la UNESCO (1996-2001), se ponía énfasis en la importancia de apoyar tanto la movilidad académica como la homologación de estudios, ligándolos además a los principios de la educación identificados en el Informe Delors.<sup>9</sup>

Actualmente, la UNESCO (2005a), en el marco de su Misión expresada en el programa '*Global Education for All Movement*', busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos para el año 2015. El papel que concibe para la Educación Superior y el logro de este proyecto de largo alcance es el siguiente:

Las universidades e instituciones de educación superior educan alumnos altamente calificados y ciudadanos responsables capaces de atender las necesidades de todos los sectores de la actividad humana; ellas proporcionan oportunidades de aprendizaje de alta calidad y de aprendizaje permanente a través de la vida; ellas impulsan, crean y diseminan el conocimiento a través de la investigación y, proveen, como parte de su servicio a la comunidad, conocimiento especializado y relevante para brindar asistencia a las sociedades en lo concerniente a su desarrollo cultural, social y económico; ellas ayudan al entendimiento, interpretación, preservación, reforzamiento, promoción y difusión nacional y regional, internacional e histórica de las culturas en un contexto de pluralismo y diversidad cultural; ellas ayudan en la protección y refuerzo de los valores sociales a través de la capacitación de los jóvenes en los valores que constituyen la base de la ciudadanía democrática; ellas contribuyen al desarrollo y mejoramiento de la educación en todos los niveles, incluyendo la capacitación de los profesores<sup>10</sup> (UNESCO, 2005b, pág. 1).

---

<sup>9</sup> De acuerdo con el informe presentado por Jacques Delors (1996), en su carácter de Presidente de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, auspiciada por la UNESCO, los cuatro pilares más importantes de la educación en el siglo XXI son: aprender a vivir juntos, aprender a conocer (es decir a aprender), aprender a hacer y aprender a ser. Por otra parte, también plantea que "la Comisión se ha hecho eco de otra utopía: la sociedad educativa basada en la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos. Estas tres son las funciones que conviene poner de relieve en el proceso educativo".

<sup>10</sup> Traducción de la autora. En el original: "Universities and higher education institutions educate highly qualified graduates and responsible citizens able to meet the needs of all sectors of human activity; they

Como podemos observar, además de las tradicionales funciones de formación, investigación, divulgación, vinculación con las empresas y la comunidad, también plantea la importancia de que las universidades e instituciones de educación superior contribuyan al entendimiento, interpretación, preservación, promoción y diseminación de las culturas. Alude además a contextos de pluralismo cultural y diversidad. Asimismo, en la sección titulada '*International University Cooperation*' (UIC), la UNESCO concibe como una de sus funciones lo siguiente:

Arraigada en su función de tender puentes para disminuir brechas de conocimiento y reducir sustancialmente la fuga de cerebros a través de la asistencia brindada al establecimiento de criterios de excelencia en los Estados miembro.

Para llevar a cabo esto, Cooperación Universitaria Internacional (IUC por sus siglas en inglés) promueve la cooperación intelectual a través de la colaboración y otras actividades de vinculación entre instituciones de alto aprendizaje y entre académicos alrededor del mundo, para permitir el acceso, la transferencia y la adaptación del conocimiento entre y a través de las fronteras.<sup>11</sup> (UNESCO, 2005c, pár. 1 y 2)

Sin demeritar la relevancia de este tipo de esfuerzos que actualmente coordina la UNESCO, es importante señalar que una de las principales conclusiones que se desprenden de los planteamientos de este organismo es que las actividades y documentos que se han generado en relación con la movilidad académica internacional en la Educación Superior, constituyen una plataforma para dar continuidad al desarrollo actual de una sociedad planetaria caracterizada por un fuerte intercambio de profesionales y estudiantes. Y el enfoque de cooperación académica internacional de tipo intelectual que evite la fuga de

---

provide opportunities for higher learning and for learning throughout life; they advance, create and disseminate knowledge through research and provide, as part of their service to the community, relevant expertise to assist societies in cultural, social and economic development; they help understand, interpret, preserve, enhance, promote and disseminate national and regional, international and historic cultures in a context of cultural pluralism and diversity; they help protect and enhance societal values by training young people in the values which form the basis of democratic citizenship; they contribute to the development and improvement of education at all levels, including through the training of teachers”.

<sup>11</sup> Traducción de la autora. En el original: Rooted in its function is to bridge the knowledge gap and substantially reduce the brain drain by assisting the establishment of poles of excellence in Member States. In so doing IUC promotes intellectual cooperation through twining and other linking arrangements among institutions of higher learning and academics throughout the world to permit access, transfer and adaptation of knowledge within and across borders.

cerebros en detrimento de los países no avanzados, constituye una visión en el que los intercambios entre países e instituciones se dan de una manera armónica y desinteresada.

También resulta evidente que a lo largo de toda la presentación prevalece un enfoque integrador del proyecto de internacionalización que los países miembro deberían perseguir. Asimismo se da por hecho el consenso de los países miembro en materia de homologación de estudios, cooperación académica internacional de tipo intelectual y los mecanismos a seguir por cada institución de educación superior y por cada país miembro que ha ratificado los convenios regionales, además de que se diluye toda posibilidad de desacuerdo o de alternativas diferentes.

Ante situaciones como las descritas en la sección precedente, cabe cuestionarse si una visión homogeneizante que asume que la internacionalización es un paradigma al que todos (es decir, Instituciones de Educación Superior y gobiernos) deben aspirar, no constituye una limitante significativa y si los beneficios reales de dichos acuerdos benefician a los receptores fundamentales de la educación superior, es decir a los estudiantes y egresados de los sistemas educativos de los países miembro.

Aunque las respuestas a este tipo de cuestionamientos irán apareciendo a lo largo de este trabajo, la intención de plantearlos en este momento, es para resaltar la importancia de una revisión cuidadosa de las definiciones sobre internacionalización de la educación.

### **1.1 Definiciones de internacionalización. Conceptos tradicionales y tendencias actuales**

En 1998, Knight recupera dos definiciones para aludir a la internacionalización de la educación superior: una de ellas es una definición propuesta en 1997 conjuntamente con De Wit, donde “la internacionalización de la educación superior es una de las maneras en que un país responde a las repercusiones de la globalización, no obstante que respeta la idiosincrasia de la nación” (Cap. 1, pár. 4); mientras que la segunda definición que la propia autora categoriza como operativa, data de 1994 y concibe que “la internacionalización de la educación superior es el proceso de integrar la dimensión internacional/intercultural en la enseñanza, la investigación y el servicio de la institución” (Cap. 1, pár. 14) . Por otra parte, para Gacel (2001),

“La internacionalización de la educación superior se refiere a un proceso de transformación institucional que tiene como estrategia la integración de la dimensión internacional e intercultural en la misión, cultura, planes de desarrollo y políticas

generales de las Instituciones de Educación Superior” (Pár. 4) [donde] “la palabra intercultural ha sido agregada para subrayar el hecho de que la internacionalización no se refiere únicamente a países o naciones, sino que también debe incluir a los diferentes grupos culturales y étnicos representados al interior de un país”. (Pár. 5)

En contraste, si realizamos una revisión de las definiciones que ofrecen algunos diccionarios, éstas arrojan connotaciones que conducen claramente a otro tipo de precisiones, como veremos a continuación.

El término ‘internacional’ es definido por el Diccionario del español usual en México de la siguiente manera:

Adj. m y f. 1. Que pertenece o se refiere a las relaciones entre las naciones, que no está determinado por una sola nación: tratado internacional, ayuda internacional, tráfico internacional, capital internacional. 2. Que está compuesto por varias naciones, representantes o habitantes de ellas: congreso internacional, competencia internacional.

En cambio, el Diccionario General de la Lengua Española VOX encuadra el término ‘internacional’ como: “(Inter- + nacional) 1. Adj. Relativo a dos o más naciones. 2. Relativo a todas ellas.”

Por otra parte, el Diccionario de la Real Academia Española define lo **internacional** realizando tres distinciones: “1. Adj. Pertenciente o relativo a dos o más naciones. 2. Adj. Pertenciente o relativo a países distintos del propio. *Información internacional*. 3. Adj. Que trasciende o ha trascendido las fronteras de su país. *Artista internacional*.”

Como podemos observar en las definiciones precedentes, lo internacional está vinculado a las relaciones entre países conformados como Estados, pero también abarca el escenario mundial en su conjunto, es decir, el imaginario conformado por todos los países que integran la comunidad de nuestro planeta.

Revisemos ahora la definición de un término relacionado con lo internacional y que, además constituye un elemento fundamental en el tema que nos ocupa: internacionalizar.

De acuerdo con el Diccionario Grupo Anaya, internacionalizar se deriva de internacional. “(Verbo transitivo, pronominal). Dar carácter internacional a organismos, entidades, conflictos, etc., que eran competencia de un estado. FAM. Internacionalización.”

Mientras que el Diccionario de la Real Academia Española plantea que internacionalizar es: “Someter a la autoridad conjunta de varias naciones, o de un organismo que las represente, territorios o asuntos que dependían de la autoridad de un solo Estado.”

La acción que involucra este término nos acerca a dos precisiones importantes. Por una parte, plantea una asociación entre un fenómeno cuyas dimensiones rebasan los linderos nacionales, tornando parcial la jurisdicción del Estado involucrado. La segunda, directamente relacionada con la primera, es el hecho de que la frase “dar carácter internacional” no implica, necesariamente un acto voluntario y libre. Esto significa que en muchas ocasiones, los Estados se ven limitados en poder ejercer un control integral de los fenómenos internos cuando éstos adquieren dimensiones internacionales.

Estas definiciones arrojan por sí solas nueva luz a las definiciones que autoras como Knight (1994, 1998) y Gacel (2001) están utilizando en este momento. Sin embargo, vale la pena incorporar también las distinciones hechas por Merle (1991), importante sociólogo de las relaciones internacionales, sobre un aspecto en el que se reflejan con nitidez los elementos que integran las definiciones que hemos revisado sobre internacionalización: los flujos fronterizos. Para este autor, la existencia del Estado *per se*, presupone una delimitación fronteriza y que las relaciones internacionales se conciban en torno y en relación con él. Y añade: “Por lo tanto, en lo sucesivo calificaremos como relaciones internacionales todos los flujos que atraviesan las fronteras o que incluso tienden a atravesarlas” (p. 110).

En este sentido, el autor concibe el escenario internacional bajo un enfoque de “fronteras dinámicas” en el que interactúa un universo de actores y tienen lugar diversas actividades y flujos. Algunos podrían denominarse “tradicionales” como las que llevan a cabo los gobiernos propiamente dichos, como la diplomacia, las negociaciones, la guerra, etc. por mencionar un par de ejemplos; mientras que otros tienen un carácter de otra índole: económica, ideológica, demográfica, deportiva, cultural, turística, entre otros.

De esta manera, resulta aún más evidente que la internacionalización es un fenómeno altamente complejo y, en su vertiente relacionada con la educación, lo es aún más.

Por lo anterior y con la finalidad de tener más referentes que nos permitan dilucidar tal complejidad, consideré relevante revisar los planteamientos que han hecho autores como Anweiler (1977), la CEPAL (2002), García Canclini (1999), Ianni (1999), Kearney



(1995) y Todorov (1994), sobre internacionalización, transnacionalización y globalización. Más que agotar la temática, lo que me propuse fue identificar aquellos elementos que permitieran ubicar cada término en una dimensión histórica que sirva como marco de referencia y de contraste para el tema de la internacionalización, que es el que nos ocupa. También debo señalar que si bien la selección de autores no fue exhaustiva, procuré ofrecer diferentes enfoques relacionados con la materia.

## **1.2 Internacionalización, transnacionalización y globalización**

Para García Canclini (1999) la internacionalización es un fenómeno presente en la historia de los últimos siglos, que se inició con la navegación transoceánica, el descubrimiento y la colonización de América, así como el intercambio con Oriente. La transnacionalización, en cambio, se refiere al desarrollo del sistema capitalista que a través del incremento del flujo comercial, el mayor intercambio entre diversos países, las innovaciones tecnológicas y la construcción de infraestructuras productivas o filiales en diversos países, propició el crecimiento de las empresas, además de su expansión productiva. Consecuencia de la transnacionalización, es la globalización.

Resulta llamativo que para este autor, el término internacionalización parece estar más asociado a la idea de “mundo” como escenario de intercambios entre naciones. En este mismo orden de ideas podemos incluir el planteamiento que hace Todorov (1994) en la introducción a su estudio sobre la otredad, en la que argumenta que el mundo como tal, se encontraba incompleto hasta antes de 1492, es decir, que la idea que tenían sus pobladores acerca de los límites del mundo en el que vivían era parcial. De ahí que la trascendencia del descubrimiento occidental del continente americano es de primer orden, pues permite completar el imaginario “mundo” y representarlo con todos sus continentes y mares. Tal fecha constituye, dice Todorov, un parte aguas en la historia de la humanidad, ya que marca el comienzo de la era moderna, el momento fundacional de nuestra identidad presente.

Desde esa fecha, el mundo está cerrado (aun si el universo se vuelve infinito), “y el mundo es poco” (...) los hombres han descubierto la totalidad de la que forman parte mientras que, hasta entonces, formaban una parte sin todo’ (p. 15)

Ambos enfoques coinciden con la idea de lo internacional arrojada por las definiciones elaboradas por Merle y por las acepciones encontradas en diccionarios de uso común.

Para Anweiler (1977, p. 109) la internacionalización de la educación incluye aquellas relaciones entre estados nación vinculadas al ámbito de la educación y a las instituciones que sirven a este propósito. En otra de las acepciones consideradas por este autor, la internacionalización de la educación también está ligada a la existencia de problemáticas educativas similares que existen en diferentes sistemas nacionales.

De acuerdo con este autor, el término 'educación internacional' surgió en la década de los sesenta, generalmente asociado a actividades vinculadas con el aprendizaje entre culturas, el apoyo de una nación hacia otra y la adaptación pedagógica de ideas y acciones provenientes de otros países con el fin de incluirlas en el curriculum y la enseñanza (pp. 109–100). Esta tendencia adquirió mayor complejidad a la luz de nuevos contextos en los que surgió la necesidad o la demanda de considerar la problemática inherente a cuestiones étnico culturales. Anweiler ofrece tres ejemplos para ilustrar la complejidad que este elemento ha representado en lo que se refiere a educación internacional, mismos que transcribimos a continuación:

'Multiculturalismo' como un nuevo concepto cultural, político y pedagógico en Canadá. 'Educación Internacionalista' y patriotismo soviético en el estado multinacional constituido por la extinta URSS. Y la educación de los hijos de trabajadores inmigrantes en los países de la Unión Europea (antes Comunidad Económica Europea)<sup>12</sup>. (p. 112)

Para Anweiler, la internacionalización de la educación puede ubicarse en el siglo XIX, con la formación de los modernos estados nación europeos y el estadounidense, con la Ilustración como marco precursor, así como la revolución francesa y la americana, aunque sus raíces intelectuales datan de la antigüedad grecorromana y cristiana (p. 110).

En este marco, resulta interesante y fructífero continuar con la revisión del término transnacionalización. Como vimos, para García Canclini se trata de un fenómeno unidimensional caracterizado por sus repercusiones económicas, que puede involucrar a

---

<sup>12</sup> Traducción de la autora. En el original: 'Multiculturalism' as a new cultural-political and pedagogical concept in Canada. 'Internationalist Education' and Soviet patriotism in the multinational state of the URSS. The education of the children of immigrant workers in the countries of the EEC.

varios países, es decir, que se desarrolla en un entorno internacional. Hay, sin embargo, otros autores que han analizado este fenómeno desde dimensiones no económicas. Tal es el caso de Octavio Ianni (1995), quien ha puesto especial énfasis en las manifestaciones de la transnacionalización y la desterritorialización en el entorno universitario internacional.

Aunque Ianni también detectó la dimensión económica de la transnacionalización, utilizó sus características para compararlas con lo que ocurre en el ámbito académico de las Ciencias Sociales. Así, este autor considera que en ciertas disciplinas sociales se puede observar una creciente formación de “multinacionales” y aunque no hace un recuento pormenorizado de los factores que lo indujeron hacia dicha conclusión, sí señala diversos aspectos que podrían relacionarse con un “corporativismo disciplinar multinacional”, como en el caso de aquellos centros e institutos de investigación que han establecido relaciones recíprocas y convenios de colaboración conjunta en proyectos de investigación que involucran una amplia gama de recursos:

- Equipos multidisciplinarios
- Recursos financieros en distintas monedas
- Sistemas informáticos
- Académicos de distintas nacionalidades, entre otros.

(Ianni, 1995, p. 61.)

Los efectos y resultados de este tipo de colaboración conducen a lo que el autor califica como *desterritorialización*, término asociado al “desplazamiento o disolución de fronteras, raíces, centros de discusión y puntos de referencia” (p. 61).

El trabajo académico transnacional cuenta entre sus frutos con:

- a) La elaboración de criterios homogéneos para el establecimiento de indicadores, índices, variables, patrones, clasificaciones, diagnósticos y pronósticos de uso internacional.
- b) La formación de especialistas en ciertas regiones, países o continentes, por ejemplo, expertos en Asia, América Latina, etc.
- c) El auge de estudios comparativos que buscan descubrir continuidades y discontinuidades entre países, regiones o continentes, etc.

Por sus características, muchos de los aspectos que hemos relacionado con la transnacionalización, suelen atribuírsele actualmente a la globalización. Por otra parte, la afirmación de que esta última es consecuencia de la transnacionalización, resulta insuficiente para comprender la complejidad de este fenómeno. Es necesario entender en qué momento un fenómeno en proceso de transnacionalización adquiriría el carácter de “global” y en qué difiere de lo internacional que abarca el imaginario mundo.

Para Kearney (1995, p. 548) la transnacionalización es un fenómeno de menor extensión que la globalización, en cuanto a los componentes involucrados. El autor menciona como ejemplos el caso de los migrantes de un país que cruzan las fronteras para instalarse en un segundo país, así como las corporaciones transnacionales que operan a nivel mundial, pero cuyo centro de operaciones principal se encuentra en su nación de origen. Asimismo, alude a un interesante fenómeno descrito por Basch, *et. al.* (1994, citado por Kearney, p. 553), quienes han encontrado evidencias de que un estado–nación también puede ‘desterritorializarse’ de la siguiente manera:

(...) un estado nación desterritorializado puede extender su hegemonía sobre sus ciudadanos, que residen fuera de sus país de origen como migrantes o refugiados. Por ejemplo, el Presidente Aristide de Haití se refería a los haitianos de los Estados Unidos de América como la ‘décima provincia’ constituida, en adición a las nueve establecidas en el territorio nacional de Haití<sup>13</sup>.

Kearney también menciona como ejemplo de ‘desterritorialización’ o transnacionalización, la construcción de ‘hiperespacios’, como los aeropuertos, las franquicias restauranteras o de otro tipo, que adquieren características universales u homogéneas, independientemente del país donde estén ubicadas. Otros ‘hiperespacios’ están constituidos por las comunidades virtuales y los espacios interactivos en Internet (p. 553).

Para García Canclini, no sería apropiado considerar que la globalización constituye un paradigma dentro de las Ciencias Sociales, debido a que no cuenta con un objeto de estudio claramente delimitado ni ofrece un conjunto coherente y consistente de saberes, consensados intersubjetivamente por especialistas y contrastables con referentes

---

<sup>13</sup> Traducción de la autora. En el original: “a desterritorialized nation–state may extend its hegemony over its citizens who, as migrants or refugees, reside outside of its national boundaries. For example, President Aristide of Haiti has referred to Haitians in the United States as constituting a ‘tenth province’ in addition to the nine within the national territory of Haiti”.

empíricos. Tampoco se trata de un paradigma económico, en tanto no constituye el único modo posible de desarrollo. Por lo tanto, debido a que los conocimientos disponibles sobre la globalización constituyen un conjunto de narrativas obtenidas mediante aproximaciones parciales, en muchos puntos divergentes, resulta mucho más adecuado referirse a ellos como el resultado de múltiples movimientos con resultados abiertos que implican diversas conexiones “local–global y local–local”.

De esta forma, más que de una globalización integradora y homogeneizante, las circunstancias actuales muestran “globalizaciones” tangenciales o segmentadas. Así:

Para el gerente de una empresa transnacional, globalización abarca principalmente los países en que actúa su empresa, las actividades de las que se ocupa y la competencia con otras; para los gobernantes latinoamericanos que concentran su intercambio comercial con Estados Unidos, globalización es casi sinónimo de americanización; en el discurso del MERCOSUR, la palabra envuelve también a naciones europeas y a veces se identifica con interacciones novedosas entre los países conosureños. Para una familia mexicana o colombiana que tiene varios miembros trabajando en Estados Unidos, globalización alude a los vínculos estrechos con lo que ocurre en la zona de ese país donde viven sus familiares, lo cual difiere de lo que imaginan artistas mexicanos o colombianos, digamos Salma Hayek o Carlos Vives, quienes encuentran en el mercado estadounidense una audiencia diseminada. (p. 12)

En una línea similar a la desarrollada por García Canclini, la CEPAL (2002) respalda la idea de que la globalización es un proceso “asimétrico e incompleto” que se caracteriza por “la creciente gravitación de los procesos financieros, económicos, ambientales, políticos, sociales y culturales de alcance mundial en los de carácter regional, nacional y local” (p.17). También respalda la tesis de que aunque la dimensión económica de la globalización es uno de los aspectos más destacados, mencionados y estudiados en la actualidad, existen otras dimensiones no económicas de gran importancia, cuyo desarrollo obedece a una dinámica propia y, por tanto, no podría hablarse de un determinismo económico exclusivo.

Otra coincidencia con García Canclini reside en el señalamiento que hace la CEPAL respecto a que no existe “inevitabilidad” en la globalización como modelo económico, ni como único camino al que se dirigirá la humanidad de manera inexorable. La CEPAL considera que uno de los sustentos para afirmar lo anterior es que la globalización ha

pasado por diversos períodos históricos en los que la internacionalización se ha interrumpido, ha sufrido procesos de reversión o, simplemente, ha formado parte de múltiples vías de inserción en la economía global, debido a la historia propia de cada país y, por ende, de sus necesidades e intereses peculiares.

Por otra parte, ubica los orígenes de la internacionalización en Europa durante la Edad Media, periodo que se destacó por la conformación de grandes imperios y por el surgimiento del capitalismo, fenómeno que por sus mecanismos expansionistas ha llegado a tener alcances globales. Esta expansión ha tenido éxito gracias a las revoluciones industriales y tecnológicas.

Como podemos observar en el cuadro C, 'Etapas históricas de la globalización, de acuerdo con la CEPAL (2002)', que esquematiza las etapas históricas que distingue este organismo, resulta indudable el impacto de la economía de mercado en la diseminación de valores económicos que influyen en las relaciones sociales, en los patrones culturales y productivos, generando diversas tensiones.

Pero esta tendencia no es la única que prevalece. De acuerdo con la CEPAL, desde finales del siglo XVIII la actividad de diversos movimientos sociopolíticos organizados por grupos representativos de lo que podría denominarse "sociedad civil internacional" han contribuido a crear lo que se puede denominar como la "globalización de valores", en la que participan individuos de diferentes países. El más reciente de estos movimientos es la lucha por el derecho a la identidad de pueblos y grupos sociales que cohabitan en el interior de los Estados. Quienes participan en este tipo de protestas plantean que los derechos humanos, al reconocer y legitimar exclusivamente la igualdad de los ciudadanos entre sí y frente al Estado, soslaya el derecho a la diferencia y a la preservación de la identidad de los grupos sociales y pueblos que forman parte de un Estado.

Este dilema constituye uno de los problemas más relevantes para América Latina en materia de educación y cultura, debido al rezago social, económico, cultural, político y educativo que padece la región. De tal forma que el reto consiste en lograr una inclusión que no atente contra la diversidad cultural y étnica de nuestro continente.

Ciertamente, ambos conceptos, igualdad e identidad, constituyen los ejes alrededor de los cuales se ubican diversos análisis del panorama actual. Algunos resaltan las tendencias, en diferentes ámbitos, hacia la homogeneización propiciada por la globalización; otros, en cambio, advierten que dicha "homogeneización" no es integral, ni

sigue las mismas pautas sino que al entrar en contacto con las particulares tradiciones culturales y modos de vida de cada pueblo o país, da lugar a:

- a) El rechazo de los valores y conductas contenidos en dicho modelo homogeneizador,
- b) La asimilación o adaptación de tal modelo homogeneizador, con lo que se altera su naturaleza original, al adquirir nuevos contenidos, significados, adecuaciones, lo que puede producir un resultado cualitativa y cuantitativamente diferente con respecto al modelo original.

Otra dimensión no económica de la globalización está constituida por los “males públicos globales” como los problemas ambientales y la delincuencia internacional (producción – comercio – consumo de estupefacientes, terrorismo, tráfico de armas, corrupción, lavado de dinero, entre otros).

Con base en lo expuesto a lo largo de este capítulo, hemos podido observar los contrastes que diversos enfoques le brindan al fenómeno de la internacionalización de la Educación Superior. Resulta particularmente evidente que “lo internacional” correspondería a un marco conceptual más amplio que el que le otorgan actualmente autoras como Knight y Gacel, ya que como vimos, atañe en un primer nivel a las relaciones entre dos o más naciones. El segundo nivel entraña una mayor complejidad y constituye el objetivo primordial de este trabajo. Me refiero a la acepción de lo internacional que contiene, integra, aglutina a todas las naciones.

Es en este segundo nivel en el que se ubican también los fenómenos que se asocian actualmente con los conceptos de transnacionalización y globalización. En este sentido, Ianni (1995) precisa:

El individuo y la sociedad que inspiraron la formación y buena parte de su desarrollo se ubicaban en el seno de la nación. El individuo y la nación que desafían a las ciencias sociales, a esta altura de la historia, se sitúan en algún lugar de la sociedad global, siendo determinado también por los movimientos de esta sociedad (p. 115).

Cabe precisar, sin embargo, que en esta ecuación, los componentes individuales no constituyen una réplica exacta si se les separa del “todo”, ni son homogéneos en sus características. Por ello, autores como Merle (1991) prefieren utilizar la categoría de **actor**, en lugar de la de individuo, para establecer que las sociedades y los países albergan en su seno elementos activos, participativos, que pueden ser individuos, grupos de individuos,

empresas, corporaciones, entre otros. En el marco de este panorama complejo podemos decir que si la globalización, tal como lo propone García Canclini es un fenómeno contemporáneo que es percibido y vivido de manera segmentada y, por lo tanto, sólo recreable a partir de una articulación de diferentes perspectivas, resulta de crucial importancia mantener presente estas consideraciones al hablar de internacionalización de la Educación Superior. En segundo lugar, hay que añadir una acotación más, ya que como Gómez y Hernández (2000) plantean, la educación no sólo es un fenómeno social garante de la permanencia, la continuidad, la reproducción y la transformación de los saberes socialmente construidos y legitimados, sino que también tiene una compleja dimensión como proceso histórico. Lo mismo puede decirse de la Universidad como institución educativa.

Con el fin de ilustrar, en la medida de lo posible, lo arriba expresado, en el cuadro D, 'Las dimensiones internacionales de la educación superior en el marco de la globalización', encontraremos esbozados algunos de los aspectos del quehacer universitario que están recibiendo un impacto notable en el marco de los procesos de globalización actuales. Sin pretender agotar el tema, el panorama que nos brinda muestra la complejidad que representa el fenómeno de la internacionalización de la educación superior contemporánea.

La primera columna corresponde a una serie de elementos destacados por García Canclini (1999) para caracterizar a la globalización en general; mientras que en la segunda, intenté encontrar algunos ejemplos de los aspectos de la educación superior contemporánea que pudieran corresponder a lo enlistado en la primera. Como resultado podemos observar algunos aspectos internacionales de la educación superior que han surgido o han adquirido características particulares en el marco de la globalización.

A manera de conclusión podemos decir que, la internacionalización es un proceso con varias dimensiones. Asimismo sobresale el hecho de que suele confundirse 'educación internacional' que está referida preponderantemente a las definiciones propuestas por Knight (1994, 1998) y Gacel (2001), e 'internacionalización de la educación', que conlleva aspectos que desbordan los linderos de las instituciones educativas vistas en su contexto unitario. Y si bien ninguno de los autores revisados coincide en cuanto a la ubicación histórica específica para la internacionalización, sí detectamos coincidencias en lo relativo a qué caracteriza la internacionalización: conexión entre dos o más actores (de tipo nacional – internacional / internacional – internacional) o entre dos o más países, sus gobiernos, instituciones de gobierno, organizaciones lucrativas o no lucrativas, por mencionar algunos



ejemplos. Para los efectos de este trabajo, internacionalización de la educación superior estará vinculada a:

- ◆ Relaciones entre Estados en el ámbito de la educación, entre instituciones de educación superior, comunidades académicas o estudiantiles de dos o más países.
- ◆ Problemáticas educativas similares en diferentes sistemas nacionales.

## Capítulo 2

### FACTORES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MARCO DE DIVERSOS ESCENARIOS GLOBALES

En 1992, Carmen García Guadilla<sup>14</sup> escribió un artículo en el que construyó y caracterizó tres escenarios coyunturales para las universidades latinoamericanas a partir de nociones conceptuales como “desarrollo”, “globalidad” e “integración regional” en relación con el conocimiento universitario. Más tarde, tomó como base los planteamientos expuestos en ese artículo, los amplió y publicó el libro que resultó en 1996. Entre las aportaciones más importantes que realiza en este texto podemos mencionar el hecho de que los tres escenarios que perfiló en aquellos años, sin pretender agotar las posibilidades o que se tomaran como modelos genéricos, mantienen su actualidad hasta nuestros días. Asimismo, permiten identificar diversos elementos a través de los cuales enmarcar la complejidad actual del panorama educativo internacional y latinoamericano, en particular.

En el cuadro E, ‘Escenarios de mercado, de sustentabilidad y de solidaridad’, he resumido el contenido de los escenarios identificados por García Guadilla, en cuadros sinópticos que permiten abarcar los siguientes aspectos:

- a) Los planteamientos teóricos realizados en distintas disciplinas, asociados con el escenario en cuestión.
- b) Las principales desventajas que existen para América Latina, de acuerdo con la autora (factores adversos).
- c) Factores de cada escenario que influyen de manera directa en la Educación Superior de América Latina.

---

<sup>14</sup> Carmen García Guadilla tiene una formación en Psicología (Universidad Católica Andrés Bello), con Master en Educación Internacional Comparada en la Universidad de Stanford (USA); Master en Planificación del Desarrollo en CENDES/UCV; y Doctorado en Estudios Sociales de la Educación, en la Universidad René Descartes (Paris). Profesora Titular y Ex-Directora del Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES) de la Universidad Central de Venezuela. Trabajó durante varios años en UNESCO/CRESALC. Ha sido conferencista y profesora de Postgrados en diversos países de América Latina, así como profesora invitada en Stanford University (USA) y en Kassel University (Alemania). Sus publicaciones incluyen seis libros y más de cien publicaciones académicas relacionados con temas de Educación Superior Comparada. Ha coordinado proyectos de alcance regional, siendo el más importante, Situación y Principales Dinámicas de Transformación de la Educación Superior en América Latina, donde participaron 19 países y 35 investigadores.

## **2.1 Escenario de mercado**

De acuerdo con García Guadilla (1992 y 1996), en este escenario la educación se considera una fuente de primordial importancia en la producción de desigualdades. La fuerza de trabajo, en este contexto, está sujeta a nuevas exclusiones debido a la prevalencia de un sistema productivo basado en la gestión del conocimiento y las tecnologías de información. El poder aparece estrechamente vinculado a las posibilidades de garantizar el monopolio del acceso al conocimiento. La distribución del conocimiento se vuelve un factor estratégico, no como proceso enfocado al equilibrio, sino a los beneficios percibidos que se pueden derivar del control del conocimiento.

Esta dinámica favorece la demanda por parte de los llamados países avanzados, de talentos generadores de conocimiento especializado, sin importar su nacionalidad. En sentido inverso, esta tendencia representa un fenómeno de fuga de cerebros para los denominados países no avanzados.

El discurso predominante en este escenario contiene términos como mercado educativo, valor económico del conocimiento, mercado educativo internacional, por mencionar algunos ejemplos.

El escenario de mercado es el marco en el que se desarrollan una gran cantidad de propuestas en lo que se refiere a la internacionalización de la educación superior contemporánea, como hemos podido apreciar. Por ello, vale la pena detenernos en este punto para destacar los principales factores que nos permitan profundizar aún más en este escenario que por sus características y amplia difusión, cobra particular importancia para los estudiosos de la educación.

### **2.1.1 Demandas provenientes del escenario internacional y su impacto en la Educación Superior de América Latina.**

Un primer acercamiento se puede realizar a partir de la identificación de las principales demandas planteadas a las Instituciones de Educación Superior y a los académicos, que posteriormente se transforman en discursos acerca del 'deber ser' de la educación, del uso de los recursos asignados y de los resultados que pueden ser considerados aceptables.

En 1994, Peter Drucker publica "La sociedad postcapitalista", obra en la que examina diversas tendencias que desde su perspectiva, se observan en el panorama mundial. Para este autor, el conocimiento ha pasado a ser el recurso clave en el desarrollo

de las economías modernas; por otra parte, la aplicación de conocimiento cada vez más especializado ha permitido ampliar significativamente el margen de eficacia en la obtención del máximo rendimiento posible en la producción de servicios y productos. En este contexto, la función asignada hasta ahora a la escuela necesita ser replanteada sobre todo si se considera que la inversión en educación que requiere un trabajador de conocimiento es sumamente alta. Además agrega que:

En un país desarrollado aun las personas que aprenden poco en la escuela representan una enorme inversión en educación. Si se emplean como mano de obra en las fábricas, esas personas devuelven a la sociedad y a la economía sólo un rendimiento pequeñísimo, tal vez no más de 1% ó 2%. En cambio, en los países en vías de desarrollo, las personas que no han tenido escuela son tan productivas después de un corto entrenamiento como cualquier trabajador manual en el país más altamente desarrollado. Económica y socialmente, en los países desarrollados sería mucho más productivo –arguyen los japoneses– que el dinero que se gasta en crear trabajo para obreros se dedicara más bien a avanzar la educación del país y a asegurar así que los jóvenes aprendan lo suficiente para calificarse para realizar trabajo de conocimiento o, por lo menos, para trabajos de alto nivel en servicios. (pp. 79–80)

Entre las razones más importantes que subyacen en estas consideraciones está la creencia de que un país que tenga trabajadores de conocimiento para diseñar productos y comercializarlos no encontrará dificultad alguna en fabricar esos artículos a bajo costo y con altos estándares de calidad. Si bien la afirmación de Drucker puede resultar muy alarmante por el enfoque economicista que utiliza al ponderar los costos de la educación y al expresarse sobre la fuerza de trabajo de los trabajadores como si se tratara de simples mercaderías de consumo, y en términos netamente utilitaristas, entre las ponderaciones que realicé para incluirla fue que, por muy duro que parezca y a pesar de las deficiencias conceptuales que pueda tener, ofrece un panorama de las demandas que genera un escenario de mercado.

Veamos de qué manera se han reflejado estos elementos de mercado en el discurso de algunos actores internacionales, en relación con la educación superior de América Latina. En la década de los noventa, organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial

(BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) han realizado estudios sobre los sistemas de educación superior de los países no desarrollados con la intención de realizar propuestas de cambio. Resulta notable que todas estas organizaciones internacionales suelen asumir que sus diagnósticos son imparciales, racionales y con vocación de no violencia (Barnett y Finnemore, 2004, citados por Díaz Barriga y Torres-Olave, 2009, p. 216). No obstante, se puede decir que sus estudios también han servido para diseminar su propia visión acerca de aspectos políticos, sociales y económicos, así como sobre el deber ser de la educación. De acuerdo con Díaz Barriga y Torres-Olave (2009, p. 217), en la actualidad la OCDE y el BM han sobrepasado a la UNESCO, en el terreno de los estudios y bases estadísticas con información sobre la educación en América Latina.

Por tratarse de actores que no operan dentro del contexto de un país, podemos señalar que las demandas o recomendaciones derivadas de los estudios de estos organismos son demandas externas al estado-nación.

En opinión de María de Allende, Díaz y Gallardo (s.f.), si bien los estudios realizados por estos organismos “abordan la problemática de la educación postsecundaria desde diferentes enfoques, las políticas y estrategias que recomiendan coinciden ampliamente en las propuestas concernientes a aspectos torales, como la calidad, la pertinencia y la diversificación del financiamiento” (p. 1). Sin embargo, Maldonado-Maldonado y Cantwell (2009) realizan una aguda crítica al hecho de que no parece existir congruencia entre el discurso y la práctica de organismos internacionales como la OCDE o el BM, pues si bien remarcan la importancia de la educación para el desarrollo, el dinero que canalizaron entre 2002 a 2006 para proyectos de financiamiento de la educación superior, fue marginal.

Discursivamente, la educación aparece como elemento central para el desarrollo y la integralidad, sin embargo las agencias multilaterales y bilaterales dirigen sólo cerca del 12 por ciento del total de la ayuda a este sector. De acuerdo con datos de la OCDE, de 2002 a 2006, el porcentaje de la ayuda comprometida para todos los sectores educativos sumó 28.5 por ciento, mientras que el subsector de la educación superior representó sólo 3.4 por ciento de la ayuda total. Estos datos hacen surgir cuestionamientos acerca de la seriedad de las agencias multilaterales y

bilaterales en lo relativo a apoyar su discurso en materia de desarrollo con proyectos y dinero en concordancia con lo que se busca<sup>15</sup>. (pp. 293–294)

Una revisión de la lectura que realizó uno de estos actores internacionales, el Banco Mundial (BM), revela las características de las demandas (*inputs*) que han generado sus análisis y recomendaciones:

En los documentos del Banco Mundial, los problemas educativos de los países en desarrollo suelen ser entendidos como el resultado de inversiones inadecuadas, escasa planeación, ineficiencia institucional y falta de recursos. El lenguaje de la reforma educativa es eminentemente técnico, sin suficiente sustento de un análisis histórico del contexto social de la educación, la dinámica política o los problemas de poder. De hecho, los programas de ajuste estructural son generalmente atribuidos a la voluntad de los gobiernos y no a una condición establecida por las agencias internacionales, particularmente el Fondo Monetario Internacional<sup>16</sup>. (Torres y Schugurensky, 2002, p. 439).

La importante influencia que este organismo puede tener en la formulación de cambios en las políticas educativas por parte de los gobiernos latinoamericanos, reside en aspectos financieros, es decir, en su capacidad de movilizar fondos y otorgar préstamos, pero imponiendo sus condiciones, facultad de la que carecen OCDE o UNESCO (Díaz Barriga y Torres-Olave, 2009, p. 218), además de los estudios de diagnóstico que ha realizado sobre la educación superior, que han contribuido a diseminar sus puntos de vista sobre este tema o las alianzas que llega a establecer con otras organizaciones internacionales. Maldonado–Maldonado y Cantwell (2009, p. 282) señalan que la participación del BM en la conferencia '*Educación para Todos*' (EFA por sus siglas en inglés), que tuvo lugar en Tailandia en 1990 y fue coordinada por la UNESCO, reorientó la política institucional del BM a favor de financiar la educación básica, de acuerdo con el

---

<sup>15</sup> Traducción de la autora. En el original: Discursively, education appears central to development and complétense, yet multilateral and bilateral agencies direct Orly around 12 percent of total aid to this sector. According to OECD data, from 2002 to 2006, the percentage of aid committed to all educational sectors accounted for 28.5 percent of all aid. These data raise questions about the seriousness both of bilateral and multilateral agencies in supporting their development discourse with actual money and projects.

<sup>16</sup> Traducción de la autora. En el original: In World Bank documents, educational problems of developing countries tend to be understood as the result of inadequate investments, poor planning, institutional inefficiency and misallocation of resources. The language of educational reform is eminently technical, without enough conversant historical analysis of the social context of education, the political dynamics, or issues of power. For instance, structural adjustment programs are usually attributed to voluntary decision of governments and not as a condition established by international agencies, particularly the IMF.

objetivo de la conferencia. En consecuencia, otras agencias bilaterales y multilaterales, redujeron su asistencia financiera en el nivel de educación superior, para reorientarla a la educación básica y diversos gobiernos redujeron los presupuestos destinados a la educación superior.

Es importante resaltar que no existe en el contexto internacional una entidad reguladora que pueda intervenir y mediar a favor de los gobiernos de los países latinoamericanos ante estas disposiciones, generando con ello *'outputs'* legítimos, lo cual coincide con el modelo sistémico de las relaciones internacionales de Merle.

La respuesta de los diferentes países ante las demandas generadas por el Banco Mundial tuvo algunas variaciones, pero se encaminó a un mismo fin: propiciar reformas en sus sistemas para atender las recomendaciones del BM y la UNESCO, aunque este último actor planteaba sus sugerencias con base en un enfoque de pertinencia de la educación superior y su vinculación con la sociedad. De acuerdo con García Guadilla (2001), durante los años noventa los gobiernos latinoamericanos iniciaron las discusiones en torno a la necesidad de reformar sus sistemas y algunos incluso empezaron a llevar a la práctica esta iniciativa, si bien Chile y México ya habían realizado trabajos previos desde los 80:

En la década de los 1990s, siete países aprobaron nuevas leyes: Argentina (1995), Colombia (1992), El Salvador (1995), Nicaragua (1990), Panamá (1995), Brasil (1996), Paraguay (1993). Muchos de los países restantes contaban con iniciativas de ley en fase avanzada o en proceso de discusión. Los principales cambios propuestos estaban relacionados con el establecimiento de sistemas de evaluación y acreditación. En contraste, países como México implementaron reformas sin realizar cambios en sus leyes. La reforma impulsada por México se enfocó en opciones alternativas de financiamiento, evaluación y mecanismos para facilitar relaciones más flexibles con el sector productivo<sup>17</sup>. (p. 30.)

En consonancia con este movimiento generado en torno a la educación superior, las asociaciones regionales como el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), Centroamérica y

---

<sup>17</sup> Traducción de la autora. En el original: In the 1990s seven countries approved new laws: Argentina (1995), Colombia (1992), El Salvador (1995), Nicaragua (1990), Panama (1995), Brazil (1996), Paraguay (1993). Many of the remaining countries have pre-proposed laws, some quite advanced and others yet to be properly discussed. The main proposed changes have been aimed at stabilising evaluation and accreditation systems. In contrast, countries such as Mexico implemented reforms without changing the laws. The Mexican reforms focused on alternative financing options; evaluation, and mechanisms to facilitate more flexible relationships with the productive sector.

Tratado de Libre Comercio para América del Norte (TLCAN), se pronunciaron por la pertinencia de modelos de acreditación que pudieran facilitar el intercambio académico.

Lo anterior muestra que si bien en el contexto internacional en el que se desempeñan los organismos internacionales, sus demandas o apoyos (*inputs*) no generan decisiones por parte de una autoridad reguladora (*outputs* legítimos), fueron los Estados nación los que se dieron a la tarea de realizar la conversión mediante regulaciones jurídicas que en el caso revisado se plasmaron en iniciativas de ley o en leyes como base para llevar a cabo las reformas educativas sugeridas por los mencionados actores internacionales. Esto coincide con el modelo sistémico de las relaciones internacionales aplicado a la internacionalización de la educación superior, que hemos sugerido (ver cuadro B, 'El modelo sistémico de las relaciones internacionales aplicado a la internacionalización de la educación superior').

Sin embargo, no todos los actores internacionales tienen la misma capacidad de imponer sus regulaciones o recomendaciones, Díaz Barriga y Torres-Olave, (2009, p. 216–217) plantean que el financiamiento y las directrices internacionales para la educación en América Latina no ha sido llevada a cabo por los mismos actores internacionales. Durante la década de los sesenta del siglo XX, el interés de Estados Unidos en América Latina, debido a factores como la Guerra Fría, la Revolución cubana y la diseminación de otros movimientos revolucionarios, dio como resultado la creación de la Alianza para el Progreso (1961), programa asistencial auspiciado por la Organización de Estados Americanos (OEA), que contaba con un rubro para el fomento de la educación superior. Sin embargo, en 1973 la OEA elimina el programa Alianza para el Progreso y más tarde, con la crisis de los años ochenta, se instala en la región una etapa predominada por los recortes presupuestales y la reducción de la asistencia por parte de las agencias internacionales. En este contexto surge el apoyo de otros organismos internacionales: "(...) el trabajo de las organizaciones multilaterales como el Banco Mundial, UNESCO, el BID, y la OCDE tomaron un rol decisivo en el bosquejo de la educación superior en América Latina<sup>18</sup>." (p. 216)

Considerando la complejidad que encierran los sistemas de educación superior, así como las diferentes características que tiene cada uno de ellos, aún tratándose de una región como América Latina, era de esperar que la viabilidad de las recomendaciones de los diferentes organismos internacionales, tuviera diversos aspectos que ameritaran ser

---

<sup>18</sup> Traducción de la autora. En el original: (...) the work of multilateral organizations like the World Bank, UNESCO, the IBD, and the OECD took a decisive turn in the shaping of higher education in Latin America.



matizados. Si revisamos algunas de las principales propuestas del Banco Mundial, la UNESCO y la CEPAL, a la luz de los mecanismos de coordinación identificados por Clark (1983) expuestos en el marco teórico metodológico de este trabajo, podremos identificar retos importantes.

De acuerdo con un resumen elaborado por María de Allende, Díaz y Gallardo (s.f), en materia de financiamiento el Banco Mundial proponía “ampliar la participación del sector privado; establecer organismos independientes de fiscalización” (p. 36), lo que representaría fortalecer la coordinación interna del mercado de consumidores en cada país latinoamericano, y poner también mayor énfasis en la coordinación burocrática a partir de un incremento en la estratificación de la superestructura de los sistemas educativos (principalmente en los niveles del gobierno estatal, provincial o municipal, así como en el nivel del gobierno nacional, sus cuerpos legislativos y oficinas), a la par de un impulso a la expansión jurisdiccional (mayor responsabilidad a los ministerios de educación o dependencias, creación de nuevas instancias de supervisión o de comisiones), con lo que cabría esperar una mayor presión restrictiva sobre las instituciones educativas, los cuerpos colegiados (comisiones científicas, asociaciones académicas o profesionales), y las organizaciones académicas (sindicatos, senados académicos internos). Por su parte, la UNESCO propugnaba por “buscar nuevos mecanismos de financiamiento en el sector económico, comunidades locales, padres, alumnos y comunidad internacional” (p. 36), con lo que nuevamente encontramos un enfoque hacia el fortalecimiento del mercado de consumidores, así como la incorporación a los sistemas de educación superior de actores no tradicionales. Las tensiones generadas en el terreno de la coordinación política pueden ir adquiriendo mayor intensidad al darles acceso a tantos actores al sensible tema del presupuesto ideal que debe ser destinado a la educación superior, si además no se plantean criterios claros para establecer las prioridades en la asignación de fondos. Nuevamente, las comunidades académicas y las instituciones de educación superior estarían expuestas a una alta dependencia de factores externos para poder llevar a cabo las funciones que se esperan de ellas. En contraste, la CEPAL proponía una “conurrencia de fuentes públicas y privadas; mecanismos para asignación complementaria” (p. 36). En este sentido, la CEPAL concibe a la sociedad en su conjunto como el garante para que la educación superior cuente con un financiamiento estable y diversificado. Esta base puede resultar más funcional para los países latinoamericanos, teniendo en cuenta la heterogeneidad de la región en lo que se refiere al tamaño de la población de cada país, las

diferencias en sus composiciones étnicas, ingresos económicos per capita, distribución de la riqueza, oportunidades de acceso a la educación, entre otros.

