



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA

La Política de Internacionalización de la Educación Superior en México,
1990-2012.

La UNAM como Referente Institucional

TESIS

Que para optar por el grado de doctor en pedagogía

Presenta

César García-García

Comité tutorial

Dr. Armando Alcántara Santuario, IISUE-UNAM.

Dra. Sara Rosa Medina Martínez, FFyL-UNAM.

Dra. Norma Angélica Juárez Salomo, UAEM-Morelos.

Dr. Antonio Carrillo Avelar, FES-Aragón-UNAM.

Dr. Simón David Ávila Pacheco, FES-Aragón-UNAM.

México D. F. octubre, 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Contenido

Resumen.....	8
Agradecimientos.....	9
Introducción.....	10
PRIMERA PARTE.....	21
CAPÍTULO 1.....	22
ESTADO DEL CONOCIMIENTO SOBRE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUESTADO DEL PERIOR EN MÉXICO.....	22
Introducción.....	22
1.1 Estado del conocimiento sobre la internacionalización de la educación superior en México, 1990-2012.....	22
1.2 Globalización e integración política y económica de México con América del Norte	27
1.3 Organismos mundiales y los estudios expertos sobre internacionalización de la educación superior en México.....	36
1.4 Transnacionalización, proveedores emergentes y comercialización de la educación superior en México.....	38
1.5 México y la cooperación internacional en educación superior: programas de movilidad, proyectos y redes internacionales.....	43
1.6 Sociedad del conocimiento, capitalismo académico e internacionalización de la educación superior.....	48
1.7 Política educativa y científica de internacionalización en México y sus programas estelares.....	51
1.8 Universidades mexicanas de investigación, Universidades de Clase Mundial y <i>rankings</i> internacionales.....	53
Conclusiones.....	55
CAPÍTULO 2.....	57
GLOBALIZACIÓN E INTERNACIONALIZACION, PROCESOS INTIMAMENTE UNIDOS: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL.....	57
Introducción.....	57
2. 1 La Globalización y sus efectos en educación superior.....	58
2.2 Globalización, globalismo y educación superior.....	60
2.3 La Universidad como centro y periferia.....	63
2.4 Universidades de Clase Mundial y universidades insignia.....	67
2.5 Sociedad del conocimiento y educación superior.....	70

2.6 Claro-oscuros de la sociedad del conocimiento	79
2.7 Internacionalización de la educación superior	80
Conclusiones.....	90
CAPÍTULO 3	92
METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS DE LA POLÍTICA DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO.....	92
Introducción.....	92
3.1 <i>Policy- polític</i> y el ciclo de análisis de la política para educación superior.....	92
3.1.1 Fase de diseño.....	93
3.1.2 Fase de Implementación	96
3.1.3 Fase de evaluación	99
3.2 Instrumentos para el trabajo de campo: la entrevista y la encuesta.....	102
3.2.1 Entrevistas	105
3.2.2 Encuestas	105
Conclusiones.....	107
SEGUNDA PARTE.....	109
CAPITULO 4	110
LAS AGENCIAS MUNDIALES: ACTORES QUE IMPULSAN LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	110
Introducción.....	110
4.1 La UNESCO y la nueva función de la educación superior.....	111
4.2 La OCDE y la Internacionalización de la educación superior en los países miembros	120
4.3 La OCDE y la recomendación de política de internacionalización de la educación superior a México	123
4.4 El Banco Mundial la dimensión internacional de la educación superior	124
Conclusiones.....	127
CAPÍTULO 5	129
LA POLÍTICA DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO 1992-2012.....	129
Introducción.....	129
5.1 El Programa de Modernización Educativa 1989-1994: el impulso al posgrado y la investigación.....	129

5.2 El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000: fortalecer la cooperación internacional.....	136
5.3 El Programa Nacional de Educación, PNE, 2000-2006: el paradigma de la sociedad del conocimiento y la universidad como institución abierta.....	137
5.4 El Programa Sectorial de Educación 2007-2012, el impulso a los cuerpos académicos y los grupos de investigación.....	145
Conclusiones.....	149
CAPÍTULO 6.....	150
LA POLÍTICA EDUCATIVA Y CIENTÍFICA DE INTERNACIONALIZACIÓN: EL CONACYT Y SUS PROGRAMAS ESTELARES.....	150
Introducción.....	150
6.1 El CONACYT y la formación de recursos humanos altamente calificados.....	150
6.2 El programa de becas-CONACYT.....	151
6.3 El Programa Sistema Nacional de Investigadores.....	168
6.3 El Programa Nacional de Posgrados de Calidad, PNPC.....	177
6.4 El Fondo de Cátedras Patrimoniales de Excelencia y el Programa de Retenciones y Repatriaciones.....	181
6.5 El Programa Consolidación de Grupos de Investigación.....	186
Conclusiones.....	188
CAPÍTULO 7.....	190
ACTORES INTERINSTITUCIONALES Y LA POLÍTICA EDUCATIVA DE INTERNACIONALIZACIÓN EN MÉXICO: SEP, ANUIES Y AMPEI.....	190
Introducción.....	190
7.1 La Secretaría de Educación Pública y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).....	190
7.2 La ANUIES y su Agenda Educativa: el Tema-Problema de la Internacionalización de la Educación Superior.....	200
7.3 La AMPEI, la Revista <i>Educación Global</i> y los Expertos en Internacionalización..	214
Conclusiones.....	219
CAPÍTULO 8.....	222
EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y CIENTÍFICA DE INTERNACIONALIZACIÓN EN MÉXICO.....	222
Introducción.....	222
8.1 Evaluación de la política educativa y científica de internacionalización en México.....	222

8.2 Calidad, indicadores y evaluación de la política educativa y científica de internacionalización.....	228
8.3 Resultados de la formación de recursos humanos altamente calificados: el PNPC y el Programa de Retenciones y Repatriaciones	233
8.4 Resultados del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).....	233
8.5 Resultados del Programa de Retenciones y Repatriaciones	243
8.6 Prospectivas y paradojas de la política educativa de Internacionalización	252
Conclusiones.....	255
TERCERA PARTE	258
CAPÍTULO 9	259
LA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE INTERNACIONALIZACIÓN EN LA UNAM: RAZONES, LINEAS RECTORAS Y PROGRAMAS	259
Introducción	259
9.1 La UNAM, dimensiones institucionales	259
9.2 ¿La UNAM se ha beneficiado de los programas de internacionalización?.....	263
9.3 La Política Institucional de Internacionalización en la UNAM: diagnósticos y encuestas.....	265
9.4 La dimensión histórica internacional de la UNAM: tendencias y programas institucionales de movilidad académica y cooperación	268
9.5 Diagnóstico, Razones y Líneas Rectoras de Acción: elementos de la política de internacionalización en la UNAM	278
9.6 El papel de la DGECI	282
Conclusiones.....	287
CAPÍTULO 10	289
La UNAM EN EL EXTERIOR Y EN CASA ¿LA UNAM GLOBAL?	289
Introducción	289
10.1 La UNAM en el exterior	289
10.1.2 Movimiento de estudiantes y académicos de la UNAM en el exterior	290
10.1.3 Programas educativos de la UNAM al exterior.....	292
10.1.4 Movilidad virtual o física de la UNAM a nivel mundial	295
10.1.5 Proyectos internacionales	296
10.2 La Internacionalización en Casa (o Ciudad Universitaria)	296
10.2.1 Programas académicos, enseñanza de un segundo idioma y temas con perfiles internacionales	296

10.2.2 Estudiantes internacionales y estudiantes-UNAM que han regresado de estudiar en el exterior	308
Conclusiones.....	309
11. CONCLUSIONES GENERALES.....	312
12. REFERENCIAS.....	321
Libros y capítulos de libros	321
Artículos en revistas científicas.....	340
Tesis de grado	355
Conferencias en Congresos	357
Artículos periodísticos de divulgación	359
Webgrafía	367
Sin clasificación	368
13. ANEXOS	370
Anexo I. Guion de Entrevista a Coordinadores de Posgrado y/o jefes de las Oficinas de Cooperación Académica-UNAM	370
Anexo II Encuesta a Estudiantes que Participaron en Programas de Movilidad Académica Internacional-UNAM.....	372
Anexo III. Lista de Tablas.....	376
Anexo IV. Lista de Gráficas	378
Anexo V. Acrónimos.....	378

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) la beca que me otorgó para la realización de los estudios de doctorado.