En el rubro de 'Internacionalización', el Banco Mundial no realizó ninguna propuesta. La UNESCO, por su parte, planteaba la importancia de "establecer incentivos para disminuir el éxodo de académicos [y] establecimiento de redes con centros internacionales" (p.37). La CEPAL, en cambio, ponía énfasis en la necesidad de "desarrollar la cooperación regional e internacional para mejorar la calidad, la acreditación, la formación de profesores e investigadores y el intercambio de docentes y alumnos" (p.37). En ambas propuestas tendrían cabida las universidades y las comunidades de académicos como actores importantes, con lo que se vería fortalecida la coordinación profesional a través de la expansión de la capacidad en áreas de conocimiento y la expansión de los cuerpos colegiados (comisiones científicas, asociaciones académicas y profesionales). La coordinación de mercados institucionales sujetos al influjo de la reputación también tendría un impacto considerable, pues sería importante ponderar si todas las instituciones de educación superior (IES) de América Latina estarían en igualdad de condiciones de optar por estas propuestas y entrar en la dinámica de los circuitos de educación superior internacionales. La coordinación burocrática nuevamente jugaría un papel en este rubro a través de la estratificación, la expansión jurisdiccional, la especialización administrativa y la expansión de los reglamentos relativos a internacionalización y asociados a la participación de proveedores de alianzas externas, organismos gestores de la movilidad y de servicios conexos (alojamiento, tramitación de visas, seguros médicos), organismos de aprendizaje de idiomas, organismos nacionales e internacionales de acreditación, organismos que diseñan y/o aplican exámenes de conocimiento y evalúan los resultados de los aspirantes a ingresar a sistemas educativos extranjeros, organismos que realizan estudios de mercados educativos nacionales e internacionales, entre otros ligados generalmente al comercio educativo.

### **2.1.2 Fuerzas del mercado, emigración intelectual y Educación Superior en América Latina.**

Es común encontrar entre los científicos sociales y los humanistas, posturas adversas e incluso hostiles, con respecto a términos como "oferta" y "demanda", particularmente si se habla de educación. Sin embargo, uno de los fenómenos que cobra primordial importancia a la luz del impacto de las leyes de la oferta y la demanda en la educación es la emigración de mano de obra calificada y la fuga de cerebros, sobre todo si

consideramos que la movilidad académica ligada a los flujos migratorios autónomos, derivados de circunstancias históricas, políticas, económicas y sociales específicas, por su dinámica y características propias suelen desbordar la acción de los Estados e impactar positiva o negativamente, e incluso, de manera combinada tanto al país de acogida como al de origen.

De acuerdo con autores como Merle (1991, pp. 192–193) o Appleyard (1999) entre las causales de la fuga de cerebros está la atracción por las ganancias, la búsqueda de facilidades de trabajo, así como la huida ante las coacciones impuestas por regímenes dictatoriales.

Torrado (1979) en cambio, encontró que entre las razones por las que emigraban estos profesionales, técnicos y científicos calificados, provenientes de América Latina, se encontraban factores como “insuficientes incentivos económicos; escasas oportunidades de empleo en sus países de origen; y falta de infraestructura para la investigación y de laboratorios<sup>19</sup>” (p. 436). Estos elementos identificados por Torrado coinciden con los resultados del estudio realizado por Strömbom en 1989, en relación con una evaluación de los programas de becas otorgadas por países desarrollados, resultados y alcances de los mismos. La autora indica que los becarios favorecidos indicaron que entre los factores que limitaban el uso de los conocimientos adquiridos durante su entrenamiento, una vez terminada la estancia de estudios en el extranjero, estaba el hecho de que no se generaban puestos de trabajo en los que pudieran aplicar los conocimientos adquiridos u obtener mejores salarios y que algunas de las técnicas de laboratorio aprendidas eran altamente sofisticadas y difícilmente aplicables a su situación de trabajo en sus países de origen, lo que generaba que sus propuestas fueran descartadas por sus colegas de trabajo.

Un problema crucial fue que las áreas específicas o elementos del curso que eran estudiados correspondían a situaciones y preocupaciones propias de los países desarrollados [a los que fueron a estudiar los becarios de países no desarrollados], y a que muchos enfoques metodológicos, técnicas y equipos sugeridos o utilizados no eran adecuados para las condiciones de los países no desarrollados<sup>20</sup>. (Strömbom, 1989, p. 716)

---

<sup>19</sup> Traducción de la autora. En el original: “...insufficient economic incentives; scarce employment opportunities in the home countries; and lack of research and laboratory facilities”.

<sup>20</sup> Traducción de la autora. En el original: A crucial problem was that specific areas or course elements being studied referred to situations and concerns of developed countries, and that therefore many methodological

La fuga de cerebros o emigración intelectual forma parte, en la actualidad, de un mercado laboral internacional en el que la competencia, las credenciales académicas, el dominio de idiomas y/o la experiencia internacional son elementos cada vez más demandados y apreciados por instituciones, empresas e individuos. Sin embargo, tratándose de países con altos índices de exclusión del desarrollo social,<sup>21</sup> el flujo de emigrantes calificados representa una pesada carga debido a que no pueden reemplazar en pocos años a sus especialistas, lo que contribuye a agravar su atraso y su situación de desventaja económica, científica y tecnológica, así como a acentuar su situación de dependencia con respecto a otros países. A esta circunstancia cabe agregar que la inversión educativa que se tiene que realizar para la formación de científicos, profesionales y técnicos calificados, es muy grande, por lo que para los países con menos posibilidades económicas esto representa un enorme esfuerzo considerando que el presupuesto destinado a educación (en todos los niveles) es, de por sí, raquítico.

En el estudio realizado por Torrado (1979) también se indica que resultaba difícil estimar la magnitud de la fuga de cerebros en América Latina durante las décadas de los sesenta y los setenta, debido a la falta de datos confiables. No obstante, las cifras disponibles resultaban, para ese entonces, alarmantes:

Entre 1961 y 1972, un total de 20,300 migrantes altamente calificados (científicos, ingenieros y doctores) emigraron de América Latina a tres países industrializados (Estados Unidos, Canadá, y Gran Bretaña). Sin embargo, estas cifras no reflejan

---

approaches, techniques and equipment suggested or used were not suitable to the conditions in the developing countries.

<sup>21</sup> Cabe mencionar que en lo que se refiere a la determinación de los niveles de vida, los de pobreza, las oportunidades de acceso a la educación, al trabajo y a los servicios de salud, entre otros, la Organización de Naciones Unidas (ONU) y algunos de sus organismos especializados, han estado trabajando desde 1954 en el desarrollo de otro tipo de indicadores y categorías que brinden información multidimensional acerca del nivel de vida en los distintos países. Uno de estos indicadores es el Índice de Desarrollo Humano (IDH). Por otra parte, desde 1990 la ONU, a través del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) publica un informe mundial anual en el que compara la evolución del IDH de todos los países del mundo. Además de las variables asociadas con el desarrollo humano, tales como longevidad, salud, acceso a las oportunidades de adquisición de conocimientos, oportunidades de desarrollo de destrezas y acceso a los recursos para lograr un desarrollo humano de todos los miembros de la sociedad, los informes sobre desarrollo se complementan con análisis más detallados sobre temas como la educación, la salud y el empleo. También se incluyen estudios sobre la democracia, la violencia y la dimensión multiétnica. Adicionalmente, suele incluirse otro elemento importante, el Índice de Exclusión del Desarrollo Social (IEDS), que mide la vulnerabilidad a una muerte temprana, considerando el porcentaje de gente que se estima morirá antes de los 40 años de edad; la exclusión de la lectura y las comunicaciones, a partir del porcentaje de adultos analfabetos; las necesidades básicas no satisfechas, a través de la medición del porcentaje de niños menores de 5 años con problemas de desnutrición y la proporción de personas sin acceso a servicios de salud y agua potable.

completamente el volumen total de la fuga de cerebros en la región, debido a que no incluyen a los técnicos semiprofesionales quienes constituyen un grupo mayor de los emigrantes altamente calificados. Por ejemplo entre 1961 y 1970, aproximadamente 61,000 profesionales y técnicos latinoamericanos (además de los científicos, médicos y doctores, este grupo incluía a arquitectos, médicos auxiliares y contadores, etc.) emigraron a Estados Unidos<sup>22</sup>. (p. 435)

De acuerdo con la autora, aunque la información preliminar disponible indicaba que los países con mayor número de emigrantes calificados eran los países más desarrollados de la región, como México, Argentina y Colombia, era probable que los países más pequeños estuvieran experimentando un drenado más elevado:

Sin embargo, considerando el egreso anual de alumnos de las universidades, el impacto relativo de la emigración tiende a ser mayor en los países pequeños, los cuales cuentan con un número menor de personas altamente calificadas (Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua). En este último grupo de países se estimaba que durante el periodo de 1959 y 1967, entre un 10 y 40 por ciento de los universitarios graduados emigraron a Estados Unidos<sup>23</sup>. (pp. 435–436)

En contraste con lo arriba expuesto, la emigración de personal calificado no sólo fluye desde países pobres o en proceso de consolidar su industrialización, hacia países con un crecimiento económico estable, sino que también existen migraciones profesionales en sentido opuesto, es decir, desde los países industrializados hacia países no avanzados económicamente, aunque por razones completamente diferentes a las del primer caso que describimos.

De acuerdo con Torrado (1979, pp. 431–434), en la década de los setenta, varios países latinoamericanos interesados en promover la inmigración selectiva se hicieron

---

<sup>22</sup> Traducción de la autora. En el original: Between 1961 and 1972, 20,300 highly skilled migrants (scientists, engineers and doctors) emigrated from Latin America to three industrialized countries (United States, Canada, and Great Britain). However, these figures do not fully represent the total brain drain volume from the region since they do not include semi – professional technicians who constitute a major share of the highly skilled emigrants. For example, between 1961 and 1970, approximately 61,000 Latin American professionals and technicians (in addition to scientists, engineers and doctors, this group also includes architects, medical auxiliaries, accountants, etc.) emigrated to the United States.

<sup>23</sup> Traducción de la autora. En el original: However, the relative impact of emigration, considering the total annual output of university graduates, tends to be greater in the smaller countries which have a small stock of highly skilled persons (Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua). For this last group of countries, it was estimated that between 1959 and 1967 from 10 to 40 percent of the university graduates emigrated to the United States.

miembros de programas como el organizado por el Comité Intergubernamental para la Migración Europea (ICEM por sus siglas en inglés). Este comité ofrecía un programa específico para promover la emigración de europeos calificados hacia América Latina. Los países latinoamericanos de acogida ofrecían estímulos e incentivos. De acuerdo con datos del ICEM, durante el período 1964 – 1975 un total de 16,681 europeos migraron en el marco del mencionado programa (p. 432).

Sin embargo, los flujos migratorios internacionales de trabajadores e intelectuales altamente calificados, varían según los momentos de auge o crisis económicas de los países latinoamericanos. De tal manera que los países de la región pueden pasar, fácilmente, de ser receptores a expulsores de talentos. Veamos el caso de Venezuela. De la Vega (2003) encontró que:

Entre 1960 y principios de los 80 Venezuela contaba con las señaladas características de un país receptor y se puede establecer incluso que presentaba polos de modernización interesantes para profesionales de alto nivel y técnicos de otros países. Por ejemplo, la nacionalización del petróleo, el auge notable de la industria extractiva (hierro, oro, bauxita, etc.), el desarrollo de las industrias básicas, la creación de universidades nacionales, institutos tecnológicos, politécnicos y pedagógicos, son algunos elementos que crearon en su momento grandes expectativas. (p. 260)

En este contexto, el gobierno desarrolló prácticas de reclutamiento de profesionales y trabajadores especializados provenientes de otros países. De tal forma que los censos de 1970 y 1980 revelaron que la población de extranjeros se había triplicado en ese período. Sin embargo, la regresión económica experimentada por Venezuela en la década de los ochenta propició que de ser un país receptor se volviera un país expulsor no sólo de extranjeros originalmente atraídos, sino también de venezolanos. Las proyecciones respecto a los retos que enfrenta este país en materia de formación y recuperación de científicos, es preocupante. De la Vega indica que para 2001, Venezuela sólo contaba con 4,680 científicos y tecnólogos, lo que representa un 20% del total recomendado por organismos internacionales como la UNESCO o la OCDE. Esta situación es resultado de la dinámica combinada de la fuga de cerebros experimentada desde los años ochenta, la jubilación de un número importante de investigadores durante la década de los 90 que se

había formado entre 1960 y 1970, y la competencia que representa el sector productivo para las universidades y los centros de investigación. Aunado a ello, el autor enfatiza:

El proceso de emigración de científicos y tecnólogos venezolanos es la expresión de la ausencia de políticas claras para retenerlos y de la inexistencia de una cultura de CyT en Venezuela, en contraste con lo atractivo que significan las condiciones de estudio y trabajo que ofrecen los países centrales. (p. 262)

La inexistencia de políticas claras de retención por parte de los gobiernos latinoamericanos, es una situación que ya había sido detectada por Torrado (1979, pp. 437 y 438) varios años antes. En aquel momento, la autora llamaba la atención sobre el hecho de que los gobiernos latinoamericanos mostraban importantes áreas de oportunidad en materia de políticas y programas preventivos de la migración de profesionales, técnicos y científicos calificados, pues no existían políticas concretas orientadas a la retención de talento, a pesar de que la emigración de científicos, profesionales y técnicos altamente calificados era ya un serio problema en la región. En contraste, los programas de repatriación, en los casos en que existieran, tenían muy poco éxito.

Asimismo, calificaba de sospechosa 'tolerancia' la actitud hacia la emigración, pues los gobiernos latinoamericanos realizaban esfuerzos consistentes por controlar la emigración no calificada, pero ponían nula atención a la emigración de talento, es decir, a la prevención de fuga de cerebros.

A las problemáticas detectadas por estos autores, podemos agregar que existen otras variables que en la actualidad vuelven aún más complejo el entendimiento de este tipo de fenómenos. Para Pries (1999), es pertinente plantearse si los conceptos tradicionales sobre residencia, sociedad nacional y Estado nación reflejan la vida social contemporánea de individuos y grupos sociales; si los conceptos de las teorías clásicas sobre migración internacional, como emigración, inmigración o remigración continúan siendo vigentes para explicar los flujos migratorios actuales y sus características. Para este autor, hay un nuevo fenómeno en la migración internacional, que surgió en la década de los noventa, la transmigración. Para el transmigrante, cambiar de lugar de residencia se vuelve un elemento frecuente, cotidiano en sus vidas. Este tipo de migrante realiza múltiples movimientos bidireccionales de residencia entre el lugar de acogida y el de origen, con una intermitencia de un par de años entre cada cambio.

Su vida de todos los días y las instituciones sociales que los estructuran ya no se limitan a un lugar unilocal o lugares, se hallan en un espacio social *plurilocal* y –en el caso de la migración internacional que aquí nos interesa– *transnacional*. (pp. 57 y 58).

Aunque el estudio de Pries se enfoca a la revisión de la migración de mano de obra no calificada vinculada al fenómeno de la transmigración, propicia una reflexión en torno a la medida en que las empresas y las universidades posibilitan también este tipo de fenómeno entre sus miembros. En lo que concierne a la internacionalización de la Educación Superior, la movilidad académica constituye un fenómeno con características semejantes a las descritas por Pries y es también una variable que escapa a un control íntegro por parte de países e instituciones de educación superior, por lo que puede facilitar una emigración no deseada, ni esperada, de personal calificado o de científicos. Veamos, sin embargo, en qué consiste generalmente la movilidad académica bajo mecanismos controlados.

Al hablar de **movilidad académica** generalmente se hace referencia al flujo de estudiantes que viajan a otro país para realizar estudios con una corta duración o en programas académicos que implican estancias más largas. También se consideran dentro de esta categoría las estancias de trabajo (*professorships*) que realizan algunos académicos en Universidades extranjeras, así como a los intercambios de alumnos como parte de acuerdos de intercambio estudiantil entre instituciones de educación superior.

Dos aspectos vinculados estrechamente a la movilidad académica son la cooperación académica y el reconocimiento de estudios realizados en otros países y/o sistemas educativos.

Ahora bien, aunque es cierto que la movilidad de estudiantes y de académicos, en menor grado, es uno de los aspectos de la educación internacional que cobra cada vez mayor auge, también es cierto que aún no se ha desarrollado un modelo único que pueda servir como prototipo para este tipo de actividades entre universidades o países. No obstante, cada vez hay un mayor número de experiencias relacionadas con movilidad académica que han sido documentadas por investigadores o por las propias Instituciones de Educación Superior. En el caso de México, uno de los trabajos que abordan este tema desde una panorámica nacional que resulta de gran valor, considerando que es más frecuente encontrar bibliografía sobre experiencias individuales o aisladas que adolecen de los elementos indispensables para tener un acercamiento a la realidad nacional es el



Diagnóstico presentado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en el marco de la XIV Reunión Ordinaria celebrada en el recinto de la Universidad de Colima los días 3 y 4 de diciembre de 1999. En este trabajo se revisaron los resultados obtenidos por dos organismos nacionales especializados en Educación Superior, ANUIES y la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), a través de dos encuestas diferentes pero con el objetivo común de conocer el estado de la cooperación y el intercambio académico que realizan las Instituciones de Educación Superior en nuestro país.

Aunque el total de encuestados y las características de las encuestas mostraron variaciones entre sí, una de las conclusiones más importantes que se obtuvieron fue que existe un marcado énfasis, en todas ellas, hacia la promoción de la oferta disponible más que en la búsqueda de alternativas para proyectos previamente identificados por la Institución en respuesta a sus propios requerimientos y necesidades. Este problema problemática aunada a los escasos recursos con que cuentan las oficinas a cargo de los intercambios académicos, brindan un panorama general sobre la difícil tarea que implica la internacionalización en el ámbito de la educación superior.

De esta manera, podemos notar que los flujos migratorios internacionales de tipo académico están sujetos a varios tipos de mercado: de consumidores, ocupacionales e institucionales de orden nacional e internacional. Dentro de cada país latinoamericano, no existe una coordinación política en la medida en que no se le ha asignado prioridad política; ni una coordinación burocrática idónea en los niveles de expansión jurisdiccional, expansión del personal, especialización administrativa y expansión de los reglamentos, que permita ejercer un control adecuado; ni mucho menos se ha elaborado una agenda de planificación y gestión estratégicas en torno a los problemas revisados en este rubro (fuga de talentos, atracción de talentos de otros países, retención del talento nacional y movilidad académica).

Por otra parte, es notorio que en este caso, las reacciones o prácticas ante demandas no satisfechas que tienen lugar en el entorno nacional, tienen una proyección en el ámbito internacional (emigración de mano de obra calificada y no calificada). Nuevamente la ausencia de *outputs* legítimos (decisiones provenientes de una autoridad legítima) del entorno internacional, es una característica que advertimos, de acuerdo con el modelo sistémico de las relaciones internacionales concebido por Merle y que hemos revisado en el marco teórico metodológico de este trabajo. Pero los gobiernos de los países latinoamericanos también han llevado a cabo prácticas ineficientes frente a problemas como

la emigración de talento (fuga de cerebros), la planeación estratégica de formación de profesionales en áreas estratégicas para cada país, así como en la regulación, promoción y gestión de la movilidad académica internacional en apoyo a las necesidades de educación de los países latinoamericanos. En contraste, sus prácticas han estado orientadas a responder a las directrices provenientes de organismos internacionales, con el fin de acceder mediante préstamos a las fuentes de financiamiento que estas agencias representan.

## **2.2 Escenario sustentable**

En este tipo de escenario (ver Cuadro E, 'Escenarios de mercado, de sustentabilidad y de solidaridad'), el conocimiento también está asociado al poder, sin embargo, a diferencia del escenario de mercado, adquiere aquí una connotación de fuente democratizadora en la medida que facilite el acceso del hombre al desarrollo. Bajo esta concepción, los países no avanzados cuentan con un gran potencial humano en términos cuantitativos y la educación debe ser un medio para lograr su desarrollo. La internacionalización de contenidos también se plantea como un imperativo y se promueven los estudios comparados. Por otra parte, entre los factores más destacados que han cobrado auge en el marco del escenario sustentable gracias a la globalización se encuentran, la conformación de redes internacionales de científicos o académicos, así como la necesidad de dominar dos o más idiomas, especialmente el inglés.

En términos discursivos prevalece una búsqueda creciente del desarrollo sustentable, con rostro humano, es decir con enfoque social. También se habla de la importancia de lograr la transferencia de conocimientos y tecnologías hacia los países no avanzados o a las regiones menos desarrolladas, que les permita activar su desarrollo sin tener que cubrir el alto costo en inversión que los nuevos productos suelen tener.

Cabe plantearse cuáles serían los factores y prácticas que condicionarían los proyectos que se orienten a lograr avances en un escenario sustentable. En este sentido, se hace indispensable realizar un análisis más amplio que le devuelva a la educación la enorme importancia y trascendencia que tiene, pero no como factor aislado, sino como un elemento simbiótico de un complejo más amplio. Para lograr esto, durante el desarrollo de esta sección me detendré a examinar dos fenómenos que imprimen su particularidad a los problemas que aquejan a América Latina: la pobreza, por una parte y las condiciones de la situación laboral en la región, por otro lado. En este sentido, el enfoque de esta sección

será modificado deliberadamente para subrayar que la educación per se no es el único motor del desarrollo social.

### **2.2.1 Retos para la Educación Superior dentro de un modelo socialmente sustentable**

La distribución desigual de los ingresos y la pobreza generalizada han sido durante mucho tiempo uno de los más serios problemas en Latinoamérica y el Caribe. Más allá de las implicaciones económicas y sus repercusiones en el ámbito de la justicia social y la desigualdad, representan una seria amenaza para la estabilidad y consolidación de un proyecto de desarrollo para la región. Lo anterior debido a que la pobreza no sólo implica carecer de los bienes y servicios esenciales, sino también adolecer de oportunidades para escoger una existencia más plena, más satisfactoria, más valiosa y máspreciada. Las pautas que impiden o dificultan el acceso a las oportunidades, se encuentran más allá de un acto volitivo, debido a que están vinculadas a los modelos económicos y de desarrollo que rebasan los ámbitos individuales y los niveles micro.

Por otra parte, la pobreza presenta más de un rostro. Esto quiere decir que en cada país, región o localidad, pueden coexistir varias formas de pobreza y las medidas para enfrentar los distintos tipos de pobreza no pueden ser las mismas. Consciente de ello, la CEPAL (2001) consideró importante plantear una serie de recomendaciones metodológicas que apuntan a la detección de los diversos grados de pobreza que coexisten en cada país, con el fin de que los gobiernos y estudiosos pudieran desarrollar estrategias y acciones para la atención de los problemas derivados de la pauperización. También señaló la importancia de desarrollar indicadores que permitan distinguir la incidencia de la pobreza, la indigencia y los índices de mayor o menor vulnerabilidad a la pobreza que presentan diversos sectores de la población, para tener un mejor acercamiento al panorama social y económico de América Latina.

De acuerdo con este estudio, los hogares vulnerables a la pobreza están constituidos por cuatro o más personas con nivel educacional y de ingresos inferiores a los valores promedio del conjunto de las familias; mientras que en el caso de los hogares en situación de pobreza dura, sus miembros no pueden salir de la pobreza a menos que el Estado instaure políticas y programas de carácter integral que, en el mediano y largo plazo, les permitan superar sus agudas y múltiples deficiencias. Por otra parte, la indigencia incluye a las personas extremadamente pobres que residen en hogares con ingresos tan bajos que no pueden satisfacer sus necesidades nutricionales, ni siquiera destinando totalmente sus ingresos a la adquisición de alimentos. (CEPAL, 2001, pp. 43–53)

Aunque no me detendré en la revisión detallada de la situación de América Latina a través de los indicadores de pobreza en cada una de las categorías señaladas en los párrafos precedentes, me parece importante enfatizar, aún a riesgo de parecer reiterativa, que la pobreza constituye en la actualidad, un factor que incide directamente en todos los niveles educativos, pues un gran número de personas carecen de oportunidades de acceso a la educación o se ven obligadas a abandonar sus estudios antes de concluir el ciclo escolar. Por ello, aunque suele verse a la educación como la solución a los problemas de atraso o rezago social de un país, es importante tener presente que la brecha educativa y los problemas de pobreza son de tal magnitud en América Latina, que habrá que buscar soluciones integrales que permitan romper el círculo vicioso que provoca la desigualdad en el acceso a las oportunidades educativas, así como en la permanencia y conclusión de los estudios.

A la luz de estas consideraciones, el desarrollo de este escenario demanda el análisis de otro aspecto de gran importancia: las oportunidades de empleo. En las últimas décadas, los cambios en la estructura productiva han facilitado el incremento de personas ocupadas en sectores de muy baja productividad. Generalmente son individuos no profesionales ni técnicos, que se encuentran empleados en establecimientos en los que trabajan menos de 5 personas o que laboran por cuenta propia. Dentro de esta problemática también se encuentran las personas mayores de 40 años, quienes ante la falta de empleo suelen ocuparse en actividades propias del sector informal. Asimismo, durante las últimas décadas se ha venido presentando un debilitamiento de la afiliación sindical.

Aunado a lo anterior, y ciertamente como una repercusión del menor activismo de las organizaciones sindicales, otro fenómeno que ha cobrado gran auge y afecta a amplios sectores de la clase trabajadora es la baja calidad de los empleos, caracterizada por contratos y condiciones de trabajo en los que se aprecia un aumento de la temporalidad y un menor acceso a la seguridad social. Se trata, ciertamente, de un mercado de trabajo que no contempla mecanismos de protección ni seguros de desempleo. Esto también favorece, desde luego, la rotación de los hogares en situación de pobreza, pues ésta se agudiza o se presenta cuando los miembros económicamente activos de cada grupo familiar pierden su empleo o están sujetos a condiciones de trabajo fluctuantes, inestables y escasamente remuneradas. En consecuencia, las organizaciones sindicales han mermado significativamente su capacidad de realizar negociaciones laborales que redunden en beneficio de las clases trabajadoras.

Otra característica del mercado laboral latinoamericano es la precarización del empleo a raíz de la modernización de diversos sectores productivos y de servicios, lo que ha propiciado la demanda de personal con mayores grados de educación formal y con calificaciones técnicas especializadas. Esto se ha traducido, a su vez, en una reducción de empleos o en la inaccesibilidad a los mismos por falta de conocimientos y habilidades que demandan la incorporación y el uso de nuevas tecnologías.

Finalmente, la paulatina eliminación de medidas de protección del mercado interno, así como el repliegue que ha experimentado el Estado respecto a su rol productivo y social, así como la escasa protección social, han contribuido al aislamiento de las personas, es decir, a una especie de desolación estructural de la sociedad ante el modelo hegemónico imperante. En contraste, el porcentaje de la población que requiere subsidios del Estado para poder cubrir sus necesidades de alimentación, educación y salud, ha ido creciendo cada vez más. En este sentido, podemos decir que la creciente vulnerabilidad social a la pobreza en América Latina, es un fenómeno que afecta no sólo a los estratos populares, sino también a una parte importante de los estratos medios.

Dadas las condiciones socioeconómicas que prevalecen actualmente, resulta evidente que no existe una gran diversidad de alternativas que le permitan a América Latina resolver en el corto o mediano plazo los grandes problemas de pobreza y desarrollo excluyente que le caracterizan.

En el caso de la Educación Superior, la pregunta que surge en forma inmediata es si las universidades están preparadas para responder al doble reto de hacer frente a su propia transformación y, al mismo tiempo, brindar las respuestas y soluciones que se le demandan. ¿Es factible que las universidades latinoamericanas se sustraigan al panorama social y económico imperante en cada país o son influidas por su entorno? Este cuestionamiento es relevante cuando se analizan diversos indicadores relacionados con la educación en sus distintos niveles, como la cobertura educativa, los recursos educativos disponibles (escuelas / maestros), en contraste con las tasas de repitencia, los índices de deserción escolar y los niveles de eficacia en términos de años de escolaridad per capita, resulta evidente que la situación de América Latina sigue siendo precaria.

De hecho, Carlson (2002, pp. 13-14) agrupa los problemas de la región dentro de cuatro categorías distintas, mismas que constituirían las áreas prioritarias que demandan atención inmediata.

La primera de ellas se refiere al nivel de instrucción alcanzado, ya que si bien los gobiernos de la región han realizado esfuerzos sistemáticos para alfabetizar a sus poblaciones, el crecimiento en el nivel de instrucción de las poblaciones latinoamericanas ha sido más lento que el de otras regiones del mundo. Este tipo de afirmaciones adquieren mayor sentido cuando se realizan comparaciones estadísticas entre distintas regiones, pues de acuerdo con Carson, el crecimiento de la escolaridad durante el periodo 1985 a 1997 en América Latina y el Caribe fue de 12% en el nivel secundario, mientras que en los países asiáticos de reciente industrialización (China, Hong Kong, Malasia, República de Corea, Singapur y Tailandia) fue de 15.8% y en países de la OCDE, 15.7%. En contraste, para ese mismo período, el crecimiento de la escolaridad en el nivel terciario fue de sólo 3.6% en América Latina y el Caribe, de 15.7% en países asiáticos de reciente industrialización y de 21.8% en países de la OCDE.

Una primera conclusión que se extrae de los planteamientos de esta autora, es que los países de América Latina y el Caribe se están quedando a la zaga con respecto a sus principales competidores industriales de Asia, debido a que no están logrando formar la mano de obra semicalificada o altamente calificada que los nuevos mercados laborales demandan. Pero esta brecha no sólo se abre en el ámbito del trabajo, sino también en cuanto a conocimientos especializados, tecnológicos e informáticos, que han empezado a constituirse en un nuevo tipo de exclusión.

Aunado a lo anterior, cabe puntualizar que en América Latina, en general, se detecta una combinación de altos índices de deserción escolar (alumnos que abandonan los estudios antes de concluir alguno de los ciclos escolares), así como altas tasas de repitencia (alumnos que cursan un mismo grado más de una vez). Y en algunos países, además de la combinación anterior puede observarse que también la tasa de sobre-edad (alumnos cuya edad es mayor al promedio de los alumnos de ese mismo grado) es alta.

La segunda problemática la constituye la disparidad en el nivel de instrucción. En este rubro quedan incluidas las diferencias salariales entre las personas que han alcanzado el mismo nivel de enseñanza, pero también se suman aspectos relacionados con la inequidad en las oportunidades de acceder a una educación de calidad debido al nivel de ingresos, la clase social y la ubicación geográfica. En el caso de América Latina, principalmente en los países con poblaciones indígenas, existe otra variable que está vinculada con esta problemática: la exclusión étnica se convierte también en exclusión lingüística, ya que sólo quienes dominan el idioma oficial tienen posibilidades de acceso a

los medios de comunicación, a la realización de negocios y transacciones comerciales, a la información, a relacionarse con las instancias gubernamentales, así como a los beneficios de la educación.

Como tercer elemento problemático se encuentra el hecho de que los retornos de la educación son bajos, es decir que los beneficios que pudieran reflejarse en mayores salarios y menor desempleo para las personas alfabetas presenta una gran heterogeneidad. Si bien los jóvenes latinoamericanos están más educados que las generaciones precedentes, su nivel de ingresos salariales no ha mejorado en la misma proporción. Se detectan variaciones importantes dependiendo del nivel de estudios que alcanza una persona. De esta forma, los beneficios de la alfabetización son mayores para quienes concluyen el ciclo terciario que para los que sólo estudian el ciclo secundario.

Finalmente, la cuarta problemática está relacionada con la brecha en la calidad de la educación al que tienen acceso los distintos sectores sociales de cada país, misma que también presenta variaciones importantes si se trata de entornos rurales o urbanos.

Sería lógico pensar que ante esta situación, las medidas que cada Estado debe adoptar en materia educativa no pueden concentrarse exclusivamente en elevar los índices de alfabetización, planteado en términos de número total de personas que, por lo menos, saben leer y escribir, sino que debe incluir el diseño de programas que permitan atender los rezagos educativos de manera integral. Es decir, que al mismo tiempo que atiendan las problemáticas actuales de sobre-edad, repetición y deserción escolar, se concentren en elevar los índices de escolaridad y la calidad académica en cada nivel educativo.

Otra tarea prioritaria que tendría que adjudicarse a los Estados latinoamericanos sería la de propiciar la diversidad cultural y preservar la riqueza lingüística de cada región, a través del fomento del bilingüismo en la vida pública y comunitaria, en aquellos países en los que haya poblaciones indígenas.

En materia de educación no sólo se trata de preparar recursos humanos técnicamente calificados, como tampoco es posible seguir pensando en una educación nacional, homogénea, unívoca y clasista, sino de que el industrialismo esté al servicio del espíritu. Es decir, que incorpore los conocimientos técnicos, pero sin dejar de considerar y fortalecer el aspecto cultural. Uno de los más importantes pensadores mexicanos, José Vasconcelos, consideraba que en materia de educación el reto era "mexicanizar" la ciencia y nacionalizar el saber y que en este sentido la misión de la Universidad pública no era predicar 'cultura' europea en el vacío sino entender las luchas e inquietudes que desgarran

al pueblo mexicano. Un siglo después, esta propuesta sigue teniendo vigencia y puede hacerse extensiva a cada país latinoamericano.

### **2.2.2 Hacia un modelo incluyente, sustentable y con equidad**

De acuerdo con García Guadilla (1996) el interés por desarrollar modelos que permitan lograr el desarrollo social no es reciente y entre las décadas de los 50 y los 80 se desarrollaron varios modelos que estaban orientados a la construcción de propuestas para el desarrollo y a la identificación de los factores que podrían contribuir de manera más eficiente al logro de dicho objetivo. En un esfuerzo de síntesis, la autora clasificó esos modelos dentro de tres grandes tendencias: una desarrollista, otra de índole marxista y una tercera propuesta en la que la equidad se considera como una condición indispensable para alcanzar la igualdad dentro de la diversidad, denominada Transformación Productiva con Equidad (TPE).

Pese a sus diferencias intrínsecas, identificó que estas tendencias presentan algunos pocos elementos comunes que conviene resaltar:

- a) Una visión en la que la noción de 'progreso' se encuentra asociada al ideal de 'realización plena', es decir a la idea de que constituye la vía verdadera para lograr el bien de la humanidad.
- b) La creencia en la 'racionalidad' inexorable de la civilización y el quehacer histórico humanos.
- c) La presunción de que son las elites 'más esclarecidas', es decir, ciertos sectores privilegiados de cada sociedad, los que están llamados a jugar un papel crucial en la interpretación de las necesidades del resto de la sociedad y a conducirla hacia ese ideal, fungiendo un papel de 'vanguardia'.

Resulta un tanto desalentador plantear que pese a los esfuerzos de conceptualización de modelos viables de desarrollo y de los correspondientes proyectos en pro del desarrollo, los resultados previstos no guardan relación con los obtenidos.

Uno de los autores que contribuyó a denunciar esta situación fue Fernando Fajnzylber, de nacionalidad chilena, quien presentó, en 1990, su tesis sobre el "casillero vacío", propiciando con ello el surgimiento de una preocupación generalizada ante el evidente fracaso de las políticas económicas de los modelos desarrollista y marxista. De



acuerdo con dicho autor, si se partía de dos criterios básicos como los logros de equidad (a) y el crecimiento económico (b), había países con la siguiente configuración:

- i. Logros de equidad negativos y crecimiento económico negativo, es decir  $(-a) + (-b)$ .
- ii. Logros de equidad negativos y crecimiento económico positivo, es decir  $(-a) + (b)$ .
- iii. Logros de equidad positivos y crecimiento económico negativo, es decir  $(a) + (-b)$ .

No obstante, existía un casillero totalmente vacío, un casillero en el que no había podido encontrar y, en consecuencia clasificar, a ningún país. Ese casillero respondía a la ecuación:

- iv. Logros de equidad positivos y crecimiento económico positivo, es decir  $(a) + (b)$ .

(Fajnzylber, 1990, citado por García Guadilla, 1996, p. 38)

A partir de la identificación de la situación previamente descrita, fue concebida la propuesta de la CEPAL<sup>24</sup> conocida como de la “Transformación Productiva con Equidad”, que consiste en una estrategia cuyo interés central estriba en orientar los esfuerzos de la comunidad mundial para llenar el llamado “casillero vacío”. De acuerdo con esta propuesta, lo que permitiría la compatibilidad entre crecimiento y equidad sería el progreso técnico, mismo que sólo es posible a partir de la educación y la generación del conocimiento apropiado.

Para los fines del tema que nos ocupa, cabe mencionar que las universidades, en su carácter de depositarias del conocimiento especializado generado, divulgado y/o preservado por investigadores y académicos, son consideradas como una pieza clave para

---

<sup>24</sup> La primera obra publicada por la CEPAL fue en marzo de 1990 bajo el título *Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*. Más tarde, en 1992, la misma CEPAL publicó *Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado y recientemente*, en mayo de 2008, *La transformación productiva 20 años después. Viejos problemas, nuevas oportunidades*. Estas obras están disponibles en la página Web de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), URL: <http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/0/4680/P4680.xml&xsl=/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xsl> [Consultada el 10 de febrero de 2009].

la transformación con equidad. Por ello, algunos autores se han dado a la tarea de reflexionar qué características debería tener un modelo educativo que fuera incluyente, sustentable y con equidad.

Revisaremos a continuación un caso en el que se busca el desarrollo con base en premisas de sustentabilidad y en el que se ven involucrados algunos actores del sistema educativo. Lo anterior con el fin de identificar las pautas de interacción que mantuvieron, si éstas se modificaron respecto al rol que tradicionalmente desempeñan estos actores y qué resultados fueron obtenidos.

En Colombia, la democratización del conocimiento, es decir, el proyecto de poner al alcance de la sociedad en su conjunto, el conocimiento científico y tecnológico, fue resultado de un proceso evolutivo. En los años sesenta, la promoción de la ciencia y la tecnología estaba vinculada al modelo de desarrollo hacia adentro y la sustitución de importaciones como motor generador del desarrollo de la región, pero la promoción de la ciencia entre la población era casi nula. A partir de los setentas, empieza a extenderse el interés por concientizar a la sociedad colombiana sobre la importancia de la ciencia y la tecnología. Para la década de los ochenta se vive un periodo de popularización de la ciencia. De tal forma que en 1987 tiene lugar el Foro Nacional de Ciencia y Tecnología, y gracias a la gestión del Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (Colciencias) y la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia (ACAC), 1989 es declarado el Año Nacional de Ciencia y Tecnología. Entre los eventos y declaraciones que tuvieron lugar ese año, destaca la Misión de Ciencia y Tecnología que formuló una propuesta para promover la transformación cultural de la sociedad colombiana a través de la apropiación de principios básicos de orden científico y tecnológico (Daza y Arboleda, 2007, p. 108).

En la década de los noventa, Colombia experimentó un cambio de rumbo en la concepción que se tenía sobre la relación ciencia, tecnología y sociedad. Esta nueva orientación se inserta en la línea de posturas recientes que sostienen la idea de que todo individuo tiene derecho al conocimiento, como receptor y como productor del mismo, y que los gobiernos deben constituirse en garantes del acceso al conocimiento como bien social, en apoyo a sus connacionales.

El gobierno colombiano buscó poner en práctica estas ideas, por lo que sentó las bases para promover mecanismos que permitieran democratizar el conocimiento científico y tecnológico. Esta intención quedó inserta en diversos instrumentos jurídicos como la

Constitución Política, la Ley 29 de 1990 o Ley de Ciencia y Tecnología, la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo realizada el 16 de septiembre de 1993 y el Programa Nacional para la Endogeneización de la Ciencia y la Tecnología (Daza y Arboleda, 2007, pp. 108 - 110).

Es por esta época que el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) concede su tercer empréstito a Colombia<sup>25</sup>, estableciendo como condición que se brindara mayor apoyo a la difusión de las actividades científicas y tecnológicas, al mismo tiempo que se promoviera una mayor comprensión por parte de la sociedad colombiana respecto a estos temas. (p. 111)

La postura de la Presidencia de la República vertida a través de Colciencias (como se cita en Daza y Arboleda, 2007, p. 109), consistía en procurar que este último programa, que data de 1995, sirviera para establecer vínculos entre ciencia, crecimiento económico, sustentabilidad ambiental y bienestar de los colombianos mediante estrategias de formación social. Y también se agregaba que:

La formación de ese colombiano generador de cambio se encuentra íntimamente ligada a la capacidad de pensamiento autónomo, contextualizado, racionalmente fundado, pero también imaginativo, innovador y abierto a la cultura universal. Compete a toda la sociedad no solamente a sus instituciones educativas y de manera permanente. Dado el papel que corresponde a la ciencia y la tecnología en el mundo contemporáneo, su apropiación por parte de sectores cada vez más amplios de la población colombiana constituye un elemento fundamental del proceso de endogeneización. (p. 109)

Fue en este programa de endogeneización donde se utilizó por primera vez el término de apropiación social de la ciencia y la tecnología. Su inclusión implica, por lo menos en el nivel discursivo, un cambio de fondo con respecto a los modelos anteriores en que se concibe un papel unidireccional en la relación entre científicos y sus públicos. Estos últimos quedaban relegados a asumir un papel como receptores pasivos.<sup>26</sup> Otro elemento

---

<sup>25</sup> El primer empréstito otorgado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) fue realizado alrededor de 1983 y fue utilizado para el Plan de Concertación Nacional en Ciencia y Tecnología (Daza y Arboleda, 2007, p. 106), aunque el estudio no profundiza en señalar si hubo condiciones específicas por parte del BID para otorgar el crédito.

<sup>26</sup> De acuerdo con el objetivo de comunicación pública que se adopte respecto a la comprensión pública del conocimiento por parte de la sociedad, se pueden distinguir tres tipos de acciones. Si el objetivo está encaminado a propiciar la **comprensión**, generalmente están asociadas actividades de alfabetización

llamativo es que tampoco se percibe a las instituciones educativas como las únicas o principales formadoras en este nuevo proyecto social orquestado por el gobierno nacional.

Años después, las iniciativas del gobierno colombiano encontraron eco en las líneas acogidas en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información<sup>27</sup> coordinada por la Organización de las Naciones Unidas en 2003 con sede en Ginebra, Suiza, y posteriormente en 2005, en Túnez. En el marco de la segunda Cumbre, en su intervención realizada ante el resto de los asistentes, la Dra. Martha Elena Pinto de Hart, Ministra de Comunicaciones de Colombia en aquel momento, subrayó:

Colombia está en Túnez para ratificar la decisión del Gobierno del Presidente Álvaro Uribe de avanzar hacia la construcción de un estado comunitario cumpliendo con uno de sus principales objetivos, cual es llevar los beneficios de la sociedad de la información a todos los ciudadanos colombianos, en especial a las comunidades con mas necesidades. Aspiramos lograr los niveles de equidad social que nos hemos propuesto alcanzar, a través de un proceso integrador en el cual están comprometidos el sector privado y la sociedad civil (Pinto de Hart, 2005, p. 3).

Asimismo enfatizó que el gobierno colombiano estaba consciente de que para llevar a cabo la crucial labor de lograr la ‘masificación de las tecnologías’ se debía considerar de manera integral el desarrollo de políticas nacionales, una oferta de contenidos relevantes que motivaran a los usuarios y no perder de vista el papel del sector educativo en el desarrollo de las habilidades necesarias para el correcto uso y aplicación de las tecnologías por parte de la sociedad colombiana, así como la inversión social que este tipo de propuestas requieren (Pinto de Hart, 2005, p. 2).

En la práctica, las acciones emprendidas para cumplir con el objetivo de democratizar la apropiación social de la ciencia y la tecnología coadyuvaron en la obtención de algunos aciertos, pero también propiciaron retrocesos y enfrentaron obstáculos de diversa magnitud. De acuerdo con Daza y Arboleda (2007), al revisar los resultados a partir

---

científica; por otra parte, la intención de lograr la **apreciación**, generalmente conlleva la búsqueda de lograr admiración o reverencia, por parte de los espectadores; mientras que si el objetivo es la **formación de una ciudadanía políticamente activa**, ello implica generar y promover la capacidad de acción, organización y participación en decisiones científicas que impactan a la sociedad (Raigoso, 2006, citado por Daza y Arboleda, p. 104).

<sup>27</sup> Entre los representantes del Gobierno de Colombia que asistieron a la Cumbre, estuvo presente Maria del Rosario Guerra de Mesa, en su carácter de Directora General de COLCIENCIAS, de acuerdo con la lista final de participantes (ONU-UIT, 2004, p. 14)

de algunos indicadores de comunicación pública de la ciencia y la tecnología, se puede tener un acercamiento ilustrativo a los alcances que tuvo el Programa de Endogeneización durante el periodo 1994–2004. La inversión en comunicación pública de la ciencia y la tecnología representó un 3.8% en contraste con el 76% erogado en el rubro de comunicación científica y el 12% destinado a la divulgación de la política científica. (p.112)

En el rubro de la comunicación científica, que fue donde mayor inversión se realizó, un 69% fue canalizado al reforzamiento de las redes de museos y centros interactivos, principalmente “el Museo de la Ciencia y el Juego de la Universidad de Colombia; la Red de Pequeños Museos Interactivos, Red Liliput, y la creación del Centro Interactivo Maloka” (Daza y Arboleda, 2007, p. 116). Como promotores de la divulgación científica, utilizaron diversas estrategias, incluyendo la modalidad de museos itinerantes, para captar a diversos públicos, sin embargo, las autoras indican que no existen estudios hasta el momento, que demuestren la interacción entre el público, el conocimiento científico y tecnológico ofrecido en los museos y centros interactivos, ni de la medida en que dicha oferta satisface los intereses y las necesidades de los asistentes, pero que, en principio, su valor estriba en que “son lugares que rompen con la idea de catedrales de ciencia donde los públicos se acercan para contemplar y venerar, pues por el contrario, se presentan como espacios donde se negocian conceptos” (p. 117).

Por otra parte, un 19% del presupuesto en comunicación científica fue utilizado en medios masivos de comunicación. La inversión principal se realizó en televisión donde se invirtió un 61%. Los programas audiovisuales fueron producidos por Colciencias o por instituciones del conocimiento<sup>28</sup> que se esforzaron por adaptarse al *modus operandi* y a las necesidades de comunicación del medio televisivo lo cual, en palabras de las autoras, no siempre resultó una labor exitosa (p. 114). Los canales de transmisión utilizados fueron los de tipo público con cobertura nacional o regional. Sólo un programa fue aceptado por una televisora privada para ser transmitido en la sección infantil.