Resumen

La política de internacionalización de la educación superior en México puede definirse como un conjunto de acciones gubernamentales e institucionales que establecen una serie de programas de movilidad, formación e investigación en aras de mejorar la calidad de la educación e insertar al país en la sociedad del conocimiento y la Globalización.

La tesis que se plantea es que la política de internacionalización de la educación superior en México es una panacea. Primero, porque el gobierno mexicano ha diseñado una política educativa y científica de internacionalización desigual y asimétrica y cuyos valores, razones y motivaciones son proactivos a la Globalización. Segundo porque la implementación de la política, sobre todo a través de CONACYT y la SEP, ha generado diversos programas de movilidad, formación e investigación de resultados limitados, que no han sido evaluados, pero que tienen efectos en el sistema de educación superior y las funciones sustantivas de la universidad pública. Y tercero, porque a nivel institucional, incluso universidades de investigación o universidades insignia como la UNAM, reflejan las contradicciones de esta política de internacionalización en las funciones sustantivas de docencia e investigación al desconocerse la amplitud, profundidad y nivel de cambio con la internacionalización.

Agradecimientos

Agradezco a todas las personas que intervinieron directa o coyunturalmente en la realización de esta tesis, sea para apoyar a la elaboración de ésta, como a quien la escribió. En primera instancia agradezco la figura de mi tutor principal, el Dr. Armando Alcántara Santuario. Hace años conocí al Dr. Armando, cuando hice mi servicio social en el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), actualmente el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad (ISSUE). Pasaron doce años de conocerlo y siempre se mostró afable y con una gran ética del trabajo. Gracias a él la tesis tuvo grandes precisiones, correcciones y recomendaciones. La cercanía con el Dr. Armando me permitió conocer a investigadores con una humanidad extraordinaria, que en el futuro formarían parte del trayecto de la tesis.

En ese sentido conocí al Dr. Alejandro Canales, la Dra. Ileana Rojas, la Dra. Sara Rosa Medina y la Dra. Norma Juárez Salomo. A todos ellos les agradezco la lectura y/o revisión del proyecto de tesis, sus recomendaciones pertinentes y su trato cordial para conmigo. Otra parte importante de profesores que serían parte del comité tutorial, no los elegí, me fueron asignados, pero también a ellos les reconozco su compromiso al leer y hacer correcciones a las distintas versiones tanto del proyecto de tesis, como al borrador y versión final de la tesis.

En el trayecto de la elaboración de la tesis no puedo dejar de mencionar a otros lectores y amigos como la Dra. Evangelina Zepeda y el Dr. Pedro Flores Crespo. De los amigos, camaradas, compañeros están, Joel Hernández, Mario Quezada, Juan Venegas, Luis Fernando Saavedra, Nancy Galicia y Doris Mariscal. Finalmente, con respecto a quien escribió la tesis un eterno agradecimiento a Esmeralda, mujer con quien comparto la vida y me alienta en cada uno de los proyectos que emprendo. El trabajo va dedicado a ella y el pequeño Ezra.

Introducción

En este documento se presenta un trabajo de investigación enfocado en el área de educación superior. La investigación **es importante** para las Instituciones de Educación Superior (IES), instancias gubernamentales, asociaciones civiles y actores implicados en el diseño, implementación, evaluación e impulso de una política educativa y científica de internacionalización.

De manera específica se considera que el trabajo tiene relevancia para las universidades públicas que colocan un especial énfasis en la función de investigación y el posgrado; para instituciones gubernamentales como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la Secretaría de Educación Pública (SEP) –y en parte la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE)- que impulsan la calidad educativa la competitividad y el prestigio a través de la reputación internacional; así como para organismos interinstitucionales, como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI) que promueven la calidad educativa y la dimensión internacional.

De la misma manera, el trabajo de investigación que aquí se presenta tiene relevancia para los principales actores involucrados, se piensa; por un lado, en estudiantes, profesores e investigadores interesados en el estudio de las políticas de educación superior en México y de los cambios en las funciones sustantivas de la universidad; y por otro lado, en los tomadores de decisiones de políticas educativas dentro del sistema de educación superior mexicano.

El interés de tratar el tema de la internacionalización de la educación superior surge por los cambios drásticos que ha tenido la universidad pública en México en las últimas décadas a raíz de políticas educativas, como la calidad educativa, el financiamiento y la diversificación de las IES. Particularmente el interés se centra en una política educativa y científica de internacionalización que está modificando las funciones de la universidad pública al alentar la formación en el extranjero, las redes de cooperación, la transmisión y producción de conocimiento, la formación de elites académicas, la competencia entre pares formados en el país y con perfiles

internacionales, la división del trabajo académico (docencia-investigación), y el prestigio de los rankings internacionales; lo que hace suponer que la universidad pública mexicana está entrando en otra dinámica no sólo nacional, sino global.

En este documento la política de internacionalización de la educación superior en México, se entiende como un conjunto de acciones deliberadas por el Estado mexicano para modificar el sistema de educación superior y las funciones sustantivas de la universidad pública al entorno mundial. **La tesis** que aquí se plantea es que la política de internacionalización de la educación superior en México es una respuesta de los gobiernos y las universidades a la Globalización, al considerar ésta como una panacea, pero sin que ello haya generado grandes beneficios en el sistema de educación superior, ni mejoras en las funciones sustantivas de la universidad pública, sobre todo la docencia y la investigación.

El problema de investigación es que al menos en los últimos veinte o veinticinco años, el gobierno mexicano ha diseñado una política de internacionalización de la educación superior cuyos preceptos, valores, razones y motivaciones son proactivos a la Globalización. La implementación de la política de internacionalización ha generado diversos programas y estrategias, que en términos de acciones gubernamentales e institucionales (*policy*) sólo tiene resultados limitados no evaluados, pero en términos de poder e ideología (*politic*) cambian, alteran y tienen efectos en el sistema de educación superior y en las funciones sustantivas de la universidad.

Parte del problema que se intenta plantear es que de fondo la política de internacionalización de la educación superior no se ha evaluado y en gran medida se desconocen e ignoran sus efectos en las funciones sustantivas de la universidad pública. Lo mismo opera a nivel institucional en las IES, las universidades públicas y de investigación, como la UNAM, la cual refleja las contradicciones de una política educativa y científica de internacionalización al participar en programas de movilidad, formación e investigación y modificar programas académicos y perfiles profesionales (de estudiantes, docentes e investigadores), pero desconoce el volumen e impacto de la política institucional de internacionalización, desaprovecha

los beneficios de los programas y la política en la docencia e investigación, y al mismo tiempo reproduce las relaciones centro-periferia y la hegemonía de los sistemas educativos internacionales.

El objetivo general de la investigación por ende, es analizar la política de internacionalización de la educación superior en México para dar cuenta de algunos de sus resultados y efectos en el campo de la educación superior, y particularmente en las funciones sustantivas de docencia e investigación de una universidad pública como la UNAM.

El contexto de la internacionalización de la educación superior se da a partir de la segunda mitad del siglo XX, (sobre todo en la posguerra), con la reconfiguración de la cooperación norte-sur, -sobre todo con Europa (Didou, S. 1994)- y la configuración de élites intelectuales y gobernantes, y la acogida de exiliados (Didou, S. 2006, 2007) que se dieron desde los 40' hasta los 70'. En este tenor, el diseño de la política de internacionalización se basó en sus orígenes en tres teorías o paradigmas: las relaciones internacionales y la concepción “desinteresada” de la cooperación internacional; la teoría del capital humano de los años 50; y finalmente el paradigma de la economía o sociedad del conocimiento. Las tres teorías son parte de la política de internacionalización, pero sobre todo la última, ha operado en el diseño de la política de internacionalización desde hace 20 o 25 años al colocar el conocimiento como factor de producción en los procesos de innovación y aplicación en la ciencia y la tecnología, y por ende su necesaria adaptabilidad a los cambios constantes del fenómeno de la Globalización.

En este tenor, el diseño de la política de internacionalización en México, no sólo forma parte o se desprende de una agenda nacional que responde a los problemas del sistema de educación superior. El diseño de la política de internacionalización se estructura por diversos campos de disputa y actores. Uno de estos actores son las agencias mundiales de financiamiento y asesoramiento, como la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE que han colocado como parte de su agenda educativa la internacionalización de la educación superior.