La inversión en prensa, en cambio, fue de 21% mientras que al fomento del periodismo se asignó un 14%. En este rubro también se obtuvieron logros importantes como la organización de talleres para la formación de periodistas científicos, aunque las autoras no indican el total de periodistas que participaron y egresaron de estos talleres. También se conformó la Agencia Universitaria de Periodismo Científico (AUPEC) primera

---

<sup>28</sup> Daza y Arboleda (2007, p. 114) utilizan esta denominación para aludir a universidades públicas o asociaciones científicas. No realizan mención alguna, sin embargo, a las universidades privadas.

de su tipo en Colombia y en el año 2003, la Agencia de Noticias de Ciencia y Tecnología de Colombia (NotiCyT). En los dos tipos de iniciativas participaron universidades públicas y organizaciones especializadas en la promoción de la comunicación en materia de ciencia y tecnología (p. 116).

Pese a estos avances detectados en los rubros arriba mencionados, no es viable hablar de un éxito rotundo, pues aunque los resultados obtenidos fueron importantes y han logrado conjuntar los esfuerzos de diversos actores sociales, no se puede afirmar que se cumplió el objetivo principal de lograr que la sociedad colombiana se apropiara del conocimiento científico y tecnológico, transformándose en un actor con una participación activa en la comunicación de sus necesidades en materia de ciencia y tecnología y, finalmente, en la definición del rumbo deseable, es decir, como interlocutores efectivos de los hacedores de la ciencia. Esta situación se vio confirmada también en la práctica pues, de acuerdo con los resultados de la Encuesta de Percepción Pública de la Ciencia y la Tecnología publicada por Colciencias en 2005 (según lo citado por Daza y Arboleda, 2007, p. 116), “sólo un limitado porcentaje de este público consume la información científica que se presenta en estos medios: el 28% de los que consumen televisión, el 10% de los que consumen revistas, el 5% de los que leen periódicos y el 4% de los que escuchan radio.”

Entre las recomendaciones realizadas por las autoras de este estudio que hemos estado analizando, destaca la necesidad de dar cabida al análisis y al debate público, así como:

(...) la apertura de espacios de diálogo entre diversos sectores de la sociedad y la comunidad académica sobre temas en los cuales la ciencia y la tecnología sean útiles para la solución de problemas sociales, teniendo en cuenta no sólo la racionalidad científica sino los conocimientos de los sectores sociales ‘*no expertos*’.  
(p. 116)

Asimismo retoman el planteamiento de Lévy Leblond (1992) quien advierte que es necesario un cambio de paradigma, una modificación de la percepción general respecto a la ‘incomprensibilidad de la ciencia’ pues no sólo es importante que el público lego adquiera los conocimientos científicos suficientes para poder discutir y decidir sobre asuntos de esta índole, sino que los científicos e ingenieros también requieren adquirir los conocimientos sociales y políticos que les permitan comprender la naturaleza de su trabajo y el impacto de la aplicación del mismo (citado por Daza y Arboleda, 2007, p. 122).

Aunado a ello existe otro aspecto más identificado por estas autoras, que torna aún más compleja la apropiación social de la ciencia y la tecnología. El conocimiento ha ido perdiendo cada vez más su condición de bien público y se ha transformado en propiedad privada, con lo que la polémica relativa a la 'autoridad cognitiva' así como el derecho de uso y apropiación sigue vigente. En 2005, Forero (citado por Daza y Arboleda, 2007, p. 123) señaló que el acceso limitado al conocimiento científico y tecnológico no sólo es privativo del público lego, sino que entre las comunidades científicas también se puede identificar una segmentación en cuanto a las posibilidades de acceso y una marcada dependencia del conocimiento científico y tecnológico generado en los países industrializados. La magnitud del problema se refleja en la siguiente cita que transcribimos en su totalidad debido a que ilustra los tres niveles que condicionan todo proyecto de democratización del uso y apropiación de la ciencia y la tecnología en sociedades de países no avanzados.

En primer lugar, los medios de acceso a las comunicaciones están cada vez más concentrados. Esto afecta las posibilidades de acceso de las comunidades científicas de los países más pobres. En segundo lugar, el acceso real que tienen los investigadores de los países más pobres, inclusive cuando disponen de conexiones de Internet es reducido para la gran mayoría. Es posible encontrar fracciones de las comunidades científicas de los países más grandes de América Latina que tienen un acceso comparable a las revistas científicas al de cualquier investigador de un país industrializado, pero esta es la situación de una reducida minoría. En tercer lugar, las necesidades de información científica son más críticas para las comunidades de los países en desarrollo, en la medida en que los altos y crecientes costos de los equipos de laboratorio los orientan hacia los tipos de investigación más intensivos en información. Estos factores hacen que los costos de las revistas científicas y los costos de acceso a las bases de datos afecten particularmente a las comunidades científicas de los países en desarrollo (Forero, 2005, citado por Daza y Arboleda, 2007, p. 123).

Existen estudios precursores como el de Brunner (1990) que hace casi veinte años también señalaba que en lo que se refería a Investigación y Desarrollo, que constituyen la base fundamental en los procesos de innovación, las capacidades de América Latina se encontraban desigualmente distribuidas entre los países de la región y que esta situación se veía claramente reflejada en el tamaño de las comunidades científicas de cada país. De acuerdo con este autor,

Cerca de dos tercios de los científicos e ingenieros de Investigación y Desarrollo se encuentran concentrados en los tres países grandes: Brasil, México y Argentina. Un segundo grupo, el de los países con comunidades de investigadores en torno a 4 mil participantes, que incluye a los países andinos (contando también a Ecuador que está por debajo de ese nivel) y a Cuba, reúne cerca de un cuarto del número de científicos e ingenieros de I y D de la región. En un tercer grupo se ubican los países con comunidades pequeñas, de menos de 1 mil investigadores. Comprende a los países de Centro América y a Paraguay, y por tamaño, cabría clasificar en el mismo grupo al Uruguay. (p. 137)

Si bien el planteamiento de Forero (2005) no es nuevo, su enfoque resulta de gran interés debido a que aborda este tipo de problema desde la perspectiva actual en que las nuevas tecnologías y el fenómeno de la transnacionalización del conocimiento y la colaboración científica, han impreso un nuevo sello al quehacer académico y científico.

Asimismo, podemos notar en este ejemplo cómo un apoyo (input) surgido a partir del entorno extrasocietario (internacional) como el apoyo del BID, y que es insertado como parte de una legítima demanda interna que beneficie a la sociedad de un país en su conjunto, puede verse enfrentada a las condiciones prevalecientes fuera del ámbito nacional (representados en este caso por la inaccesibilidad o restricciones en el conocimiento directo de la producción científica de países avanzados). En este proceso, una demanda o necesidad nacional (input) no necesariamente encuentra un soporte que le sirva de apoyo (output o regulación generada por una autoridad legítima reguladora) en el entorno internacional.

Por otra parte, se presenta un fenómeno interesante en el hecho de que una comunidad académica nacional puede percibirse como interlocutor idóneo de comunidades académicas de otros países, sin embargo, en la práctica su capacidad de diálogo y acción o interacción no es uniforme, es decir, no existe un reconocimiento y aceptación mutua y equitativa sino que parecen existir mecanismos ajenos a la actividad académica en sí misma.<sup>29</sup> En este sentido, la definición flexible de sistema de educación superior de Clark (1983), encuentra una limitante si se quiere trasladar al contexto internacional y plantear un sistema de educación superior cohesionado más allá de los límites de lo nacional.

---

<sup>29</sup> En el capítulo 3 revisaremos con mayor profundidad en qué consisten esos mecanismos. Por ahora es suficiente con hacer un llamado de atención respecto a esta disparidad entre comunidades académicas.



Asimismo pudimos observar que en un escenario sustentable en que las universidades pueden asumir un rol colaborativo con otros actores sociales en la consecución de un objetivo nacional, su participación puede transformarlas en un nuevo actor, con un rol social levemente diferente al que originalmente tenían. En el caso que estudiamos, una universidad pública es categorizada como institución de conocimiento con una función de primer orden en el proceso de sentar las bases de la apropiación social del conocimiento científico y tecnológico. Por otro lado, los miembros individuales de las universidades al colaborar entre sí como parte de asociaciones profesionales (científicas) pueden conformar un nuevo actor, independiente de su grupo original (la universidad). Esta segmentación bipolar cae en el rango de la definición flexible del sistema de educación superior y de sus mecanismos de funcionamiento. Las asociaciones profesionales o gremiales, de acuerdo con Clark (1983) generan un tipo de autoridad que suelen ejercer para el logro de sus fines, como vimos en el marco teórico metodológico de este trabajo. Sin embargo, en el marco de este escenario sustentable, observamos que esa autoridad es cuestionada por una demanda proveniente de otros sectores del sistema nacional. Se le pide a los científicos transformar su práctica discursiva y orientarla al diálogo con interlocutores no expertos, en términos que dejen de generar exclusiones sociales con respecto a las oportunidades de acceso al conocimiento científico y tecnológico.

Por otra parte, podemos decir que el mercado de consumidores adquirió un papel fundamental, pues el éxito de las acciones emprendidas para lograr el objetivo de democratización del conocimiento, fueron evaluadas en mayor o menor medida por el grado de aceptación de los distintos públicos, por la capacidad de convocatoria (asistencia a ferias, foros, museos o centros interactivos), o consumo de productos (libros, revistas, programas televisivos). En el ámbito de los mercados institucionales, preponderantemente asociados a la reputación, es notable que las universidades públicas fueron identificadas como actores por excelencia en este proyecto, mientras que las universidades privadas ni siquiera fueron aludidas como contribuyentes potenciales de este proyecto de apropiación social de la ciencia y la tecnología.

En cuanto a la coordinación burocrática surgida en el marco de este proyecto, observamos una expansión jurisdiccional a través de la creación de institutos orientados a la ciencia o encargados de coordinar las acciones planeadas para difundir la ciencia y la tecnología entre la población colombiana. Es factible que conjuntamente con el surgimiento de estas entidades, se haya expandido el personal y se haya registrado una especialización

administrativa, aunque el estudio no profundiza en estos aspectos, aunque sí menciona la formación de periodistas especializados en temas de divulgación científica. Asimismo, tuvo lugar una expansión de los reglamentos en relación con la ciencia y la tecnología y el rol esperado de ambas en diferentes periodos de la historia reciente de Colombia.

La regulación proveniente del entorno internacional es diversa. La que ejercen la ONU y sus diversos organismos, se mantiene en un nivel que les otorga cierta capacidad de convocatoria (como la representada por los países que participan en foros como la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información), de la que se deriva la adopción de ciertas estrategias que se replican en el entorno nacional. La de organizaciones como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), por otra parte, puede responder a intereses que no necesariamente son paralelos a los de la ONU y sus organismos, pero a los que se alinean los países que desean obtener empréstitos.

En contraste, en otro nivel, en el de la cooperación académica internacional, los apoyos que se generan a partir de una necesidad nacional (input), en este caso el relativo al acceso del conocimiento científico y tecnológico internacional para revertirlo en beneficios a nivel nacional, se detectó la inexistencia de una autoridad internacional legítima que genere una serie de regulaciones (output) que propicien el flujo de información hacia los países no avanzados, sin que éstos tengan que cubrir un costo que no están en condiciones de enfrentar, debido a su precaria economía.

### **2.3 Escenario de solidaridad**

Dentro del escenario de la solidaridad vuelven a aparecer varias de las preocupaciones centrales que encontramos en el escenario sustentable, no obstante, el enfoque desde el que se abordan es completamente distinto (ver Cuadro E, 'Escenarios de mercado, de sustentabilidad y de solidaridad').

En principio, se realiza una severa crítica a las categorizaciones impuestas por el Norte para nombrar al Sur (países no avanzados), porque suponen una imposición de un paradigma de desarrollo que, no necesariamente, es el más pertinente para los países económicamente más débiles.

Uno de los principales expositores de este tipo de planteamientos es Arturo Escobar (1991, citado por García Guadilla, 1992, subtema 2) quien denuncia que, a la par que se 'construyen' las condiciones y discursos que sustentan el paradigma del desarrollo, también se 'instrumentan' recetas con indicaciones sobre lo que deberían hacer o no los países

clasificados por este mismo discurso como 'subdesarrollados'. De esta forma, podrían considerarse dentro de esta situación, las estrategias dirigidas por organismos como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la Organización de Naciones Unidas (ONU), así como sus órganos y agencias de desarrollo bilateral o multilateral.

Otra modalidad a través de la que se ha manifestado la influencia de los gestores del desarrollo como paradigma unívoco, ha sido la formación de expertos en distintas disciplinas, pero centrados en la planificación del Tercer Mundo. Las universidades, como centros formadores de profesionales, han jugado un rol muy importante en este sentido, como difusores de modelos de conocimiento hegemónicos impuestos por países que se autodenominan 'desarrollados'.

Ahora bien, en oposición a este discurso, los 'teóricos de la solidaridad' rechazan el paradigma del desarrollo en su totalidad. En contraste, estiman que deben buscarse otras alternativas. Es por ello que a esta propuesta también se le conoce como Escenario 'Anti-desarrollo' (García Guadilla, 1992). En ese sentido, García Guadilla señala que aunque dichas alternativas todavía no han sido identificadas, son concebidas como un trabajo continuo y al lado del pueblo, aprendiendo a trabajar con éste, promoviendo su manera de ver el mundo, propiciando que la identificación de sus necesidades emane de la base, mediante mecanismos de acción participativa (1992, subtema 2).

Es decir, que la identificación de las necesidades debe hacerse a partir de los propios grupos de base, no exclusivamente de los expertos. Esto representa una diferencia abismal con respecto a lo que ocurre en los otros dos escenarios revisados. El foco central, la responsabilidad social sobre los rumbos que debe tomar un país en materia de desarrollo, recae en 'el pueblo', es resultado de un consenso. En este sentido, este planteamiento es, además de solidario, democrático. En la práctica, tendría que estar estrechamente ligado a la cultura, la acción participativa y la construcción social del conocimiento.

Cabe hacer un llamado de atención sobre la afinidad que los planteamientos de estos autores contemporáneos tienen con el análisis y las propuestas que hicieron un par de décadas antes autores como Fanon (1965), Freire (1970, 1977, 1984) o Fals Borda (2008).

Nuestro primer autor, Franz Fanon (1965) se inspiró en los movimientos de liberación de África, que tuvieron lugar en la década de los cincuenta del siglo XX. Su trabajo constituyó una crítica al eurocentrismo que concibe como única vía de desarrollo la

derivada del llamado 'viejo continente', al mismo tiempo que enarbola un rechazo a las categorizaciones, predominantemente peyorativas, realizadas por los colonizadores sobre los colonizados, basándose en la supuesta 'inferioridad' de estos últimos.

Para el colonialismo, ese vasto Continente [el africano] era una guarida de salvajes, un país infestado de supersticiones y fanatismo, merecedor del desprecio, con el peso de la maldición de Dios, país de antropófagos, país de negros. (p. 193)

Por ello Fanon hace un llamado a sus hermanos de África, Asia y América Latina para asumir una postura crítica, pero también les lanza una advertencia contra el influjo y admiración que despiertan en nuestros países el continente europeo, su historia, sus tradiciones, sus productos culturales. De esto se deriva, en opinión de este autor, una enajenación cultural e ideológica. Los intelectuales no estuvieron exentos de experimentar esta limitación, por lo que solían alinearse del lado de los colonizadores; cuando decidían cambiar su postura ideológica, su transición era paulatina. Fanon (1965) observó que el proceso de 'reversión' por el que pasaban tenía las siguientes características:

Ese intelectual que, por medio de la cultura se había infiltrado en la civilización occidental, que había llegado a formar un solo cuerpo con la civilización europea, es decir, a cambiar de cuerpo va a advertir que la matriz cultural, que quería asumir por deseo de originalidad, no le ofrece figuras que puedan soportar la comparación con aquellas, numerosas y prestigiosas de la civilización ocupante. (p. 200)

En este sentido, el proceso de reversión no se concretaría de manera automática, sino que gradualmente transitaría por tres etapas, al menos: un periodo asimilacionista integral, en donde el intelectual asimilado empieza a recordar y volver a su cultura; un periodo de reinmersión donde lo autóctono es reinterpretado pero en una 'estética prestada' y que el intelectual experimenta con angustia y malestar; finalmente, un periodo de lucha en donde el intelectual empieza a producir obras que influyen en el pueblo, transformando su acontecer (Fanon, 1965, p. 203).

Cabe agregar que Fanon asigna a los intelectuales en general un papel activo en la transformación de la sociedad. En esta categoría amplia podría estar considerada la comunidad académica, si bien Fanon no la menciona explícitamente, ni alude a la educación como mecanismo transformador. Por el contrario, identifica en la instrucción escolarizada la generación de una orientación ideológica que asimilan los intelectuales

durante sus años de formación. Pese a ello, creía que uno de los grandes retos que enfrentaba el llamado Tercer Mundo consistía precisamente en lo siguiente:

El Tercer Mundo está ahora frente a Europa como una masa colosal cuyo proyecto debe ser tratar de resolver los problemas a los cuales esa Europa no ha sabido aportar soluciones. (p. 290)

Por su parte, Paulo Freire (1970, 1977, 1984) también realizó una crítica a la enajenación de la que es sujeto el intelectual, pero extendió sus observaciones a la distancia o 'superioridad' que éste asumía frente a las demás clases sociales. A la par, Freire cuestionaba profundamente la práctica de los intelectuales en los procesos de transformación social. En 'Cartas a Guinea Bissau' (1977) relató su experiencia durante los seminarios de capacitación de alfabetizadores en donde los intelectuales que participaron aceptaban en un plano intelectual que su rol no consistía en transferir de manera automatizada sus conocimientos y asimilaban aceptablemente los procedimientos y metodología acordes con esta premisa, pero en la práctica terminaban reduciendo a sus alumnos al rol de depositarios pasivos del conocimiento. A raíz de este tipo de experiencias planteó la necesidad de una reconversión profunda que promoviera la identificación de los intelectuales con las masas populares, de tal forma que el conocimiento pudiera servir a los fines del bienestar colectivo (Freire, 1977, extracto de Escobar, 2003, p. 56). También proponía que la fábrica o la práctica productiva dejaran de ser percibidas como áreas del quehacer humano inferiores a la escuela. Recomendaba en cambio que fueran concebidas también como espacios de aprendizaje, es decir, como escuelas de formación complementaria para los individuos.

De esta manera, creía Freire, podrían sentarse las bases de la transición del 'mercado de conocimiento' a la escuela como 'centro democrático' (p. 57), pero sería fundamental no perder de vista que la acción de conocer es en sí misma un acto político.

La organización del contenido programático de la educación, lo mismo si se trata de la primaria, secundaria y universidad que de la que se da en el nivel de una campaña de alfabetización de adultos, es un acto eminentemente político, como es política la posición que asumimos en la elección de las propias técnicas y de los métodos para concretar aquella tarea. El carácter político de tal quehacer existe independientemente de que tengamos conciencia de él o no (Freire, 1997, extracto de Escobar, 2003, p. 56).

De lo anterior se deriva la importancia de analizar la práctica. En 'La importancia de leer y el proceso de liberación' (1984), Freire precisa:

Se impone entonces discernir la razón de ser de esa práctica: las finalidades, los objetivos, los métodos, los intereses de quienes la dirigen; a quién sirve, a quién perjudica, con lo cual se percibe, al final, que ésta es solamente *una cierta práctica*, pero no *la* práctica, tomada como destino dado. (p. 78)

Consideraba que en cuestión de proyectos educativos nuevos o tradicionales, ningún país parte de cero sino de fuentes históricas y culturales que le son propias, en combinación con espacios en los que existe un 'terreno virgen', donde habrá que sentar las bases de lo nuevo (Freire, 1977, extracto de Escobar, 2003, pp. 110 – 112). Por otra parte, también subrayaba el hecho de que "en la historia se hace lo que se puede hacer y no lo que uno quiere" (p. 104), pero que en el futuro sólo se podrá capitalizar lo que se haya realizado hoy. Esto no significaba optar por la implantación de recetas automatizadas:

El problema que se plantea, por lo tanto, no es el de la viabilidad o no de la concientización en sociedades calificadas de complejas, sino el de la indeseabilidad, el del rechazo al trasplante de lo que se hizo, en distintas formas, en distintas zonas de América Latina, a otro espacio histórico, sin el debido respeto por él. (p. 84)

Esta idea del rechazo al trasplante acrítico de modelos y prácticas, ya había tenido su preludeo en 'Pedagogía del oprimido' (1970), donde Freire comenta lo siguiente:

En esta forma, la práctica realizada o en proceso de realización en el contexto A no se hará ejemplar para el contexto B sino a condición de que quienes actúan en éste la re-creen, rechazando así la tentación de los trasplantes mecánicos y enajenantes. La cerrazón a experiencias realizadas en otros contextos es igual de equivocada que la apertura ingenua a ellas, o sea a su importación pura y simple.

La crítica de Freire apunta notoriamente hacia la imitación indiscriminada. Antepone a ello la 'Acción Cultural', concepto que se encuentra desarrollado en 'Pedagogía del oprimido', en el que convergen los programas de alfabetización por un lado, y el esclarecimiento de los niveles de conciencia política del pueblo (p. 33). Es a través de estos mecanismos, y poniendo el conocimiento al servicio del bienestar colectivo que se puede avanzar en el proyecto de lograr mayor equidad. Se trata, sin embargo, de una combinación

de difícil equilibrio como podemos observar en la siguiente reflexión de Freire, vertida en 'La importancia de leer y el proceso de liberación' (1984):

En realidad, sin embargo, no es la educación la que conforma la sociedad de cierta manera, sino la sociedad la que, conformándose de cierta manera, constituye la educación de acuerdo con los valores que la orientan. Pero como no es éste un proceso mecánico, la sociedad que estructura la educación en función de los intereses de quien tiene el poder pasa a tener en ella un factor fundamental para su preservación. (p. 80)

Para los fines de nuestro trabajo sobre la internacionalización de la educación superior, cabe preguntarnos acerca de la naturaleza de los intereses de quienes ostentan el poder en el ámbito nacional y de los grupos internacionales. ¿Son intereses complementarios, afines o antagónicos? ¿Qué intereses y valores son preservados en este juego de intereses de actores nacionales e internacionales? ¿El bienestar colectivo corresponde al marco de los estados nacionales o existe un bienestar de orden mundial que se haga necesario contemplar?

Aunque las respuestas a estos cuestionamientos serían materia de una investigación más extensa en este ámbito, que la del tema que nos ocupa en este momento, era relevante mostrar las disyuntivas y elementos críticos que afloran a través de tales inquisiciones. Es Fals Borda (2008) quien en su reflexión acerca de las vicisitudes enfrentadas por la teoría de la 'Acción participativa' a lo largo de poco más de tres décadas, desde sus orígenes y hasta el siglo XXI, presenta una visión en la que alude a la posible confluencia que es posible lograr si se integran las voces de los diferentes actores sociales, es decir del colectivo social en su conjunto:

La distancia con respecto a las comunidades circunvecinas, los contextos naturales y culturales, ha ido creciendo, y muchos de nosotros que sabemos que el conocimiento es multidimensional, sentimos que hemos estado perdiendo elementos importantes al ignorar la experiencia y conocimiento acumulado del pueblo. Fue ciertamente nuestro principio general de 'sumar los conocimientos' lo

que abrió los ojos de muchos técnicos y expertos que pensaban que tenían el monopolio sobre el conocimiento.<sup>30</sup> (p. 360)

Fals Borda también se manifestó contra lo que denominó como ‘arrogancia académica’, por considerarla una limitante de la ‘Acción participativa’, tanto si ésta proviene de un solo grupo o actor, como si es originado por un continente (como el eurocentrismo académico, por ejemplo).

Por otra parte, también reconoció que a partir de la segunda mitad de los noventa del siglo XX, una aceptación creciente de los planteamientos de la ‘Acción participativa’ comenzó a prevalecer en las relaciones Norte – Sur, de tal forma que hacia el año 2008, alrededor de 2 mil 500 universidades en el mundo habían incorporado los conceptos de la ‘Acción participativa’ en su currícula. (p. 360)

Como podemos observar, en estos tres autores subyacen varios de los pilares del llamado ‘Escenario antidesarrollo’. Las críticas que esgrimían no apuntaban hacia el aislamiento de los países con economías más débiles, del resto del mundo. Antes bien, propugnaban por incorporar a los proyectos de desarrollo, las voces y las necesidades de las poblaciones relacionadas con dichos proyectos. El reconocimiento de las peculiaridades históricas y culturales implica, por otro lado, renunciar a posturas que promueven la uniformidad respecto a los caminos por los cuales conducir el desarrollo social.

Así, después de esta revisión panorámica de los planteamientos de todos estos autores de países periféricos, podemos concluir que al igual que en el escenario sustentable, dentro del escenario de la solidaridad, el conocimiento constituye un bien universal, un patrimonio de la humanidad, no obstante que continúe acentuándose en nuestros días la monopolización que ejercen diversos grupos hegemónicos (empresariales o políticos) sobre los avances científicos y tecnológicos. Las formas de control que ejercen son múltiples y sus repercusiones podrían poner en peligro o abortar cualquier proyecto concebido en el marco de la solidaridad.

El marco ‘solidario’ de análisis resulta en este sentido, de gran utilidad en la detección de prácticas y de mecanismos de sujeción e imposición hegemónica de modelos

---

<sup>30</sup> Traducción de la autora. En el original: The distance with surrounding communities, cultures and natural contexts had been growing, and many of us who know that knowledge is multidimensional felt that we were missing much of importance from ignoring the accumulated experience and knowledge of the common people. Hence our general principle of the ‘summation of know ledges, which has certainly opened the eyes of many technicians and experts who thought they had a clear monopoly on knowledge.



de desarrollo para los países periféricos o, en otro marco de análisis, para amplios sectores de las poblaciones nacionales que son excluidos de la definición de los derroteros que seguirá su nación.

Para finalizar este capítulo, hemos de señalar que a lo largo del mismo fue evidente que cada escenario muestra la predominancia de diversos discursos que reflejan los intereses e ideologías de diferentes actores internacionales asociados a la educación superior.

Las prácticas de los actores de los sistemas educativos latinoamericanos, tanto si son de tipo nacional como si llevan a cabo sus acciones en el terreno internacional, no están encaminadas a un objetivo común. Responden a demandas externas, que en el discurso se asumen como 'recetas' que indican el deber ser de la educación superior de América Latina y las prácticas deseables para lograr la calidad, la pertinencia y el desarrollo, mediante la educación.

### Capítulo 3

## REVISIÓN HISTÓRICA DEL PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN DE DOS ACTORES: LAS UNIVERSIDADES Y LAS COMUNIDADES DE ACADÉMICOS

En este capítulo, revisaremos las características que han tenido las universidades y las comunidades de académicos, en su papel de actores locales e internacionales, dentro del proceso de internacionalización académica.

Como recordaremos, para Merle (1991) un actor puede ser toda autoridad, grupo o persona capaz de desempeñar una función social y, para los efectos de este trabajo, resulta de interés fundamental dilucidar, adicionalmente, si el desempeño de las universidades y de las comunidades de académicos en América Latina ha tenido alguna proyección o impacto internacional y si ese desempeño de su función social se presenta en el horizonte histórico reciente o es factible identificar la presencia de sus manifestaciones en otras etapas.

En este sentido, uno de los principales obstáculos que se derivan de este objetivo consiste en distinguir dicha función social: ¿suele estar asociada al ámbito de una sociedad particular o de una nación, o es posible decir de la universidad que su función es de tal naturaleza que en su desempeño desborda los límites de lo regional o nacional? Si esto es así, valdría la pena profundizar aún más y cuestionarse respecto a qué haría de dicha función un elemento de proyección extra o supranacional.

Retomando los planteamientos abordados en el capítulo primero en lo que se refiere a internacionalización como concepto general, cabe recordar que este término nos remonta al momento en que la navegación transoceánica posibilita el encuentro del continente americano por parte de los europeos, con lo que se completa el panorama mundial, que como vimos, es donde tienen lugar las relaciones internacionales. Dichas relaciones entre naciones, no atañen exclusivamente a los estados, sino que los actores que estudiaremos generan interacciones que pueden clasificarse dentro de ese rubro, de acuerdo con las distinciones que vimos con mayor detalle en el primer capítulo.<sup>31</sup> Por otra parte, en lo que se refiere a internacionalización ligada a la educación, el término nos remite a las relaciones

---

<sup>31</sup> Que las relaciones internacionales se caracterizan por flujos a través de las fronteras entre países, que dichos flujos se han llevado a cabo entre dos o más regiones o naciones (dependiendo de la época histórica en la cual esté circunscrito nuestro análisis) y que también hay fenómenos internacionales dentro de la educación superior en los que se puede percibir una continuidad mundial (o relativa a los países que conforman el planeta).

entre estados que están ligadas al ámbito de la educación, a las instituciones de educación superior propiamente dichas o a problemáticas educativas similares entre países. Es conveniente incorporar en este punto, una precisión propuesta por Enders (2004), quien retoma el planteamiento generalizado de que la universidad medieval de Occidente presentaba diversas características que imprimían a sus actividades un carácter ‘predominantemente internacional’, en comparación con otras instituciones sociales de ese mismo periodo. Entre los elementos que menciona a manera de demostración están la movilidad libre de estudiantes entre Bolonia, París y Oxford en la Europa medieval, indicador de una actividad que trascendía las ‘fronteras territoriales’ como bien precisa, pues no existían estados nación, en el sentido moderno. Asimismo agrega:

Ciertamente ha prevalecido siempre la apreciación de la existencia de valores cosmopolitas en las universidades, por otra parte, su orgullo se basa con frecuencia en el reconocimiento y la reputación internacional, además de que la cooperación y movilidad internacionales no son inusuales, y una concepción generalizada acerca del conocimiento prevaleció en muchas disciplinas y fue vista como legítima en otras.<sup>32</sup> (p. 364)

Enders (2004) precisa que aunque este tipo de elementos podrían conducirnos a concluir que las universidades han sido y son instituciones internacionales desde tiempos remotos y que, en ese sentido han contribuido a la ‘secularización’ y la internacionalización de las sociedades modernas, esto equivaldría a propiciar una idealización extrema, por lo que invita a revisar otro elemento importante para equilibrar esta apreciación: han sido también las instituciones de educación superior las que han jugado un papel fundamental en la labor de forjar a los estados – nación.<sup>33</sup> Por ello, Enders no duda en precisar:

La **universidad contemporánea** nació a partir del estado nación, no de la civilización medieval, y fue solo en los siglos XIX y XX, siguiendo claramente la

---

<sup>32</sup> Traducción de la autora. En el original: Certainly there has always been an appreciation of cosmopolitan values in universities, pride was frequently based on international recognition and reputation, international cooperation and mobility were not unusual, and a universal conception of knowledge dominated many disciplines and was seen as legitimate in others.

<sup>33</sup> Por mencionar un ejemplo, recordemos que en 1940, cuando estalla la guerra mundial, Vannevas Bush del Massachusetts Institute of Technology y James Briant Conant, de Harvard, pusieron a disposición del gobierno norteamericano la ayuda de sus miembros en la investigación con fines armamentistas. De acuerdo con Boyer (1999), “los académicos se congregaron en Washington para formar parte del personal de las nuevas oficinas, y comenzaron a circular las becas federales para la investigación. Las universidades y la nación se habían unido en una causa común” (p. 29). Al concluir la guerra, esta amalgama investigación académica – gobierno había producido ya un impacto que perduraría.

dirección de los intereses económicos nacionales, que las universidades identificaron plenamente su labor con la ciencia y la tecnología. Su contexto fundador y regulatorio fue, y es todavía, nacional; su contribución a las culturas nacionales fue y sigue siendo, significativa; los alumnos tienden a ser entrenados para convertirse en funcionarios nacionales; las universidades jugaron y juegan aún, un importante papel en lo que algunos han llamado el complejo militar – industrial de los estados nación. En esta perspectiva, son sobre todo instituciones nacionales.<sup>34</sup> (pp. 364–365)

Esta observación es fundamental, particularmente en el caso de los sistemas de educación superior de América Latina, pues son sistemas que no comparten idéntica trayectoria histórica que los países europeos. En ese sentido, la internacionalización medieval, no constituye un referente aplicable a las universidades latinoamericanas. Por otra parte, lo planteado por Enders coincide con Iyanga (1998, p. 329) pues para este autor, la constitución de los sistemas educativos está directamente relacionada con el momento en que el Estado asume la educación escolarizada como un asunto público y, por ende, genera mecanismos para someterla al control y organización de los poderes públicos competentes. No obstante lo anterior, Iyanga reconoce que la génesis de esta tendencia ha adoptado características específicas en cada país.

De esta manera, si las universidades y el trabajo de sus académicos han coadyuvado preponderantemente a los fines de sus respectivas naciones, en respuesta a la misión que les ha sido conferida; si por otra parte, las universidades y las comunidades de académicos también han participado de la internacionalización de la educación superior en sus diferentes momentos históricos, la incógnita que surge es cuál sería la misión deseable de las universidades latinoamericanas. ¿Debe obedecer a una orientación o vocación nacionalista que las proyecte a un desarrollo endógeno de sus tareas o es viable concebirles una misión que propicie el aprovechamiento de sus posibles beneficios en pro de los intereses nacionales?

---

<sup>34</sup> Traducción de la autora. En el original: The contemporary university was born of the nation state, not of medieval civilisation, and it was only in the nineteenth and twentieth centuries, following the establishment of clear national economic interests, that universities acquired their identification with science and technology. Their regulatory and funding context was, and still is, national; their contribution to national cultures was, and still is, significant; students tended to be, and still are, trained to become national functionaries; and universities played, and still play, a considerable role in what some have called the military-industrial complex of nation states. In this perspective, they are very much national institutions.

Si la respuesta a esta última pregunta fuera afirmativa, ¿el modelo de internacionalización debería explorar, en primera instancia, el ámbito regional o mejor debería proyectarse en un plano más amplio al establecer vínculos con las economías y los sistemas de educación superior de países más avanzados de América o de otros continentes?

En un intento por despejar las incógnitas inherentes a estos cuestionamientos, en este capítulo revisaremos cuáles son algunos de los modelos vocacionales más representativos que han caracterizado a las universidades, el desarrollo que han tenido los sistemas de educación superior de América Latina, así como las características de las comunidades académicas latinoamericanas.

### **3.1 Modelos universitarios representativos y sus finalidades**

De acuerdo con Grediaga (1999, cap. 1, sección 1.1), la institucionalización de la profesión académica podría ubicarse, cronológicamente, alrededor de los siglos XI y XII en Europa, que es el período en el que se conforman los primeros gremios académicos, en respuesta a la inquietud de pequeños grupos de profesores miembros del clero y de algunos estudiantes, de reunirse para indagar con mayor profundidad sobre temas de su interés en campos como la teología, la medicina o el derecho romano. Si bien en sus inicios no tuvieron características institucionales por tratarse de asociaciones efímeras en muchos casos, con el paso del tiempo se fueron fortaleciendo al adquirir mayor permanencia. Esta característica fue la que les dio mayor capacidad de negociación, misma que se tradujo en la posibilidad de establecer sus propios códigos y normas (estatutos), definir las formas de incorporación de nuevos miembros, establecer sistemas de reconocimiento, y sobre todo, una facultad de primer orden, la de otorgar grados académicos o títulos de valor jurídico a sus discípulos o egresados<sup>35</sup>, monopolio que aún conservan las universidades modernas.

En un principio las universidades estaban sujetas a la obtención de la aprobación de una autoridad como la del rey, el obispo o el papa. Y con el fin de lograr sus objetivos, en muchas ocasiones se veían orilladas a recurrir o ampararse bajo el cobijo de dos de estas instancias, primero una y luego otra, si alguno de los dictámenes no les era favorable. En

---

<sup>35</sup> Calogero (1966, citado por Tünnermann, 1991, p. 27) comenta que el título de doctor o la licencia docente otorgados por las universidades medievales, no tienen antecedentes en la edad clásica, es decir, se trata de una institución nueva la relativa al otorgamiento de grados y títulos académicos.

estas circunstancias, ciertamente la autorización papal era la más alta y respetada, pues la universidad que contaba con ella, obtenía un carácter internacional, debido a que podía ampliar sus actividades educativas a cualquier lugar del continente europeo al que se extendiera la influencia papal.

Aún así, las universidades seguían operando como asociaciones, en gran medida. No fue sino hasta el Renacimiento en que adquirieron una conformación más cercana a la que tienen en nuestros días: el de establecimiento en el que se imparte educación superior y el de sociedad de eruditos especializados en campos de estudio.

Dos fueron los modelos básicos que influyeron en las primeras universidades: el de Bologna (*Universitas scholarium*), de tipo laico y con predominancia de los estudios jurídicos, en el que los estudiantes buscaban y pagaban profesores para que les enseñaran y el de París (*Universitas magistrorum*) de tipo magisterial, gremial y clerical, en el que los maestros tenían el control sobre los estudiantes y sobre la reproducción del gremio. La teología constituyó su interés central y los debates realizados en su seno dieron auge y gran fecundidad de pensamiento a ese período. Fue precisamente este modelo el que tuvo mayor diseminación al ser adoptado en numerosas regiones. El modelo de París fue adoptado por un gran número de universidades de Europa septentrional y el modelo de Bologna influyó a las universidades de Europa Meridional, entre ellas la de Salamanca que más tarde sería el vértice a partir del que se desarrollaron las universidades de la región latinoamericana durante el período colonial.

Desde su origen, fue creciendo paulatinamente el número de universidades europeas. En el siglo XII había 4; para el siguiente siglo ese número se había cuadruplicado, mientras que en el siglo XV habían pasado a ser más de 28 los recintos universitarios. Para el siglo XVII, se puede decir que las universidades eran ya instituciones cosmopolitas a las que concurrían estudiantes de diferentes reinos.

En esta visión panorámica del incremento o surgimiento de diversas universidades en Europa, así como de las características de los dos modelos básicos a los que se acogieron, podemos apreciar una forma en la que la Universidad como institución, proyectó su función social en el escenario internacional, en cuanto actor. Dicha proyección extranacional tiene lugar mediante la diseminación de esta institución que, no obstante, ha logrado mantener inalterable la esencia que le da coherencia interna hasta nuestros días.

Uno de los elementos que logré discernir como mecanismo facilitador de la conexión de la que hablo en el párrafo precedente, lo constituye la finalidad del quehacer

universitario. Al revisar la evolución del propósito de las universidades, Borrero (1993a) identifica que es de la misión a la que éstas consagran sus trabajos de donde emana la función trascendente de las mismas, es decir, son sus aspiraciones las que delimitan, condicionan, caracterizan, el papel de la universidad y la manera en que se expresa e incluso se 'justifica' su labor en el seno de la sociedad.

Para Borrero (1993a), los primeros modelos de universidad se caracterizaron por dos distinciones básicas: la sabiduría asociada con la perfección divina y el saber originado en un contexto en que se ha consumado el desplazamiento de dios hacia el hombre, en donde prevalece un antropocentrismo como fuente y finalidad de los saberes. [Ver cuadro F. 'Evolución de las finalidades de la universidad']

Las **universidades teológico – filosóficas** del medioevo son las que responderían mejor a lo que Borrero (1993a, p. 37) consigna como universidades – escuelas de sabiduría donde la aspiración central estaba volcada a alcanzar la plenitud del saber a través de un acercamiento a la perfección divina. Lo ecuménico, lo espiritual, el sentimiento religioso, predominaban en esas sociedades y la estructura misma de los estudios universitarios constituía un reflejo de este orden.

De acuerdo con Steger (1974, citado por Tünnermann, 1991, p. 29), los objetivos cognoscitivos de cada etapa de estudios tenían como finalidad conducir las capacidades humanas hacia el conocimiento de Dios. De tal forma que el primer ciclo estaba encaminado al estudio del mundo (artes liberales)<sup>36</sup>; el siguiente ciclo estaba integrado por el autoconocimiento del hombre (medicina); el tercer nivel por las vinculaciones seculares y eclesiásticas de los seres humanos (jus civile y jus canonicum) y en la cima, el conocimiento de Dios por los hombres (teología). Con apoyo de esta secuencia, se pretendía liberar a los estudiantes del dominio mecánico de sus necesidades vitales.

La tensión producida entre fe y razón es una constante que caracterizó a estas universidades, misma que más tarde se concretó en la disyuntiva entre fe y ciencia. Al prevalecer lo secular ante lo ecuménico en la misión y el quehacer de las universidades, el foco de atención se desplaza hacia el hombre y la aspiración central se constituye por la búsqueda del saber integral, por una cosmovisión con predominio del estudio de las ciencias naturales y, por extensión, del universo. A este tipo de universidades suele asociárseles con el término de **universidades científicas** y subdividírselas en noocéntricas

---

<sup>36</sup> El Trivium (gramática, retórica, dialéctica) y el Cuadrivium (aritmética, geometría, astronomía, música) integraban el estudio de las siete artes liberales.

o cosmocéntricas, según si su interés primordial está dirigido al avance de la ciencia o al estudio del universo creado, mediante las leyes de orden físico. Esta transición fue paulatina y, en algunos momentos contradictoria, sobre todo en aquellos momentos en que prevalecía el enfrentamiento ideológico de dos proyectos antagónicos.

En el marco del influjo generado por el Renacimiento italiano y la Revolución Científica, escenarios para el repunte de las universidades científicas o **epistemocéntricas** –centradas en la ciencia como fin primario –, las ciencias y las humanidades van aportando un sentido antropocéntrico, que va consolidando un espacio propio, coexistiendo en primera instancia con el sentido jurídico y teológico de las universidades medievales y desplazándolos poco a poco. Más tarde, ya entrado el siglo XIX, aparece un enfoque adicional en América septentrional, cuando Ezra Cornell (1865, citado por Boyer, 1997) plantea: “Quiero una universidad donde cualquier hombre pueda aprender cualquier cosa” (p. 23), pues al universalismo predominante en el siglo XV agrega los anhelos sociales y democráticos del siglo XIX.

Ciertamente, el siglo decimonónico verá surgir muchos otros enfoques que, en el contexto del siglo XX y del XXI se diversificarán o adquirirán un carácter específico de acuerdo con el contexto nacional e histórico particular. Es así que surgen universidades con otros focos de atención como el **politocéntrico**, que consiste en un marcado interés en el Estado, la organización política y los intereses emanados de los proyectos nacionales orquestados por el Estado; el **tecnocentrismo**, orientado a la aplicación y la utilidad inmediata; el **ergocentrismo**, propio de la universidad profesional, en donde deja de importar el saber por el saber mismo y prevalece un interés en ejercer la profesión para ganar dinero y el **cratocentrismo**, donde el centro está constituido por el continuo reformismo del sistema burocrático de la universidad. En esencia, nos dice Borrero (1993a):

(...) los moldes o modos que hemos anunciado, se polarizan por la mayor o menor sumisión de la ciencia al poder político; por el grado de dependencia del hombre respecto a la ciencia que cada modelo haya propiciado y permitido, y por la medida en que cada modelo se haya interesado por hacer al hombre gestor de su propia cultura y de su sociedad, o hayan convertido a la persona humana en función del aparato social (p. 48).

Una segunda dimensión de las universidades en esos procesos de ‘derivación’ o ‘diversificación’ ha estado constituida por su capacidad transformativa o adaptativa, tanto en



su cuerpo organizativo interno como en lo relacionado a las funciones sociales a las que debe orientar su quehacer. En ese sentido, las universidades influyen en su contexto social, pero también reciben la influencia del entorno. La influencia internacional de la capacidad transformativa de la universidad se puede apreciar en el siguiente cuadro, en el que se advierte cómo algunas universidades tomaron elementos de diferentes modelos durante el proceso transformativo de los sistemas educativos a los que pertenecían, lo que dio lugar a nuevos modelos [Ver cuadro G, 'Modelos universitarios a partir del siglo XIX'].

El **modelo francés**, orientado preponderantemente a la profesionalización, fue característico de países como Francia, Bélgica, Suiza, Italia, Portugal y España, mientras que el **modelo alemán** orientado a la investigación, fue representativo de las universidades de Jena, Heidelberg, Berlín, y en países como Austria–Hungría, la Suiza alemana y los pueblos escandinavos. Las universidades rusas de Dorpat y Rostock también pertenecieron en un principio a este modelo, pero posteriormente se ‘rusificaron’. Por otra parte, el **modelo británico** predominó en las universidades de Oxford y Cambridge, así como en las regiones de Manchester, Gales, Londres, sus colonias y en Estados Unidos. En Escocia e Irlanda prevaleció este modelo mezclado con alguno de los otros dos.

Para Archer (1979, citado por Grediaga, 1991, sección 1.1.6) el sistema educativo puede ser considerado como unidad de análisis que posee dos niveles, el histórico–estructural, que permite identificar las relaciones entre IES–sociedad–Estado y el interaccionista, que permite indagar cuál es la organización interna de cada Institución. A partir de lo anterior concluyó lo siguiente:

(...) los orígenes de las transformaciones pueden deberse tanto a las relaciones de la universidad con la sociedad, o a proyectos intrínsecos a la propia institución universitaria (es decir, a conflictos entre los distintos actores que juegan dentro de la misma). [En nota 66 al pie de pág.]

La distinción de Archer es importante, pues implica que las organizaciones educativas pueden tener estadios de desarrollo diferentes entre sí, aún perteneciendo al mismo sistema educativo y, por otra parte, que sus características individuales responden a influencias externas e internas, por lo que no se pueden concebir modelos rígidos de acción asociados a las instituciones de educación superior.

Por otra parte Iyanga (1998) indica que la sistematización de la Educación Superior tuvo sus orígenes en el momento en que el Estado empezó a asumir la educación escolarizada como un asunto público y ubica los cimientos de esta sistematización en los principios emanados de la Revolución Francesa:

Los dirigentes revolucionarios se percataron de que las libertades cívicas debían ser incorporadas al plan de estudios si querían salvaguardar el espíritu nacionalista; por eso la Convención Revolucionaria adoptó una serie de medidas para planificar el establecimiento de un sistema nacional de educación, que tendría la misión de instruir a los ciudadanos acerca de sus derechos y privilegios en el nuevo orden social. (p. 333)

La inserción de la educación como pilar para apuntalar la igualdad política promovió que el Estado francés asumiera la misión de educar a sus ciudadanos, que abriera escuelas e instituyera a nivel de educación primaria la gratuidad y obligatoriedad (Iyanga, 1998, p. 337).

Más tarde, de la Revolución Industrial surgió la necesidad de la preparación para el trabajo eficaz basada en una instrucción universal, y posteriormente, en una formación especializada, acorde con las necesidades de las nacientes industrias.

Los Estados [europeos] a través de sus gobiernos llegan a sentir como propios, y hasta como exclusivamente suyos estos problemas, y se arrogan el derecho de orientar, organizar e impartir la instrucción en todos los grados y formas. Comienzan los dirigentes y políticos a hacer realidad de un <<sistema de instrucción pública>>, aparecido con anterioridad en las mentes y en las plumas de pensadores y pedagogos teóricos (Iyanga, 1998, pp. 337–338).