A nivel mundial las agencias de asesoramiento y financiamiento han sido serias impulsoras de la internacionalización de la educación superior, del paradigma de la sociedad del conocimiento y el papel central que tendrán las universidades en la Globalización. De esa manera, las agencias mundiales han contribuido a establecer los temas de las agendas nacionales y de las políticas para educación superior.

En el plano nacional las agendas educativas y la hechura de la política de internacionalización de la educación superior de las últimas dos décadas posee una serie de preceptos, razones y valores, como la competitividad, la calidad educativa, y la pertinencia, que forman parte de las universidades y sus funciones sustantivas, sobre todo el posgrado y la investigación porque es ahí donde opera la formación de recursos humanos altamente especializados, la enseñanza de determinados valores y la producción de conocimiento.

Entonces, **la primera hipótesis** que se desprende del problema es que la política de internacionalización de la educación superior en México actúa como una ideología proactiva a la Globalización porque el diseño de la política tiene actores, factores que establecen preceptos, valores, razones y motivaciones a fines a la Globalización.

Lo que se advierte con esto es que la internacionalización de la educación superior en México no aparece como una característica histórica -si se intenta situar la internacionalización en los viajes de formación pedagógica tan usuales en universidades europeas de los siglos XVIII y XIX- ni una característica natural de las universidades, sino una respuesta de los gobiernos y las universidades a los marcos de integración política y económica y al fenómeno de la Globalización.

Advertir la internacionalización de la educación superior en México en su dimensión histórica y como política permite dar cuenta que a partir de la segunda mitad del siglo XX el gobierno mexicano estableció un conjunto de acciones y programas para la formación en el exterior de recursos humanos altamente calificados para lograr superar la dependencia científica y tecnológica extranjera y que tales recursos humanos calificados se incorporaran a los sistemas nacionales de ciencia y tecnología y al campo de la educación superior.

La apuesta del gobierno mexicano de formar en el exterior recursos humanos altamente calificados, implicó también pasar de la conformación de las élites intelectuales (de décadas anteriores) a las élites académicas (Didou, S. 2006), lo que se explicó perfectamente la creación del CONACYT en la década de los 70´.

A partir de la década de los 70´el gobierno mexicano apostó por implementar un conjunto de acciones a favor de la internacionalización de la educación superior a través de programas de movilidad académica-estudiantil y programas de cooperación internacional norte-sur. Pero fue sobre todo a partir de los 90´ cuando incrementó sustantivamente la implementación de acciones y programas a favor de la internacionalización de la educación superior. En este momento los actores o agencias gubernamentales y no gubernamentales resultaron clave. Por el lado de las agencias gubernamentales, el CONACYT, la SEP; por otro lado, actores inter institucionales, como ANUIES y AMPEI.

Cada una de estas agencias ha sido parte de la política educativa y científica de internacionalización con diversos programas de movilidad, formación docente e investigación; así como de alianzas estratégicas, consorcios, redes. Pero el común denominador es que los resultados de los programas de movilidad, formación e investigación no se conocen, lo mismo que los distintos efectos en el sistema de educación superior y las funciones de la universidad.

Como lo sostienen algunos autores (Didou, S. 2000, Canales, A. 2010), la implementación de la política educativa y científica de internacionalización tiene sólo resultados cuantitativos limitados. Los resultados sobre los programas de movilidad (en el caso de posgrado) formación (PNPC) e investigación (SNI) se han limitado a la información que concentra el CONACYT. En este tenor hay dos cuestiones. Primero, los resultados de los programas de movilidad académica y la cooperación internacional se limitan a algunas encuestas realizadas por AMPEI, ANUIES y recientemente la encuesta PATLANI. Segundo, hasta el momento habría que advertir que no hay un interés por parte de los tomadores de decisión, ni Las autoridades de la SEP, ni del CONACYT por trabajos transversales y longitudinales que recobren los resultados cuantitativos sobre movilidad estudiantil, inserción de

recursos humanos calificados formados en el extranjero, o con perfiles académicos internacionales incorporado al sistema de educación superior, al campo gubernamental, científico, bienes y servicios. Tampoco lo han hecho las mismas IES para sus contextos.