Estos planes y proyectos generaron la necesidad de instrumentar políticas educativas que se expresaron en leyes. La legislación derivada respondió, ciertamente, a las características histórico–estructurales de cada país.

El siglo XIX también es un período en el que las ramas de la investigación científica se separan de la filosofía como rama integradora del conocimiento, y se conforman las disciplinas. Asimismo, se fundan los primeros institutos de investigación, entre 1860 y 1870. En Escocia, se sustituye la figura del profesor–tutor especialista en todos los tópicos, por profesores especializados en distintas disciplinas.

Por otra parte el siglo XX fue escenario de la “masificación” de las universidades, con lo que se generaron expectativas de movilidad social asociadas a los estudios universitarios. Durante el período de las guerras mundiales, también se fue consolidando una asociación del conocimiento científico y tecnológico, así como del monopolio sobre los mismos, como una estrategia necesariamente ligada al desarrollo militar, social y económico. Asimismo, los movimientos totalitarios como el fascismo y el nazismo, descubren el uso de la escuela como formadora de militantes.

La sistematización de la educación tuvo tal nivel de consolidación que en opinión de Iyanga (1998):

En el siglo XX resulta imposible tratar de cuestiones educativas sin hacer referencia a un marco jurídico-político-social concreto. Las relaciones entre la educación y el marco jurídico se han ido estrechando cada vez más a lo largo de este siglo. (p. 338)

La aseveración de Iyanga debe tomarse con cuidado, pues como puntualiza Clark<sup>37</sup> (1983, p. 207) la combinación de factores como la autoridad estatal, la posible actividad oligárquica de las comunidades académicas, así como la influencia de los mercados educativos, influyen en el mayor o menor control estatal que un gobierno pueda lograr. De manera adicional, para Clark es evidente que hay otro elemento fundamental, inherente a la naturaleza de la actividad universitaria, que suele restringir el control estatal, que lo escinde.

El conocimiento secreto de las unidades básicas es de difícil acceso para los funcionarios superiores. La amplia gama de unidades académicas hacen del currículo un espeso bosque que el <<generalista>> y el aficionado atraviesan con torpe simplicidad y autoridad. Se extiende la mentalidad gremial y cada racimo de conocimientos esotéricos se orienta hacia el autocontrol. (p. 254)

En el siglo XX hubo momentos en que el control estatal se ha desbordado y ha habido episodios de arbitrariedad o violencia estatal que, no obstante, han fracasado en la medida en que originaron la desestabilización del sistema político o la desmoralización académica, con el consiguiente declive de la actividad intelectual y de la capacidad de innovación científica. Algunos ejemplos representativos mencionados por Clark (1993, pp.

---

<sup>37</sup> Ver en el marco teórico – metodológico las precisiones realizadas por Clark acerca de los tipos de coordinación universitaria que pueden apreciarse en los diferentes sistemas de educación superior, por ejemplo, del tipo control global, federación, confederación y coalición.

255–259) son el estrangulamiento político ejercido sobre las universidades en la URSS (ahora desintegrada), en aras del ejercicio de un control estatal y de partido; así como la fuga de cerebros y el estancamiento del ímpetu científico experimentado por las universidades alemanas durante el régimen nazi, que derivó sin que ellos se lo propusieran, en ventajas competitivas para los científicos del campo enemigo, debido a la desmotivación y el ambiente poco favorable para la investigación científica y el desarrollo tecnológico propicio para ello.

Finalmente, podemos decir que el control estatal y la sistematización de la educación, también han sufrido la influencia, durante el siglo XX, de nuevos actores cuyas actividades pertenecen, primordialmente, a la esfera internacional, algunos vinculados directamente a la educación, como la UNESCO o el Consejo Internacional para el Desarrollo Educativo (CIDE), otros provenientes de ámbitos de acción diferente, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) o el Banco Mundial (BM), por mencionar algunos ejemplos.

Aunado a lo anterior, la diversificación de las Instituciones de Educación Superior se ha vuelto una realidad contemporánea que ha agregado una nota de complejidad a los sistemas de educación superior de cada país. En palabras de Altbach (2000, pág. 13), los sistemas académicos actuales están integrados por instituciones con una gran variedad de misiones y las universidades mismas presentan divergencias en cuanto a su nivel de calidad académica dentro de un mismo país. De igual manera, coexisten en un mismo sistema, diversos tipos de instituciones de educación superior: centros universitarios comunitarios de tipo vocacional, escuelas politécnicas, universidades, escuelas universitarias especializadas, tanto del sector público como privado. La clasificación que cada país realiza respecto a sus instituciones de educación superior varía y puede modificarse a lo largo del tiempo, tal es el caso de la actual adaptación que han estado realizando los países del llamado Espacio Europeo de Educación Superior, a raíz de la firma que realizaron sus representantes durante la Declaración de Bolonia de 1999, en la que 29 países europeos acordaron hacer más comparables los títulos en todo el continente europeo, crear estándares de calidad comunes y fomentar la movilidad académica. Sin embargo, a grandes rasgos, las instituciones de educación superior suelen ser clasificadas, según su naturaleza institucional, es decir, si su trabajo académico es propio de una universidad, de un instituto tecnológico, etcétera; así como por el tipo de oferta educativa que ofrece, el tamaño de su matrícula y el nivel en el que ofrece sus programas

(licenciatura, maestría o doctorado). Algunos países agregan otros elementos propios de las características de su contexto nacional. Revisemos dos ejemplos de clasificación de las instituciones de educación superior, el de Estados Unidos de Norteamérica y el de México, para ver como queda expresada la complejidad de la oferta actual en la educación superior que se brinda en los sistemas educativos del orbe.

En el caso de Estados Unidos de Norteamérica, la clasificación más utilizada y reconocida es la concebida por *The Carnegie Foundation for Advancement of Teaching*, publicada por primera vez en 1973 y que a partir de esa fecha ha sido actualizada con regularidad. La que utilizaremos en este apartado es la correspondiente a 1987, tal como se encuentra descrita por Boyer (1997, pp. 160–161):

- ❖ **Universidades de investigación I y II.** La diferencia entre ambas reside principalmente en el apoyo federal que reciben: en el año al que nos referimos, las primeras recibían al menos 33.5 millones de dólares y las segundas un mínimo de 12.5 millones de dólares.
- ❖ **Universidades con programas de doctorado I y II.** Además de ofrecer programas de pregrado (licenciatura), su misión también es la formación de estudiantes en el nivel doctoral. Las primeras otorgaron en el período al que se refiere esta clasificación, al menos 40 grados doctorales anuales en cinco o más disciplinas; mientras que las segundas, al menos 20 grados en una misma disciplina y al menos 10 o más doctorados en tres o más disciplinas. Las de investigación I y II otorgaban al menos 50 grados de doctorado por año.
- ❖ **Universidades y colegios generales I y II.** Principalmente ofrecen programas de licenciatura, aunque algunos también imparten maestrías. La principal diferencia entre ellas radica en el número de alumnos matriculados en sus programas. En el período que nos sirve de referencia, las primeras tenían al menos 2,500 alumnos y las segundas entre 1,500 y 2,500 estudiantes.
- ❖ **Colegios de artes liberales I y II.** Otorgan más del 50% de sus pregrados (licenciaturas) en el campo de las ciencias y las artes. Las del primer tipo son más selectivas que las segundas. Por otra parte, en ocasiones se ha agrupado dentro de la categoría de colegios de artes liberales II a algunas instituciones con una población estudiantil menor a 1,500 aunque otorguen menos de la mitad de sus pregrados en artes liberales.

- ❖ **Two – year Community, Junior and Technical Colleges.** Otorgan grados o certificados conocidos como ‘Associate of Arts’. Pocos de estos centros ofrecían programas de pregrado (licenciatura).

En nuestro país, en 1997 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) concibió la siguiente tipología de perfiles institucionales:

- ❖ **Perfil IDUT** o Instituciones de educación superior centradas preponderantemente en la transmisión del conocimiento y que ofrecen programas exclusivamente en el nivel de técnico universitario superior.
- ❖ **Perfil IDEL** o Instituciones de educación superior cuya actividad principal se centra en la transmisión del conocimiento y que ofrecen programas exclusiva o mayoritariamente en el nivel de licenciatura.
- ❖ **Perfil IDLM** o Instituciones de educación superior cuya actividad principal se centra en la transmisión del conocimiento y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura y de posgrado hasta el nivel de maestría.
- ❖ **Perfil IDILM** o Instituciones de educación superior orientadas a la transmisión, generación y aplicación del conocimiento y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura y posgrado (preponderantemente en el nivel de maestría; eventualmente cuentan con algún programa de doctorado).
- ❖ **Perfil IDILD** o Instituciones de educación superior orientadas a la transmisión, generación y aplicación del conocimiento y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura y posgrado hasta el nivel de doctorado.
- ❖ **Perfil IIDP** o Instituciones de educación superior cuya actividad principal se centra en la generación y aplicación del conocimiento, y que ofrecen programas académicos casi exclusivamente en el nivel de maestría y doctorado.

(Fresán, M. y Taborga, H., s.f.)

La revisión de otros sistemas universitarios y la clasificación de los tipos de instituciones de educación superior, en los casos en que ésta existe, nos lleva a la conclusión de que también en este rubro existe una diversidad de modelos de clasificación y de criterios para establecer las taxonomías correspondientes.

Después de haber revisado someramente la evolución de los modelos universitarios y ante la complejidad actual de los sistemas de educación superior, cabe preguntarnos cuál debe ser la misión social contemporánea de las universidades y por añadidura de las instituciones de educación superior. Ante semejante dilema, cabe señalar dos interesantes pero contrastantes posturas: Kerr (1972, citado por Brunner, 1990) comenta lo siguiente respecto a la misión que debe albergar la universidad contemporánea:

No es una comunidad universitaria, sino varias. La comunidad de los estudiantes de pregrado y la comunidad de graduados; la comunidad de los humanistas, la comunidad de los científicos sociales; las comunidades de las escuelas profesionales; la comunidad de todo el personal no académico; la comunidad de los administradores. Sus límites son borrosos: la institución se extiende hacia los egresados, los parlamentarios, agricultores y hombres de negocios; los cuales se encuentran ligados a una o más de esas comunidades internas. En cuanto institución, ella mira lejos hacia el pasado y lejos hacia el futuro. Sirve a la sociedad, casi servilmente, a la vez que la critica, a veces sin compasión. Consagrada al principio de la igualdad de oportunidades, ella es una sociedad de clases.

Una comunidad como la medieval, de maestros y estudiantes, debería poseer intereses comunes; en la multidiversidad ellos son variados, a veces incluso conflictivos. Una comunidad debiera tener un alma, un principio singular de animación; la multidiversidad tiene varias almas, algunas de ellas bastante buenas, aunque hay en curso un intenso debate sobre cual de esas almas merece salvación (p. 69).

Por su parte, la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL, 1995), se inclina más por enfatizar la heterogeneidad de los sistemas universitarios de América Latina, como un aspecto deseable:

La heterogeneidad de las universidades no reside solamente en las diferencias específicas que existen entre las distintas universidades, lo que impide la aplicación de modelos de administración absolutamente comunes a cualquier universidad en general, sino que además se produce porque no todas las universidades cumplen con idénticas funciones sociales (...) Las funciones más generales de la Universidad

son la docencia, la investigación y la extensión. Sin embargo, no todas las instituciones universitarias otorgan igual énfasis en cierta especialización, ya sea por su antigüedad, historia, cultura organizacional o tamaño, énfasis que se orienta a optimizar su viabilidad de supervivencia. (p. 94)

### **3.2 La internacionalización de las universidades de América Latina desde una perspectiva histórica.**

Al revisar los antecedentes relacionados con el surgimiento de las universidades en América Latina, lo primero que llama la atención es que tuvieron su origen tempranamente y que, por otra parte, constituyen una excepción en lo que se refiere a la fundación de universidades europeas fuera de Europa, ya que otras potencias como Portugal o Inglaterra no optaron necesariamente por este tipo de estrategia de fundación de centros universitarios en sus territorios americanos.

Tünnermann (1991) plantea que esta práctica propia de España no surgió en el contexto de la Conquista o a causa de ella, sino que se derivó de la intención de los Habsburgo de gobernar sus reinos bajo un modelo menos centralizado. El hecho de que cada reino pudiera tener su propia universidad, con sustento en el concepto 'studia generalia respectu regni', confería cierta autonomía a los territorios españoles. Existía, además, un interés especial por organizar sus territorios en América como si fueran 'confederaciones de reinos cerrados en sí mismos'.

A la iniciativa de la Corona española, se aunó la estrategia evangelizadora y expansionista de los grupos religiosos, principalmente de los dominicos y los jesuitas, quienes compitieron enconadamente para obtener derechos y consolidar el mayor número posible de universidades bajo su respectiva jurisdicción.

Fue así que bajo este tipo de impulsos, las universidades españolas en América fueron incrementándose en número: en el siglo XVI se crearon 7 nuevas universidades, mientras que en el siglo XVII surgieron 11 y en el XVIII, 9 más. En contraste, en el siglo XIX sólo se fundaron 2 nuevas universidades (Rodríguez, 1973, citada por Tünnermann, 1991, nota 49 al pie de pág).

Los modelos universitarios que fueron adoptados en la creación y desarrollo de las universidades en el Nuevo mundo fueron dos. El modelo de la Universidad de Salamanca, heredero de la tradición boloñesa (la universidad de los estudiantes), fue acogido por dos de



las universidades más importantes del periodo colonial: la Universidad de Lima (Perú) y la de Nueva España (México), así como por la de Santiago de la Paz en Santo Domingo, de menor importancia en cuanto a su influencia en otras regiones.

La Universidad de Alcalá de Henares fue el modelo que dio origen a la mayoría de las universidades en la América colonial, debido a que fue el preferido de las órdenes religiosas, gracias a que su estructura y orientación educativa guardaba correspondencia con los intereses de dichos grupos.

Las universidades de la época colonial se caracterizaron por ser altamente aristocráticas, señoriales, orientadas a servir a los intereses de la Corona, de la Iglesia y las clases altas. La movilidad racial vertical se llevó a cabo en casos excepcionales. En este contexto, quienes respondieron al llamado de las universidades en territorio americano fueron, principalmente, los criollos de clase media (nobleza rural) y algunos mestizos. En menor número, los indígenas pertenecientes a la nobleza de ese sector poblacional. Los españoles peninsulares que deseaban mejores oportunidades para sus hijos, los enviaban a estudiar a España, en universidades de mayor renombre, si bien no constituía la opción que presentaba mayor recurrencia pues el clima social de la colonia estaba permeado por el deseo de los españoles de enriquecerse rápidamente y ni ellos, ni sus descendientes, tenían una necesidad de hacer una carrera para lograr lo anterior.<sup>38</sup> Las universidades de la colonia se avocaron a la formación de novicios para las órdenes religiosas y de funcionarios que ocupaban cargos menores en la administración colonial. No obstante lo anterior, la afluencia de estudiantes universitarios no fue escasa. John Tate Lanning (1954, citado por Tünnermann, 1991, p. 42), estimó que durante los siglos que duró la colonia española, se confirieron 150,000 grados académicos en las diferentes universidades de los territorios españoles en América.

Tünnermann (1991, pp. 52–60) también da cuenta de algunos procesos de ‘aclimatación’ que se presentaron en algunas universidades en América durante el período colonial. En la Nueva España (México), Juan de Palafox realizó en 1639 una reforma a los estatutos de la Universidad en la que trató de acoplar los preceptos salmantinos a la realidad mexicana. Entre las modificaciones más importantes que llevó a cabo, estuvo la restricción que impuso a los eclesiásticos para que no tuvieran acceso al importante cargo de rector, pues para ser elegible como tal, el candidato tenía que ser doctor, graduado o

---

<sup>38</sup> Steger (1974, citado por Tünnermann, 1991, p. 18), consigna que durante todo el período colonial, sólo 18 de los 724 dignatarios del Estado (virreyes, capitanes generales, gobernadores y presidentes de provincia) y 105 de los 706 arzobispos y obispos, eran criollos.

incorporado en la universidad. También previó que las cátedras fueran otorgadas por oposición y que los estudiantes matriculados en la asignatura tuvieran derecho a votar durante el concurso. Y aunque la propuesta de reforma generó amplias discusiones y no entró en vigencia sino hasta 1671, los estatutos desarrollados por Palafox no tuvieron mayores modificaciones posteriores y prevalecieron hasta la clausura definitiva de la universidad llevada a cabo en 1865 por Maximiliano (Tünnermann, 1991, p. 53).

Sin embargo, donde hubo una mejor expresión de la aclimatación, fue en la labor de inspiración cartesiana que Fray José Antonio Liendo y Goicoechea, franciscano costarricense considerado como mentor de la generación de la que surgieron varios próceres de la independencia centroamericana, realizó en la Universidad de San Marcos (Guatemala). De forma tal que, debido a la adaptación que tuvo a la realidad de Centroamérica en aquel período, es considerada por Tünnermann (2003, p. 18) como la más criolla de las universidades coloniales. Entre los cambios introducidos podemos mencionar, la promoción de cátedras impartidas en castellano, además de las que ya se impartían en latín; la introducción de doce nuevas cátedras entre las que se contaron la de matemáticas, anatomía y física experimental. En esta misma línea de cambio, algunos tesisistas de la época desarrollaron trabajos en los que arengaban contra el método escolástico y se pronunciaban a favor del método científico (Tünnermann, 2003, p. 19).

Sin embargo, estos dos ejemplos fueron excepciones, ya que en general las universidades coloniales entraron en franca decadencia a partir del siglo XVII y la Ilustración no tuvo el mismo impacto en cada una de ellas. Durante las luchas de independencia que predominaron en el siglo XIX, las universidades se mantuvieron sin cambios y aunque por sus aulas pasaron varios de los hombres que participaron activamente en la independencia de sus regiones, en general se puede decir que la Independencia se gestó sin su participación evidente.

En palabras de Tünnermann (1991), “la República que en un principio no supo qué hacer con las ruinosas universidades coloniales, optó por cerrarlas”<sup>39</sup> (p. 95), con el agravante de que fueron sustituidas por escuelas profesionales sin ningún nexo entre sí, en concordancia con la versión copiada del esquema napoleónico.

---

<sup>39</sup> Así, desde 1830 hasta 1890, varias universidades latinoamericanas verán cerradas sus puertas: Chile (1839), Argentina (1854), Perú (1856), Colombia (1967), México (1865), Ecuador (1868), Venezuela (1883) y Costa Rica (1888). (Aguirre, 1960, citado por Tünnermann, 1991, p. 96)

La concepción universitaria napoleónica se caracteriza por el énfasis profesionalista. La desarticulación de la enseñanza y la sustitución de la universidad por una suma de escuelas profesionales, así como la sustitución de la investigación científica, que deja de ser tarea universitaria y pasa a otras instituciones (academias o institutos). La universidad se somete a la tutela y guía del Estado, a cuyo servicio debe consagrar sus esfuerzos mediante la preparación de los profesionales requeridos por la administración pública y la atención de las necesidades sociales primordiales” (Tünnermann, 2003, pp. 22 – 23).

A diferencia de la premisa perseguida por el modelo napoleónico, los gobiernos republicanos de América Latina, no buscaron ampliar la base social en lo relativo al acceso a la educación superior, con lo que las escuelas profesionales mantuvieron el carácter elitista en su matrícula estudiantil que caracterizó a las antiguas universidades coloniales.

Mientras Tünnermann (1991, 2003) enfatiza la decadencia de las universidades coloniales y la diseminación del nuevo modelo (el llamado napoleónico), Brunner (1990, pp. 22–24) concibe el siglo XIX como una arena en la que las viejas universidades coloniales coexistieron con las nacientes escuelas e institutos, se transformaron paulatinamente en universidades nacionales o fueron clausuradas.<sup>40</sup> Asimismo fueron objeto de continuas aperturas, clausuras y reaperturas debidas a los vaivenes políticos y militares de las jóvenes repúblicas latinoamericanas.

En América Latina tampoco fueron creados o apoyados los institutos o academias que se hicieran cargo de las tareas de investigación científica nacional. Aunado a ello, durante décadas se eliminaron los estudios universitarios en ciencias básicas o en matemáticas.

Ciertamente, las continuas luchas entre conservadores y liberales, con sus respectivas intermitencias en el poder según resultaba ganador uno u otro bando, tampoco facilitaban la labor de estructurar un proyecto de nación al que se abocaran de manera concertada los grupos en lucha. Y entre los numerosos problemas que demandaban

---

<sup>40</sup> La universidad de Buenos Aires es fundada en 1821; la de Chile en 1843, en sustitución de la de San Felipe, que databa de 1747; y más tarde, en 1860 empieza a funcionar la Universidad de Uruguay, seguida de la de Colombia en 1868 y la Universidad Nacional de Asunción en 1889. En cambio la Universidad de Caracas pierde su estatus de real y pontificia, transformándose en la Universidad Central de Venezuela en 1826 y en ese mismo año la Universidad Santo Tomás de Aquino se convierte en la Universidad Central del Departamento de Ecuador (Brunner, 1990, p. 28; Borrero, 1993b, p. 2)

atención inmediata, la investigación científica no aparecía como una prioridad en la mente de los estadistas latinoamericanos o de los directivos universitarios.

Pese a estas limitaciones, con el paso de los años surgió la necesidad investigativa, aunque en campos aplicados muy restringidos. En ese sentido, Maggiolo (1969, citado por Tünnermann, 1991) precisa que la nueva clase intelectual egresada de los institutos de enseñanza superior se vio enfrentada paulatinamente a problemas concretos que sus profesiones les planteaban y para los cuales no existía solución en las 'recetas' que les llegaban de otros países. En virtud de esta necesidad no cubierta, surgieron los primeros centros de investigación:

Primero son los problemas de salud los que exigen soluciones propias siendo por ello las Facultades de Medicina los primeros centros donde la investigación científica se desarrolla en Latinoamérica. Luego, ciertos problemas conectados con las obras públicas, la construcción, etc., van exigiendo a las facultades profesionales crear centros de investigación y control cuya importancia no proviene de que en ellos se realice una tarea creativa trascendente, sino de que, por primera vez, un sector de la clase intelectual latinoamericana emprende una tarea autónoma en que la ciencia se practica (p. 106).

En este magro contexto, en 1843 logra prosperar un modelo de universidad, el de la Universidad de Chile, concebido por Andrés Bello, que siguiendo la pauta profesionalizante, puso énfasis en la formación de abogados, característica por la cual se le identificó y que influyó en otras universidades de América Latina durante aquel período. De acuerdo con Brunner (1990), "de los 1359 licenciados que se registran entre 1844 y 1879, cerca de un 75% corresponde a licenciados de la Facultad de Leyes y Ciencias Políticas" (p. 26). En contraste, en el periodo de 1747 a 1839, sólo un 30% de los grados otorgados en la precursora de la Universidad de Chile, la de San Felipe, fueron en Leyes (p. 27).

De manera coincidente con lo que plantea Iyanga (1998) sobre el momento en que se constituyen los sistemas educativos europeos<sup>41</sup>, es en el siglo XIX, con la imitación del modelo napoleónico que centraliza la educación como actividad que concierne al control del estado, que también quedan establecidos los cimientos de los sistemas educativos latinoamericanos. Pero paradójicamente, aunque en este período le fue conferida a la

---

<sup>41</sup> Cfr. en la sección 3.1 Modelos universitarios representativos y sus finalidades, lo planteado por Iyanga en relación con la institucionalización de los sistemas educativos europeos durante el siglo XIX.

universidad, como organismo al servicio del estado, la tarea de administrar todos los niveles educativos, fue también el momento en que padeció mayores restricciones. En palabras de Scherz (1968, citado por Brunner, 1990), académico chileno, "...un momento de notoria dependencia de la universidad coincide paradójicamente con su papel de administradora y controladora de la totalidad del sistema educacional desempeñado por ella especialmente hasta los primeros decenios de este siglo" (p.25).

Por otra parte, las primeras manifestaciones de la internacionalización de la educación en América Latina, entendida en el sentido planteado por Anweiler<sup>42</sup> (1977), son el resultado de la transferencia o el trasplante que los gobiernos de las nacientes repúblicas hicieron de un modelo educativo europeo: el napoleónico. Autores como Brunner (1990) y Tünnerman (1991, 2003) critican que no hayan surgido propuestas de las propias universidades latinoamericanas, a raíz de la independencia de España y Portugal, para atender las necesidades sociales y educativas de aquel momento y que se eligiera copiar un modelo como el francés de corte profesionalizante que derivó más tarde en el anquilosamiento del desarrollo de la ciencia en nuestros países. De esta manera, tampoco logró superarse la dependencia de concepciones educativas y modelos externos heredados de la época colonial.

Más tarde, en 1910, es fundada en México por don Justo Sierra, la Universidad Nacional de México, que vio la luz ya en pleno siglo XX y en un momento en que el país se debatía políticamente en un afán de liberarse de una dictadura que por 30 años había prevalecido sobre la sociedad mexicana. Ese mismo año estallaría una revolución armada que duraría varios años. El lema de la Universidad Nacional, redactado por Vasconcelos en 1921, se convertirá en una aspiración de proyectar lo mexicano en un marco universalista a través del conocimiento y la educación: "Por mi raza hablará el espíritu".

Ciertamente, el siglo XX es el marco en el que se va consolidando la internacionalización de la educación superior latinoamericana. Sin embargo, será preponderantemente una tarea azarosa ligada a modelos extrínsecos, y en menor medida, una proyección del conocimiento y la educación producida en Latinoamérica, como aporte que haya influido el quehacer universitario de otros continentes o sistemas educativos. Incluso el movimiento reformista universitario de Córdoba (1918) tuvo alcances importantes

---

<sup>42</sup> Remitirse a la sección '1.2 Internacionalización, transnacionalización y globalización', de este trabajo, para profundizar en los planteamientos de este autor, que define la internacionalización de la educación bajo dos vertientes principales: las relaciones en materia de educación que establecen los estados nacionales y las problemáticas educativas similares en sistemas nacionales diferentes.

pero limitados según las características de los regímenes políticos de los países donde fue planteada una reforma, haciéndose eco de lo ocurrido en Córdoba, como veremos a continuación.

El movimiento reformista de Córdoba (1918) tuvo su origen en una universidad pública de Argentina, y se diseminó a varios países de la región en el transcurso de los siguientes años, cobrando con ello dimensiones internacionales e imprimiendo su legado como una característica de la universidad latinoamericana, principalmente en lo relativo a tres cuestiones básicas: autonomía universitaria, cogobierno (participación estudiantil en el gobierno universitario) y docencia libre.

En sus orígenes el movimiento reformista fue organizado en contra de la situación prevaleciente en la universidad de Córdoba, símbolo por antonomasia del estado predominante del quehacer universitario en la mayoría de las universidades. El diputado Dr. Juan B. Justo denunció ante el parlamento argentino el 24 de julio de 1918, entre otras situaciones, la siguiente: “En la Facultad de Medicina toda la enseñanza era oral, no se mostraba ningún enfermo ni se hacía práctica alguna” (Tünnerman, 1991, p. 132). Al igual que en la mayoría de las universidades latinoamericanas, las cátedras estaban asignadas con carácter vitalicio a unos cuantos docentes, sin que importaran mucho sus cualidades intelectuales. Seguían siendo frecuentadas únicamente por los hijos de los miembros de las capas sociales altas. Sus bibliotecas carecían de libros de autores contemporáneos como Darwin, Marx o Engels, por mencionar algunos ejemplos.

Ante las condiciones prevalecientes, pero especialmente ante la suspensión del internado en el hospital de clínicas, el Centro de Estudiantes de Medicina de Córdoba organiza en 1917 una protesta que no fue atendida. Es entonces que se les unen los estudiantes de Medicina, Ingeniería y Derecho, que se organizan en un Comité pro reforma que convoca a una huelga general. Las autoridades deciden responder clausurando la universidad. Los universitarios se lanzan a las calles; el gobierno de Irigoyen interviene y se convoca a una primera elección de rectores, pero al resultar seleccionado un rector conservador, los estudiantes lo desconocen y hacen un llamado para iniciar una nueva huelga general.

El 21 de junio de 1918 aparece el ‘Manifiesto Liminar’, primer documento del Movimiento Reformista en el que se hace un llamado a ‘los hombres libres de Sudamérica’. En palabras de Tünnermann (1991) se trata de lo siguiente:

[Es] (...) un texto clave para el proceso reformista de las universidades latinoamericanas, como que recogió y expresó en tono grandilocuente, las inquietudes de la juventud universitaria latinoamericana, sus puntos de vista para la transformación de la universidad, y señaló, claramente, las vinculaciones entre la reforma universitaria y la situación social, advirtiendo la dimensión continental del problema. (p. 134)

Así, tras el Manifiesto Liminar, continúan los desfiles por las calles y se suman grupos de obreros en apoyo a los estudiantes. La huelga se va extendiendo por todo el país y en septiembre de 1918 se organiza el Primer Congreso Nacional de Estudiantes. Asimismo, los estudiantes toman el edificio de la Universidad de Córdoba, pero son detenidos posteriormente y encarcelados.

Ante la creciente agitación social generada por este conflicto, el gobierno decide intervenir nuevamente. Esta vez se realiza una nueva reforma de los estatutos, se incorporan varios de los reclamos estudiantiles<sup>43</sup>, se eligen nuevas autoridades y se abre nuevamente la Universidad.

A partir de este triunfo, el movimiento reformista se extiende al resto de las universidades argentinas y durante las siguientes décadas se va propagando por el resto del continente. Brunner (1990, pp. 138 – 142) y Borrero (1993b, esquema 18-II, p. 124 – 128) nos dan cuenta de manera pormenorizada de la manera intermitente en que fue diseminándose la influencia del movimiento reformista de Córdoba por América Latina. Brunner se enfoca a la sucesión cronológica y por país, mientras que Borrero ofrece además una clasificación del tipo de influencia y mediante qué mecanismos se reflejó: congresos y federaciones, participación estudiantil reconocida por instrumentos jurídicos universitarios o gubernamentales, impacto en la academia.

---

<sup>43</sup> Darcy Ribeiro (1973, citado por Tünnermann, 1991, pp. 151 – 152) resume los postulados básicos, de la siguiente manera: (1) El cogobierno estudiantil. (2) La autonomía política, docente y administrativa. (3) La elección de todos los mandatarios de la Universidad por asambleas con representaciones de los profesores, los estudiantes y los egresados. (4) La selección del cuerpo docente a través de concursos públicos que aseguran amplia libertad de acceso al magisterio. (5) La fijación de mandatos con plazo fijo (cinco años generalmente) para el ejercicio de la docencia, sólo renovables mediante la apreciación de la eficiencia y competencia del profesor. (6) La gratuidad de la enseñanza superior. (7) La asunción por la universidad de responsabilidades políticas frente a la nación y la defensa de la democracia. (8) La libertad docente. (9) La implantación de cátedras libres y la oportunidad de impartir cursos paralelos al del profesor catedrático, dando a los estudiantes la oportunidad de optar entre ambos. (10). La libre asistencia a clases. Tünnermann (1991, p.152) agrega tres puntos diferentes más: \*Democratización del ingreso a la Universidad. \*Vinculación con el sistema educativo nacional. \*Preocupación por los problemas nacionales como función social de la universidad.

Siguiendo la pauta cronológica podemos identificar que es durante los años 20 que tuvieron lugar un mayor número de expresiones de la influencia del movimiento cordobés (ver el cuadro H, Expansión geográfica y cronológica del movimiento reformista universitario de Córdoba, 1918), principalmente en los siguientes países: Perú, Uruguay, Chile, Colombia, Guatemala, Cuba, Paraguay, Bolivia, Venezuela, Brasil, México. Otros países donde tuvo repercusión, pero después de la década de los veinte, fueron El Salvador, Puerto Rico, Costa Rica, Honduras y Nicaragua.

Es también en los años veinte, que tienen lugar interesantes variaciones del movimiento de reforma estudiantil. Tal es el caso de Perú, en donde el líder estudiantil Raúl Haya de la Torre, Presidente de la Federación de Estudiantes convoca al Primer Congreso Nacional de Estudiantes en Cuzco (1920) del que se deriva como uno de los principales acuerdos, la creación de las Universidades Populares González Prada en las que tienen lugar vinculaciones entre obreros, intelectuales y estudiantes. Años más tarde, en 1924, Haya de la Torre funda la Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA) que fue considerada por varias décadas como la vanguardia del pensamiento anti-imperialista latinoamericano. Otro caso relevante del período es el planteamiento de Julio Antonio Mella, líder estudiantil cubano, para quien la reforma universitaria debía incorporarse a un proceso más amplio de reforma social.

A pesar de este despliegue y de las expectativas de los organizadores del movimiento estudiantil que promovió la Reforma en Córdoba (1918), diversos autores como Brunner (1991), Grediaga (1999), Rama (2004) coinciden en señalar que no se consiguió socavar la universidad de élites; sólo se realizó la transición hacia una educación de minorías al ampliar la cobertura educativa a nivel superior mediante el acceso de las clases medias a este nivel de estudios.

Grediaga (1999, cap. 1, sección 1.1.5) al revisar las cifras obtenidas por Germán Rama (1987) es enfática al señalar:

No obstante su influencia en el terreno ideológico, el movimiento de Córdoba no produjo ni una transformación radical, ni una expansión significativa de la enseñanza universitaria en el continente latinoamericano. Para 1950, la matrícula regional de educación superior apenas alcanzaba el 1.9% de la población entre 20 y 24 años. Sólo en Uruguay (6.0%), Argentina (5.2%) y Cuba (4.2%) esta tasa era significativamente superior a la media de la región y en México era ligeramente



inferior (1.5%). La distribución por áreas se concentraba en las profesiones tradicionales como la medicina y la abogacía.

Sin embargo, es precisamente a partir de la década de los años cincuenta, que América Latina empieza a experimentar un incremento significativo de la matrícula en Educación Superior. Para Grediaga (1999, cap. 1, sección 1.1.5) es justamente el período entre 1940 y 1975 donde podemos ubicar la configuración de los modernos sistemas de educación superior de América Latina, caracterizados en buena medida por procesos de masificación. Brunner (1991, p.57), en cambio, considera que ese proceso ocurrió durante el período entre 1950 y 1975.

Sea como fuere, cabe preguntarse a qué factores se debió este fenómeno, es decir un crecimiento descomunal que no habían experimentado las universidades latinoamericanas con antelación. Para autores como Schriewer (1996) “esa expansión ha sido tan masiva y uniforme que ya no se la puede explicar plausiblemente en términos de las variadas condiciones contextuales, exigencias sociales o tendencias económicas prevalecientes en escenarios nacionales diferentes” (p. 26). Por el contrario, corresponde más bien a un fenómeno de más amplia magnitud: el surgimiento del sistema educativo mundial. Al respecto, Schriewer retomando a Altbach (1991) y a Ramírez y Riddle (1991) añade:

El aumento mundial experimentado en la matriculación universitaria se ha convertido en la tendencia del desarrollo internacional individual más importante de la posguerra, con independencia de los sistemas políticos divergentes, de los niveles de desarrollo económico o de las prioridades de la política pública de cada uno de los países. (p. 27)

No obstante esta tendencia general identificada por este autor, Brunner (1991, nota 87 al pie de pág. 74) señala que la masificación de la Educación Superior en América Latina requiere una contextualización específica, considerando que el nivel de analfabetismo que prevalecía en la región oscilaba entre un 40% y un 50% de la población mayor a 15 años. Para los países industrializados o más avanzados se ha considerado que un país entra en la fase de masificación cuando ha alcanzado tasas de escolarización bruta igual o mayor a 15%. Si nos basamos en este indicador, América Latina habría alcanzado este estatus hacia 1985, sin embargo, autores como Brunner (1991) prefieren tomar como base las

tasas de crecimiento de la matrícula universitaria, con lo que la masificación en América Latina queda asociada a las décadas de los cincuenta y hasta los ochenta:

Las tasas decenales de crecimiento de la matrícula superior fueron en efecto, muy elevadas para todo el período. Durante la primera década (la de 1950) ella creció en 204%, durante la segunda en 288%, durante la tercera crece en 298% y durante el transcurso del primer quinquenio de la presente década vuelve a aumentar en 132% a pesar de percibirse en toda la región los efectos contractivos causados por la peor de las crisis económicas del presente siglo. (p. 78)

Díaz Barriga y Torres Olave (2009, pp. 213–215) identifican dos etapas más en la expansión de la matrícula universitaria: de 1971 a 1985, en que ocurre una relativa desaceleración en los números absolutos de matriculación, excepto en México y Brasil; ambos países fueron los primeros de la región en alcanzar un millón de estudiantes universitarios. La tercera etapa, de 1985 a 2005, se caracteriza por un menor crecimiento en la matrícula universitaria de América Latina en general. Mientras algunos países como Argentina, Brasil, Colombia, México y Perú, muestran un crecimiento pequeño, pero constante; otros como Ecuador y República Dominicana, han mostrado una disminución en el número de estudiantes.

En conclusión, podemos convenir en que el auge en el crecimiento de la matrícula en educación superior, aunque tuvo sus peculiaridades, no fue un fenómeno regional, exclusivo de América Latina, sino que hubo otras regiones del mundo, otros sistemas educativos que experimentaron una explosión matricular elevada y asociada a procesos de masificación de la educación. Para Schriewer (1996, pp. 28 – 30), el surgimiento del sistema educativo mundial tuvo como soporte la creación a partir de la segunda mitad del siglo XX, de una infraestructura social e institucional necesarios para el desarrollo del sistema mundial y de la investigación educativa, que permitió acentuar la internacionalización de la educación a partir de este período quedando implícitas definiciones de rol y dinámicas masivas de internacionalización de la educación mediante:

- a) La difusión a nivel mundial de ‘modelos de escolarización institucionalizada’.
- b) Aceptación de una ideología específica de desarrollo y de educación, derivados de la modelación escolar institucional.

Todo ello posibilitó el surgimiento o la vinculación de nuevos actores internacionales relacionados directa o indirectamente con la educación, como el Banco Mundial, fundado en 1944; la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), creada en 1945; la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), fundada en 1960; el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, surgido en 1963 y la Oficina Internacional de la Educación, integrada a la UNESCO en 1969. También favoreció la expansión global de la educación, especialmente en el nivel de enseñanza superior; así como la consolidación de estructuras de publicación que brindan soporte a la comunicación internacional y que están constituidas por las grandes editoriales multinacionales entre las que Schriewer (1996) menciona a “Macmillan, Pergamon, Harper & Row, Prentice Hall, Elsevier, Hachette, Bertelsmann” (p.28) que por sus características de funcionamiento fueron denominadas por Altbach (1991, citado por Schriewer, p. 28) como “OPEP del conocimiento”.

Finalmente, también es preciso mencionar a la comunidad científica como parte de la infraestructura social del sistema mundial de educación. Respecto a ella, Schriewer (1996) puntualiza:

El sistema de comunicación científica, por otro lado, se ha hecho fuertemente jerarquizado entre el núcleo por un lado, que actualmente es casi sinónimo del mundo académico anglosajón, y las zonas periféricas por el otro lado (...) Con su potencial de investigación y su personal académico y a través de revistas especializadas y libros de texto, las naciones ricas y las editoriales multinacionales controlan, respectivamente, la producción, legitimación y distribución por todo el mundo de todo aquello que consideran conocimiento científico relevante. (p. 28).

Es también en esta época en que tiene lugar la llamada ‘Era de oro’ de la asistencia para el desarrollo, pues entre 1960 y 1975 diversas organizaciones filantrópicas y agencias internacionales de apoyo al desarrollo como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), así como por las fundaciones Ford, Carnegie y Rockefeller, brindaron importantes sumas de dinero para fortalecer a las universidades latinoamericanas, especialmente al profesorado (Díaz Barriga y Torres Olave, 2009, p. 214–215).

Ciertamente, la influencia del surgimiento y consolidación paulatina del sistema mundial de la educación, así como de los mecanismos de institucionalización emanados de él, se manifestaron en América Latina con algunas variantes. Por ejemplo, en lo relativo al

aprovechamiento para fortalecer la formación de estudiantes en los niveles de posgrado, se pueden notar estrategias diferentes que condujeron también a resultados distintos. Brasil fue el país que más se benefició de la asistencia internacional e incrementó la matrícula de estudiantes en el nivel de posgrado, de 5000 en 1970 a 25,000 en 1982. Además diversificó su oferta de posgrados, de tal forma que logró cubrir prácticamente todos los campos del conocimiento. México, en cambio, optó por utilizar financiamiento internacional para enviar al extranjero a un número sin precedentes de estudiantes; mientras que Venezuela, destinó presupuesto nacional para el mismo fin. (Díaz Barriga y Torres Olave, 2009, p. 215)

De manera paralela a lo ocurrido en el ámbito mundial, surgieron organismos internacionales de apoyo a la región, como la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), establecida en 1948; la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), creada en 1949; el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), fundado en 1959 y el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC), que estuvo en funciones de 1978 a 1986 y que fue transformado posteriormente en el actual Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

Asimismo es notable la tendencia que se manifestó en América Latina de crear o de asignar a organismos estatales, organizaciones no gubernamentales o incluso a las propias universidades, las labores de administración estadística relacionada con la educación, especialmente en el nivel superior; no obstante esta diversidad en cuanto a la naturaleza de los organismos a cargo de las estadísticas de educación superior, el 96% recibía financiamiento estatal. En el Cuadro I, “Organismos Nacionales de Estadística en Educación Superior de América Latina”, podemos apreciar con más detalle la situación prevaleciente hacia 1985, en 19 países de la región, en materia de administración nacional de estadísticas de educación y de organismos especializados en planeación educativa. Cabe subrayar que el 50% de los organismos existentes en 1985, fue creado durante el período entre 1950 y 1975, siete eran organizaciones surgidas antes de 1950 con otros fines y 5 tuvieron origen después de 1975. También resulta notorio el hecho de que en la mayor parte de los países un solo organismo concentraba toda la información, pero existían países como Colombia, Chile, El Salvador y Panamá donde más de una instancia realizaba este tipo de tareas estadísticas sobre la educación superior.

En el cuadro J “Variables recolectadas en instrumentos estadísticos por los Organismos Nacionales de Estadística en Educación Superior de América Latina”, podemos observar que el tipo de variables sobre las que se recopilaba información hacia 1985, de

manera más sistemática y periódica, eran: matrícula, egresos, sexo, edad, primer ingreso, planta física, investigadores, docentes y personal administrativo. Otras variables que se incluían con menor frecuencia por algunos países eran financiamiento, rendimiento académico y origen social de los alumnos. Sólo dos países, Chile y El Salvador, identificaban el total de alumnos extranjeros matriculados y únicamente Grenada recopilaba datos estadísticos sobre deserción estudiantil, variable de la cual tenía además distinciones por nivel académico.

Cabe hacer notar que en nueve países (Bolivia, Colombia, Ecuador, El Salvador, México, Nicaragua, Panamá, Perú y República Dominicana) se realizaba un seguimiento estadístico de los docentes; en siete de ellos además se incluía al personal administrativo (Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Panamá, Perú y República Dominicana); mientras que sólo cinco países recopilaban información sobre los investigadores (Argentina, Chile, México, Panamá y República Dominicana).

En otro sentido, podemos observar que dentro del fenómeno de la masificación de la matrícula estudiantil de la Educación Superior, se insertan tres fenómenos adicionales: el nacimiento y expansión de la educación superior privada en su sentido moderno, la feminización de la matrícula estudiantil y la heterogeneidad institucional que se fue desarrollando.

i. **Nacimiento y expansión de la educación superior privada.**

A partir de 1950, debido en gran medida al crecimiento explosivo de la matrícula en Educación Superior, los gobiernos posibilitaron el desarrollo de universidades privadas. La característica que predominó en su nacimiento y expansión fue el hecho de que surgieron como respuesta a dinámicas de mercado o grupos de interés. En este rubro quedan incluidas “la educación religiosa, la educación de las élites, la educación técnicamente orientada, etc.” (Brunner, 1990, p. 61). Su auge fue tal que tan sólo en la década de los sesenta la educación superior privada aumentó su matrícula cinco veces; mientras que la educación superior pública, sólo dos veces (Brunner, 1990, p. 106).

Por otra parte, Levy (1986, citado por Brunner, 1990, pp. 109–110) identifica tres ‘oleadas’ o pautas de origen de las universidades privadas: en la primera oleada tuvieron una importante difusión las universidades católicas tradicionales; en la segunda oleada, la creación de universidades privadas obedeció preponderantemente al interés de algunos grupos sociales de ofrecer educación a las élites. Se han caracterizado por ser altamente selectivas, pero responden a intereses seculares. En México, los ejemplos que podemos

mencionar son el ITAM, la Universidad de las Américas, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, por mencionar algunos casos. En la tercera oleada surgieron universidades y establecimientos no universitarios enfocados a brindar acceso y educación a grupos medios y bajos que generalmente quedan fuera de las oportunidades de acceso a las universidades públicas o a las de élite. Con el paso del tiempo estos tres modelos básicos también se han ido combinando y es factible encontrar, por ejemplo, universidades católicas dedicadas a la educación universitaria de élites, entre otras combinaciones.

ii. **Feminización de la matrícula estudiantil.**

La matrícula de mujeres en las universidades también empezó a experimentar un incremento importante, de tal forma que para 1970 alcanzó el 35% total de la matrícula y hacia 1985, equivalía al 45% (Brunner, 1990, p. 88). La concentración mayor de las mujeres, estuvo en carreras relacionadas con educación, humanidades y ciencias sociales; en mucho menor medida elegían carreras de ingeniería y tecnología.

iii. **Heterogeneidad institucional.**

La transformación de los sistemas de educación superior se caracterizó en esta etapa por la multiplicación y diversificación de los establecimientos ofertantes de educación superior, así como la mayor complejidad en las funciones y actividades que se realizaban en los mismos. Todo ello impactó la distribución de oportunidades de acceso y la calidad de la educación ofrecida en las diferentes instituciones, debido a la infraestructura con la que contaban, las características de su profesorado, los criterios de selección y admisión que establecieron, las fuentes de financiamiento que tenían a su disposición, entre otros factores. En opinión de Brunner (1990):

En general, esta diversidad y heterogeneidad ha llevado, en la mayoría de los países latinoamericanos a una creciente dificultad para impulsar políticas unitarias de alcance sistémico, al punto que en varios de ellos se ha abandonado en la práctica la idea de formular políticas generales para el conjunto de los establecimientos, dejando que –explícita o implícitamente– los diversos mercados pertinentes (estudiantil, académico, laboral y de financiamiento) se hagan cargo de proporcionar la coordinación e integración del sistema. (p. 112)

Para concluir este rubro, cabe mencionar que para el siglo XXI, de acuerdo con Didriksson (2008, p. 9), América Latina y el Caribe alcanzó un total de 1,917 universidades privadas; 1,023 universidades públicas y un total de 5,816 instituciones de educación superior de otro tipo.

Como consecuencia de la masificación de la matrícula y la heterogeneidad institucional, se fueron modificando las relaciones Estado – sistema de educación superior:

- a) Las universidades empiezan a ser concebidas por el Estado bajo una nueva perspectiva: se vuelven factores cruciales para el desarrollo nacional.
- b) Se les percibe como formadoras de profesionales para la iniciativa privada y para la administración estatal.
- c) Se les concibe como repositorios y promotoras del avance de la cultura superior.
- d) La vinculación universidad – empresa se asocia a competitividad empresarial.
- e) Las universidades mantienen el monopolio en el otorgamiento de grados y certificaciones educacionales, lo que genera expectativas de movilidad social.

En esta nueva concepción e interacción del estado con las universidades como parte de un sistema de educación nacional, así como a raíz de la influencia que empiezan a tener los mercados (de estudiantes y los institucionales) gracias a la masificación de la matrícula ocurrida a partir de los años cincuenta, surge una nueva confrontación respecto al deber ser de las universidades ante las nuevas demandas. En palabras de Brunner (1990):

Todavía hasta mediados del presente siglo podía equipararse la educación superior con la idea y la práctica de la universidad y atribuirse a ella los sólidos valores de una tradición más que secular. La *idea de universidad*, que era el nivel en que por esos años solía colocarse el debate sobre el destino de la institución, estaba estrechamente referida a nociones de valor, de misión, de búsqueda de la verdad, de formación del espíritu. La universidad, en suma, era el objeto de una retórica axiológica más que un debate referido a su estructura y financiamiento, a sus rendimientos y modalidades de gobierno como ocurre, en cambio, en el presente. (p. 59)

Surge así, un nuevo factor ligado al ejercicio de un mayor control y evaluación de las Instituciones de Educación Superior. Para Neave (2001, p. 216), los orígenes del 'Estado evaluador' están asociados a las demandas de los gobiernos de lograr mayor eficiencia y de

fomentar un espíritu emprendedor en las universidades, así como mayor calidad en entornos de mercado como reguladores supremos de la educación. Un reflejo de esta nueva tendencia, lo constituyeron la introducción de indicadores para extraer informes relativos a los “gastos, ingresos, desplazamientos de estudiantes y sobre los títulos otorgados” (p. 212), así como el incremento de instrumentos legales normativos e instancias administrativas en apoyo al control oficial relacionado con la evaluación. En Europa este énfasis evaluador puede observarse desde la década de los 70 y 80, pero en América Latina y el Caribe entró en las agendas de los gobiernos de la región sólo hasta los años 90, como fenómeno inducido desde fuera, nuevamente. Más tarde, apareció también la orientación a la acreditación. De acuerdo con Dias Sobrinho (2007, citado por Pires, 2008) la acreditación, “se refiere a un proceso de control y garantía de la calidad en la educación superior, por el que, como resultado de la inspección y/o de la evaluación, o por los dos, se reconoce que una institución o sus programas satisfacen los estándares mínimos aceptables”. (p. 1).

De acuerdo con Pires (2008, p.1), se ha expandido un fuerte cuestionamiento a la calidad y legitimidad de la educación superior en varios países de la región, a la par que han surgido voces que defienden la preservación de las identidades propias de cada sistema de educación superior de América Latina y el Caribe. Sin embargo, los gobiernos de la región han tenido que ponderar además otros factores como el relativo a la necesidad de examinar los resultados en relación con los costos generados por la educación superior, la necesidad de diversificar las fuentes de financiamiento, la importancia de vincular la educación superior con el sector productivo y el particular interés y recomendaciones generadas por organismos internacionales como el Banco Mundial y la UNESCO (García Guadilla, 2001, p. 30). De tal modo que hacia el año 2000, varios países latinoamericanos comenzaron a desarrollar acciones en apoyo a la institucionalización de la evaluación y la acreditación en sus respectivos sistemas de educación superior:

Numerosos países, incluyendo a Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador y Venezuela están considerando alternativas a los modelos tradicionales. Reformas de evaluación y/o acreditación están siendo implementadas a nivel nacional en Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, Chile y México. Muchos países como Bolivia, Ecuador, Panamá, Uruguay, Venezuela y algunos países de Centro América, están todavía estudiando el tipo de reformas a implementar. México, Brasil y Argentina



han dado prioridad a sus sistemas de evaluación en primera instancia. Chile y Colombia han dado prioridad a la acreditación.<sup>44</sup> (Guadilla, 2001, p. 30)

Asimismo, se integró en la región la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), fundada en 2003, con la participación de organismos como UNESCO, IESALC, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) y 18 países de la región (Pires, 2008, p. 10). Sin fines de lucro e independiente de cualquier estado, actualmente tiene 28 miembros, que como requisito deben tener competencias reconocidas por sus respectivos gobiernos o Estados en esta materia de acreditación: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria – CONEAU (**Argentina**); Ministerio de Educación (**Bolivia**); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas–INEP Educacionais Anísio Teixeira, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior–CAPES (**Brasil**); Comisión Nacional de Acreditación–CNA, Consejo Superior de Educación–CSE, Centro Interuniversitario de Desarrollo–CINDA (**Chile**); Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Acreditación–CNA (**Colombia**); Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior–SINAES (**Costa Rica**); Junta de Acreditación Nacional–JAN (**Cuba**); Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior–CONEA (**Ecuador**); Ministerio de Educación de El Salvador (**El Salvador**); Consejo para la Acreditación de la Educación Superior–COPAES (**México**); Consejo Nacional de Universidades–CNU (**Nicaragua**); Universidad de Panamá (**Panamá**); Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior–ANEAES (**Paraguay**); Asamblea Nacional de Rectores–ANR (**Perú**); Secretaria de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación–ADAAC (**República Dominicana**); Ministerio de Cultura y Educación (**Uruguay**); Sistema de Evaluación Académica–SEA (**Venezuela**) y Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación–ANECA (**España**); Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA); Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA); Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB); Instituto Internacional para la Educación Superior en

---

<sup>44</sup> Traducción de la autora. En el original: Several countries, including Bolivia, Brazil, Colombia, Ecuador and Venezuela, are considering alternatives to the traditional model. Evaluation and/or accreditation reforms are being implemented at a national level in Argentina, Brazil, Colombia, Cuba, Chile and Mexico. Many countries, such as Bolivia, Ecuador, Panama, Uruguay, Venezuela and some Central American countries, are still studying the type of reforms to implement. Mexico, Brazil and Argentina have placed priority on evaluation systems in the first stage. Chile and Colombia have placed priority on accreditation.

América Latina y el Caribe (IESALC); Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (RIACES, 2009).

Y es así, que los latinoamericanos entramos al siglo XXI, con sistemas nacionales de educación superior heterogéneos y complejos e insertos a su vez en un sistema mundial de educación cambiante, es decir, en transformación constante y generador de múltiples demandas para los estados nacionales de América Latina en particular, y del mundo en general. Sigue latente la contrastante realidad de una América Latina y un Caribe en los que sigue prevaleciendo la inequidad, específicamente en el ámbito de la educación superior, que es el tema que nos ocupa en este momento. Los siglos XX y XXI siguen siendo testigos de sistemas de educación superior en América Latina y el Caribe que continúan siendo fuente de inequidades. Excepción hecha de Cuba, el resto de los países, en mayor o menor medida tienen sistemas educativos a los que acceden las élites principalmente. En contraste, para el año 2000, según datos de la CEPAL (s.f., citado por Rama, 2004, p. 12), 220 millones de personas en Latinoamérica, se encontraban por debajo de la línea de pobreza y evidentemente sin acceso a la educación superior. Aunado a ello, 69% de las Instituciones de Educación Superior de la región eran privadas y concentraban el 52% de la matrícula total. Otro dato significativo es el relativo a las universidades religiosas, que tenían matriculados a un total de 1.4 millones de alumnos en más de 242 universidades pertenecientes a más de 40 órdenes o congregaciones religiosas (Rama, 2004, p. 13).

Por otra parte, América Latina y el Caribe presentaban una cobertura en servicios de educación superior para las poblaciones indígenas de sólo 1.5%, a pesar de que existían en el año 2000 alrededor de 46 millones de habitantes indígenas, con una mayor concentración en países como Perú, México, Guatemala, Bolivia y Ecuador (Rama, 2004, p. 12).

Por otra parte, es el siglo XXI justamente, en donde se perfilan nuevos retos para la Educación Superior de América Latina y el Caribe, con el despunte que las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's), el uso expansivo de Internet, la conformación de redes sociales en modalidad virtual, así como el crecimiento de la educación transnacional en formato presencial y virtual.

¿Cuál era la situación de la educación superior al iniciar el siglo y cómo se ha ido transformando bajo la influencia de los factores enlistados en el párrafo anterior? De acuerdo con cifras proporcionadas por Rama (2004, p.16–18), al iniciar el siglo XXI, 12:126,458 alumnos estaban matriculados a nivel de educación superior en América Latina

y el Caribe, de los cuales 164,527 alumnos, es decir el 1.35%, estaban inscritos en programas de universidades en la modalidad virtual; 1.8 millones de alumnos estaba concentrado en 32 macrouniversidades públicas<sup>45</sup> de la región y 52% estudiaba en instituciones privadas de América Latina y el Caribe.<sup>46</sup> Por otra parte, 2 millones de estudiantes de América Latina realizaban estudios en el extranjero.

De las cifras previas se desprende que América Latina y el Caribe tienen todavía un largo camino por recorrer. Sin embargo, para organismos como la UNESCO (1998) la Universidad Virtual y las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's) constituyen la inauguración de nuevas posibilidades de democratización en materia de educación, ya que puede sentar las bases para lograr una educación de calidad, con equidad y al alcance de todos:

La universidad virtual es el nuevo paradigma tecnoeducativo donde se presenta la intersección de tres espacios: el de las posibilidades de una revolución económica democratizadora de la educación y la tendencia a desaparecer la segmentación; el de las tecnologías, que representa el abandono de la transmisión vertical de conocimientos, por una forma de anillo; y el de una pedagogía apoyada en los medios que trasciende el espacio tecnológico (1998b, citada por Amador, 2006, p. 164).

Para otros autores (Amador, 2006; Didriksson, 2008; Vessuri, 2008) también pueden constituirse en nuevos espacios de apropiación del poder mediante la monopolización de la información, el conocimiento y el uso de los espacios y herramientas virtuales o debido a la desigualdad en el acceso al uso del ciberespacio y las tecnologías, conocimientos y herramientas virtuales. Un ejemplo ilustrativo, en este sentido, lo aporta Acosta (2002):

---

<sup>45</sup> Se trata de una red de universidades públicas surgida en el 2003, que en el 2009 cuenta con 32 universidades de los siguientes países: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela, de la que hablaremos con mayor profundidad más adelante. (Red de Macrouniversidades de América Latina y el Caribe, consultada el 05 de mayo de 2009, de <http://redmacro.unam.mx/universidades.html>)

<sup>46</sup> Esta cifra se refiere a un promedio general para la región, pues si se analizan los porcentajes por país, existen diferencias significativas y menor homogeneidad. Los países en que existe un mayor porcentaje de universidades privadas son: Brasil (70.8%), Puerto Rico (70.8%), Chile (70.5%), El Salvador (67.4%), Colombia (57.6%), Costa Rica (57.3%) y Nicaragua (56.9%). Los países en los que todavía predomina la educación universitaria pública son: Cuba (100%), Uruguay (90.7%), Bolivia (81.9%), Panamá (81.7%), Honduras (80.3%) y Argentina (79.4%). [CEPAL, 2006, citada por Aponte 2008, Cuadro 3 'Indicadores de inclusión y equidad en educación superior en algunos países de AL y C, 2001–2006', p. 23]

Las actividades de investigación y desarrollo (I+D), ocupan un lugar central en las estrategias de competitividad de las **industrias en red** de finales del siglo XX, y una fuente importante de financiamiento para la investigación tecnológico y científica de muchas universidades en el mundo. Laboratorios Bell, por ejemplo, brazo científico de la empresa norteamericana Lucent Technologies (antes parte de AT&T), tiene una planta permanente de 4,000 científicos, es decir, dos terceras partes de los investigadores incorporados al Sistema Nacional de Investigadores de México. Toda la comunicación digital mundial por líneas telefónicas, fibras ópticas, y procesadores de las computadoras personales y de su memoria, descansan sobre los fundamentos matemáticos que se establecieron en los Bell Labs hace 58 años. (p. 39)

Por otra parte, Amador (2006) nos advierte sobre el hecho de que es una falacia sostener que existen en todos los países del mundo las mismas condiciones de igualdad en el acceso a las transformaciones tecnológicas. Desde su punto de vista, “las transformaciones tecnológicas en la sociedad contemporánea se producen parcialmente por sectores jerarquizados” (p. 162). En el mismo sentido, Vessuri (2008) advierte respecto a las tareas pendientes por realizar para disminuir las actuales brechas digitales en los países latinoamericanos y caribeños, así como al interior de cada país:

(...) la “brecha digital” entre los países de la región y los países avanzados así como en el interior de un mismo país entre diferentes segmentos de la sociedad y la economía es preocupante. Lo que se haga no puede circunscribirse a los ámbitos académicos y científicos. Si bien se ha pensado así desde el inicio de la implantación del Internet en la región, los resultados distan mucho de ser satisfactorios. Son urgentes por tanto las estrategias para un mayor desarrollo y la mayor explotación de las TIC. (p. 29)

Didriksson (2008, p.16), por su parte, indica que de acuerdo con cifras del World Times Information Index, en América Latina y el Caribe existe una brecha en el terreno de líneas telefónicas necesarias para desarrollar la cobertura en el campo de las telecomunicaciones y el Internet, equivalente a 15 ó 20 años. Aunado a lo anterior, tampoco hay suficientes equipos de cómputo a los que tengan fácil acceso las poblaciones

latinoamericanas y caribeñas, ya que existen aproximadamente 33 mil por cada mil habitantes, en comparación con los 317 mil por cada mil personas en países avanzados.

Veamos ahora, cuál ha sido la trayectoria de evolución de la universidad virtual para identificar cómo se reflejan los planteamientos y preocupaciones manifestados por estos autores.

La educación virtual nacional o internacional, es considerada por Didou (2002) como parte de un conglomerado más amplio constituido por la Educación Transnacional (ET). Ésta incluye también la educación transnacional presencial<sup>47</sup> ofrecida por empresas o instituciones que brindan servicios educativos en territorio nacional, con o sin el reconocimiento de validez oficial del gobierno; así como los convenios de doble titulación, tipo franquicia o de cooperación y movilidad académica establecidos por Instituciones de Educación Superior con instituciones educativas ubicadas en otros países.

Ya en los primeros años de nuestro siglo, Didou (2002) señalaba los riesgos que representaba la inexistencia de regulación en lo referente a la Educación Transnacional (ET) y las instituciones educativas o empresas que ya estaban operando en México: “No hay disposición específica sobre las universidades extranjeras en México dentro de la reglamentación de la SEP”.<sup>48</sup> (p. 4) También criticaba el hecho de que esta permisibilidad formara parte de una estrategia encubierta de encontrar una salida a la creciente demanda en educación superior, mediante la incorporación de la educación transnacional a la oferta educativa nacional (p. 4). Los argumentos de esta investigadora coinciden con la preocupación expresada también por la UNESCO (2004, citada por Zarur, 2008, p. 16) en lo relativo a la oferta académica, cuando ésta constituye una forma de mercantilizar la educación cual si se tratara únicamente de ‘fabricas de títulos’, sin garantía de calidad.

En ese contexto, uno de los objetos que causa mayor preocupación en América Latina es el aseguramiento de la calidad de la formación, certificada vía un diploma y sujeta a convalidación. Esa inquietud es cuanto más profunda en la medida que no existe en la región ninguna red especializada, del tipo NARIC/ENIC o MERIC,

---

<sup>47</sup> En México existen universidades extranjeras que han establecido campus presenciales, como Endicott College o Westbridge University; así como instituciones educativas o empresas que sólo han establecido oficinas de reclutamiento de alumnos, como Atlantic International University y Bircham International University. Estas dos últimas no cuentan con reconocimiento de validez oficial de ningún país, aunque la primera menciona estar acreditada por una agencia de acreditación privada llamada Accrediting Commission International.

<sup>48</sup> Siglas correspondientes a la Secretaría de Educación Pública, máxima autoridad en México en materia de educación.

que sirva para cimentar una confianza mutua con base en una información fidedigna sobre los contenidos de los planes y programas y el perfil de las calificaciones. Esto explica que, en la región, se suela considerar que las instancias más adecuadas para asegurar la credibilidad pública de los títulos son las agencias, nacionales o regionales, de acreditación. (Zarur, 2008, p. 16)

No obstante, los actores universitarios nacionales (Instituciones de Educación Superior públicas y privadas) con o sin apoyo gubernamental, con o sin regulación por parte del gobierno, han emprendido iniciativas propias como respuesta a las demandas provenientes del entorno internacional.

Para Amador (2006) es evidente que hay una evolución en la cobertura de servicios de educación virtual que realizan algunas instituciones de educación superior mexicanas (públicas y privadas), es decir, que las universidades en red también presentan etapas de desarrollo y expansión. De lo anterior podemos concluir que las instituciones de educación superior mexicanas (públicas o privadas), en tanto actores transnacionales, han extendido sus actividades, productos o servicios a otros países y al ciberespacio, además de que sus proyectos y participación se han vuelto cada vez más complejos. Con base en estos elementos, Amador propone tres modelos para clasificar las universidades en red: *redes intrauniversitarias o centralizadas*; *interuniversitarias o integradas* y *transuniversitarias o de tipo convergente*. Además precisa: “Los modelos no son puros, dada la complejidad de las redes en las que alternan diferentes modelos de manera articulada” (p. 169).

**Redes intrauniversitarias o centralizadas.** Funcionan como un sistema cerrado que sirve para enlazar los campus, centros administrativos o de investigación, escuelas, facultades, institutos, etcétera, de una misma universidad. En este sentido, permite un mayor control de las modalidades, las operaciones y las transacciones.

**Redes interuniversitarias o integradas.** Opera como un sistema de relaciones con otras instituciones educativas nacionales y extranjeras. Comparten conocimientos, acervos de información, infraestructura tecnológica, mecanismos de administración o gestión e incluso, pueden incluir responsabilidades de financiamiento. Aunque hay diversas universidades públicas y privadas participando en este esquema, la autora ha identificado que la UNAM (pública) y el ITESM (privado) son las dos universidades que han logrado extender una red integrada más amplia con universidades latinoamericanas, así como de Norteamérica y Europa.

**Redes transuniversitarias o convergentes.** En palabras de la propia autora, este tipo de redes establecen una red más amplia de relaciones y colaboraciones de tal forma que pueden abarcar alianzas con otras instituciones de educación, así como instituciones no educativas, empresariales, gubernamentales y asociaciones civiles, entre otras. La autora identifica a las siguientes universidades como ejemplos representativos de este tipo de red: la Universidad Veracruzana (pública); el Instituto Politécnico Nacional (pública); la Universidad Nacional Autónoma de México (pública) y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (privada).

Es así que a través de la descripción de los modelos de universidades en red y sus características, pudimos encontrar similitudes con las propiedades relativas a la transnacionalización señaladas por Ianni (1995) y Kearney (1995), en el primer capítulo de este trabajo: equipos multinacionales, financiamiento en distintas monedas, desterritorialización, hiperespacios y comunidades virtuales.

Asimismo, resulta evidente que la desterritorialización de algunas Instituciones de Educación Superior mexicanas (públicas y privadas), encierra nuevos retos para las propias instituciones, por ejemplo, en materia de gestión, convenios internacionales que no siempre quedan sujetos a leyes nacionales para la intermediación en caso de incumplimiento o insatisfacción de las partes; entre otros. Como bien señala Amador (2006):

Los modelos de redes interuniversitarias o integradas y transuniversitarias o convergentes se encuentran en pleno desarrollo en busca de un posicionamiento de los nuevos territorios de las redes, para asegurar los liderazgos tecnológicos y académicos en los ámbitos nacional e internacional, a partir de los que se establecen relaciones complejas de dependencia e interdependencia, internas y externas, entre países, instituciones, comunidades e individuos. Los factores de integración y convergencia entre las instituciones traen consigo la necesaria descentralización: de la toma de decisiones, la administración, la gestión de recursos compartidos, el establecimiento de acuerdos o convenios formales de colaboración y cooperación, el respeto mutuo de los criterios de derechos de autor, acreditación y certificación y reconocimiento de títulos y grados otorgados, que exige transformaciones estructurales de las instituciones educativas. (Amador, 2006, pp. 174 – 175).

En contraste, el gobierno mexicano ha mostrado una menor actividad en materia legislativa que apunte hacia una estrategia de adaptación que brinde respuestas ante los retos que han surgido de las experiencias en Educación Transnacional y a los fenómenos de desterritorialización en particular. Esta situación no es exclusiva, ciertamente, del gobierno de México, pues como vimos, existe una laguna legislativa en América Latina en relación con estos fenómenos de reciente aparición en la región.

Por su parte, la UNESCO, a través del IESALC ha venido realizando continuos esfuerzos por sistematizar e institucionalizar las actividades de las Instituciones de Educación Superior (IES). Se ha servido, como en el pasado, de los gobiernos de los estados latinoamericanos y del Caribe, como interlocutores, receptores de propuestas e instrumentadores, en mayor o menor medida, de sus proyectos. Asimismo, tanto la UNESCO como el IESALC han recurrido, de manera adicional, a diversas redes nacionales o multinacionales de América Latina y el Caribe<sup>49</sup>, para instrumentar proyectos de menor envergadura, pero que en el mediano plazo converjan en proyectos estratégicos más amplios como la iniciativa de crear un Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior:

(...) la educación superior de la región debe hacer su máximo y mejor esfuerzo para lograr una verdadera y profunda integración educativa, científica y cultural de los países de América Latina y el Caribe. La conformación del **Espacio Latinoamericano y Caribeño de educación superior** no necesariamente debe traer la desaparición de los espacios subregionales; por el contrario, estos lazos y relaciones interuniversitarias tanto nacionales como subregionales pueden

---

<sup>49</sup> Entre las diferentes redes identificadas por IESALC y UNESCO (citadas por Zarur, 2008, pp. 32–43) se encuentran las de tipo universitario: como la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) y de creación más reciente, la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM); redes de colaboración interuniversitaria como la Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe, conformada por 32 universidades públicas de 19 países; las redes nacionales integradas por las personas responsables de la internacionalización en las instituciones de educación superior de su país o las de tipo regional orientadas al fomento de la cooperación internacional entre países de América Latina y el Caribe como la Red de Universidades Regionales Latinoamericanas (Red UREL), la Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para la Integración (AUALCPI), la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria (RLCU); en el Caribe anglófono, resaltan el proyecto multicultural de University of the West Indies (UWI) que integra a 16 países cuya idioma es el inglés: Anguila, Antigua y Barbuda, Las Bahamas, Barbados, Belice, las Islas Vírgenes Británicas, la de las Islas Caimán, Dominica, Granada, Jamaica, Montserrat, San Cristóbal y Nieves, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Trinidad y Tobago, y las Islas Turcas y Caicos; así como y la Asociación de Universidades e Institutos de Investigación del Caribe (UNICA), de carácter multinacional, multilingüística y multicultural, debido a que entre sus asociados incluye a países del Caribe anglófono, francófono o de habla hispana.



aprovecharse para la consecución del objetivo propuesto y para lograr una mejor inserción de la educación superior de América Latina y el Caribe con relación a otras regiones del mundo (Zarur, 2008, p. 59).

No obstante, no ha habido una respuesta uniforme por parte de los gobiernos de América Latina y el Caribe en cuanto a llevar a la práctica acciones específicas que contribuyan a la conformación real del Espacio latinoamericano y caribeño de educación superior (Zarur, 2008, p. 43).

Uno de los problemas de la naciente coordinación a través de redes<sup>50</sup> consiste en que la capacidad de respuesta, de participación y de logro de resultados por parte de las comunidades de universidades o actores vinculados a una red, no es homogénea, es decir, algunas como la UDUAL han empezado a adoptar prácticas apoyadas en tecnologías de información y comunicación, pero en otros sentidos su forma de vincularse entre sí todavía responde a características de trabajo y de interacción, que se realizan en un formato presencial, en tiempo y espacios sincronizados. Esto suele tener un impacto en la participación y nivel de actividad que desplieguen en una red como la que está coordinando la UNESCO.

Pese a lo anterior, IESALC considera que se ha logrado la coordinación de dos proyectos piloto de gran importancia: Tuning – América Latina y Proyecto 6x4 UEALC. Ambos se enmarcan dentro de la modalidad de armonización de sistemas de educación superior y acuerdos en materia de criterios para convalidar grados y créditos en programas de estudio.

El Proyecto Tuning – América Latina contó con la participación inicial de los 18 países latinoamericanos pertenecientes al programa europeo de cooperación exterior Alfa: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. Más adelante se sumó República Dominicana, aunque como no era país miembro, aceptó

---

<sup>50</sup> Para Amador (2006), es importante tener en cuenta lo siguiente en el momento de establecer las características de una red, tal como es concebida en la actualidad:

Las dimensiones físicas, espaciales y sociales de la red permiten construir el nuevo espacio de interacciones humanas denominado ciberespacio, donde se reconocen diferentes realidades representadas y simbólicas. La red, llamada también ciberespacio, es un territorio de acción real e interacción virtual mediadas por máquinas (p. 159).

cubrir por sí mismo los costos de su participación (Zarur, 2008, pp. 36–37; Tuning–América Latina, Informe final, 2007); asimismo colaboraron 190 universidades latinoamericanas.

El Proyecto 6x4 de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) sobre Educación Superior, que fue un análisis de seis profesiones (Administración, Ingeniería Electrónica o similares, Medicina, Química, Historia y Matemáticas) y cuatro ejes de análisis (competencias profesionales, créditos académicos, evaluación y acreditación, formación para la innovación y la investigación). Contó con la participación de 52 representaciones de universidades de América Latina y 4 asociaciones universitarias (Zarur, 2008, pp. 36–37; 6x4 UEALC, Resumen Ejecutivo, 2004–2007, p. 14).

En cuanto a los puntos que el IESALC considera importante contemplar dentro de una agenda para la educación superior de la región, se encuentran los siguientes:

1. “Agendas bilaterales y regionales en materia de educación superior para América Latina y el Caribe.
2. La formación de recursos humanos en temáticas de cooperación internacional.
3. Los observatorios de buenas prácticas. En 2001 el IESALC sentó las bases para un observatorio que actualmente contiene informes nacionales y estudios temáticos sobre diversos aspectos de la Educación Superior.
4. El uso efectivo de las tecnologías de información y comunicación (TIC).
5. Los convenios entre gobierno e instituciones.
6. Los acuerdos sobre reconocimiento de títulos. Considera prioritario actualizar las normas, crear centros de acopio de información y usar en forma efectiva acuerdos internacionales. Asimismo, IESALC indica que éste es un tema que involucra a los gobiernos, pero también a las IES para lograr la definición de los contenidos básicos de las carreras y la organización de los currícula teniendo en cuenta conceptos como los de competencias y créditos. Recomienda, además aprovechar para el desarrollo de estos temas los resultados de los Proyectos Tuning América Latina y 6x4.
7. Las reformas legislativas. El IESALC reconoce que la legislación en torno a la cooperación internacional no ha sido incorporada como un tema sustantivo para los gobiernos de la región, ni para las propias IES.
8. Los posgrados cooperativos.
9. La movilidad internacional de estudiantes universitarios. América Latina y el Caribe no constituyen en la actualidad los destinos escogidos con más frecuencia por la

comunidad mundial de alumnos que participan en programas de intercambio internacional.

10. La cooperación en la enseñanza y en la certificación de los idiomas. Sobre todo considerando la demanda creciente de personas interesadas en aprender el español como segunda lengua, lo que representa un mercado potencial para la región.
11. El fortalecimiento de redes de acreditación y evaluación regional
12. El fomento de Redes UNITWIN y Cátedras UNESCO como programas en capacitación e investigación, fortaleciendo la cooperación a través de la transferencia del conocimiento más allá de las fronteras.
13. El impulso de acciones para contrarrestar la fuga de cerebros.
14. El estímulo e interconexión de las redes y asociaciones universitarias.
15. Las políticas de financiamiento como factor transversal. Muchos programas se han originado por efecto de alicientes externos, estimulados por convocatorias financiadas por organismos internacionales. Lo que implica en oportunidades no tener incidencia sobre los objetivos, las prioridades, las áreas de acción e influencia de esas estrategias de cooperación. Necesitamos procurarnos recursos propios y adquirir una actitud mas decidida en los planos bilaterales y multilaterales donde definen los recursos y se estipulan los fines de la cooperación internacional en materia de educación superior, impulsando un proceso que se sustente en el arquetipo de una cooperación al desarrollo solidaria.

(Zarur, 2008, pp. 61–64)

Después de esta somera revisión, parece evidente, que aunque se están realizando esfuerzos para acceder a las oportunidades que brindan en la actualidad las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's), el Internet, la Educación Transnacional, las redes multinacionales de profesionales u organismos afines a temáticas y problemas comunes a América Latina y el Caribe en materia de educación superior, nuestra incursión nuevamente se ha venido realizando en condiciones de supeditación a modelos e ideas provenientes de otros países (del Norte o de Europa) o de organismos internacionales. Ante ello, los retos siguen siendo de gran tamaño, por lo que resulta ilustrativo concluir este apartado con la siguiente reflexión que nos aporta Didriksson (2008):

La región de América Latina y el Caribe se encuentra determinada por su ubicación de exclusión en el marco de brechas y asimetrías en las que ocurre la división internacional de los conocimientos, de la innovación tecnológica y de la revolución de la ciencia y de sus aplicaciones, y esto aparece día a día de manera contrastante y desalentadora para las instituciones educativas de la región, que se ven constreñidas a llevar a cabo procesos que tienen que ver más con la transferencia de conocimientos o con su imitación, que con la innovación y creatividad. (p. 3)

### **3.3 Profesiones y comunidades académicas contemporáneas y características de su quehacer cotidiano.**

Hemos visto cómo se ha ido transformando el quehacer de las instituciones universitarias a lo largo de los siglos, dando paso a diversos tipos de centros de enseñanza con misiones educativas diferentes entre sí. La profesión académica, al igual que los centros universitarios, también se ha ido transformando (Grediaga, 1999; Altbach, 2000, p. 13). Lo mismo ha ocurrido con el énfasis que se ha dado a las tareas y responsabilidades inherentes al quehacer académico. En opinión de Grediaga (1999):

La evolución de la profesión académica está asociada a la transformación de la universidad como institución social (...) [y por tanto] para entender la diversidad de la profesión académica, los supuestos y preconcepciones en los cuales los académicos contemporáneos fundamentan su acción, es importante analizar, aunque sea en forma resumida, los rasgos generales de la evolución de la universidad como institución social y dar cuenta de los contextos en que ésta ha ocurrido en las diferentes etapas históricas y por países. (Cap. 1, sección 1.1)

Como asociación de tipo gremial, los académicos han defendido, desde sus orígenes, dos principios que constituyen, aún en nuestros días, un ethos o espíritu que caracteriza a esta profesión: la demanda de libertad académica y la de autonomía en su organización, enseñanza y actividades que les han sido propias a lo largo del tiempo o en diferentes etapas. En la práctica, la libertad académica ha enfrentado situaciones adversas en diferentes momentos históricos y en la actualidad no todos los académicos cuentan con estructuras formales que preserven esta condición dentro de los sistemas universitarios. De acuerdo con Altbach (2000), entre los países que han logrado mantener condiciones favorables para la libertad académica se encuentra Estados Unidos, donde los académicos

suelen gozar de libertad para exponer sus ideas dentro del aula e incluso en el ámbito público. En Europa existe un campo más restringido en cuanto que la libertad académica se circunscribe a la enseñanza y la investigación, es decir, está reducida a los límites de la universidad. Sin embargo, esta no es la situación mundial prevaleciente: “durante períodos de crisis políticas, la libertad académica no es infrecuentemente violada, especialmente donde la tradición de autonomía y libertad académica no está bien desarrollada”.<sup>51</sup> (p. 20)

Altbach (2000, pp. 20–21) también considera que es una situación que ha tenido diversas manifestaciones. Algunos de los países que han resentido la falta o disminución de la libertad académica debido a las crisis políticas por las que han atravesado son Serbia, Croacia e Indonesia. En Asia y África la libertad académica también es muy precaria. En Etiopía el gobierno ha llegado a ejercer presión sobre algunos profesores que incluso han perdido su trabajo como resultado de ello. En Singapur y Malasia existen ciertos temas delicados, especialmente en ciencias sociales, que es recomendable evitar como tema de investigación o para ser abordados públicamente. Continuando con los ejemplos, cabe recordar que también en la Alemania nazi fue sumamente limitada, así como en la antigua Unión Soviética y en Europa oriental durante su época de filiación comunista. En Estados Unidos también ocurrió en los 1950's, en tiempos de McCarthy, cuando algunos académicos fueron despedidos o presionados al ser considerados como partidarios del comunismo.

Es así, que sólo en unos pocos países la libertad académica es vista como una condición asociada al desempeño académico; pero en la mayoría de los casos, no es así. Además de que las condiciones laborales y la autonomía que habían caracterizado la profesión académica se encuentran en abierto deterioro y en clara transición. A nivel mundial, a pesar del aumento de la matrícula estudiantil y de las jubilaciones de académicos que fueron contratados en las décadas de los 1960's y 1970's, no se ha registrado un crecimiento equivalente en el número de puestos académicos de tiempo completo, con lo que quedan limitadas las opciones de promoción y desarrollo de carrera de muchos docentes (Altbach, 2000, p. 15). Por otra parte, los salarios no han tenido incrementos acordes con los niveles de inflación de los diferentes países (p. 14) y los recursos públicos destinados a la educación superior han venido experimentando una disminución importante.

---

<sup>51</sup> Traducción de la autora. En el original: During periods of political crisis, academic freedom is not infrequently violated, especially where traditions of autonomy and academic freedom are not well developed.

En contraste, ha sido instituida una cultura de rendición de cuentas que se ha extendido al mundo académico, convirtiéndose en práctica común, de tal forma que se han incorporado modalidades de evaluación de la enseñanza, el trabajo académico, la investigación, el servicio académico e incluso el trabajo administrativo en las instituciones de educación superior (Altbach, 2000, p. 14). Esto no quiere decir que la profesión académica en su conjunto se encuentre en crisis o en peligro de extinguirse; pero está sufriendo transformaciones que propician una mayor heterogeneidad en la profesión académica, las condiciones laborales y las posibilidades de desarrollo o promoción en el mediano y largo plazo. En este sentido, se puede plantear que las características de la carrera académica, la remuneración de los profesores, la duración del contrato y la estabilidad en el empleo, presentan características diferentes en cada país, aunque en general se ha podido apreciar una tendencia a fomentar la estabilidad contractual de los académicos a lo largo de su vida laboral activa y hasta el momento de su retiro. Esta es una situación que se presenta con mucha frecuencia en países europeos y en Estados Unidos.

En una línea similar, en muchos países se aprecia la tendencia a propiciar 'de facto' estructuras de contratación que faciliten la estancia de los académicos en los centros universitarios en el mediano o incluso largo plazo: "Incluso sin categorías formales, muchos académicos de tiempo completo desarrollan toda su carrera laboral en una sola institución".<sup>52</sup> (Altbach, 2000, p. 19)

La excepción la constituye América Latina, en una mayoría de profesores están dedicados parcialmente a actividades académicas, por lo que su situación contractual también suele estar sujeta a estas variaciones. Por otra parte, Altbach (2000, p. 19) también detectó que en muchas universidades públicas, los profesores de tiempo completo todavía están sujetos a una normatividad heredada del movimiento reformista estudiantil que los somete a una evaluación periódica para mantener su posición de tiempo completo (concurso de oposición).

En lo que se refiere a los salarios percibidos por los académicos, Altbach (2000, p. 27) indica que también existen variaciones importantes en la remuneración otorgada a los profesores en los diferentes sistemas educativos universitarios. Sólo en Europa occidental, Norteamérica, Australia, Hong Kong, Singapur y algunos países árabes, la remuneración académica es adecuada. En el resto de los países, los sueldos de los académicos son

---

<sup>52</sup> Traducción de la autora. En el original: Many countries have "de facto" tenure arrangements. Even without formal tenure, most full-time academics spend their careers in a single institution.

relativamente bajos, especialmente en África; en los países de Europa Central y del Este, así como en Rusia, los sueldos académicos no guardan una adecuada relación con el costo de vida en constante incremento. Respecto a América Latina, Altbach indica:

A lo largo de Latinoamérica, los profesores de tiempo completo, que además constituyen una minoría, apenas ganan lo suficiente para mantener un estatus social de clase media. En la mayor parte de la región, los salarios académicos para profesores con antigüedad equivalen frecuentemente a la tercera parte del sueldo promedio de un profesor en Europa, y aunque el costo de vida puede ser más bajo, esto de ninguna manera implica que quede compensada la diferencia. Típicamente, los profesores deben obtener ingresos adicionales a través de consultorías, clases extra, u otro tipo de actividades lucrativas.<sup>53</sup> (p. 27)

Aunado a lo anterior, el mercado laboral internacional se ha fortalecido, lo que facilita la migración de docentes hacia países que ofrecen mejores sueldos, instalaciones laborales en mejores condiciones y más facilidades para la investigación, aunque Altbach (2000, p. 28) reconoce que no existen todavía suficientes datos estadísticos que permitan conocer la dimensión del flujo de académicos en búsqueda de mejores oportunidades laborales.

Por otra parte, debido a las transformaciones que ha sufrido la profesión académica a lo largo del tiempo, ésta presenta en nuestros días tal heterogeneidad que algunos autores dudan respecto a cómo caracterizarla. Esta misma complejidad caracteriza la estructura de lo que se considera el trabajo académico propio de quienes colaboran en una Universidad en nuestros días.

Para Grediaga (1999, cap. 4, sección 4.3.3), algunos criterios que conviene tener presentes en el momento de configurar una tipología de los académicos, es el tipo de vinculación que tienen con el quehacer universitario, es decir, si se dedican exclusivamente a labores académicas o sólo invierten un porcentaje de su tiempo laboral integral. En este último caso, también puede ser indicativo revisar si la mayor parte de los ingresos que

---

<sup>53</sup> Traducción de la autora. En el original: Throughout Latin America, the minority of full-time professors barely earn enough from their university jobs to maintain a middle-class social status. In most of the region, academic salaries for senior professors are frequently only one-third of average levels in Europe, and while the cost of living may be somewhat lower, it by no means fully compensates for the difference. Typically, professors must earn additional income through consulting, additional teaching, or other remunerative activity.

percibe un académico provienen de la academia o de otras actividades externas derivadas de su profesión.

Un segundo criterio está relacionado con la identificación del grupo al que pertenece un académico, según si se dedica únicamente a la docencia o a la investigación, o a una combinación de ambas actividades. Asimismo, es importante establecer la distinción en el tipo de producción que se derivada del ejercicio de la docencia o la investigación.

- a) Docencia: materiales didácticos, libros de texto, antología, producción de equipos para laboratorios y talleres, artículos y/o libros de difusión del conocimiento en su ámbito disciplinar, etcétera.
- b) Investigación: publicaciones derivadas de la asistencia a congresos, capítulos de libros, artículos especializados, libros científicos, productos de investigación y desarrollo como patentes o productos industriales, entre otros.

Grediaga (1999, cap. 4, sección 4.3.3)

A partir de esta caracterización general, es posible identificar conjuntos académicos con una delimitación más consistente: la comunidad disciplinaria y como un subconjunto de ésta, la comunidad científica.

La comunidad disciplinar es un espacio intelectual y social que se caracteriza por contar con un campo de estudio (o de problematización) delimitado; por desarrollar estrategias teóricas integradas por conceptos y evidencia empírica que conlleva además un dominio de conocimientos y herramientas acumuladas relacionadas con la disciplina. Cuenta con una lógica propia, con posiciones de estatus y de prestigio, así como un acervo teórico–metodológico para producir, evaluar y validar conocimientos, de tal forma que se espera que los egresados cumplan con ciertos rasgos mínimos. En ese sentido, existen filtros por los que deben pasar los nuevos miembros.

Cada comunidad disciplinar comparte normas, procedimientos y valores, así como también tienen mecanismos de admisión, sanción y exclusión de sus miembros, factores con los que va perfilando una identidad propia. Mediante los acuerdos y consensos que van estableciendo acerca de su identidad, se va logrando una mayor cohesión, que es reforzada a través de mecanismos de socialización desarrollados por cada comunidad disciplinar, como las reuniones para fomentar la interacción entre personas (cara a cara), los medios impresos o electrónicos, entre otros.



La identidad y el consenso están directamente relacionados con la densidad de interacciones que se establecen entre los miembros de una comunidad disciplinar y con la capacidad que logre desarrollar ésta última para establecer premios y castigos en función del nivel de cumplimiento de las normas prevalecientes.

Por otra parte, las comunidades académicas son definidas de la siguiente manera por Mulkay (1977, citado por Becher, 2001):

(...) las redes de investigación son agrupamientos amorfos que, parcialmente debido a la migración (...) y parcialmente debido a la superposición de miembros, (...) están en un estado de flujo constante. En cualquier momento, la comunidad investigadora en su totalidad, como así también las disciplinas y especialidades particulares, están compuestas de numerosas redes en diversas etapas de formación, crecimiento y declinación. (p. 93)

Becher (2001, p. 95) también establece la distinción entre círculo externo e interno de los miembros de un red social, en donde el primero abarca un gran número de contactos; mientras que en el círculo interno los lazos entre miembros son mucho más estrechos y sólo llega a abarcar un promedio de doce integrantes.

La comunidad científica, a diferencia de la comunidad disciplinar, vuelca sus valores y procedimientos en garantizar el avance de la ciencia. Los valores que persiguen están ligados a promover el desarrollo de la consistencia lógica, la validez de los procesos de generación de los conocimientos, así como de los parámetros y criterios para evaluar los resultados de los procedimientos del trabajo investigativo. De acuerdo con autores como Merton (1985) y Hagstrom (1965) ambos citados por Grediaga (1999, cap. 4, sección 4.3.3), el interés primordial de la comunidad científica esta cifrado en “poder competir y triunfar en la carrera por la prioridad del descubrimiento y lograr el reconocimiento social por sus aportaciones al *corpus* de conocimiento disponible”.

Para Becher (2001), la comunidad académica no es homogénea, sino que está estratificada por la disciplina a la que pertenece, de tal manera que puede hablarse de comunidades académicas de tipo científico, cuya cohesión está enmarcada por la disciplina del conocimiento en la que se especializan. Este autor, al referirse al conocimiento académico y quienes lo producen, utilizó una interesante metáfora con la que además tituló su estudio sobre este tema: “tribus y territorios académicos”, pues en su opinión, las

comunidades académicas se conducen de manera semejante a los grupos sociales tribales; en este sentido retoma a Bailey (1977) quien planteó que “cada tribu posee un nombre y un territorio, arregla sus propios asuntos, va a la guerra, tiene una lengua o, al menos, un dialecto distintivo y diversas maneras de demostrar que es diferente a las otras” (p. 7). La obra abunda en ejemplos que confirman lo anterior, ya se trate de científicos orientados a las ciencias exactas, las ciencias sociales o las humanidades. Y aún, dentro de tales ramas existen contrastes disciplinares. En lo que a este trabajo concierne, preferí concentrarme en los aspectos que permitieran realizar una generalización sobre la profesión académica. Becher (2001) coincide con Grediaga (1999) al señalar que el amor por el saber en sí, no parece ser una explicación que se sustente por sí sola. De tal forma que si bien existe un elemento de satisfacción asociado al realizar un nuevo descubrimiento o contribuir al aumento de la comprensión humana, también es cierto que existe otra fuerza subyacente de gran fuerza: la necesidad de obtención del reconocimiento profesional, es decir, la necesidad de que otras personas del mismo campo científico reconozcan el valor del trabajo generado.

Reif (1961, citado por Becher, 2001) expresó de la siguiente manera la importancia del reconocimiento profesional en el mundo de la ciencia:

El científico (...) depende extraordinariamente de la buena opinión de los demás, y (...) su buena reputación se traduce en muchas consecuencias concretas para él. El reconocimiento personal adquiere así más importancia para el científico que para la mayoría de las demás personas; él compite persistentemente para lograr el máximo prestigio (p. 78).

El logro profesional en el mundo académico se alcanza de diversas maneras. Pueden existir variaciones según la disciplina de la que se trate. En algunas, el descubrimiento o la invención de un producto resultan fundamentales. Sin embargo, en la mayoría de los círculos académicos destacados, el crédito se obtiene a través de la publicación de los resultados de las investigaciones realizadas por el académico en cuestión. Por otra parte, de acuerdo con los resultados del estudio realizado por Becher (2001), “la excelencia en la enseñanza cuenta poco para el reconocimiento de los colegas asentados dentro de un mismo campo” (p. 79); aunque admite que también llega a haber excepciones, es decir, académicos ampliamente reconocidos por su labor docente. Esta misma situación fue presentada por Boyer (1990, pp. 30 – 33) para el caso norteamericano,

de acuerdo con las Encuestas Nacionales de Profesores realizadas por la Fundación Carnegie para el Mejoramiento de la Enseñanza en 1969 y 1989 respectivamente, en las que resulta evidente el cambio operado entre ambos períodos, pues a la misma pregunta: “en mi departamento es difícil que una persona consiga la definitividad si no publica”, el porcentaje de los que respondieron que estaban totalmente de acuerdo se elevó a 42% con respecto a la cifra de 21% de 20 años antes. Pero resulta aún más reveladora la revisión de los resultados según cada tipo de institución, en que las instituciones generales y las de artes liberales, que tradicionalmente habían dado mayor importancia a la enseñanza, la percepción de la investigación como requisito para obtener la definitividad dio un salto notable al pasar de 6% en 1969 a 43 y 24% en 1989, respectivamente (p. 31).

Desde mi perspectiva, la importancia que ha cobrado la labor de investigación en todas las disciplinas académicas, no implica que el resto de las tareas sustanciales, como la docencia, hayan desaparecido o estén condenadas a la extinción. Al respecto hay que mencionar que si las Instituciones de Educación Superior se concentraran exclusivamente en la investigación su existencia se volvería insostenible, pues es una actividad muy costosa y de rentabilidad, algunas veces, incierta. Y aún más, el gremio necesita reproducirse y es justo a través de la labor de formación, es decir, de la enseñanza, como surgen los nuevos cuadros que la sociedad (y la propia Universidad) demandan. Por ello, aunque ambos actores acusan el notable incremento del prestigio de la investigación como fuente del reconocimiento entre pares, así como, medida de evaluación del trabajo de un académico, no constituye ni lo será, la única medida para conocer las aportaciones hechas por los académicos dentro de su profesión.