Esto hace suponer que la implementación de la política de internacionalización no se ha evaluado, en el sentido de conocer los efectos de la dimensión internacional en el SES y las funciones sustantivas de la universidad. Ciertamente, la evaluación de una parte importante de los programas de movilidad, formación e investigación que conforman la política de internacionalización empiezan a hacerse, pero gran parte de esta evaluación es muy reciente y se ha centrado en los procesos de gestión y administración, y no en procesos más amplios y profundos del sistema de educación superior.

Con base en la premisa que ha cambiado el sistema de educación superior por la política de internacionalización, lo que aquí se supone es que ha cambiado la manera en que se comportan las IES y sus actores. Parte del problema que se intenta evidenciar es que a partir de la implementación de la política de internacionalización y pretender la hechura de un modelo de universidad de investigación se ha diferenciado (y estratificado) y vuelto más desigual las IES mexicanas a través del acceso a programas de movilidad, formación e investigación con perfiles internacionales.

Entonces, la **segunda hipótesis** es que la política de internacionalización de la educación superior en México que ha implementado el gobierno mexicano en los últimos 20 o 25 años ha llevado a cabo diversas acciones y programas que en términos de *policy* han generado resultados cuantitativos limitados -evaluados a nivel de gestión y administración-, pero en términos de *politics* están cambiando, alterando y tienen efectos en el sistema de educación superior y las funciones sustantivas de la universidad pública.

Para dar cuenta que efectivamente aún no se conocen los efectos de la Globalización y la internacionalización en la educación superior y particularmente en la universidad pública, y por tanto no se han establecido acciones alternativas

(Ordorika s/a), se toma en cuenta un referente institucional clave en el SES mexicano, la UNAM.

Se toma a la UNAM como referente institucional para comprender los efectos de la política educativa y científica de internacionalización en los valores y prácticas institucionales, pero básicamente por las siguientes razones:

-Porque los estudios que se han hecho en las últimas dos décadas sobre cooperación internacional, programas de movilidad académica y estudiantil rankings y comparaciones internacionales han tomado como referente a un pequeño grupo de IES mexicanas, pero sólo la UNAM ha tenido un abordaje consistente, aunque poco sistemático en torno a una política institucional de internacionalización.

-Porque la UNAM ha tenido históricamente una relación estrecha con organismos interinstitucionales (gubernamentales y no gubernamentales) que han impulsado la dimensión internacional de la educación. Desde los 50' ha tenido una estrecha relación con la UDUAL y ANUIES, organismos impulsores de programas de cooperación y movilidad académica internacional. A partir de los 70' la relación se estableció con el CONACYT en el aliento a la formación de recursos humanos en el extranjero, y actualmente la UNAM a través de diversos fondos extraordinarios y programas de movilidad, formación e investigación del CONACYT establece una política institucional de internacionalización.

-Es una universidad insignia (*flagship*) y constructora de Estado (Ordorika, I. y Pusser, B. 2007c) líder referente del sistema de educación superior mexicano. Es una universidad de investigación, al realizar la mayor cantidad de investigaciones en el país y del sistema de educación superior en su conjunto. Y al mismo tiempo es una universidad periférica en el sistema internacional de conocimiento, pero una de las pocas instituciones públicas “mediadoras” con las universidades centrales (Altbach, P. 2001)

Con base en lo anterior, aquí se establece un **tercer supuesto**, la UNAM es referente institucional clave que refleja (al *exterior* y hacia el *interior*) las contradicciones de la política de internacionalización de la educación superior.

Entonces, de acuerdo al problema y los supuestos descritos anteriormente, este trabajo de investigación se compone de tres partes. En la primera parte –que se estructura de los capítulos 1, 2 y 3 respectivamente- se establece como **objetivo particular** establecer un marco de análisis que permita comprender, analizar y abordar el estudio de la internacionalización de la educación superior en México. En ese sentido, el capítulo 1 establece un estado del arte, a partir de la década de los 90, sobre los diversos estudios que se han hecho sobre la internacionalización de la educación superior en México para recuperar los resultados, las líneas de investigación concluidas y las que están en trayecto en el estudio del proceso de la internacionalización de la educación superior en México.