Siguiendo con Becher (2001), podemos identificar que entre las preocupaciones centrales del mundo académico se encuentra el establecimiento y salvaguarda de los derechos de propiedad intelectual. Las reacciones contra el plagio son descomunales y pueden llevar a la ruina e incluso, acabar con la carrera completa del plagiario. En correlación directa con lo anterior, “incluso la repetición inadvertida de observaciones previas es muy mal vista: es necesario saber lo que nuestros predecesores han dicho y sólo hacemos el ridículo si lo decimos nuevamente en forma inconsciente y como si fuera una perspectiva nueva” (p. 79). La cita cumple, en este sentido, la forma de brindar el reconocimiento a un autor por el uso de su idea.

Otro factor de gran relevancia cuando se trata de logro profesional en el mundo académico, es que si bien las publicaciones son importantes, es decir, constituyen el criterio

formal y explícito para el reconocimiento, existe otro elemento que influye de manera decisiva aunque 'informal': el curriculum vitae, es decir, quiénes somos y de dónde venimos. En este punto el autor establece algunos ejemplos y correlaciones, como el hecho de que un científico puede contar con más oportunidades de obtener reconocimiento si se afilia con una universidad importante. Dos posibles razones subyacentes son, por un lado, que ello aumenta la percepción general de su trabajo, en función de que forma parte de un centro prestigioso. Por otro lado, también conlleva mejores oportunidades de entrar en contacto y relacionarse con científicos destacados en su disciplina. En lo personal, me parece que dichas correlaciones son muy sensatas y las complementaría con otra consideración vinculada al financiamiento que pueden obtener los centros con prestigio y buenas relaciones; mientras que centros de escaso renombre no poseen dicho alcance generalmente, o tienen que hacer mayores esfuerzos.

Durante su investigación de campo, Becher también encontró que otro elemento importante en la construcción de la reputación era la habilidad de relacionarse con personas prominentes de la disciplina científica. Reif (1961, citado por Becher, 2001) precisa de lo que se trata:

(...) de crear, ya sea mediante el contacto personal o mediante el trabajo publicado, una impresión favorable entre la mayor cantidad posible de científicos clave. La movilidad profesional de los científicos depende (...) de manera esencial de la reputación que hayan adquirido entre las personas prominentes de su ramo (p.82).

Cabe acotar que, en función de que en la comunidad académica casi todo está ordenado de manera jerárquica, esto influye directamente en múltiples aspectos del ámbito del conocimiento relacionados con la reputación académica. Por ejemplo: existe un acuerdo generalizado respecto a cuáles son las revistas más destacadas en las distintas disciplinas; también es posible obtener, bajo criterios relativamente uniformes, las instituciones y departamentos que destacan en su disciplina; asimismo, los individuos son sometidos a una jerarquización continua: el académico prominente, el alumno brillante, etc.

Uno de los resultados que Becher infiere de la dinámica propiciada por este tipo de reconocimiento e interacción profesional es la creación de elites y la subestimación de las personas, y sus trabajos, que no se encuentran en los circuitos renombrados.

Para Becher (2001) "la selectividad más despiadada se encuentra en los dominios puros duros, donde la pirámide tiene una amplia base y un agudo pináculo" (pág. 84). En

ese mismo orden de ideas, Mulkay (1976, citado por Becher, p. 84) sostiene que una pequeña elite de científicos disfruta de una desproporcionada parte de los recursos para subsidios y del reconocimiento de sus pares; mientras que Gaston (1973, citado por Becher, p. 84) observa que hay una cantidad relativamente pequeña de científicos en el centro de la red de información y que la mayor parte del trabajo que realizan los científicos promedio casi nunca es reconocida, y mucho menos recompensada con citas o premios.

El autor no profundiza en las posibles consecuencias de esta concentración y atomización de las oportunidades de desarrollo y reconocimiento académicos, sin embargo, una reflexión pertinente podría girar en torno a la fuga de conocimientos que esto representa, aunado a la filtración de saberes no hegemónicos, periféricos o marginales. Todo ello en detrimento de la sociedad, que ve mermadas las posibilidades de aprovechar los conocimientos alternativos.

Volviendo al tema de la alta jerarquización del mundo académico, Mulkay (1977) citado por Becher indica:

Debido a que las evaluaciones de mejor calidad sólo pueden ser hechas por hombres que ya son eminentes, los que se encuentran en la cima de las diversas jerarquías científicas ejercen gran influencia sobre los estándares operativos dentro de sus campos. Y aquellos científicos que desean avanzar en sus carreras y producir resultados que sean aceptados como contribuciones significativas al conocimiento, deben cumplir con los estándares fijados por estos líderes (p. 87).

Por su parte Becher (2001, p. 87) afirma que entre más cohesión existe en una disciplina y más definidos se encuentran sus límites como disciplina, se facilita aún más el mantenimiento de la integridad de las doctrinas imperantes o de las tendencias del conocimiento, a través del “ostracismo” o el “destierro de los [posibles] disidentes”. Esto mismo sucede con los extranjeros que presenten credenciales carentes del reconocimiento de dicho círculo científico.

Mulkay (1977, citado por Becher, 2001, p. 102) rebatiendo a Kuhn, reconoce “que <<la ortodoxia cerrada puede ser más probable>> en áreas altamente socializadas, relativamente aisladas e intelectualmente distintas y que <<el control intelectual puede ser más probable en redes con un grupo académico prestigioso estable>>.” Desde el punto de vista de Boissevain (1974, citado por Becher, 2001), los jóvenes no están completamente socializados en los paradigmas dominantes y están en busca de ‘reconocimiento’ en la

comunidad científica. Becher también puntualiza lo siguiente en relación con los jóvenes científicos y los ya consolidados:

El conocido enfrentamiento entre los jóvenes y la vieja guardia se puede explicar fácilmente en estos términos. Quienes hasta ahora no han tenido ningún compromiso intelectual importante, tienen poco que perder si invierten en acciones de riesgo y rendimiento potencialmente altos; quienes ya son accionistas en empresas sólidas, ven la emergencia de mercados rivales más como una amenaza que como una promesa (p. 103)

Desde nuestra perspectiva, esta situación no podría considerarse estática o aplicable a todos los países y sus comunidades de académicos como si se tratara de una réplica exacta del modelo. De tal forma que, sin demeritar la importancia de este estudio y las aportaciones que brinda para entender el complejo de este universo de académicos y científicos, es preciso destacar que también existen grupos que se enfrentan unos a otros en la misma disciplina en favor de la defensa de sus investigaciones y/o intereses. Por otra parte, cuando entran en acción agentes extra académicos como el gobierno o las empresas, la dinámica planteada por Becher tiende a alterarse. Cabe recordar a manera de ejemplo, el caso de la inserción de estaciones agrícolas experimentales dentro de las universidades o del modelo de investigación propugnado por estadounidenses egresados de universidades alemanas, como parte de las actividades de las universidades norteamericanas, pese a la oposición de algunos sectores.<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> Un ejemplo interesante de cómo las demandas y contrademandas pueden modelar de manera decisiva el sistema educativo universitario de un país, lo podemos encontrar en el trabajo realizado por Boyer (1999) quien al realizar un recuento del trabajo académico estadounidense, a lo largo del tiempo, con la finalidad de establecer las posibilidades de recuperación de la vocación de servicio de las universidades norteamericanas, nos aporta interesantes reflejos de los intereses que motivaron el surgimiento de distintos modelos universitarios y de la incorporación de diversas disciplinas al corpus curricular universitario norteamericano. Boyer resalta que en la época colonial y de acuerdo con el historiador Theodore Benditt, los profesores eran contratados por su ‘entrega religiosa’ más que por sus habilidades o logros académicos. Es decir, eran contratados para ser ‘mentores’ de sus pupilos. Esta situación empezó a cambiar ante la necesidad de responder a los retos que demandaba la construcción de la nación, una nación cuyos ciudadanos creían que tenían el llamado para jugar un rol protagónico en el escenario mundial. Fue por esa época (1824) que se fundó el Instituto Politécnico Rensselaer (IPR) de Troy, Nueva York. Si bien no hubo un acuerdo unánime en la comunidad universitaria respecto a la orientación que debía tomar la formación universitaria, en muchos sectores empezó a nacer y desarrollarse el ideal de que sus egresados fueran “patriotas útiles” (p. 23). Las opiniones y proyectos dieron lugar a diversas polémicas. Mientras algunos se mostraron escépticos, otros fueron pioneros de propuestas como las siguientes:

- a) En 1846 se crea una cátedra de química agrícola y fisiología animal y vegetal en la Universidad de Yale.
- b) En 1862 se elabora la Ley Morrill, para la Concesión de tierras para los Colegios, misma que proporcionaba a cada Estado tierras de propiedad federal. Las ganancias procedentes de estas tierras debían dedicarse a generar apoyos a la

No obstante, Becher no deja de tener razón en cuanto al desarrollo de la idea de la alta jerarquización que permea el quehacer académico y científico. Más adelante, al hablar de la comunidad científica latinoamericana, veremos cómo ese patrón detectado por Becher ha influido en buena medida en el desarrollo y tamaño de dicha comunidad en nuestro continente.

Para finalizar esta sección, hemos de decir que es evidente que existen diferencias en cada sistema educativo en relación a los alcances y características de la profesión académica, pero también existen acuerdos básicos ampliamente extendidos.

### **3.4 Las comunidades académicas en América Latina.**

Los esfuerzos en materia de profesionalización de la educación superior en América Latina han sido colosales, teniendo en cuenta el fenómeno de masificación que se dio en esta región a mediados de siglo, cuando los centros universitarios experimentaron una transformación y pasaron de la formación de élites a la cultura superior de masas.

En términos numéricos esta transformación implicó, de acuerdo con Brunner (1990, pp. 78 – 79) que la matrícula superior en América Latina se elevara 24 veces entre 1950 y 1985, así, mientras que en 1950 la matrícula inscrita en educación superior representaba el 1.9% del total mundial, en 1985 equivalía a 11.5%. Paralelamente, el cuerpo docente de las

---

educación en el área de las artes liberales y la capacitación en programas educativos que ayudaran en el desarrollo de habilidades que apuntalaran las nacientes revoluciones agrícola y mecánica.

c) En 1887 se elaboró la Ley Hatch, que contenía los fundamentos para reforzar el financiamiento federal a las universidades que tuvieran estaciones de experimentación agrícola.

La transferencia de conocimientos y técnicas mejoradas que se generó en este modelo de vinculación Universidad – Sociedad, fue trascendental para el apogeo agrícola y económico que caracterizó a este país. Y todavía más, Boyer considera que “la idea de que los profesores podían difundir conocimientos que mejoraran la agricultura y la manufactura dio ímpetu a lo que posteriormente se conoció como la investigación aplicada” (p. 24). Para dar una idea del cambio radical que esto significaba en el concepto tradicional de lo que debía ser la universidad, cabe señalar que en esa época también fueron numerosos los críticos que consideraron la existencia de estaciones agrícolas experimentales auspiciadas por las universidades, como una traición al quehacer de la educación superior. Los calificaban despreciativamente como ‘colegios de vacas’ y veían en ellos la fiel representación del deterioro de las normas académicas.

Otro cambio radical fue la incorporación de la investigación científica básica a las actividades de la universidad estadounidense, misma que fue avanzando lenta y paulatinamente desde los siglos XVII y XVIII para consolidarse definitivamente en el XX. En este sentido, el autor reconoce la labor que realizaron diversos investigadores ajenos a las universidades, quienes se mantuvieron activos en aquellos años en que la investigación no era vista como prioridad por estas instituciones. Otra influencia trascendental fue la de los estadounidenses que en el siglo XIX habían regresado de realizar estudios en Europa, entre los que destacaron George Ticknor y Edward Everett, quienes al regresar de realizar estudios avanzados en Alemania, propusieron en Harvard la introducción del enfoque alemán en el trabajo académico, mismo que se caracterizaba por asumir como aspecto vocacional, la extensión de las fronteras del conocimiento. En 1870 algunas universidades como Pennsylvania, Harvard, Columbia, Princeton y Chicago, empezaron a ofrecer programas en los que se conferían grados doctorales. Así, poco a poco, la investigación y la educación de posgrado también se fueron incorporando al quehacer universitario.

instituciones de educación superior sufrió un crecimiento notable. En 1950 existían cerca de 20,000 profesores, mientras que 40 años después, el personal docente superaba el medio millón. Esto significó un crecimiento a una tasa anual de 9.5% durante 1970 – 1980.

Estos datos coinciden con los resultados obtenidos por Pelczar (1977) en un estudio realizado con auspicio del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), donde revisó las características de los académicos de Argentina y Colombia para el período entre 1960 y 1969. De acuerdo con este autor, tradicionalmente los puestos académicos en América Latina eran cubiertos con profesores que se dedicaban de tiempo parcial a la docencia, es decir, profesionales enfocados la mayor parte del tiempo en otras actividades relacionadas con su profesión, que impartían algunas horas de clase semanalmente en las universidades de su localidad. El aumento de la demanda de profesores, debido a la matriculación masiva de alumnos, experimentada por las universidades latinoamericanas entre 1960 y 1969, dio como resultado dos patrones importantes: por una parte, los gobiernos y funcionarios de las universidades, se vieron enfrentados a la necesidad de fomentar la contratación de profesores de tiempo completo, pero por otra parte, la imposibilidad de satisfacer la enorme demanda de profesores propició que se reclutaran, en algunos casos, personas menos calificadas y con escasa o ninguna experiencia o entrenamiento en docencia e investigación. Aunado a esto, muchos de los profesores eran muy jóvenes:

En Argentina, por ejemplo, 39% de los profesores estudiados tenían menos de 40 años y sólo el 28% rondaban los 50. Los profesores colombianos eran incluso más jóvenes con 43% debajo de los 29 años de edad y más de tres cuartas partes de los profesores tenían alrededor de 40 años.<sup>55</sup> (p. 239).

En estas condiciones y para tener una mejor idea del reto que representaba incorporar profesores de tiempo completo a las universidades, cabe mencionar un par de ejemplos más. México presentaba una tasa anual de inscripción de alumnos a nivel universitario de 10.8% y contaba con 16,346 profesores, de los cuales sólo 6.2% eran de tiempo completo, lo cual lo colocaba como uno de los países con mayor déficit de la región en este rubro, principalmente si comparamos estas cifras con las de otros países grandes como Colombia y Chile. En el caso de Colombia, la tasa anual de matriculación de alumnos era de 13.6% y contaban con 6,453 profesores, de los cuales el 37.1% se dedicaban de

---

<sup>55</sup> Traducción de la autora. En el original: In Argentina, for example, 39% of the professors studied were under the age of forty and only 28% were over fifty. The Colombian professors were even younger with 43% under twenty-nine years of age and more than three quarters under forty years of age.



tiempo completo a las actividades académicas; mientras que en el caso de Chile, la tasa anual de inscripciones era de 11.7% y contaban con 11,220 profesores de los cuales el 37.5% eran de tiempo completo (Pelczar, 1977, p. 238)

Y si la labor de incrementar el número de profesores de tiempo completo representaba un enorme reto, la tarea era mucho mayor tratándose de lograr la institucionalización de la investigación como parte de las actividades sustantivas de académicos y universidades en América Latina. En la década de los setenta, la situación era la siguiente:

Aunque parece existir un acuerdo general entre los profesores respecto a la importancia de investigar y publicar, los resultados indican que todavía existen grandes discrepancias entre la conducta deseada y los resultados actuales. El trabajo académico obtenido ha provenido de manera desproporcionada del creciente núcleo de profesores de tiempo completo y los que han sido entrenados en países extranjeros. El énfasis y el reconocimiento a la competencia en el campo de la investigación parece estar cobrando cada vez mayor importancia y los incentivos a las contribuciones en la generación de conocimientos están comenzando a ser creados, pero todavía existe muy poca institucionalización en el rubro de las sanciones.<sup>56</sup> (Pelczar, 1977, p. 247)

Sin embargo, ante el desolador panorama representado por la carencia de cuadros que ocuparan los puestos docentes que se iban generando con base en la masificación de las universidades latinoamericanas, Pelczar también ponía énfasis en que la promoción de las actividades de investigación no eran suficientes si se quería conformar una política de apoyo a la promoción de la ciencia, la tecnología y la investigación. Era necesario complementarlo con la formación de los futuros investigadores:

Es dudoso que la productividad académica pueda llegar a convertirse en una norma y en un elemento institucionalizado del sistema social en América Latina relacionado con la ciencia y la academia, si las escuelas de posgrado –campo de entrenamiento

---

<sup>56</sup> Traducción de la autora. En el original: Although there seemed to be general agreement among the professors about the importance of research and publication, the results indicate that there are still great discrepancies between desired behavior and actual outcomes. The scholarly work that has been produced has come disproportionately from the growing nucleus of full-time and foreign-trained professors. Emphasis on and recognition of research competence seems to be gaining in importance and incentives for contribution to knowledge are beginning to be created, but there has been little institutionalization of sanctions.

en investigación de los futuros investigadores y académicos– no florecen y proveen la infraestructura intelectual y material necesarios para estimular las contribuciones al conocimiento y a la innovación en tecnología.<sup>57</sup> (p. 251)

En el caso de México, Gil (2000) encontró resultados similares, enriquecidos por el hecho de que el período de estudio abarcado es mayor, pues contempla cuarenta años (1960 – 2000). Este autor señala que tan sólo en el nivel de licenciatura universitaria y tecnológica, en 1961 había 10,479 puestos académicos reportados, mientras que para 1999, según cifras de ANUIES, había 158,539. Estas cifras no incluyen los puestos académicos de las escuelas normales (de formación de docentes), ni los puestos académicos en el nivel de posgrado. Asimismo llama la atención sobre un aspecto reciente particularmente interesante:

Sobresale, sin duda, el cambio en la principal fuente de generación de puestos académicos, mientras en los setenta y ochenta es indiscutible el predominio público (ocho de cada diez puestos en números redondos), los noventa muestran una inversión fuerte: al menos seis de cada diez fueron producidos en las instituciones privadas (p. 27).

Aunado a todo lo anterior, es importante considerar que otro de los grandes problemas que enfrenta el posgrado latinoamericano es la carencia de cuadros docentes con grados superiores a la licenciatura. Al respecto, Santamaría (1995) en un estudio auspiciado por la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) encontró lo siguiente:

En este rubro, existen diferencias notorias entre los países. Mientras que en Brasil, México, El Salvador, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela se tiene un mayor número de profesores con algún título de postgrado, en otros como Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador y Nicaragua es mayor el número de personal docente que sólo tiene licenciatura. Un tercer grupo de países estaría conformado por Argentina y Chile, en los que prácticamente es igual el número de profesores con licenciatura y con postgrado y, finalmente, países como Guatemala y Panamá que aunque parecen tener una proporción importante de alumnos de postgrado con respecto a su población, ésta es atendida por

---

<sup>57</sup> Traducción de la autora. En el original: It is doubtful that scholarly productivity can become a norm and an institutionalized part of the social system of science and academia in Latin America, if graduate schools - the research training grounds of future investigators and scholars - do not flourish and provide the intellectual reinforcement and facilities necessary to stimulate contributions to knowledge and innovations in technology.

profesores que no han adquirido un título profesional. Por otra parte, aunque los datos globales muestran la existencia de una mayor proporción de docentes con estudios de postgrado, al parecer el mayor nivel obtenido es el de especialización. A este respecto, si se toma en cuenta que la mayor frecuencia de planes de estudio que se ofrecen se encuentra en la maestría y se está incrementando en el doctorado, entonces debiera incrementarse el número de profesores con estos grados (pp. 35 y 36).

Mención aparte merecen el tipo de actividades que desarrollan los docentes de posgrado. De acuerdo con la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) y Santamaría (1995, p. 36) lo recomendable es que los profesores que imparten cursos en los posgrados, además de las actividades de docencia, realicen investigación y se conviertan en formadores de cuadros de investigadores. En este sentido, cabe señalar que para el período revisado, Argentina, Brasil y México eran los países con mayor porcentaje de profesores que combinaban la docencia con la investigación (p. 89). En el resto de los países de América Latina predominaban los profesores que se dedicaban de manera preponderante a la enseñanza de tiempo completo y en menor medida los que tenían la investigación como actividad exclusiva, principalmente en países como México (13,953 académicos) y Perú (9,728 académicos).

En su estudio sobre la profesión académica, Altbach (2000, pp. 22 – 23) considera que América Latina se sigue caracterizando por su alto número de profesores de tiempo parcial, con las limitaciones que esto representa para actividades académicas universitarias que demandan dedicación total, como la investigación y la actualización de conocimientos en el campo de especialidad, por ejemplo. Además considera que aunque en el caso de las universidades públicas, el crecimiento disparado de la matrícula estudiantil, en combinación con la escasez del financiamiento gubernamental hacen comprensible que siga prevaleciendo este tipo de académico; es de llamar la atención el hecho de que las universidades privadas de América Latina también hayan seguido el mismo modelo de contratar predominantemente profesores de tiempo parcial, con el fin de disminuir sus gastos de operación: “Las nuevas universidades privadas, que además absorben una mayor matrícula en Brasil y Chile, se apoyan predominantemente en catedráticos de tiempo parcial con el fin de ahorrar dinero”.<sup>58</sup> (p. 23)

---

<sup>58</sup> Traducción de la autora. En el original: “The new private universities, which now absorb a majority of enrollments in Brazil and Chile, rely predominantly on part-time faculty in order to save money”.

Asimismo muestra su preocupación debido a que otros sistemas académicos, incluyendo el de Estados Unidos, se han empezado a *latinoamericanizar*<sup>59</sup>, es decir, han comenzado a incrementar el número de profesores de tiempo parcial.

Cabe matizar, sin embargo, el impacto que puede tener esta tendencia de muchos sistemas educativos de cubrir sus necesidades de personal docente, mediante puestos académicos de tiempo parcial. Ya Grediaga (1999, cap. 4, sección 4.3.3) al presentar su tipología de académicos en el caso mexicano, había identificado que existen académicos que realizan actividades y producción científica, aunque su situación contractual no era de tiempo completo, y también se han presentado elementos a lo largo de este capítulo en los que se identifica que existen otros actores fuera de la academia (instituciones privadas, del gobierno y no gubernamentales), realizando actividades asociadas al quehacer universitario, como la investigación. Esta situación, tiende a diversificarse y volverse más compleja en relación directa con la diversidad de ejemplos que se pueden encontrar en la actualidad, como veremos más adelante al abordar el tema de las comunidades científicas de América Latina y el Caribe.

En este sentido, la transformación de la profesión académica puede conducir a que las instituciones educativas como centros de trabajo donde emplearse, desarrollarse productivamente y realizar contribuciones significativas, pierdan exclusividad en los próximos años. Por otra parte, es evidente que la profesión académica en América Latina y el Caribe no sólo está sujeta a condiciones locales generadas por el crecimiento de la matrícula estudiantil y la diversificación de las instituciones de educación superior, sino que se inserta en el marco internacional de los fenómenos laborales y educativos.

Para finalizar esta sección, hemos de convenir que en esta primera década del siglo XXI, la formación de cuadros académicos (para las labores de docencia e investigación científica) se han fortalecido y las comunidades académicas han crecido en cuanto al número de sus miembros, pero sigue siendo insuficiente.

### **3.5 Comunidades científicas en América Latina y el Caribe.**

Como característica importante, es preciso señalar que las capacidades de Investigación y Desarrollo (I&D) en América Latina y el Caribe, se encuentran desigualmente distribuidas entre los países de la región. Esta situación se ve claramente

---

<sup>59</sup> En el original: (...) are becoming “Latin Americanized.” (Altbach, 2001, p. 23)

reflejada en el tamaño de las comunidades científicas de cada país. De acuerdo con un estudio realizado por José Joaquín Brunner (1990, p. 91), en la década de los ochenta, los países donde existía una mayor concentración de científicos e ingenieros en las áreas de investigación y desarrollo, eran Brasil, México y Argentina. Para el siglo XXI, esta situación se ha transformado poco, pues los países que siguen a la cabeza en este ámbito son Brasil, México, Argentina y Chile, en ese orden de importancia (CEPAL, 2008, pp. 116–117). Por otra parte, entre los países que cuentan con poblaciones de entre 1000 y 5000 científicos, la CEPAL menciona a Colombia, Uruguay y Bolivia; mientras que entre los países incluidos, con pequeñas poblaciones que no llegan a 800 miembros, aparecen Ecuador, Paraguay y Panamá. Cabe subrayar, sin embargo, que la lista de este organismo no es exhaustiva, pero sí ilustrativa.

Un elemento más que caracteriza la ciencia y la tecnología de América Latina y el Caribe, además de su posición periférica en cuanto al volumen de su comunidad científica y al gasto que destina a la investigación y desarrollo, es la caracterización de su producción científica.

Los estudiosos de la materia toman como un indicador lo que llaman “mainstream science” o producción científica de corriente principal, que consiste en aquella que es registrada en el ámbito internacional por las publicaciones, dentro de un número seleccionado de revistas científicas de mayor prestigio e impacto internacionales. En este contexto, podemos decir que la situación es aún más alarmante. De acuerdo con los hallazgos de Brunner (1990) para el período 1973–1984, la situación era la siguiente:

Sobre un total mundial acumulado para el período de 3,350 miles de artículos registrados internacionalmente, América Latina y el Caribe participaron con alrededor de 35 mil artículos, o sea, apenas por encima del 1% de la producción mundial de corriente principal. (p. 146)

América Latina presentaba hace 20 años, en ese sentido, un panorama preocupante, si consideramos que en el seno de los países en vías de desarrollo, los países de la región que habían presentado hasta entonces mayor actividad científica, habían ido perdiendo posiciones relativas, con excepción de Brasil, siendo sustituidos por países emergentes como China, Egipto, Nigeria, Taiwán, Hong Kong, Arabia Saudita y Corea del Sur (Brunner, 1990, p. 148).

La situación, no se ha modificado cuantitativa, ni cualitativamente. De acuerdo con cifras de la CEPAL (2008 p. 117), del total de artículos científicos y técnicos publicados en 2003, América Latina y el Caribe colaboraron con 27 artículos por cada millón de habitantes; mientras que el Grupo de los Siete (integrado por Alemania, Canadá, Estados Unidos de América, Francia, Italia, Japón y Reino Unido) participaron con 613 artículos por cada millón de habitantes; República de Corea con 288 y Singapur con 743.

Si estas cifras se contrastan con el estado de patentes que fueron solicitadas u obtenidas en América Latina y el Caribe tan sólo durante el año 2005, de acuerdo con cifras de la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT, 2009), el panorama es más crítico, pues de 57.589 patentes solicitadas, 15.956 fueron realizadas por residentes y 41,633 por no residentes. Y de las 19.792 patentes que fueron otorgadas ese año en la región, 4.880 fueron para residentes y 14.912 para no residentes. En ese sentido la CEPAL (2008) matiza:

Si bien es cierto que el objetivo del gasto en investigación y desarrollo no siempre es patentar un invento y reconociendo que la distribución sectorial de la obtención de patentes es fuertemente asimétrica, puesto que hay sectores cuya propensión a patentar es superior a la del resto, este indicador ayuda a identificar tres grupos de países. El principal se compone de los que tienen gran capacidad para convertir la inversión en investigación y desarrollo en nuevos bienes y servicios o procesos que pueden ser patentados: Japón, Estados Unidos, República de Corea, Singapur, Canadá y Finlandia. En un lugar intermedio se sitúan Nueva Zelandia, Australia, Irlanda y Noruega, en que el nivel de eficacia es elevado pero inferior al del primero. El tercer grupo está integrado por los países de América Latina y el Caribe y algunas economías emergentes como China e India, cuyos gastos en investigación y desarrollo redundan en menos patentes que en el caso de los países desarrollados. Ello se explica por una combinación de los factores: menor eficiencia y una orientación a adoptar tecnología (pp. 117 – 118).

Para Didou (2007), las cifras relativas a I&D de América Latina y el Caribe, pese a su reconocido estatus periférico con respecto a los modelos y condiciones de países del circuito hegemónico (como Estados Unidos o Europa occidental), presenta un incremento de sus capacidades de investigación y de mejoramiento de la productividad científica. Como evidencia de esto, indica que se ha incrementado la inversión en I&D en varios países de la

región, de tal forma que el gasto regional en este rubro llegó a representar el 38.75% en el 2003 (p. 67). Asimismo se han multiplicado el número de programas de maestría y doctorado, y se ha impulsado la acreditación de muchos de esos programas por agencias nacionales o internacionales. El total de doctores formados pasó de 2,759 en 1993 a 238,913 en 2003 (p.67).

Didou (2007) también reconoce que estos cambios cualitativos han sido posibles en algunos países de América Latina, gracias a una nueva dirección adoptada por los gobiernos, conjuntamente con los actores involucrados. Bajo la fórmula “evaluar para recompensar” se propició una recomposición de la profesión científica alineada a las características del mercado académico internacional, reformulación de los patrones de reclutamiento y diferenciación de recursos asignados a la investigación, con base en la productividad. También se reforzó, de hecho, el proyecto de planificación de carrera, “desde la elección de la institución y del grupo con los cuales obtener el grado de doctorado, hasta el lugar del primer empleo, la articulación con líderes y redes, es decir, un proyecto de planificación de carrera en un entorno que se volvió más competitivo” (p. 70). Como consecuencia de ello, ha habido una demanda creciente de becas para realizar estudios de posgrado y becas en apoyo a la movilidad académica, favoreciendo la necesidad de contar con instancias y mecanismos especializados en el reconocimiento, convalidación u homologación de créditos y diplomas o títulos universitarios (Didou, 2007, p. 76).

Asimismo se han conformado en América Latina y el Caribe, dos tipos de ‘mercados de la investigación’, de acuerdo con el término acuñado por Didou (2007, p. 73), que presentan características que contrastan entre sí. Una de estas comunidades forma parte de redes globales y participa en proyectos científicos desterritorializados. La segunda funciona todavía con las lógicas domésticas, incluyendo las ventajas y limitaciones que ha tenido el modelo de producción científica de la región latinoamericana, en el pasado.

Otro modelo identificado en América Latina es el de ciencia-e (Plaz Power, 2007) que tuvo sus orígenes en nuestra región, a principios de los noventa, si bien los primeros análisis fueron realizados a fines de los ochenta por *The National Science Foundation* (NSF) y la Organización de Estados Americanos (OEA), quienes se propusieron revisar la viabilidad de instalar una red de computadoras que facilitara la comunicación entre científicos. Posteriormente, en 1991, tiene lugar en Brasil la primera reunión conocida como “*First Interamerican Networking Workshop*” y un año después se formaliza el primer grupo de trabajo de esta índole (p. 202). Este tipo de asociaciones están orientadas hacia un

nuevo modelo de hacer ciencia, conocido como 'GRID, MALLA o REJILLA' y que consiste, a grandes rasgos, en lo siguiente:

(...) computadoras que no están en el mismo sitio geográfico, en número indeterminado, son asociadas bajo la noción de computación distribuida o infraestructura de telecomunicación distribuida, para trabajar como si fueran un superordenador para compartir recursos heterogéneos (basadas en distintas plataformas, arquitecturas de equipos y programas, lenguajes de programación), situados en distintos lugares y pertenecientes a diferentes dominios de administración sobre una red que utiliza estándares abiertos. (Plaz Power, 2007, p. 212)

Asimismo, han surgido nuevos términos para designar las nuevas modalidades e infraestructura de trabajo, como 'colaboratorio virtual' que denomina al conjunto de técnicas, equipamiento e instrumentos que forman parte del entorno virtual y desterritorializado, disponible para los científicos que forman parte de estas redes de colaboración. Bajo esta modalidad, por ejemplo, están trabajando los científicos que participan en el Proyecto del Genoma Humano (p. 213).

No obstante la novedad y posibilidades que abren este tipo de proyectos revolucionarios, la UNESCO (2005, citada por Plaz Power, 2007, p. 213) llama la atención sobre el hecho de que este tipo de infraestructura y la investigación generada a partir de ella, todavía tiene costos inaccesibles para la mayoría de los países de la comunidad mundial.

Ahora bien, si tomamos en cuenta nuestro lugar como sociedades receptoras de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), la construcción de estas plataformas de redes académicas regionales son un resultado de los procesos de transferencia de TIC del Norte al Sur, y no tiene ningún viso de proceso endógeno o autónomo de la academia regional. (Plaz Power, 2007, p. 214)

En este contexto, América Latina y el Caribe, nuevamente vuelven a insertarse en propuestas surgidas del entorno extranacional, mediante esfuerzos estructurados a veces por actores nacionales que se incorporan con poco o nulo apoyo de sus gobiernos o de otros actores nacionales. Poco a poco, sin embargo, a medida que se producen resultados y se difunden los beneficios, se van incorporando nuevos actores.



De esta forma, la ciencia–e en Latinoamérica y el Caribe surge a partir de convenios de cooperación internacional, principalmente con la Unión Europea: proyecto América Latina Interconectada con Europa (ALICE o @lis) surgido en 2002 y del que posteriormente fue fundada la Coordinación Latino Americana de Redes Avanzadas (CLARA), que para 2004 estaba integrada por 18 redes nacionales. En el caso de las subredes que conforman el capítulo para México, denominado Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet, A.C. (CUDI), surgida en colaboración con el CONACYT, es notable que los actores que la conforman no son exclusivamente universidades, sino que también se encuentran en ella Centros federales o estatales dedicados exclusivamente a la Investigación y empresas, principalmente del ramo de las telecomunicaciones.

Resulta evidente, nuevamente, que el quehacer que en el siglo XXI se perfila como universitario por excelencia, como la investigación, al igual que la profesión académica, se encuentra en abierta transformación, originada por la influencia de factores y actores del ámbito internacional. Las respuestas nacionales responden a la necesidad de adaptarse o quedarse fuera de estos circuitos emergentes, pero es evidente que no todos los miembros de las comunidades académicas, ni todas las instituciones de educación superior, ni todos los países de América Latina y el Caribe, se están insertando a estas nuevas dinámicas y modelos. Cabe preguntarse si estarán en condiciones de hacerlo en el futuro y en qué condiciones lo realizarán. Y en el caso de los actores que están logrando incorporarse a la ciencia–e, podemos identificar que no lo realizan en igualdad de condiciones y con los mismos apoyos, por lo que surge la incertidumbre de a qué nuevas situaciones de jerarquización y dependencia se verán sujetos en los próximos años.

## Capítulo 4

### HACIA UNA POLÍTICA EDUCATIVA DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CON ENFOQUE ESTRATÉGICO

En este capítulo me centraré en el análisis de las líneas generales derivadas de esta investigación, para delimitar algunos puntos relevantes de lo que podemos concluir que sería primordial considerar en una política educativa que gestione estratégicamente la internacionalización de Educación Superior. Para ello, revisaré en primera instancia algunas definiciones que sobre política pública han desarrollado algunos autores, para identificar, posteriormente, diversos hitos que existen en relación con políticas públicas relativas a la educación superior, con el fin de concluir con las consideraciones que, desde el punto de vista de este trabajo, es importante tener en cuenta, en el momento de estructurar una política pública que integre un enfoque estratégico de la internacionalización de la educación superior.

#### 4.1 Políticas públicas y sociedad civil.

Mientras que para Cahn (1993, citado por Tierney, 2007, p. 386) las políticas públicas son el resultado de la reflexión ciudadana respecto a aspectos legítimos e importantes para el bienestar colectivo, basada en principios filosóficos; para Vargas (2001, citado por Pinilla Díaz, 2007), la política pública atañe a las iniciativas, decisiones y acciones del Estado para solucionar “situaciones socialmente problemáticas” (p. 81).

Por otra parte, Canto Chac (2008) formula la definición de política pública identificando los siguientes niveles:

(...) se entiende la *política pública* como la acción del gobierno dirigida a cumplir ciertos objetivos. Esta concepción denota: a) un origen estrictamente institucional de la acción orientada a problemas públicos; b) el privilegio al trabajo de los expertos y de quienes toman decisiones; c) la idea de que la política nace del desempeño técnico, legal y administrativo de las burocracias; y d) la noción de que el programa en cuestión es un producto para consumo de una sociedad pasiva o condescendiente. (p. 14)

Podemos observar que ambos enfoques reflejan una concepción tradicional respecto a las relaciones gobierno y sociedad. Canto Chac (2008, p. 14) identifica, sin embargo, una nueva tendencia surgida en sociedades en las que la participación

democrática de los ciudadanos y sus organizaciones, ha ido modificando el carácter de esta relación y ha propiciado que las políticas públicas converjan cada vez más hacia acciones con participación ciudadana. De acuerdo con Canto Chac, lo anterior permite identificar dos tendencias actuales: políticas públicas ‘desde arriba’ y políticas públicas ‘desde abajo’. La primera emana del gobierno de manera unilateral, se caracteriza porque los tecnócratas expertos toman las decisiones ante una sociedad pasivamente receptora y complaciente. La segunda implica un enfoque distinto, pues se le otorga a la sociedad un rol activo. Esta corriente se manifiesta ante los conflictos de intereses que se expresan en demandas sociales y son resueltos mediante una política pública que incorpora los planteamientos de los actores sociales en un esfuerzo de suma positiva.

En esencia, ambas posturas implican concepciones distintas acerca de la sociedad y, sobre todo, de los actores sociales. Es por ello que resulta importante identificar las connotaciones más profundas del reconocimiento de un papel más activo de la sociedad civil, principalmente en temáticas en las que, como lo es el caso de la educación superior, las políticas públicas influyen, condicionan, impactan, o incluso pudieran limitar, el entorno que heredarán las generaciones futuras. De tal manera que las políticas públicas no son únicamente instrumentos para hacer frente a problemas inmediatos, sino que su utilización tiene un impacto en el mediano y largo plazo. Sociedad civil y gobiernos tienen, en este sentido, una responsabilidad con los ciudadanos actuales y futuros. Para Canto Chac (2008):

Son tres las experiencias fundantes del pensamiento contemporáneo sobre sociedad civil: 1. los movimientos sociales que estuvieron en la base de la ruptura del sistema socialista en Europa oriental; 2. las experiencias de los movimientos sociales en Europa occidental y Norteamérica tendientes a la liberalización de sus sociedades; y 3. las luchas latinoamericanas por la democratización y el desarrollo de sus sociedades. Cada uno de estos procesos imprimió especificidades a sus expresiones teóricas, en las que también se libró la batalla político – ideológica. (p. 24).

Desde la perspectiva de este autor, Europa oriental contribuyó al análisis en torno a la sociedad civil replanteando los alcances de la solidaridad, sin que ello implicara necesariamente confrontar la autorregulación económica determinada por los diferentes estados del Este. Por otra parte, el aporte de Europa occidental y Norteamérica gira en torno a la viabilidad de aceptar, de reconocer, de dar cabida a la diversidad, es decir,

manifestándose contra la exclusión. En contraste, el análisis latinoamericano surge contra la desigualdad y el autoritarismo estatal, principalmente el encarnado por las dictaduras militares.

Pese a las diferencias que entrañan estas tres posturas surgidas en distintas regiones del mundo, como resultado de contextos sociales y políticos diferentes entre sí, también es posible detectar un punto de convergencia en el hecho de que indistintamente del proyecto político o social que enarbole, toda sociedad civil requiere mecanismos de influencia en las políticas públicas. El reto para América Latina consiste, en términos generales, en lo siguiente:

(...) múltiples actores sociales en América latina sumaron a la demanda de los derechos humanos, civiles y políticos que los hicieron relevantes en los peores momentos del autoritarismo, los económicos y sociales como reivindicación fundamental en la democracia retornada, cayendo a la vez en cuenta de que éstos ni avanzan gradualmente, como lo supuso Marshall, ni una vez conquistados resultan irreversibles. La reivindicación de los derechos sociales y económicos se convirtió en la posibilidad de fundamentar la transformación de las políticas más allá de las pugnas ideológicas, pero también se cobró conciencia de que a la par de la dimensión práctica de la exigibilidad de garantía de estos derechos, se requiere de mecanismos de influencia en las políticas públicas y que, por tanto, demanda instituciones específicas para la participación. (Canto Chac, 2008, pp. 26 – 27)

De esta manera quedan esbozadas las líneas generales de lo que en materia de política pública nos puede orientar para contextualizar el marco de reflexión sobre la pertinencia de incorporar la internacionalización de la educación superior dentro de las políticas públicas de educación de las naciones latinoamericanas.

#### **4.2 Notas sobre aprendizajes derivados de dos experiencias de políticas públicas enfocadas a la educación superior.**

En Estados Unidos de América existe un debate en la actualidad acerca del deber ser de la política pública actual en lo que concierne a educación superior. Curiosamente, ante el reforzamiento del estado para mantener el enfoque de 'acción afirmativa', que promueve entre las universidades la admisión en los centros de educación universitaria de miembros de las minorías sociales (es decir, de comunidades latinas y negras, principalmente), algunas universidades de ese país se han pronunciado por contravenir

esta tendencia y mantener las premisas de admisión basadas en el mérito únicamente. Tal es el caso, por ejemplo de Texas A&M. (Gates, 2003, citado por Tierney, 2007, p. 386)

Para autores como Bell (1977, citado por Tierney, 2007, p. 627), el mérito en un entorno académico, remite a la idea de competencia, por lo que un individuo competente merece obtener mayor estatus y gozar de los privilegios asociados al mismo. La admisión a la educación universitaria, comenta Tierney (2007) estaría basada en la sobrevaloración de un rasgo particular, de una habilidad o logro específico. Es por ello que otros autores defienden la postura de que el mérito no propicia equidad, sino que se constituye en una modalidad para seleccionar a un grupo de personas con ciertas características que se premian en ciertas sociedades o contextos educativos. En contraste, las políticas públicas y los enfoques que éstas promueven, deberían buscar el que todos los miembros de la sociedad resulten favorecidos sin importar sus habilidades o talentos individuales. Para Tierney (2007),

Existen tres críticas fundamentales a la meritocracia en un sistema capitalista. En primer lugar, las divisiones de clase que existen en una sociedad, también existen en una meritocracia, donde los que están en las clases sociales altas tienen mayores ventajas que los que están en las clases sociales bajas. En segundo lugar existe la presunción en una meritocracia de que los ganadores merecen ganar y los perdedores merecen perder; semejantes creencias rechazan o revisan superficialmente cómo algunos determinantes como el racismo, la oportunidad o la herencia, juegan un papel significativo en quién triunfa y quién fracasa. En tercer lugar, las políticas públicas deben buscar la equidad en los resultados, más que la equidad en las oportunidades. Cada uno de estos puntos cuestiona la idea de la meritocracia, pero también la del capitalismo. Desde esta perspectiva una meritocracia simplemente refuerza las estructuras de clase y legitima un sistema diferenciado en donde algunos son percibidos como una mejor inversión en el momento de obtener accesos a los bienes públicos.<sup>60</sup> (p. 390)

---

<sup>60</sup> Traducción de la autora. En el original: “There are three primary critiques of a meritocracy in a capitalist system. First, class divisions exist in society so that in a meritocracy, those who are in the upper class have greater advantage than those in the lower classes. Second, there is an assumption in a meritocracy that winners deserve to win and losers deserve to lose; such a belief rejects or overlooks how determinants such as racism, chance, or heredity play a significant role in who succeeds and who fails. Third, public policies should strive for equality of results rather than simply equality of opportunity. Each point questions not merely the idea of meritocracy, but also that of capitalism. From this perspective, a meritocracy simply reinforces class

Con base en lo anterior, Tierney considera que el mérito, en la tradición estadounidense, requiere ser revisado en tres niveles contextuales: el social, el educacional y el de la cultura pública.

En el contexto social estadounidense, la idea del acceso basado en el mérito, empezó abarcando a un grupo minoritario que era discriminado con base en principios religiosos (los judíos), posteriormente se extendió a otros que eran discriminados por su raza o etnia (negros y latinos). Es a mediados del siglo XX que se empieza a tocar el tema de la discriminación de género y la falta de oportunidades para las mujeres, pero se puede afirmar que aún en la actualidad, todavía no existen programas que brinden apoyo a quienes en razón de su género, se ven excluidas de la posibilidad de realizar estudios de educación superior. Una situación de mayor abandono, en este sentido, es el relacionado con los discapacitados, donde todavía existen áreas de oportunidad importantes. En este sentido, hacen falta estudios que analicen cómo se puede crear un marco de mayor equidad para que estos grupos minoritarios puedan tener acceso a la educación superior. Otro aspecto que requiere estudiarse es la medida en que el estado puede favorecer, o retrasar, limitar o coaccionar el entorno urbano o rural (o suburbano) a partir del diseño de programas de calidad académica que atiendan uno u otro preferentemente.

Tierney (2007) también rescata el hecho de que la educación no fue considerada como un bien público sino hasta el siglo XIX (p.393). De tal forma que la cuestión relacionada con el acceso a la educación basada en los méritos de un individuo, no tenía cabida en siglos anteriores en que el acceso estaba determinado por la riqueza. En la medida en que el Estado consideró la educación no solo como un bien público, sino que le asignó un carácter de obligatoriedad en los niveles de estudio, como la primaria y la secundaria, también asumió como suya la obligación de generar las facilidades e infraestructura que permitiera garantizar la cobertura educativa en estos niveles obligatorios. La discusión del acceso basado en el mérito se ha dado, por tanto, en los niveles educativos en que no existe obligatoriedad por parte del estado, tal como la educación superior o terciaria. Y si bien se considera una ventaja competitiva para un país que su población adquiera mayor educación, desarrolle mejores habilidades para el trabajo, así como mejores habilidades sociales, personales y públicas, el acceso, permanencia, egreso y beneficios derivados de los estudios universitarios no se caracterizan por poseer condiciones de equidad que beneficien a todos los ciudadanos.

---

structures and legitimates a differentiated system whereby some are presumed more worthy than others for gaining access to particular public goods”.

El dilema sigue siendo que, aunque la educación pública es concebida como un derecho, también se considera deseable que sean cubiertos una serie de requisitos para poder tener acceso a la misma. En la polémica actual se prevé, sin embargo, que si un derecho, como el relativo a la educación contribuye a asegurar la conformación de una sociedad más sana, más equitativa, entonces los requisitos que deberían promoverse son aquellos que incrementen la participación de los estratos menos favorecidos.

Otro reto lo constituye la diversidad de tipos de instituciones de educación superior con misiones diferentes entre sí y requisitos de admisión acordes con la misión educativa que se han propuesto. Tierney (2007) acota:

El rol social de una universidad pública, entonces, demanda que la educación superior eduque a un amplio espectro de estudiantes sin importar sus puntajes en las evaluaciones o los promedios de sus calificaciones, y no que un grupo de personas sea puesto en una especie de 'cuarentena' en cierto tipo de instituciones como los colegios comunitarios. Hay quienes argumentan que el rol de acceso a la educación superior debería ser asignado al universo de escuelas y universidades del nivel postsecundario en general y no a instituciones universitarias específicas. De tal forma que algunas instituciones aceptarían la responsabilidad de educar a cualquier estudiante, mientras que otras serán más selectivas en sus procesos de admisión.<sup>61</sup> (p. 399)

La polémica en torno a qué premisas de acceso a la educación superior resulta más eficiente, si el mérito o la acción afirmativa, continua vigente y seguirá generando diversos pronunciamientos por parte de los actores de la educación superior estadounidense.

Para Shakespeare (2008), otro factor crucial es la información, como ingrediente primordial en todo proceso de elaboración de una política pública, con el fin de que las decisiones que se toman, partan de premisas sólidas y de fuentes de información confiables.

La autora considera que no todos los actores involucrados en el proceso de diseño e instrumentación de una política pública tienen igualdad en el acceso a información relativa a

---

<sup>61</sup> Traducción de la autora. En el original: "The social role of a public university, then, demands that higher education educate a broad spectrum of students, irrespective of scores on tests and grade point averages and that one group of people not be quarantined in a particular type of institution such as a community college. There are those who will argue that the role of access to college might be assigned to the postsecondary universe in general, but not to specific institutions. That is, although some institutions might accept the responsibility to educate all students, others may be more selective in their admissions process".

la educación, por lo que su capacidad de procesamiento de la información y de realizar aportaciones que integren un amplio rango de variables, estará limitada por esta restricción. Asimismo plantea que los actores también suelen buscar un control sobre la información, en beneficio de sus intereses.

De este primer acercamiento es posible discernir que la experiencia estadounidense brinda elementos que pueden ser tomados en consideración en América Latina, en el momento de diseñar e instrumentar políticas públicas para la educación superior. Si bien no estamos sugiriendo que se copien indiscriminadamente las pautas que guían a los Estados Unidos, sí consideramos que se pueden extraer importantes aprendizajes derivados del enfoque de 'acción afirmativa' y de los retos que aún enfrenta este país.

En este sentido, será importante que las políticas públicas para la educación superior en América Latina contemplen como prioridad la procuración de la equidad en el acceso y en los resultados de la educación universitaria, es decir, deberán abarcar otras dos fases más: permanencia y egreso de los alumnos. Adicionalmente, es importante que los mecanismos de apoyo integren programas especiales orientados a las mujeres, los discapacitados y las poblaciones indígenas, además de las estrategias necesarias para los sectores que se encuentran en rangos de pobreza extrema y de vulnerabilidad a la pobreza.

Aunado a lo anterior, consideramos que los estados latinoamericanos tienen también una seria responsabilidad ante el reto de hacer frente al crecimiento azaroso de las instituciones de educación superior privadas, en un contexto en que el nivel adquisitivo de los latinoamericanos es tan precario; mientras que, en contraste, se mantiene un déficit en la cobertura que ofrece el sistema universitario público.

Por otra parte, la experiencia europea en lo relativo a políticas públicas regionales asociadas a la educación superior, especialmente en el rubro de la movilidad académica, contiene diversos elementos que conviene analizar para obtener de ello una guía cuando se trate de integrar la internacionalización de la educación superior como parte de un proyecto de política pública nacional o a nivel latinoamericano (es decir, regional).

En primer lugar, la experiencia europea nos muestra que los programas de movilidad e intercambio fueron evolucionando a lo largo del tiempo, en parte debido al crecimiento y a la diversificación de la demanda, pero también gracias a la evaluación periódica de los resultados en materia de movilidad académica que realizaron las autoridades educativas de los gobiernos involucrados. Para el período 1990 – 1991, los resultados del programa ERASMUS fueron planteados de la siguiente manera:



Con respecto a sus objetivos generales, los programas europeos han garantizado un acceso conforme con criterios de selección meritocráticos, no sociales; han beneficiado a capas de población que no forzosamente hubieran realizado parte de sus estudios fuera si no hubiese sido por ellos. Los niveles educativos familiares de los becarios ERASMUS se sitúan en los promedios a nivel europeo: según datos de 1990 – 1991, 35% de sus padres y 20% de sus madres habían acudido a la universidad pero los demás disponían un capital escolar menor. Han permitido iniciar una cadena de estancias fuera: por ejemplo, tres años después de haber recibido beca, un tercio de los beneficiados por ERASMUS estudiaba fuera de su país de origen. Han creado así nuevas élites estudiantiles, conformadas tanto por su articulación con programas transnacionales como por su adscripción institucional a establecimientos nacionales de excelencia. (Didou, 1998, pp. 74 – 75)

Esta revisión condujo en diversos momentos a la redefinición de objetivos estratégicos que se reflejaban más tarde en prácticas concretas. Por ejemplo en lo relativo al aprendizaje de idiomas, fue creado el programa LINGUA y para 1990 ya se planteaba la necesidad de reestructurar la política de este programa con la finalidad de integrar la promoción de idiomas de países como Dinamarca y Grecia, que eran los que tenían menor número de hablantes y los menos elegidos también por los estudiantes europeos (Didou, 1998, p. 78). De esta manera se buscaba una equidad de oportunidades para todos los países miembro.

Surgió también una infraestructura burocrática y administrativa con las siguientes características:

- Habilidades para el ejercicio laboral y de regulación en contextos transnacionales.
- Prácticas transestatales.
- Especialización burocrática en la gestión de los problemas operativos y estratégicos de la educación internacional, específicamente la relacionada con movilidad académica y con la regionalización promovida por los programas.
- Alineación de los programas que se ofertaban, de acuerdo con los objetivos acordados por los ministros del parlamento europeo en lo relativo a educación superior e internacionalización.

De lo anterior se constituyó una mayor capacidad de gestión y manejo de los mercados de consumidores (alumnos de intercambio, profesores, administrativos), pero también de los mercados institucionales. Con el paso del tiempo y a partir de las adaptaciones realizadas a los objetivos estratégicos que se erigieron en una guía en cada etapa, se fue diversificando la oferta de programas que formaban parte de los proyectos de movilidad académica europeos, a la par que se incrementó el número de personas que tuvo acceso a los mismos. Esto último se logró gracias a la intervención de los gobiernos de los países europeos participantes, que se avocaron a obtener los fondos necesarios para que sus ciudadanos participaran en los programas con base en los acuerdos y compromisos asumidos, aunque también se ocuparon de realizar evaluaciones periódicas sobre cobertura, costo e impacto de las que se derivaba la reestructura de algunos programas o el ajuste en presupuestos (Didou, 1998, pp. 77 – 79). Ese punto es importante pues en la bibliografía que nos sirvió de apoyo en la realización de este trabajo, prevalece la percepción generalizada de que las instituciones de educación superior y los académicos en particular, deberían prescindir de este tipo de ‘intervención estatal’ en aras de lograr los objetivos de su quehacer. Sin embargo, este tipo de experiencias ilustran cómo una acción coordinada, con roles definidos y objetivos orientados a un proyecto común, puede tener resultados importantes.

Gracias a todo esto, la internacionalización de la educación superior en Europa se apuntaló a nivel regional, al mismo tiempo que se iba incrementando el número de países europeos participantes. De esta forma, logró una expansión sostenida en la medida en que se fueron adhiriendo más y más países, en que cada vez más ciudadanos europeos pudieron participar en programas de intercambio internacional y que las instituciones de educación superior se beneficiaron de este tipo de cooperación, incluso aquellas que por su ubicación geográfica o la especialización de sus programas, no habían sido las de mayor demanda.

Entre los elementos que pueden utilizarse como referente al insertar la internacionalización de la educación superior dentro de las políticas públicas nacionales o regionales, bajo un enfoque estratégico, resalta el hecho, ya mencionado en el cuerpo de este trabajo, de que la internacionalización es un proceso histórico, es decir, que necesariamente debe proyectarse en el corto, mediano y largo plazo; un proceso organizacional cuyos componentes experimentarán su propia evolución interna, lo que también tendrá un impacto en los resultados de la internacionalización de la educación, por

lo que es importante contar con objetivos estratégicos que sean susceptibles de revisión y ajuste, según lo requieran las circunstancias.

Si bien el trabajo realizado por Didou (1998) no detalla los aspectos de ajuste de las relaciones políticas surgidas en el contexto del proyecto de movilidad académica europeo, así como las negociaciones, acuerdos, rupturas o discontinuidades ocurridas a lo largo del tiempo, es factible inferir que la experiencia europea en lo relativo a movilidad académica, muestra un área de oportunidad para los actores latinoamericanos de la internacionalización de la educación superior, pues tratándose de proyectos de internacionalización binacional o multinacional, necesitarán desarrollar un conjunto de capacidades y destrezas (capacidades organizacionales, destrezas técnicas y políticas, así como arraigo social) para resolver las diferencias que lleguen a surgir.

### **4.3 Diagnóstico de áreas críticas de la internacionalización de la educación superior de América Latina.**

Entre los elementos más sobresalientes extraídos de la revisión de las definiciones de internacionalización, transnacionalización y globalización, emergieron algunas consideraciones como las siguientes.

En el plano histórico pudimos extrapolar las siguientes precisiones relativas a la internacionalización:

- a) Que ha habido etapas en que la internacionalización se ha visto interrumpida.
- b) Que no podemos inferir que sea un proceso que se replique de manera homogénea, ni que se guíe por principios deterministas.

La transnacionalización en la educación superior, en cambio, es un fenómeno contemporáneo derivado de los procesos de internacionalización, que han dado lugar a prácticas y modelos de interconexión o de trabajo, que se caracterizan por la desterritorialización, tanto en ambientes virtuales como reales y por el surgimiento de corporaciones académicas con miembros de distintas nacionalidades residiendo en diferentes países del mundo.

La globalización, por otra parte, es un concepto que empieza a ser abordado por los autores revisados, a partir de la década de los noventa del siglo XX. La definición más integral la encontramos en los planteamientos de la CEPAL (2002), que define la

globalización como la influencia de “procesos financieros, económicos, ambientales, políticos, sociales y culturales en los de carácter regional, nacional y local”.

En lo que se refiere a las pautas históricas de la internacionalización de la educación superior de América Latina, pudimos observar los siguientes aspectos. Si rastreamos la aparición de los primeros indicios de internacionalización, como elemento activo que haya influido en la educación superior latinoamericana, podemos vislumbrar dos hechos inconexos entre sí, pero que denotan una tendencia a la imitación por parte de los países latinoamericanos, como veremos a continuación.

Es en el siglo XIX, con la adopción del modelo universitario llamado ‘napoleónico’, orientado a la profesionalización, que podemos encontrar los primeros indicios de internacionalización de la educación superior en América Latina. Se trata de un proceso elemental que principalmente copia, reproduce, trasplanta un modelo de universidad e importa los conocimientos científicos generados en otras latitudes, en lugar de fomentar la producción local de los mismos.

Por otra parte, el siglo XX se inaugura con un fenómeno que llega a tener una magnitud internacional al expandirse a varios países de la región latinoamericana. Nos referimos a la Reforma de Córdoba acaecida en 1918. El movimiento estudiantil que le dio origen tenía propuestas surgidas del contexto local de su universidad, sin embargo, las situaciones que denunciaba encontraron eco en varios países latinoamericanos, especialmente entre la comunidad estudiantil, porque las universidades se encontraban en condiciones similares de precariedad.

Fuera de estos dos elementos aislados no encontramos en la literatura revisada, actividades o hechos que denotaran aspectos o tendencias que puedan asociarse con la categoría de internacionalización de la educación superior, de acuerdo con la definición que propusimos en el capítulo 1 como guía de este trabajo.

No es sino a fines de la década de los cuarenta, así como en los años 50, con el surgimiento de organismos internacionales especializados en América Latina, que podemos localizar una pauta internacional diferente en la educación superior, misma que coincide con la acentuación de la internacionalización de la educación superior a nivel mundial. Este fenómeno tal como es descrito por Schriewer (1996) facilita el surgimiento de nuevos actores que proyectan su influencia y su quehacer en la arena internacional, tales como los organismos multilaterales o las casas editoriales multinacionales. A partir de este momento surgen pautas que reflejan una respuesta de los gobiernos latinoamericanos o de algunas

universidades de la región, a demandas provenientes del entorno internacional. Ejemplo de ello es la creación de organismos nacionales de estadística en educación superior ocurrida entre 1950 – 1975, con los que el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina (CRESALC), organismo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) mantenía un contacto cercano. El financiamiento de la educación superior por parte de fundaciones como Ford, Carnegie y Rockefeller, así como de organizaciones internacionales como el BID, datan de esta época también.

La masificación de las universidades, de acuerdo con Schriewer (1996), es un fenómeno mundial. De hecho, también puede identificarse en América Latina. Aunque el crecimiento no llegó a alcanzar las cifras europeas, sí representa un aumento considerable en comparación con las cifras previas que caracterizaban a la región. La diversificación de las instituciones de educación superior también pertenece al mismo periodo en que tuvo lugar la masificación de la matrícula estudiantil y presenta pautas equiparables con lo ocurrido en otros países del orbe, de acuerdo con Altbach (2000). Para el año 2008, Didrickson encuentra que el número de instituciones de educación superior de otro tipo (equivalente a 5,816 centros educativos), es mayor que la suma de universidades públicas (1,023) y privadas (1,917). En este sentido podemos decir que la universidad en América Latina parece experimentar una fase de repliegue frente al auge que han ido adquiriendo otros modelos de educación superior. Esto no equivale a decir que ha perdido su importancia o que está en peligro de extinción, sino que la intención es únicamente subrayar una tendencia mostrada por las cifras, pero que puede tener un impacto en el futuro mediato de la educación superior latinoamericana, con base en los intereses, las acciones, las reacciones y las actividades de los actores locales e internacionales, así como las demandas o apoyos que surjan en los entornos nacional e internacional..

Uno de los fenómenos de la educación superior que podría ser el origen de transformaciones importantes, se perfiló a fines del siglo XX y por supuesto, se ha ido consolidando en lo que va del siglo XXI: la transnacionalización de la educación superior ha impreso nuevas formas de relación, colaboración, trabajo, producción académica, así como la difuminación de las fronteras que delimitaban tradicionalmente la jurisdicción de los gobiernos nacionales. La educación transnacional, tanto en formato presencial como virtual, es un campo en el que los gobiernos latinoamericanos enfrentan retos importantes e, incluso, desconocidos. Autores como Didou (2002) han denunciado las lagunas legislativas

que existen en México en materia de educación transnacional; es posible que un estudio regional, pueda reflejar esta misma situación en los demás países latinoamericanos, pero esto sería un proyecto materia de una investigación futura.

En contraste, algunas universidades mexicanas, públicas y privadas, han emprendido la ardua labor de insertarse en el sistema internacional de la educación transnacional a pesar de las carencias legislativas que podrían servir de soporte a su labor.

Por otra parte, es necesario acotar que otra de las premisas que guiaron este trabajo es que no se puede asumir una perspectiva única al abordar la Internacionalización de la Educación Superior, sino que, por el contrario, los factores (coacciones y posibilidades) que pueden identificarse si se utilizan diversos escenarios no son los mismos, sino que varían dependiendo del enfoque que se utilice como punto de referencia.

Ciertamente la identificación de componentes derivada de los diferentes enfoques (escenario de mercado, escenario sustentable y escenario antidesarrollo o de solidaridad) se constituyó en una herramienta para estructurar el análisis de los aspectos que sería importante incorporar en una agenda de trabajo para la delimitación de una política educativa que ejerza una gestión estratégica de la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina. Asimismo nos permitió identificar prácticas y discursos que han caracterizado a varios de los actores de la educación superior y actores internacionales no asociados directamente a la educación (actores del ámbito financiero, por ejemplo). Fue particularmente notable que no siempre los discursos de los actores guardan correspondencia total con las prácticas que llevan a cabo. Maldonado – Maldonado y Cantwell (2009) detectaron esta tendencia en el caso del Banco Mundial, por ejemplo. En el caso de la apropiación social de la ciencia en Colombia, también podemos identificar esta brecha entre el ideal y los resultados obtenidos, pese a los esfuerzos, pues estos últimos no fueron equivalentes a los objetivos planteados inicialmente.

Aunado a lo anterior, también pudimos identificar que cada escenario reveló el dinamismo de las demandas y reacciones que generó el sistema y que trajeron a escena a diversos actores, algunos de los cuales difícilmente se asociarían, en primera instancia, con la educación superior y su internacionalización.

Pudimos notar que si el énfasis es puesto en el conocimiento como factor estratégico y es orientado por un interés creciente en la eficacia, el máximo rendimiento y la evaluación del retorno de la inversión (ROI), la discusión se centraliza en elementos como:

- El costo de la educación pública en cada uno de sus niveles.
- La evaluación de la calidad y de los resultados (por ejemplo las tasas de eficiencia terminal) de la educación, especialmente en el nivel superior, así como la cobertura alcanzada con los recursos asignados.

El financiamiento es uno de los temas que causa mayor controversia. Los estados nacionales latinoamericanos, al dar cabida a las voces de actores nacionales e internacionales, han logrado conjuntar diversas propuestas que, independientemente de su mayor o menor viabilidad, de su elevada o nula pertinencia, incorporan a la arena educativa a diversos actores nacionales o internacionales que no pertenecen tradicionalmente a los sistemas educativos, como el Banco Mundial o la CEPAL por mencionar un ejemplo, o incluso los padres de familia.

Y aunque es innegable la importancia de resolver las cuestiones relativas al financiamiento de la Educación Superior y la investigación realizada en las universidades, el riesgo advertido es que las Instituciones de Educación Superior están más expuestas y se han vuelto más dependientes de una mayor diversidad de factores externos para poder realizar las funciones que se esperan de ellas. Cabe mencionar, en otro sentido que en este apartado no entramos a un análisis que cuestionara el tipo de financiamiento que idealmente deberían recibir las Instituciones de Educación Superior públicas y las privadas, pero este es un rubro que, de ser abordado, también constituiría un punto de quiebre en el campo de la equidad que corresponde a los estados nacionales procurar para sus ciudadanos y para las instituciones destinadas a fomentar el desarrollo humano de cada uno de ellos.

La recomendación de la CEPAL y el énfasis que pone en que es la sociedad en su conjunto la que debe garantizar un financiamiento estable y diversificado para la educación superior, atiende de manera más acertada los requerimientos de América Latina que amerita soluciones *ad hoc*, no ideas importadas y transferidas sin considerar el contexto histórico, social y organizacional en el que se pretende insertarlas.

Por otra parte también tenemos la problemática ligada al entendimiento de que la eficiencia va de la mano con la presión para que las instituciones de educación alcancen una mayor cobertura y que logren además el difícil equilibrio de 'hacer más con menos', en concordancia con las necesidades del mercado. Esta fórmula muestra, sin embargo, una debilidad sistémica, como pudimos observar, pues no está cimentada sobre la base de una

planeación de la formación de recursos humanos en áreas estratégicas identificadas por cada país; ni tampoco existen políticas y programas orientados a prevenir la fuga de cerebros o la repatriación de los que ya se encuentran cooptados en el exterior. En ese sentido, se deja en manos del azar la gestión del retorno de inversión a través de la formación de recursos humanos que contribuyan a los planes de desarrollo de cada país, una vez concluido su periodo de formación escolar.

La internacionalización, tal como se presenta en un escenario de mercado con las características que hemos estudiado, está marcada por el impacto que producen las demandas generadas en el escenario internacional en combinación con las fuerzas del mercado educativo y laboral interno, así como el de tipo internacional.

La revisión de fenómenos como la fuga de cerebros que ha existido en América Latina (a pesar de la dificultad que representa la falta de datos oficiales sobre la emigración, la inmigración y la reinmigración de trabajadores de conocimiento especializado), así como el carácter de receptores / expulsores de trabajadores de conocimiento especializados, que mostraron algunos países de la región, aunado a fenómenos como la jubilación de académicos que se formaron en las décadas de los sesenta y setenta del siglo pasado y al hecho de que no existen políticas claras para gestionar los flujos migratorios de talento humano altamente especializado, evidencia el bajo control que los estados nacionales parecen tener sobre los flujos migratorios, la movilidad académica y la formación de nuevos cuadros que puedan cubrir las necesidades de especialistas que tienen no sólo las instituciones de educación superior, sino también la iniciativa privada, tal como lo comenta De la Vega (2003) en su estudio sobre el caso venezolano.

La variable de los flujos migratorios de trabajadores de conocimiento especializado, a la luz de fenómenos recientes como la transmigración o la desterritorialización representada por las comunidades virtuales, las multinacionales de tipo académico o las corporaciones disciplinares multinacionales, no parece ser susceptible de ser sometida a un control estatal único e integral, por lo que evidentemente ameritaría un enfoque nuevo si los estados nacionales desean incluirla como parte de un plan coherente de formación y desarrollo de recursos humanos altamente especializados.

Cabe recuperar, en este punto, el diagnóstico que obtuve en el apartado 2.1.2, en el que procuro subrayar la importancia de que la política pública relativa a internacionalización de la educación superior, integre como factor estratégico el desarrollo de una agenda de planificación y gestión que propicien un seguimiento estratégico a temas como la fuga de



talentos, la atracción y retención de talentos de otros países, la retención del talento nacional y la movilidad académica.

Kao (2009) señala que la estrategia nacional de gestión del talento interno y atracción de talento externo, no necesariamente se ajusta a un modelo único, sino que la tendencia mundial en países que han adoptado modelos que ya están generando buenos resultados, nos habla de un diseño acorde con la estrategia nacional y los objetivos que se han planteado en el largo plazo. Entre los modelos revisados por este autor se encuentra el de Singapur, conocido como 'la Fábrica Enfocada'. Este país marcó como prioridad la creación de Biopolis en el año 2003, que es un centro de investigación construido en un terreno de 180,000 m<sup>2</sup> que está orientado a la investigación biomédica. El objetivo de largo plazo es contar para el año 2015 con cuatro mil investigadores contratados, todos ellos con formación doctoral en el área biomédica. Para lograr este objetivo, Singapur se encuentra buscando por todo el mundo científicos con una trayectoria consolidada en la investigación biomédica, así como estudiantes posdoctorales destacados (Kao, 2009, p. 78). En una zona paralela, nombrada Fusionopolis, tienen planes de concentrar a 6,000 científicos en el área de ciencia de los materiales, tecnologías limpias y medios digitales, de tal manera que puedan surgir proyectos de colaboración entre ambos centros especializados.

Otro ejemplo interesante es el de la India que está buscando aprovechar la ventaja potencial que representan los científicos indios que han colaborado con centros urbanos como Silicon Valley, ampliamente conocido como centro urbano con altas concentraciones de científicos y tecnólogos que realizan emprendimientos en sus áreas de especialidad. De acuerdo con Kao, el gobierno indio está facilitando que sus ciudadanos egresados de universidades como Stanford, *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) o Cambridge establezcan relaciones de colaboración con los mejores graduados de los Institutos Tecnológicos de la India con el fin de promover emprendimientos tecnológicos de alcance transnacional (2009, p. 80). La idea en ambos casos consiste en generar vínculos y alianzas que reditúen beneficios económicos para el país con base en una economía de conocimiento.

Las redes otorgan un rol importante a los denominados <<corredores>>, -esto es, los individuos y las empresas capaces de vincular los talentos y activos que están separados por ubicación geográfica, husos horarios, lenguaje, cultura y prácticas comerciales-, de tal forma que generen valor [económico principalmente]. (Kao, 2009, p. 82)

Existen otros modelos y estrategias en curso que prometen resultados positivos, de acuerdo con este autor, tales como el seguido por Finlandia que planea abrir en 2010 una 'Universidad de la Innovación, que se llamará Universidad Aalto' y que estará orientada al diseño de productos, principalmente en el área de la salud y el bienestar con calidad de vida para la población en general, pero especialmente para los ancianos. Otros países con estrategias y modelos propios son China, Brasil y Estados Unidos.

Evaluando lo anterior en términos de inversión y de las ventajas potenciales que representa, por su capacidad de generar beneficios redituables, Kao (2009) plantea:

Piense en un país pequeño con pocos recursos naturales que quiere invertir en las investigaciones de última generación en la biología sintética. Si el país contrata a 10 científicos destacados, les paga anualmente US \$1 millón a cada uno e invierte US \$100 millones más en la construcción de un instituto de investigación de clase mundial, se transforma en un jugador en un sector estratégico, generando retornos financieros y sociales de un valor incalculable en el largo plazo. (p. 82)

En vista de lo anterior, es importante enfatizar que las sugerencias realizadas por la UNESCO y la CEPAL, tal como las describen María de Allende, Díaz y Gallardo (s.f., citado por Nila, 2009, p. 46) atienden sólo una pequeña parte de los factores que hemos señalado en este trabajo como elementos críticos, es decir, sólo mencionan las problemáticas, pero no entran en los detalles relativos a los elementos de fondo que desde hace varias décadas han generado estos problemas estructurales. En este sentido, sugerir el establecimiento de incentivos que propicien la disminución del éxodo de académicos o sentar las bases para inducir la generación de redes con centros internacionales o promover el intercambio de profesores y alumnos, así como la formación de profesores e investigadores, constituyen alternativas que pueden resultar inoperantes en el mediano plazo si no se insertan dentro de un plan de más amplia envergadura como puede ser una política pública para la internacionalización de la educación superior, si cabe ser todavía más específicos.

En otro orden de ideas, el análisis de un escenario sustentable de la educación superior, mostró que uno de los ejes centrales que surgen en el marco de este tipo de escenario es cómo propiciar el desarrollo con rostro humano, utilizando como base el conocimiento como fuente democratizadora.

El término 'desarrollo humano' abarca una esfera más amplia que la escolarización en sí misma, pues conlleva la posibilidad de tener pleno acceso a las oportunidades para escoger una existencia más plena, más satisfactoria, más valiosa y máspreciada. Sin embargo, en América Latina y el Caribe existen condiciones sociales, históricas y culturales, que necesariamente influyen en lo que sería el desarrollo humano deseable y, aún más, el que sería posible.

La revisión de factores como la pobreza, la escasez de oportunidades de empleo, la precarización de las condiciones de contratación y la distribución desigual de los ingresos, así como las exclusiones sociales e históricas, permiten matizar las expectativas generadas en torno a la educación como motor que posibilitaría el desarrollo necesario en cada país de América Latina y el Caribe.

Los retos son complejos. Los análisis en materia de desarrollo y los modelos que han ideado diversos teóricos, tal como se desprende de la revisión esquemática preparada por Guadilla (1996) e incluida en la sección 2.2.2 Hacia un modelo incluyente, sustentable y con equidad, no han vislumbrado aún la fórmula que permitiría lograr la equidad en combinación con el crecimiento académico, para parafrasear la tesis del casillero vacío de Fajnzylber (1990).

Por otra parte, en materia educativa exclusivamente, y de cara a las problemáticas que demandan atención inmediata y que caracterizan a América Latina y el Caribe, los niveles de instrucción alcanzados en la región, la disparidad en el nivel de instrucción, los bajos retornos de la educación y las brechas en la calidad de la educación (Carson, 2002), es evidente que las medidas que cada Estado debe adoptar en materia educativa no pueden concentrarse exclusivamente en elevar los índices de alfabetización, sino que deben incluir el diseño de programas que permitan atender los rezagos educativos de manera integral. Es decir, que al mismo tiempo que atiendan las problemáticas actuales de sobre-edad, repetición y deserción escolar, se concentren en elevar los índices de escolaridad y la calidad académica en cada nivel educativo. Al mismo tiempo, es importante tener presente que la brecha educativa y los problemas de pobreza son de tal magnitud en América Latina, que habrá que buscar soluciones integrales que permitan romper el círculo vicioso que provoca la desigualdad en el acceso a las oportunidades educativas, así como en la permanencia y conclusión de los estudios.

Ante semejante tarea, algunas de las inevitables preguntas surgidas en el contexto de este escenario son, ¿en qué medida es factible que las universidades latinoamericanas

se sustraigan al panorama social y económico imperante en cada país? O, ¿son acaso simples objetos pasivos de la influencia que el entorno pueda verter sobre ellas y sus quehaceres? ¿Están las instituciones de educación superior preparadas para responder al doble reto de hacer frente a su propia transformación y, al mismo tiempo, brindar las respuestas y soluciones que se les demandan?

En un primer acercamiento podemos señalar que las universidades latinoamericanas, en tanto instituciones sociales e históricas, no pueden sustraerse al contexto histórico y social en el que están insertas. Tampoco existen elementos para afirmar tajantemente que son receptores pasivos de las influencias provenientes del ámbito nacional e internacional, pues como vimos a lo largo de este trabajo, más bien se puede percibir una doble dinámica en que las instituciones de educación superior reciben influencias externas, pero también inciden en la sociedad, así como en el entorno nacional y, algunas de ellas, incluso incursionan en el ámbito internacional.

La respuesta más ambigua correspondería, ciertamente, al planteamiento de si las instituciones de educación superior, así como sus comunidades académicas, están preparadas para transformarse si el rol que les demanda un escenario sustentable como el que hemos revisado así lo requiriera y si al mismo tiempo, pueden generar las respuestas y soluciones que requiere el contexto latinoamericano para lograr un desarrollo sustentable y con equidad. Desde nuestro punto de vista, sería apresurado dar una respuesta positiva a ambas disyuntivas. Creemos en cambio, que las respuestas están aún pendientes ante procesos en curso de acción que no permiten todavía respuestas concluyentes.

El caso colombiano relacionado con el proyecto de poner al alcance de la sociedad en su conjunto el conocimiento científico y tecnológico, así lo evidencia. Los esfuerzos por sentar las bases para que el derecho de los colombianos al conocimiento, como receptores y productores del mismo fuera una realidad, ha llevado al gobierno colombiano y a sus diferentes instancias gubernamentales, a emprender numerosas iniciativas y acciones, como las que describimos en el capítulo 2 de este trabajo.

Y aunque no pretendemos realizar una generalización a partir del proyecto de democratización del conocimiento científico y tecnológico llevado a cabo en Colombia, es pertinente señalar los resultados para identificar aprendizajes valiosos de lo que enfrentan las Instituciones de Educación Superior en un escenario sustentable como el que hemos perfilado.

En un proyecto de amplia envergadura social, como el de fomentar la apropiación de la ciencia por parte de la sociedad colombiana, para transformarla en interlocutor activo y crítico, en tomador de decisiones en materia científica, en su calidad de ciudadano y rompiendo las barreras que separan al público lego del especialista, sólo algunos académicos y algunas universidades públicas tuvieron una invitación del gobierno. En el caso de las universidades privadas, a ninguna se le dio participación.

Más que un rol de liderazgo, a las universidades públicas les fue conferido un papel de actores a la par de otros que también participaron en el proyecto. En realidad fue el gobierno conjuntamente con sus organismos especializados los que orquestaron las acciones, dictaminaron el aparato jurídico de apoyo y gestionaron los recursos económicos.

La disyuntiva que emerge ante una situación como la que involucraba el caso colombiano es si las instituciones de educación superior y sus comunidades de académicos necesitan evaluar su propio rol educativo ante la presencia de otros actores como los museos o los periodistas enfocados a la divulgación de temas científicos. Como interlocutores del estado en proyectos de desarrollo sustentable, ¿qué transformaciones deben asumir para tener un desempeño como el que demanda este tipo de escenario? ¿Cómo transformar las barreras entre especialistas y público lego para que el conocimiento tenga mejores posibilidades de constituirse en fuente democratizadora que apunte el desarrollo humano de cada individuo en cada país latinoamericano? Aunque estos cuestionamientos no encontrarán respuesta en el marco de este trabajo, consideré importante delimitarlas como temas pendientes de la respuesta que puedan brindarles investigaciones posteriores.

Por otra parte, es posible señalar que ante el hecho de que el conocimiento lejos de ser un bien público, ha pasado a ser un bien privado de acceso limitado por algunas empresas o grupos académicos, cabe reflexionar ¿cuál podría ser el papel del Estado para favorecer acuerdos o convenios en el campo internacional que faciliten el acceso de sus comunidades de académicos y público lego, al conocimiento producido en otros países? En lo que respecta a la heterogeneidad de la población de cada país, al estado también le compete estructurar alternativas para contrarrestar las exclusiones sociales (lingüísticas, étnicas, de género), económicas y científico - tecnológicas.

En el contexto del análisis de un escenario de solidaridad o antidesarrollo, podemos señalar que no es gratuito que en este escenario, los autores revisados no aludan específicamente a las instituciones de educación superior o a las comunidades académicas

como motores de las transformaciones sociales o como gestores exclusivos de las prácticas ideadas para promover un desarrollo alternativo, como la 'Acción Participativa' de Fals Borda o la 'Acción cultural' de Freire.

La mayor parte de ellos menciona, en cambio, a los intelectuales. Pero sobre todo, señalan la necesaria construcción social del conocimiento y la importancia de romper con el mito de que son los intelectuales o los académicos, el sector social que debe poseer el monopolio del conocimiento. Máxime cuando el conocimiento generado por estos grupos no siempre ha estado, *de facto*, al servicio del bienestar colectivo.

Dos reflexiones derivadas de lo expuesto por los autores asociados al escenario de solidaridad, que al mismo tiempo constituyen llamados de atención, señales precautorias, son las siguientes:

- a) Por una parte, quedan fuera las voces de las llamadas masas populares o de amplios sectores de la población, en el proceso de identificación de las demandas sociales y de los posibles proyectos alternativos de desarrollo.
- b) Por otro lado, la práctica de los intelectuales, como parte de un proyecto de desarrollo alternativo, necesita transformarse, pues de lo contrario tenderán a adoptar las posturas del pasado y reproducir de manera acrítica la ideología, métodos y prácticas del (los) grupo(s) hegemónico(s).

Con lo anterior no pretendemos denotar que sería labor exclusiva de los intelectuales, de los académicos o de las universidades o del gobierno, estructurar de manera aislada un proyecto viable de desarrollo y en particular de educación en equidad. Los aprendizajes derivados de la experiencia de otros países en relación con la 'acción afirmativa', por ejemplo, dejan ver que será labor de la sociedad civil en su conjunto, participar en este tipo de proyectos, con el fin de que las políticas públicas para la educación superior en América Latina contengan estrategias integrales para atender exclusiones sociales históricas y problemas estructurales. Entre los temas que no podrían excluirse de una agenda de trabajo para definir los contenidos de una política pública de este tipo están:

- a. Mecanismos que permitan diseñar programas de educación superior para los sectores que se encuentran en rangos de pobreza extrema y de vulnerabilidad a la pobreza, que faciliten no sólo su ingreso, sino que propicien su permanencia y egreso.

- b. Mecanismos que permitan diseñar programas especiales de educación superior para sectores mayormente vulnerables a la exclusión social y educativa, en particular: las mujeres, los discapacitados y las poblaciones indígenas.
- c. En general, mecanismos que promuevan la equidad en el acceso y en los resultados de la educación universitaria, que contemplen también garantizar la permanencia y el egreso de los alumnos.

Si bien los estados latinoamericanos tienen ante sí, este importante reto, las sociedades civiles latinoamericanas y los actores de la educación superior, necesitan ejercer un rol más activo y comprometido para que las políticas públicas y los programas derivados de ellas, integren adecuadamente las diferentes voces sociales y dejen de ser programas sexenales o cuatrianuales, limitados por el cambio de gobierno y los proyectos presidenciales. En este contexto, sería a la sociedad civil (incluyendo a los actores de la educación superior como las comunidades de académicos y las instituciones de educación superior), quienes a través del diálogo y la discusión constructiva, deberían dar respuesta a las siguientes disyuntivas relativas al nivel y al rumbo deseable para la internacionalización de la educación superior:

- ¿Cuál debería ser la función social contemporánea de las instituciones de educación superior? ¿Debe tener un enfoque nacional, internacional de tipo subcontinental (América Latina) o intercontinental (Europa, Asia, África, por ejemplo) ó una combinación de los tres?
- ¿El modelo de internacionalización debería explorar en primera instancia el ámbito subcontinental o más bien debería proyectarse en un plano más amplio y vincularse con sistemas de educación superior de los países más avanzados del norte de América o de otros continentes?

El tema de las fuentes de financiamiento para este tipo de proyectos se volverá sin duda polémico, pues es una realidad que en América Latina los problemas de desarrollo y exclusiones sociales constituyen problemáticas de solución pendiente. Los recursos económicos, humanos y de infraestructura son escasos, por ello será necesario fijar objetivos realistas, alcanzables, pero sin perder el rumbo de largo plazo hacia donde necesitan ser encaminados los esfuerzos en materia de educación superior.

Otro reto para los estados latinoamericanos lo constituye el propio diseño, instrumentación y gestión de las políticas públicas para la educación superior, pues se requiere de su parte que instauren, promuevan, construyan mecanismos de participación de la sociedad civil y que, además atiendan ámbitos nula o precariamente cubiertos hasta ahora como:

- Generar para sus ciudadanos y actores nacionales, un soporte legislativo y jurídico – normativo para que las instituciones de educación superior nacionales diversifiquen su participación en la educación transnacional, en áreas estratégicas para el desarrollo nacional.
- Generar una legislación educativa que regule la calidad de la oferta académica y de los resultados de las instituciones o empresas educativas de capital nacional o foráneo que instalan campus, sedes u oficinas de reclutamiento de estudiantes en los países latinoamericanos, en busca de mercados redituables y con un interés puramente lucrativo.

La influencia que emana del sistema internacional de la educación superior, así como los nuevos problemas que están surgiendo de la educación transnacional, demandan de los estados latinoamericanos una postura menos autoritaria y una visión menos localista que se proyecte en el largo plazo. Como vimos en el primer capítulo, aunque los fenómenos contemporáneos de transnacionalización constituyen un campo fértil para los estudiosos de la materia, entre las conclusiones que pudimos obtener, resalta el hecho de que la desterritorialización (presencial o en su modalidad virtual) escapa a la delimitación de los estados individuales. Es por ello que estos tendrán que encontrar alternativas más democráticas para propiciar la colaboración de los actores nacionales, transnacionales e internacionales de la educación superior.

## **CONCLUSIÓN**

Una vez aplicados los conceptos contenidos en el marco teórico metodológico, aunado al resultado del análisis realizado a lo largo de los diversos capítulos de este trabajo, pudimos obtener el siguiente conjunto de conclusiones.

Nuestro primer objetivo estuvo orientado a la revisión de las definiciones de internacionalización, transnacionalización y globalización, así como su posible relación con



la educación superior. De la misma forma, nos propusimos realizar una indagación más minuciosa respecto a la internacionalización y en qué medida ésta se refiere a un proceso exclusivamente institucional, o más bien constituye un proceso histórico.

La primera dificultad que se nos presentó fue al revisar la definición del término internacionalización, pues en la actualidad suele utilizársele ampliamente y en muchas ocasiones es empleado, indistintamente, como sinónimo de transnacionalización o de globalización. Asimismo, detectamos que algunos autores como Knight (1994, 1998) y Gacel (2001) asociaban la internacionalización de la educación superior como un equivalente de educación internacional. Por ello, en primer lugar fue necesario establecer si era viable equiparar todos estos términos. Lo que pudimos observar a partir de la revisión de las definiciones es que, en efecto, cada uno de ellos alude a manifestaciones específicas, especialmente tratándose de la dimensión internacional de la educación superior.

Por otra parte, al abordar la cuestión de si la internacionalización es un proceso de reciente aparición o data de tiempo atrás, pudimos constatar la falta de acuerdo entre los autores revisados respecto a la ubicación cronológica de la misma. No obstante, hubo una coincidencia generalizada en autores como García Canclini (1999), CEPAL (2002), Schriewer (1996) y Todorov (1994), de caracterizar a la internacionalización como un proceso histórico.

En lo que se refiere a la internacionalización de la educación superior, identificamos que es en el siglo XIX en donde se pueden ubicar los orígenes de los modernos sistemas educativos. Tal como lo señalan Iyanga (1998) y Enders (2004), este periodo se caracteriza por la institucionalización de la educación, así como por la conformación de sistemas educativos nacionales ligados a la acción e intereses de los estados nación. Por otra parte, el siglo XX es escenario del surgimiento del sistema educativo mundial que desde sus inicios en la década de los cuarenta, ha buscado una articulación mediante la cooperación internacional, de un número de países cada vez mayor. Es también en el periodo 1940 – 1975 que surgen y se consolidan diversos actores internacionales de la educación superior, tanto organismos de cooperación multilateral como empresas multinacionales ligadas a la comercialización de productos académicos, como es el caso de algunas empresas editoriales.

De manera coincidente con el surgimiento y consolidación paulatina del sistema educativo mundial, en América latina tuvieron lugar sucesos similares a los de otros países,

como la masificación de las universidades (1940 – 1975), la orientación hacia la evaluación y/o la acreditación académicas (que en Europa tiene lugar en las décadas de los setentas y ochentas; mientras que en América Latina se manifiesta de los años noventa y hasta nuestros días); la evolución de la profesión académica, particularmente la tendencia a eliminar puestos académicos de tiempo completo, incrementando en cambio los puestos con contratos eventuales o de cátedra, lo que ha hecho que Altbach plantee que algunos sistemas educativos se han ido ‘latinoamericanizando’; el surgimiento de modalidades que se apoyan en Tecnologías de Información y Comunicación (TIC’s), como la educación a distancia, las actividades de investigación basadas en plataformas y redes tecnológicas que han originado el llamado modelo de e-ciencia, así como los ‘colaboratorios virtuales’, por mencionar un par de ejemplos.

Todas estas expresiones de la internacionalización de la educación superior latinoamericana no han sido una respuesta original surgida del análisis del contexto histórico, educativo y social de cada país o de nuestra región, sino que han obedecido a pautas provenientes de Europa y Estados Unidos o de organismos que operan en la escena internacional como la UNESCO, el Banco Mundial, entre otros. Incluso la integración a redes de trabajo y cooperación académica internacional por parte de algunas instituciones de educación superior, grupos de académicos, asociaciones académicas o países de América Latina, ha sido paulatina, segmentada, parcial, es decir, no todos los miembros de los sistemas educativos latinoamericanos se encuentran formando parte activa de alguna red internacional de educación. En este sentido podemos señalar que América Latina no cuenta con mecanismos que promuevan una internacionalización de la educación superior orientada a apuntalar el desarrollo humano integral y equitativo en la región.

Ante la complejidad de estas expresiones de la internacionalización de la educación superior, en nuestro segundo objetivo nos propusimos analizar las características de la Educación Superior de América Latina en el marco de tres distintos escenarios (de mercado, de sustentabilidad y de solidaridad), partiendo de la premisa de que la identificación de componentes derivada de estos tres enfoques podría constituirse en una herramienta para identificar los discursos y prácticas predominantes, pero también un instrumento para perfilar la necesidad que existe de realizar una gestión estratégica de la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina. Para evidenciar que cada enfoque muestra diversos factores, me di a la tarea de poner a prueba el modelo sistémico de las relaciones internacionales.

Tal como lo esperábamos, cada escenario fue revelando un dinamismo propio, derivado de las demandas y reacciones generadas por el sistema bajo el influjo de los factores característicos de cada escenario. De igual manera, mostraron en escena su propia gama de actores, algunos de los cuales difícilmente se asociarían, en primera instancia, con la educación superior y su internacionalización.

También pudimos observar que al separar a los actores de la internacionalización de la educación superior en tres diferentes escenarios, resultó más fácil distinguir la orientación prevaleciente, los discursos asociados a la orientación que mostraron y las consecuencias derivadas de la falta de regulación proveniente del entorno internacional, en contraste con la reglamentación originada dentro de cada sistema educativo nacional, así como las prácticas de los actores nacionales e internacionales de la educación superior y de otros actores no ligados esencialmente a la educación. Aunque es evidente que en circunstancias reales no se da esta delimitación o separación pura de escenarios, sino que por el contrario, parecen coexistir en el entorno contemporáneo, pudimos entrever que al ponderar el valor económico de la educación superior, por ejemplo, se puede favorecer el desplazamiento de aquellos elementos necesarios para un desarrollo humano equitativo. Es decir, el análisis de cada escenario nos muestra que el riesgo latente es que los países latinoamericanos lleguen a mezclar azarosa o arbitrariamente estrategias de mercado para impulsar propuestas encaminadas a la consecución de metas relacionadas con un escenario preponderantemente sustentable, o viceversa.

Por otra parte, también pudimos extraer las siguientes precisiones acerca de los actores del sistema educativo contemporáneo:

- 1) Los actores también tienen una dimensión histórica, es decir, nacen, se desarrollan, se transforman y, en ocasiones, desaparecen del entorno nacional o internacional. Por ejemplo CRESALC fue transformada en el IESALC a partir de 1986.
- 2) Los objetivos, intereses o misión que se fijan los actores y que guían o impulsan sus acciones en el entorno nacional y/o internacional, pueden experimentar cambios parciales o totales a lo largo del tiempo, como por ejemplo la misión con la que opera actualmente la UNESCO no es la misma que la que tuvo hace cinco años.
- 3) Aquellos actores que operan como empresas u organismos, presentan además una dimensión organizacional en la que interactúan otros actores en subsistemas intraorganizacionales. Su desempeño en el entorno nacional o internacional responde, en este sentido, a su proceso de maduración organizacional, de ahí que

los actores muestren capacidades diferentes en la gestión de sus relaciones externas y por ende, podemos inferir que esto también influye en los resultados de sus actividades en el entorno nacional o internacional.

- 4) El análisis en mayor profundidad de dos actores de la educación superior: universidades y comunidades académicas, nos permitió vislumbrar la complejidad que se deriva de la evolución histórica y organizacional de todo actor. Por ello, podemos decir que una de las limitaciones de este trabajo es que fue circunscrito únicamente a dos actores, por lo que serían necesarios estudios complementarios sobre otros actores de la educación superior, para enriquecer los resultados aquí obtenidos.

Finalmente como tercer objetivo nos propusimos revisar las características de los modelos de universidad en América Latina, así como la evolución histórica y organizacional de las instituciones de educación superior y las comunidades de académicos, para identificar los factores que han influido en su desempeño nacional e internacional y los retos que enfrentan en la actualidad.

Tal como lo supusimos en el cuadro B, al realizar un seguimiento de la evolución histórica de las universidades y las comunidades de académicos, pudimos identificar una correspondencia entre el modelo y los resultados encontrados a lo largo de este trabajo, por ejemplo que las instituciones de educación superior y los académicos recibieron la influencia de demandas y apoyos provenientes tanto del entorno nacional como del ámbito internacional. También pudimos percibir que en ocasiones fueron los estados nacionales los que se hicieron cargo de implementar las regulaciones o recomendaciones emanadas de los actores internacionales. Sin embargo, en lo que va del siglo XXI, la educación transnacional, la fuga de cerebros, la transmigración y la remigración e incluso la movilidad académica institucionalizada, están originando respuestas directas, es decir no coordinadas por algún estado nación a través de un cuerpo jurídico pertinente.

Esto constituye un riesgo, si tenemos presente la advertencia de Didrickson (2008) acerca de las nuevas brechas y asimetrías que se están constituyendo, derivadas de una nueva división internacional de los conocimientos, así como de las innovaciones científicas y tecnológicas. De ahí la importancia de que la internacionalización de la educación superior de América Latina sea transformada de un fenómeno que se realiza de manera azarosa, en un instrumento gestionado estratégicamente a través de una política pública oportuna.

De esta manera concluimos este trabajo. La hipótesis que me propuse desarrollar quedó confirmada en el sentido de que la internacionalización de la educación requiere ser utilizada como un instrumento. Es por ello que no es adecuado darle un tratamiento de finalidad de la Educación Superior. Por otra parte, fue evidente a lo largo de este trabajo que la desarticulación entre gobiernos, universidades y otros actores del ámbito educativo, entraña riesgos que impiden adoptar un enfoque estratégico en la preservación del derecho de los ciudadanos latinoamericanos a la planeación para la soberanía, el desarrollo, la información y la equidad en materia educativa. Por ello consideramos que una política pública de la internacionalización de la educación que incluya a los diferentes actores de la educación, así como a la sociedad civil, sería importante para darle un giro a las prácticas actuales en materia de internacionalización educativa.

## FUENTES O REFERENCIAS

- Acosta, A. (2002, may–jun). Poder y políticas universitarias en América Latina: El neointervencionismo estatal. *Nueva Sociedad*. 179. Editorial Nueva Sociedad, ISSN: 0251-3552. Obtenido el 28 de diciembre de 2008, de desde PRISMA database (ProQuest Direct Complete), de [http://0-gateway.proquest.com.millennium.itesm.mx:80/openurl?url\\_ver=Z39.88-2004&res\\_dat=xri:prisma&rft\\_val\\_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:article&rft\\_dat=xri:prisma:fullrec:9058](http://0-gateway.proquest.com.millennium.itesm.mx:80/openurl?url_ver=Z39.88-2004&res_dat=xri:prisma&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:article&rft_dat=xri:prisma:fullrec:9058)
- Altbach, P., ed. (2000). *The Changing Academic Workplace. Comparative perspectives*. Boston College for International Higher Education. Obtenido el 14 de junio de 2002, de <http://www.suc.unam.mx/riseu/documentos/academicworkplace.pdf/>
- Amador, R. (2006, ene–mar). La universidad en red. Un nuevo paradigma de la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 11(28). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, ISSN: 1405-6666. Obtenido el 28 de diciembre de 2008, de desde PRISMA database (ProQuest Direct Complete), de [http://0-gateway.proquest.com.millennium.itesm.mx:80/openurl?url\\_ver=Z39.88-2004&res\\_dat=xri:prisma&rft\\_val\\_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:article&rft\\_dat=xri:prisma:fullrec:1327919591](http://0-gateway.proquest.com.millennium.itesm.mx:80/openurl?url_ver=Z39.88-2004&res_dat=xri:prisma&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:article&rft_dat=xri:prisma:fullrec:1327919591)
- Anweiler, O. (1977, Jun.) Comparative Education and the Internationalization of Education. *Comparative Education*. 13(2), pp. 109-114, Obtenido el 30 de septiembre de 2008, desde JSTOR database (Springer), <http://www.jstor.org/stable/3098675>
- Appleyard, R. (1999, Julio) Migración internacional y desarrollo: una relación por resolver. *Revista de la OIM sobre Migraciones Internacionales en América Latina. Edición Especial*. Obtenido el 28 de enero de 2001, de <http://www.iom.int>
- Aponte, E., coord. (2008) Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe. En *Tendencias de la educación superior en América Latina* (Cap. 4). UNESCO – IESALC. Obtenido el 01 de mayo de 2009, de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php/lang-es/tendencias>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (1999). “Situación actual de la cooperación y el intercambio académico en el ámbito nacional e internacional”. En *Cooperación, movilidad estudiantil e intercambio académico. Líneas estratégicas para su fortalecimiento en las instituciones de educación superior*. [En línea]. Obtenido el 17 de julio de 2002, de <http://web.anuies.mx/coop/>

- Becher, T. (1989) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Beneitone, P. et. Al., eds. (2007). *Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina (2004 – 2007)*. Universidad de Deusto – Universidad de Groningen. Obtenido el 05 de mayo de 2009, de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>
- Borrero, A. (1993a) *Conferencia XI: La Universidad desde 1800 hasta 1945. Los modelos universitarios*. Simposio Permanente sobre la Universidad, Sexto Seminario General 1992–1994. Santafé de Bogotá, Colombia: Ed. Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).
- Borrero, A. (1993b) *Conferencia XVIII: La universidad latinoamericana. La Reforma de Córdoba*. Simposio Permanente sobre la Universidad, Sexto Seminario General 1992–1994. Santafé de Bogotá, Colombia: Ed. Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).
- Boyer, E. L. (1997) *Una propuesta para la educación superior del futuro*. México: FCE – UAM
- Brunner, J. J. (1990) *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Canto Chac, M. (2008, otoño) Gobernanza y participación ciudadana en las políticas públicas frente al reto del desarrollo. *Política y Cultura*, pp. 9-37, Universidad Autónoma Metropolitana. ISSN: 0188-7742. Obtenido el 14 de julio de 2009, desde PRISMA database (ProQuest Direct Complete), de [http://0-gateway.proquest.com.millennium.itesm.mx:80/openurl?url\\_ver=Z39.88-2004&res\\_dat=xri:prisma&rft\\_val\\_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:article&rft\\_dat=xri:prisma:fullrec:1666289291](http://0-gateway.proquest.com.millennium.itesm.mx:80/openurl?url_ver=Z39.88-2004&res_dat=xri:prisma&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:article&rft_dat=xri:prisma:fullrec:1666289291)
- Carlson, B. A. (2002) *Educación y mercado de trabajo en América Latina: ¿qué nos dicen las cifras?* Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas / CEPAL.
- Centro Regional para la Educación Superior en América Latina (CRESALC) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1985). *Directorio de Organismos Nacionales de Estadísticas en Educación Superior en América Latina y el Caribe*. [En línea]. Obtenido el 30 de abril de 2009, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000652/065214sb.pdf>

Chuang, J. (2008, Septiembre). Comentarios sobre el caso HBR: No intente hacer esto en otro país. *Harvard Business Review América Latina*, p. 30.

Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior*. México, D.F., México: Editorial Nueva Imagen / Universidad Autónoma Metropolitana–Azcapotzalco.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), (2001). Pobreza y vulnerabilidad social. En *Panorama social de América Latina 1999 – 2000* (Cap. 1). Obtenido el 28 de octubre de 2001, de <http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/2/4422/P4422.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl%09%09%09%09%09%09%09%09%09%09%09%09%09%09%09&base=/tpl/imprimir.xsl>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), (2002) *Globalización y Desarrollo*. [En línea]. Obtenido el 25 septiembre de 2002, de <http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/6/10026/P10026.xml&xsl=/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xsl>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), (2008) *La transformación productiva, 20 años después. Viejos problemas, nuevas oportunidades*. [En línea]. Obtenido el 09 de junio de 2008, de [http://www.oei.es/pdfs/transformacion\\_productiva\\_cepala.pdf](http://www.oei.es/pdfs/transformacion_productiva_cepala.pdf)

Daza, S. y Arboleda, T. (2007, ene–jun). Comunicación pública de la ciencia y la tecnología en Colombia: ¿políticas para la democratización del conocimiento? *Signo y Pensamiento*. 26 (50). Obtenido el 28 de diciembre de 2008, de desde PRISMA database (ProQuest Direct Complete), de [http://0-gateway.proquest.com.millennium.itesm.mx:80/openurl?url\\_ver=Z39.88-2004&res\\_dat=xri:prisma&rft\\_val\\_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:article&rft\\_dat=xri:prisma:fullrec:1436210831](http://0-gateway.proquest.com.millennium.itesm.mx:80/openurl?url_ver=Z39.88-2004&res_dat=xri:prisma&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:article&rft_dat=xri:prisma:fullrec:1436210831)

De la Vega, I. (2003, mayo). Emigración intelectual en Venezuela: el caso de la ciencia y la tecnología. *Interciencia*, 28(5). ISSN: 0378-1844, Obtenido el 28 de diciembre de 2008, desde PRISMA database (ProQuest Direct Complete), de [http://gateway.proquest.com/openurl?url\\_ver=Z39.88-2004&res\\_dat=xri:prisma&rft\\_val\\_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:article&rft\\_dat=xri:prisma:fullrec:1249462151](http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&res_dat=xri:prisma&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:article&rft_dat=xri:prisma:fullrec:1249462151)

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Compendio*. [En línea]. Obtenido el 17 de marzo de 2003, de <http://www.unesco.org/delors/>



*Diccionario de la Real Academia Española*. (s.f.). [En línea]. Obtenido el 9 de enero de 2007, de <http://buscon.rae.es/diccionario/drae.htm>

*Diccionario del español usual en México*. (s.f.). [En línea]. Obtenido el 17 de marzo de 2003, de <http://mezcal.colmex.mx/Scripts/Dem/principal.htm>

*Diccionario General de la Lengua Española VOX*. (s.f.). [En línea]. Obtenido el 15 de agosto de 2000, de <http://www.vox.es/consultar.html>

*Diccionario Grupo Anaya*. (s.f.). [En línea]. Obtenido el 15 de agosto de 2000, de <http://www.anaya.es/>

Díaz Barriga, A. y Torres–Olave, B. (2009) International Organizations in Latin American Higher Education, Projects and Contradictions in the Post–World War II and Post–Washington Consensus Era. En Basset, R. y Maldonado–Maldonado, A. (eds). *International Organizations and Higher Education Policy. Thinking Globally, acting locally?* New York, USA and London, U.K.: Routledge / Taylor & Francis Group.

Didou, S. (1998) *Integración económica y políticas de educación superior. Europa, Asia Pacífico, América del Norte y Mercosur*. México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUEIS).

Didou, S. (2002). *Transnacionalización de la educación superior, aseguramiento de la calidad y acreditación en México*. [En línea]. México: ANUIES. Obtenido el 15 de abril de 2009, de [http://www.anui.es.mx/e\\_proyectos/docs.php?name=Seminario%20:%20La%20Educación%20Superior%20en%20México&clave=14](http://www.anui.es.mx/e_proyectos/docs.php?name=Seminario%20:%20La%20Educación%20Superior%20en%20México&clave=14)

Didriksson, A., coord. (2008) Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. En *Tendencias de la educación superior en América Latina* (Cap. 1). UNESCO – IESALC. Obtenido el 01 de mayo de 2009, de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php/lang-es/tendencias>

Drucker, P. (1994) *La sociedad postcapitalista*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.

Enders, J. (2004, abril). Higher Education, Internationalisation, and the Nation-State: Recent Developments and Challenges to Governance Theory. *Higher Education*. 47(3). pp. 361–382,

Obtenido el 11 de septiembre de 2008, desde JSTOR database (Springer),

<http://www.jstor.org/stable/4151549>

Fals Borda, O. (2008). The Application of the Social Sciences' Contemporary Issues to Work on Participatory Action Research. *Human Organization*, 67(4), 359-361. Obtenido el 19 de febrero de 2009, desde ABI/INFORM Global database. (Document ID: 1622312301).

Fanon, F. (1965). *Los condenados de la tierra*. (2ª ed. en español). México, D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1970) Pedagogía del oprimido. En Escobar, M. (2003). *Freire y la educación liberadora*. (2ª ed.). México, D.F., México: SEP Cultura – Ediciones El Caballito.

Freire, P. (1977) Cartas a Guinea Bissau. En Escobar, M. (2003). *Freire y la educación liberadora*. (2ª ed.). México, D.F., México: SEP Cultura – Ediciones El Caballito.

Freire, P. (1984) La importancia de leer y el proceso de liberación. En Escobar, M. (2003). *Freire y la educación liberadora*. (2ª ed.). México, D.F., México: SEP Cultura – Ediciones El Caballito.

Fresán, M. y Taborga, H., (s.f.). *Tipología de Instituciones de Educación Superior*. [En línea]. México: ANUIES. Obtenido el 12 de febrero de 2009, de

[http://www.anui.es.mx/servicios/d\\_estrategicos/libros/lib13/000.htm](http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib13/000.htm)

Gacel, J. (2000) La dimensión internacional de las universidades mexicanas. *Revista de la Educación Superior*, VOL. XXIX (3), núm. 115. Obtenido el 10 de octubre de 2002, desde Publicaciones ANUIES en [http://www.anui.es.mx/servicios/p\\_anui.es/index2.php?clave=publicaciones/](http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/index2.php?clave=publicaciones/)

García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*, México, D.F., México: Paidós.

García Guadilla, C. (1992, julio–septiembre) La integración universitaria y el papel del conocimiento en tres tipos de escenarios. *Revista de la Educación Superior en Línea*, [En línea], Núm. 83.

Obtenido el 10 de octubre de 2002, de

[http://www.anui.es.mx/servicios/p\\_anui.es/index2.php?clave=publicaciones/](http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/index2.php?clave=publicaciones/)

García Guadilla, C. (1996). *Conocimiento, Educación Superior y sociedad en América Latina*. Venezuela: Editorial Nueva Sociedad–CENDES.

- García Guadilla, C. (2001, noviembre). Globalisation, regional integration and higher education in Latin America. *Society for Research into Higher Education (SRHE) International News*. [En línea], Núm. 46. Obtenido el 04 de diciembre de 2001, de <http://www.srhe.ac.uk/>
- Gil, M. (2000) El oficio académico en México (1960 – 2000). En Cazés, D; Ibarra, E; Porter, L. (coords.), *Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?* (pp. 23–42). México, D.F., México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades – UNAM.
- Gómez, J. y Hernández, A (2000). *El debate social en torno a la educación. Enfoques predominantes*. Estado de México: UNAM–ENEP Acatlán.
- Grediaga, R. (1999) *Profesión académica, disciplinas y organizaciones*. [En línea]. México: ANUIES. Obtenido el 18 de julio de 2002, de [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/libros/lib55/index.html](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib55/index.html)
- Ianni, O. (1999). *La sociedad global*. (2ª ed.). México, D.F., México: Siglo XXI Editores.
- Iyanga, A. (1998). *La educación contemporánea*. (2ª ed.) Valencia, España: NAU Llibres.
- Kao, J. (2009, Agosto). Cómo aprovechar los hot spots globales de la innovación.. *Harvard Business Review América Latina*, pp. 77 – 83.
- Kearney, M. (1995) The Local and the Global: The Anthropology of Globalization and Transnationalism. *Annual Review of Anthropology*. Vol. 24, pp. 547–565, Obtenido el 11 de noviembre de 2008, desde JSTOR database (Springer), <http://www.jstor.org/stable/2155949>
- Knight, J. (1996). *Selected bibliography on Internationalization of Higher Education*. Obtenido el 18 de julio de 2002, de <http://www.ryerson.ca/iag/referenc/reports.html>
- Knight, J. (1998). Internacionalización de la educación superior. En ANUIES. *Calidad e internacionalización en la educación superior*. Obtenido el 29 de octubre de 2002, de [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/libros/lib62/1.html](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib62/1.html)
- Maldonado–Maldonado, A. y Cantwell, B. (2009) International Organizations and Bilateral Aid, national interests and transnational agendas. En Basset, R. y Maldonado–Maldonado, A. (eds). *International Organizations and Higher Education Policy. Thinking Globally, acting locally?* New York, USA and London, U.K.: Routledge / Taylor & Francis Group.

María de Allende, C.; Díaz, G. y Gallardo C. (s.f.) *La Educación Superior en México y en los Países en Vías de Desarrollo desde la Óptica de los Organismos Internacionales*. [En línea]. México: ANUIES. Obtenido el 07 de abril de 2007, de

[http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/libros/lib30/000.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib30/000.htm)

Merle, M. (1991). *Sociología de las relaciones internacionales*. (2ª ed. ampliada y revisada). Madrid, España: Alianza Editorial.

Neave, G. (2001). *Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) y Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT). (2004, Enero 28) *Final list of participants. World Summit on the Information Society. Geneva 2003–Tunis 2005*. [En línea]. Obtenido el 03 de febrero de 2009, de

[http://www.itu.int/wsis/docs/geneva/summit\\_participants.pdf](http://www.itu.int/wsis/docs/geneva/summit_participants.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2002). *Higher education. Academic Mobility and Recognition. General Presentation*. [En línea].

Obtenido el 18 de julio de 2002, de <http://www.unesco.org/education/educprog/am/presentation.htm>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (s.f.). *The International Association of Universities*. Obtenido el 18 de julio de 2004, de

<http://www.unesco.org/iau/index.html>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005a). *Global Education for All movement*. [En línea]. Obtenido el 25 de noviembre de 2008, de

[http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=46881&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=46881&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005b). *UNESCO and Higher Education. Higher Education for Sustainable Development*. [En línea].

Obtenido el 25 de noviembre de 2008, de [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=44356&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=44356&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005c). *UNESCO and Higher Education. International University Cooperation*. [En línea]. Obtenido el 25

de noviembre de 2008, de [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=44356&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=44356&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Pelczar, R. (1977, May) The Latin American Professoriate: Progress and Prospects. *Higher Education*. 24(2), pp. 547–565, Obtenido el 11 de noviembre de 2008, desde JSTOR database (Springer), <http://www.jstor.org/stable/3445606>

Pink, D. (2008, Septiembre). Comentarios sobre el caso HBR: No intente hacer esto en otro país. *Harvard Business Review América Latina*, p. 29.

Pinilla Díaz, A. (2007, Octubre) La democracia y la formulación de políticas públicas en educación. *Revista Foro*, pp. 81–95, Ediciones Foro Nacional por Colombia. ISSN: 0121-2559. Obtenido el 14 de julio de 2009, desde PRISMA database (ProQuest Direct Complete), de [http://0-gateway.proquest.com.millennium.itesm.mx:80/openurl?url\\_ver=Z39.88-2004&res\\_dat=xri:prisma&rft\\_val\\_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:article&rft\\_dat=xri:prisma:fullrec:1426478111](http://0-gateway.proquest.com.millennium.itesm.mx:80/openurl?url_ver=Z39.88-2004&res_dat=xri:prisma&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:article&rft_dat=xri:prisma:fullrec:1426478111)

Pinto de Hart, M. E. (2005, Noviembre 17). *Intervención de la Dra. Martha Elena Pinto de Hart, Señora Ministra de Comunicaciones, Colombia en la Segunda Fase de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información*. Túnez: UNESCO–UIT. [En línea]. Obtenido el 03 de febrero de 2009, de <http://www.itu.int/wsis/tunis/statements/docs/g-colombia/1-es.pdf>

Pries, L. (1999) La migración internacional en tiempos de globalización: varios lugares a la vez. *Nueva Sociedad*, Núm. 164. New York, USA: The Center for Migration Studies of New York, Inc. Stable. ISSN: 0251-3552, Obtenido el 28 de diciembre de 2008, desde PRISMA database (ProQuest Direct Complete), de [http://0-gateway.proquest.com.millennium.itesm.mx:80/openurl?url\\_ver=Z39.88-2004&res\\_dat=xri:prisma&rft\\_val\\_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:article&rft\\_dat=xri:prisma:fullrec:905503711](http://0-gateway.proquest.com.millennium.itesm.mx:80/openurl?url_ver=Z39.88-2004&res_dat=xri:prisma&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:article&rft_dat=xri:prisma:fullrec:905503711)

Rama, C. (2004). *El nuevo escenario de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: una nueva reforma*. [En línea]. México: ANUIES. Obtenido el 15 de abril de 2009, de [http://www.anui.es.mx/e\\_proyectos/pdf/ALyC.pdf](http://www.anui.es.mx/e_proyectos/pdf/ALyC.pdf)

Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT), (2009). *Indicadores comparativos*. [En línea]. Obtenido el 25 de mayo de 2009, de <http://www.ricyt.org/interior/interior.asp?Nivel1=1&Nivel2=2&Idioma=>

- Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES). (2009). *Miembros de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior* [En línea]. Obtenido el 05 de mayo de 2009, de <http://www.riaces.net/miembros/miembros.html>
- Santamaría, R. (1995). *Los desafíos del postgrado en América Latina*. México, D.F., México: UDUAL.
- Schriewer, J. (1996) Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En Pereyra, M.; García, J.; Gómez, A.; Beas, M. (comps.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. (pp. 17–58). Barcelona, España: Ediciones Pomares–Corredor.
- Shakespeare, C. (2008, noviembre) Uncovering information’s role in the state higher education policy–making process. *Educational policy*. 22(6), pp. 875-899. ISSN: 0895-9048. Obtenido el 14 de julio de 2009, desde Corwin Press, de <http://uex.sagepub.com> hosted at <http://online.sagepub.com>
- Strömbom, M. (1989) Evaluation of Fellowships Awarded to Developing Countries: What Do the Studies Tell? *Higher Education*, 18(6). Obtenido el 11 de noviembre de 2008, desde JSTOR database (Springer), <http://www.jstor.org/stable/3447108>
- The International Association of Universities (IAU). (Noviembre, 2006) *IAU Mission Statement: “IAU: For a worldwide Higher Education Community”*. [En línea]. Obtenido el 01 de octubre de 2008, de <http://www.unesco.org/iau/association/index.html>
- Tierney, W. (2007, septiembre) Merit and affirmative action in education: promulgating a democratic public culture. *Urban Education*. 42(5), pp. 385-402. ISSN: 0042-0859. Obtenido el 14 de julio de 2009, desde Corwin Press, de <http://uex.sagepub.com> hosted at <http://online.sagepub.com>
- Todorov, T. (1994). *La Conquista de América. El problema del otro*. (5ª ed., en español) México, D.F., México: Siglo XXI Editores.
- Tünnermann, C. (1991) *Historia de la Universidad en América Latina: De la época colonial a la Reforma de Córdoba*. San José, Costa Rica: Ed. Universitaria Centroamericana (EDUCA).
- UEALC (2007). *Proyecto 6x4 UEALC. Resumen Ejecutivo 2004 – 2007*. [En línea]. Obtenido el 05 de mayo de 2009, de <http://www.6x4uealc.org/site2008/pre/03.pdf>

Unión de Universidades de América Latina (UDUAL). (1995) *Administración universitaria en América Latina*. México, D.F., México: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), Organización de los Estados Americanos (OEA), PROMESUP, UDUAL, CESU–UNAM.

Torrado, S. (1979) International Migration Policies in Latin America. *International Migration Review*, 13(3). New York, USA: The Center for Migration Studies of New York, Inc. Stable. Obtenido el 11 de noviembre de 2008, desde JSTOR database (Springer), <http://www.jstor.org/stable/2545574>

Torres, C. y Schugurensky, D. (2002, junio) The Political Economy of Higher Education in the Era of Neoliberal Globalization: Latin America in Comparative Perspective. *Higher Education*, 43(4). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers. Obtenido el 30 de septiembre de 2008, desde JSTOR database (Springer), <http://www.jstor.org/stable/3447534>

Vessuri, H., coord. (2008) El futuro nos alcanza: mutaciones previsibles de la ciencia y la tecnología. En *Tendencias de la educación superior en América Latina* (Cap. 2). UNESCO – IESALC. Obtenido el 01 de mayo de 2009, de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php/lang-es/tendencias>

Zarur, X., coord. (2008) Integración regional e internacionalización de la educación superior en América Latina. En *Tendencias de la educación superior en América Latina* (Cap. 6). UNESCO – IESALC. Obtenido el 01 de mayo de 2009, de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php/lang-es/tendencias>

## Apéndice I: Figuras

**Cuadro A. Representación de la especificidad del sistema internacional, de acuerdo con el modelo sistémico**





**Cuadro B. El modelo sistémico de las relaciones internacionales aplicado a la internacionalización de la educación superior, propuesto por Susana Nila (2009).**



**Cuadro C. Etapas históricas de la globalización, de acuerdo con la CEPAL (2002)**

<b>ETAPAS HISTÓRICAS DE LA GLOBALIZACIÓN</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
1870 - 1913	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Creciente movilidad de capitales y mano de obra</li> <li>-Enorme reducción de los costos del transporte, lo que coadyuvó al desarrollo de un incipiente auge comercial internacional</li> <li>-Esta etapa es interrumpida por la 1ª Guerra Mundial</li> </ul>
1945 – 1973 Después de la 2ª G.M hasta la década de los 70's	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Expansión del comercio de manufacturas entre países desarrollados</li> <li>-Esfuerzos para apuntalar el "desarrollo de instituciones internacionales de cooperación financiera y comercial"</li> <li>-Variedad de modelos de organización económica</li> <li>-Poca movilidad de capitales y mano de obra</li> </ul>
Siguiendo cuarto de siglo en adelante	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Gradual generalización del libre comercio</li> <li>-Empresas transnacionales que tienen sistemas de producción integrada</li> <li>-Gran movilidad de capitales</li> <li>-Tendencia a homogeneizar modelos de desarrollo</li> <li>-Poca movilidad de mano de obra como resultado de las restricciones migratorias desarrolladas por los gobiernos.</li> </ul>

**Cuadro D. Las dimensiones internacionales de la educación superior en el marco de la globalización**

<b>FENOMENOS QUE CARACTERIZAN A LA GLOBALIZACIÓN<sup>(a)</sup></b>	<b>DIMENSIONES INTERNACIONALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR AFINES<sup>(b)</sup></b>
Predominio de un mercado mundial y desterritorialización del dinero, la producción de bienes y la información.	-Auge de la dimensión económica del conocimiento -Vinculación Universidad – Empresa -Incubadoras tecnológicas
Porosidad de las fronteras geográficas. Aduanas en crisis debido al incremento de flujos comerciales y la demanda de servicios eficientes, rápidos y seguros.	-Cooperación académica entre naciones o IES -Equipos multinacionales de investigación -Producción / divulgación del conocimiento por medios electrónicos (tiempo y espacio diferenciados) -Supranacionalidad del saber o universalidad del conocimiento -Desarrollo de modelos de educación a distancia -E-listings o grupos de discusión electrónica integrados por miembros de una gran cantidad de países, con intereses, temáticas y objetivos comunes
Surgimiento de nuevos flujos comunicacionales e informatizados.	-Educación y nuevas tecnologías -Educación a distancia -Programas de aprendizaje asistido por computadora
Fuerte concentración de capitales industriales y financieros.	-Financiamiento estratégico de organismos nacionales e internacionales, gubernamentales o independientes, bajo criterios no determinados por las propias IES
Incremento de los movimientos transfronterizos de tecnologías y bienes, así como en las finanzas. Intensificación de flujos migratorios y turísticos que favorecen la adquisición de lenguas e imaginarios multiculturales.	-Migraciones profesionales reguladas por leyes migratorias de países de acogida -Fuga de cerebros -Migraciones profesionales informales o ilegales
Construcción de productos simbólicos globales, sin anclajes nacionales específicos o con varios a la vez, como los videojuegos, la música–mundo, el uso extendido de los jeans o pantalones de mezclilla.	-Organismos internacionales relacionados con Educación Superior, como la UNESCO -Proyectos mundiales de alfabetización

(a) Fuente: García Canclini (1999).

(b) Fuente: Susana Nila (2009).

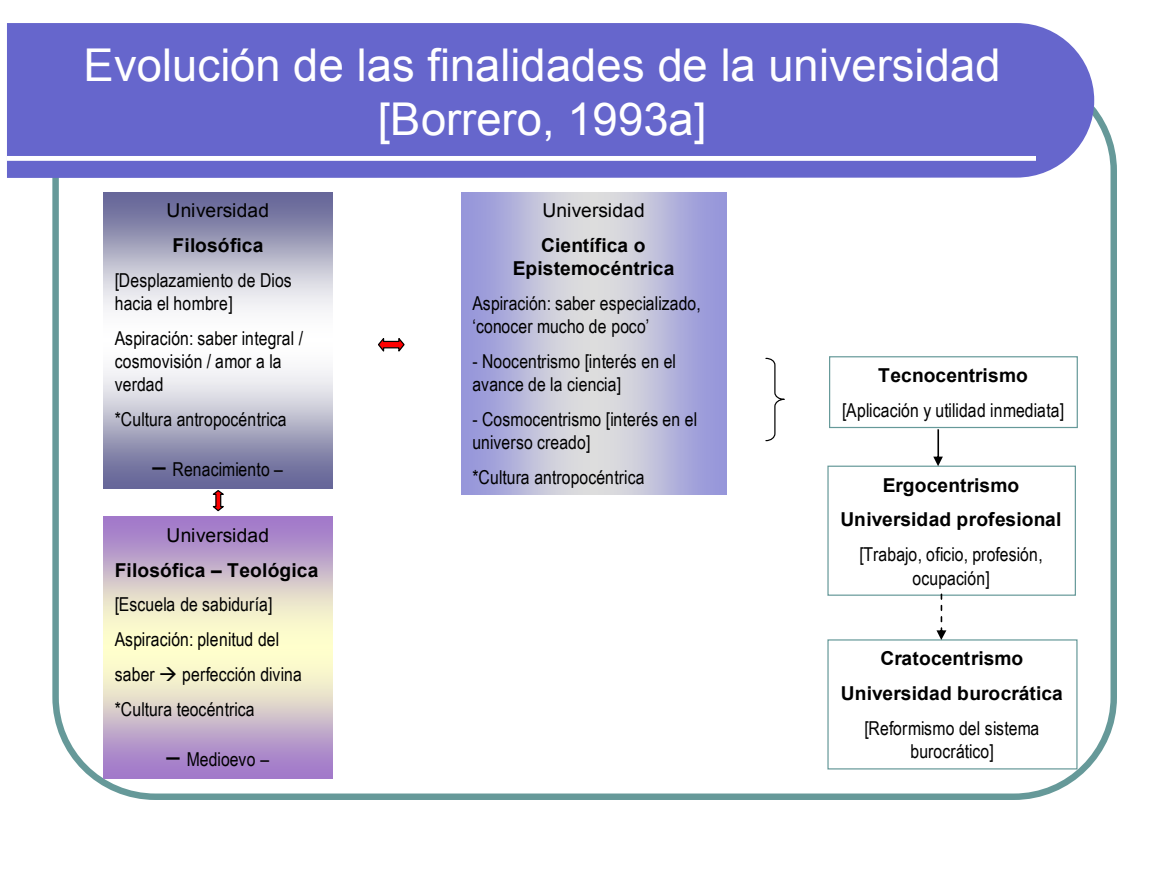
**Cuadro E. Escenarios de mercado, de sustentabilidad y de solidaridad.**

ESCENARIO DE MERCADO		
PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS ASOCIADOS CON ESTE ESCENARIO	IMPLICACIONES PARA A.L.	IMPLICACIONES RELATIVAS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR
<p>*Escenario neoliberal</p> <p>*La penetración del aparato económico y tecno-científico generará un nuevo analfabetismo, empobrecimiento del lenguaje y la cultura, debido a la manipuladora influencia de los mass media (Lyotard, 1988)</p> <p>*Nuevas tecnologías propician “inmensas redes de simulacros que desproveen de contenido a las cosas y las acciones” [Baudrillard, 1990]</p> <p>*Figura con que suelen asociarlo: “la noche de los mercaderes”, que alude a una “época neo-alejandrina calvinista y hegemónica, en la que las sociedades desarrolladas redescubrirán en grande los egoístas placeres de las filosofías individualistas y personalistas” [Pasquali, 1991]</p> <p>*Conspiración contra la diversidad cultural, gracias a fenómenos de aculturación y transculturación (Yero, 1991)</p> <p>*La lucha por el poder está cada vez más asociada con la distribución del conocimiento y con garantizar los mecanismos de acceso al mismo. [Toffler, 1991]</p>	<p>*Los países no avanzados son considerados “demasiado pobres para constituir mercados y demasiado atrasados para valer como fuerza de trabajo en un sistema productivo basado en información y donde las materias primas van a disminuir rápidamente su valor relativo” [Castells, 1990].</p> <p>“...el desarrollo dejado a las leyes del mercado es el más pesimista por razones obvias. El retraso tecnológico acumulativo de la mayoría de los países no avanzados, no les permitirá insertarse adecuadamente en la globalidad, ya que sólo pequeñas fracciones de segmentos modernos de estos países podrán vincularse a la red de interdependencia global” [García Guadilla, 1992: 2 de 21]</p>	<p>De acuerdo con la autora, en este escenario la educación se considera uno de los factores que mayor influencia tendría en la producción de desigualdades.</p> <p>*Para los países no avanzados el reto consiste en replicar las instituciones educativas de los países avanzados con la esperanza de disminuir el abismo educativo.</p> <p>“Ahora, se busca cada vez más en el mercado educativo internacional a los individuos más brillantes y creativos – no importando su nacionalidad– para ubicarlos en las tareas más competitivas (véase Kitamura, 1991). Desde esta perspectiva, el problema de la &lt;&lt;fuga de cerebros&gt;&gt; de las cúpulas ilustradas de los países no avanzados se acentuará (Lesoume, 1989)”</p>
ESCENARIO SUSTENTABLE		
PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS ASOCIADOS	IMPLICACIONES A.L.	IMPLICACIONES EDUCACIÓN SUPERIOR
<p>*Crítica las consecuencias de las “fuerzas ciegas del mercado” y plantea que el desarrollo debe conducirse en beneficio del hombre, en lugar de que éste se encuentre subyugado en beneficio del desarrollo.</p> <p>*Términos más comunes usados para denominar a este tipo de desarrollo:</p> <p>a) Desarrollo sustentable b) Desarrollo con rostro humano c) Desarrollo cultural d) Desarrollo desde la base, entre otros.</p> <p>*Considera al conocimiento como fuente democrático de poder</p>	<p>En este contexto, “la riqueza de los países no avanzados es su gran potencial humano (al menos en términos cuantitativos); y si a esta población se le da la debida educación, redundará en una forma significativa de avance en la preparación de los recursos humanos.” [Jouvenel, 1991]</p> <p>*Muchas de las nuevas tecnologías son cada vez menos costosas y los países en proceso de desarrollo tecnológico no necesitarán realizar toda la inversión económica inicial, es decir, podrán saltarse el período de desarrollo de infraestructura, que han tenido que hacer los productores de dicha tecnología.</p>	<p>⇒ Promueve el concepto de educación global como un mecanismo para el fortalecimiento de valores como la solidaridad y la dignidad para todos los pueblos del mundo.</p> <p>⇒ Los aspectos que adquieren mayor importancia, en el marco de la globalización son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Internacionalización de contenidos</li> <li>◆ Enfoques comparativos</li> <li>◆ Estudios internacionales interculturales</li> <li>◆ Estudios sobre el desarrollo mundial</li> <li>◆ Dominio de varios idiomas</li> <li>◆ Establecimiento de convenios de</li> </ul>

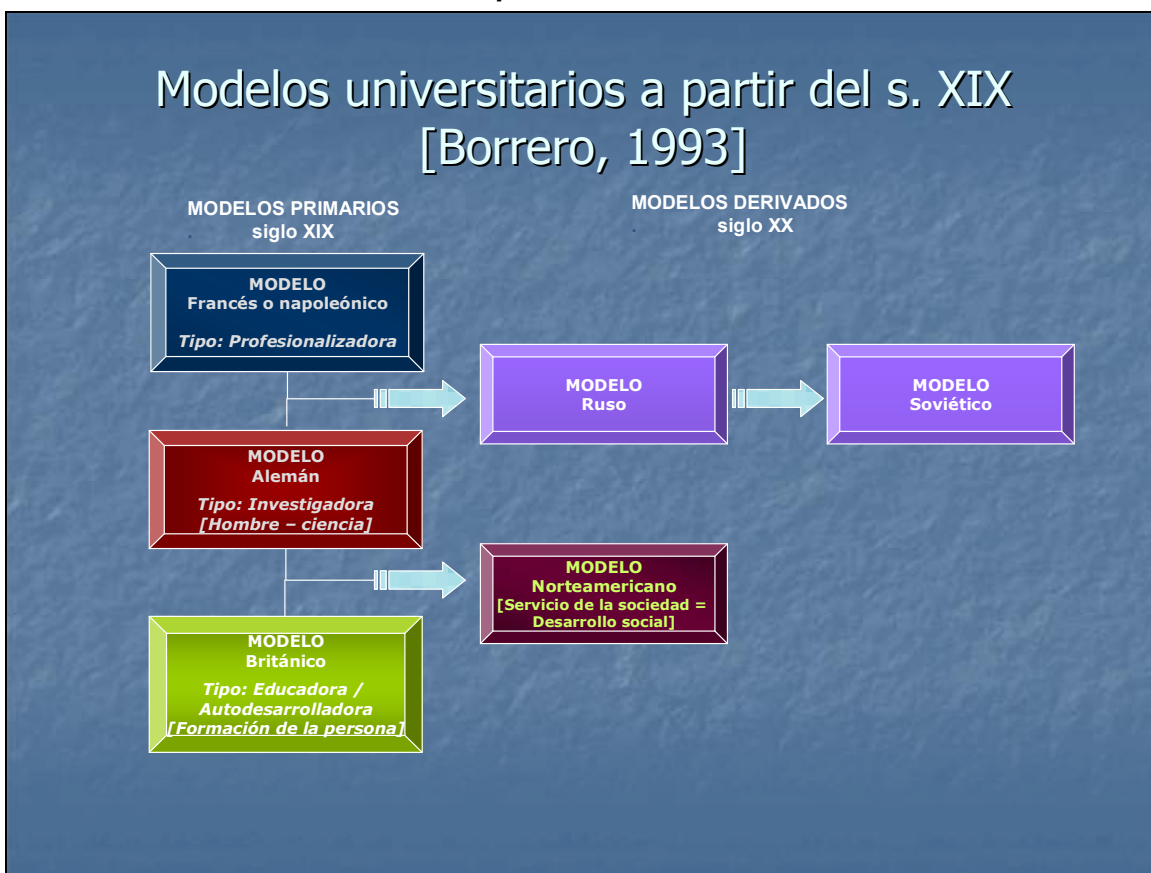
<p>*Defiende la premisa de que el software es más importante que el hardware.</p> <p>*Sus defensores creen que "la solidaridad de la humanidad avanza hacia formas globales de intercambio, donde es posible el florecimiento y vitalidad de las diversas culturas y que éstas entren en diálogo crítico con la racionalidad científica y tecnológica" (Cfr. García Guadilla, 1992]</p> <p>*Surgimiento de nuevas identidades. La diversidad cultural es revalorada como una dimensión que debe considerarse de gran importancia en el contexto de la globalidad, debido a que involucra el reconocimiento y la aceptación de la diferenciación y de las minorías.</p> <p>*Surgimiento de una sociedad civil global conectada a través de tecnologías comunicativas" que basará sus factores normativos en la ley y los derechos humanos. (Falk, 1991:133]</p>		<p>cooperación internacional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Establecimiento de redes mundiales de investigadores / profesores / alumnos.</li> </ul> <p>En este contexto, "la ciencia sería la instancia de &lt;&lt;universalidad&gt;&gt; que debe ser común a las universidades de todos los países (avanzados y los otros), la parte que los uniría con la globalidad; mientras que la cultura sería la instancia que garantizaría la diversidad de cada pueblo."</p>
--	--	--

<b>ESCENARIO DE SOLIDARIDAD</b>		
<b>PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS ASOCIADOS</b>	<b>IMPLICACIONES A.L.</b>	<b>IMPLICACIONES EDUCACIÓN SUPERIOR</b>
<p>*Predominio de un discurso contrahegemónico y contrasistémico.</p> <p>*Búsqueda de espacios de alteridad.</p> <p>*Cuestionamiento del "sesgo etnocentrista" que admite como único modelo viable la "modernidad europea", y por extensión también al paradigma de desarrollo propuesto para y adoptado por los países no avanzados.</p>	<p>*De acuerdo con los autores que se encontrarían en esta línea de pensamiento, los países avanzados han utilizado "paradigmas de desarrollo" que sólo han propiciado desajustes a fuerza de realizar intentos de hacerlos encajar en la realidad de América Latina.</p> <p>*Creación y aplicación del término "subdesarrollo" para denominar la realidad latinoamericana por parte de los "profesionales del desarrollo" formados en los países avanzados.</p>	<p>⇨ Surgimiento de diversos proyectos y centros académicos para impulsar el desarrollo, así como formación de expertos en las nuevas áreas de la planificación consideradas clave para un país.</p>

**Cuadro F. Evolución de las finalidades de la universidad.**



**Cuadro G. Modelos universitarios a partir del s. XIX**



**Cuadro H. Expansión geográfica y cronológica del movimiento reformista universitario de Córdoba (1918)**

PAÍS	Década de los 20 del siglo XX	Posterior a la década de los 20 del siglo XX
	Año(s)	Año(s)
Perú	1919-20	1930, 1931, 1935, 1945-46
Uruguay	1919-21, 1926, 1928	1930, 1934
Chile	1920, 1922	1944
Colombia	1922, 1924, 1928	1969, 1992
Guatemala	1922	1945
Cuba	1923	1931
Paraguay	1927	
Bolivia	1928	
Venezuela	1928	1936, 1940, 1943
Brasil	1928	1931, 1938, 1945
México	1929	
El Salvador		1933

Puerto Rico		1933, 1942
Costa Rica		1935, 1941
Honduras		1956
Nicaragua		1958

Fuente: Brunner (1990, pp. 138 – 142) y Borrero (1993b, esquema 18-II, p. 124 – 128)

### **Cuadro I. Organismos Nacionales de Estadística en Educación Superior de América Latina**

**Organismos Nacionales de Estadística en Educación Superior en América Latina**  
Fuente: CREJALC - UNESCO (1985)

<b>PAÍS</b>	<b>Instancia encargada</b>	<b>Organismo del q depende</b>	<b>Fecha de fundación</b>	<b>Tipo de financiamiento</b>
Argentina	Departamento de Estadística (DE)	Ministerio de Educación	1909	Estatal
Bolivia	Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB)	Autónomo	16-dic-78	N/D
Brasil	Servicio de Estadística da Educaçao e Cultura (SEEC)	Ministerio de Educación y Cultura	1937	Estatal
Colombia 1	Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE)	Presidencia de la República	Agosto de 1953	Estatal
Colombia 2	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICPES)	Ministerio de Educación Nacional	Agosto de 1968	Estatal
Costa Rica	Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES)	Consejo Nacional de Rectores	Diciembre de 1974	Estatal
Cuba	Dirección de Estadísticas Sociales	Comité Estatal de Estadísticas	1977	Estatal
Chile 1	Instituto Nacional de Estadísticas (INE)	Ministerio de Economía, Fomento y Reconstrucción	1843	Estatal
Chile 2	Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas	N/D	14-Ago-74	Estatal
Ecuador	Secretaría General del Consejo Nacional Universidades y Escuelas Politécnicas	Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas	Mayo de 1966	Estatal
El Salvador 1	Dirección de Informática e Infraestructura Educativa (DIIE)	Dirección General de Administración, Ministerio de Educación	1970	Estatal

El Salvador 2	Dirección General de Educación Universitaria	Ministerio de Educación	15-jul-81	Estatal
Grenada	Research/Evaluation Statistics	Ministry of Education, Labour and Civil Aviation	N/D	Estatal
Guatemala	Departamento de Registro y Estadística	Universidad San Carlos de Guatemala	16-dic-61	Estatal
Guyana	Planning and Research Unit	Ministry of Education, Social Division & Culture	1966	Estatal
México	Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES)	Asociación Civil	25-mar-50	Estatal
Nicaragua	Consejo Nacional de la Educación Superior (CNES)	Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional	29-feb-80	Estatal
Panamá 1	Universidad de Panamá	Autónomo	29-may-35	Estatal
Panamá 2	Universidad Santa María La Antigua	N/D	27-may-65	Estatal
Panamá 3	Universidad Tecnológica de Panamá	Gobierno Central	13-Ago-81	Estatal
Perú	Departamento de Estadística e Informática (DEI)	Comisión Nacional Interuniversitaria	1966	Estatal
Rep. Dominicana	Universidad Autónoma de Santo Domingo	Estatal	28 oct 1538	Estatal
Uruguay	Universidad de la República	Ministerio de Educación y Cultura	18 jul 1849	Estatal
Venezuela	Consejo Nacional de Universidades, Oficina de Planificación del Sector Universitario	Ministerio de Educación	1970	Estatal
UDUAL	Unión de Universidades de América Latina	Organismo internacional autónomo	1949	Internacional

Fuente: Centro Regional para la Educación Superior en América Latina (CRESALC) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1985). Directorio de Organismos Nacionales de Estadísticas en Educación Superior en América Latina y el Caribe. [En línea]. Obtenido el 30 de abril de 2009, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000652/065214sb.pdf>

### **Cuadro J. Variables recolectadas en instrumentos estadísticos de Organismos Nacionales de Estadística en Educación Superior de América Latina**

**Organismo; Nacional; de Estadística en Educación Superior en América Latina**

**Fuente: CRESALC - UNESCO (1985)**

PAÍS	Instancia encargada	Tipo de variables recolectadas en instrumentos estadísticos									
		Matrícula	Egresos	Sexo	Edad	1er. ingreso	Investigadores	Docentes	Administrativos	Planta Física	Otro(s): indicar cuál(es)



Argentina	Departamento de Estadística (DE)	x	x	x	x	x	x			x	
Bolivia	Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB)	x	x	x	x	x		x	x	x	
Brasil	Servicio de Estadística da Educaçao e Cultura (SEEC)	x	x	x	x	x				x	Rendimiento académico y financiamiento.
Colombia 1	Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE)	x	x	x		x		x	x		Egresados y graduados.
Colombia 2	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICPES)	x	x	x		x		x	x		
Costa Rica	Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES)		x	x	x						
Cuba	Dirección de Estadísticas Sociales	x	x	x	x	x					
Chile 1	Instituto Nacional de Estadísticas (INE)	x		x			x				Financiamiento
Chile 2	Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas	x	x	x		x			x		Alumnos extranjeros; área conocimiento; distrib. regional.
Ecuador	Secretaría General del Consejo Nacional Universidades y Escuelas Politécnicas	x	x					x	x		
El Salvador 1	Dirección de Informática e Infraestructura Educativa (DIIE)	x		x	x			x			Estudiantes extranjeros y graduados.
El Salvador 2	Dirección General de Educación Universitaria	x	x	x							
Grenada	Research/Evaluation Statistics	x	x	x	x	x					Deserción por nivel académ.; rendimiento académico.
Guatemala	Departamento de Registro y Estadística	x		x	x	x					Financiamiento; origen social.
Guyana	Planning and Research Unit	x		x	x						Financiamiento; rendimiento académico.
México	Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES)	x	x	x	x	x	x	x		x	Financiamiento
Nicaragua	Consejo Nacional de la Educación Superior (CNES)	x	x	x	x	x		x		x	Origen social, rendimiento académico; carencia personal técnico en Univ. e Inst. Politécnicos

Panamá 1	Universidad de Panamá	x	x	x	x	x	x	x	x	Financiamiento; origen social.
Panamá 2	Universidad Santa María La Antigua	x	x	x	x				x	Financiamiento
Panamá 3	Universidad Tecnológica de Panamá	x	x	x	x				x	Financiamiento; origen social; rendimiento académico.
Perú	Departamento de Estadística e Informática (DEI)	x	x	x	x		x	x	x	Procedencia alumnos, graduados y titulados; categoría y dedicación docentes.
Rep. Dominicana	Universidad Autónoma de Santo Domingo	x	x	x	x	x	x	x		Financiamiento; origen social; rendimiento académico.
Uruguay	Universidad de la República	x	x	x	x					Rendimiento académico.
Venezuela	Consejo Nacional de Universidades, Oficina de Planificación del Sector Universitario	x	x	x	x					
UDUAL	Unión de Universidades de América Latina	x	x			x				Tasa de deserción; becados; carreras impartidas.

Fuente: Centro Regional para la Educación Superior en América Latina (CRESALC) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1985). Directorio de Organismos Nacionales de Estadísticas en Educación Superior en América Latina y el Caribe. [En línea]. Obtenido el 30 de abril de 2009, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000652/065214sb.pdf>