Posteriormente, el capítulo 2 establece un marco conceptual donde se intenta dar respuesta a varias interrogantes. ¿Cómo afecta la Globalización la educación superior? ¿Qué papel cumple el proceso de internacionalización de la educación superior en relación a la Globalización? ¿Puede entenderse la internacionalización como una política con programas y estrategias y líneas de acción gubernamental e institucional? ¿Cuáles son los rasgos del modelo de universidad dominante? ¿En todo esto, qué papel juegan las universidades de investigación del centro y la periferia? La primera parte cierra con el capítulo 3 dedicado al marco metodológico tomado de los planteamientos de Cox, C. (1993) y Knight, J. (2005) que permite entender y analizar la internacionalización de la educación superior en México como una política.

En la segunda parte –que consta de los capítulos 4, 5, 6, y 7 respectivamente- el **objetivo específico** es analizar el diseño, la implementación y algunos de sus efectos de la política educativa y científica de internacionalización en México, así como sus principales actores gubernamentales e institucionales y programas de acción.

Para ello el capítulo 4 aborda las agencias mundiales de financiamiento y asesoramiento (la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE) como uno de los actores que contribuye al diseño de la política de internacionalización de la educación superior en el país. Posteriormente, en el capítulo 5, se analiza la política de

internacionalización de la educación superior en México de 1989 al 2012. En este capítulo se analizan los Programas Sectoriales de Educación donde se encuentra localizada las razones, valores que estructuran la política educativa y científica de internacionalización del país. Se aborda como periodo 1989-2012 porque toma como punto de partida los 90', momento donde se da la integración política-económica a través de la firma de acuerdos comerciales. El análisis cierra en el 2012, momento que marca el fin de un sexenio y de una etapa que permite pensar si la política ha cambiado, tiene líneas de continuidad o ha sido un fracaso.

El capítulo 6 analiza el CONACYT como un actor clave en la política educativa y científica de internacionalización en México y analiza algunos de sus programas estelares de formación e investigación. En términos específicos se revisa en una perspectiva histórica amplia y transversal los resultados de los programas de formación en el exterior de recursos humanos, lo cual implica dar cuenta de programas de becas al exterior, el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), el Programa de Retenciones y Repatriaciones (PRR), los programas de investigación, como el SNI, y recientemente el Programa Conformación de Grupos de Investigación.

El capítulo 7 aborda otros de los actores clave en el diseño, impulso e implementación de la política de internacionalización de la educación superior en México: la SEP y actores interinstitucionales no gubernamentales como ANUIES y FIMPES. Cada uno de estos actores clave ha implementado programas de formación, como PROMEP, y de movilidad, o actividades que van encaminadas a la promoción de la dimensión internacional de la educación en México.

El capítulo 8, con el que cierra la segunda parte de este trabajo de investigación, aborda una evaluación de la política de internacionalización desde dos ángulos: desde el plano nacional hacia dentro, y desde el plano nacional hacia afuera para dar cuenta de los limitados resultados de una política de internacionalización; pero por otro lado también para dar cuenta de las contradicciones y paradojas de esta política de internacionalización.

La tercera y última parte –que consta de los capítulos 9 y 10– tiene como referente central a la UNAM. El objetivo de esta tercera parte es conocer la amplitud, profundidad y nivel de cambio que se ha conseguido con la política educativa de internacionalización en la UNAM; y dar cuenta de algunas contradicciones de la política de internacionalización de la educación superior en México a partir de un referente institucional como lo es la Universidad Nacional. Para ello se usan como dimensiones de análisis: la UNAM en el exterior, con lo cual se hace referencia a la relación de la Universidad Nacional con el marco mundial y la realidad nacional; y la UNAM en el interior (o en casa), con lo cual se hace referencia a lo que sucede a nivel institucional, a nivel de las funciones sustantivas de la universidad y del comportamiento de sus actores.

En ese sentido el capítulo 9 pone en la mesa de análisis las dimensiones (tamaño) de la Universidad Nacional; las líneas de acción a favor de una política institucional de internacionalización; los departamentos institucionales que promueven la cooperación y la movilidad internacional; la cantidad y tipos de convenios que tiene la Universidad Nacional con universidades del exterior; así como los programas de movilidad, formación e investigación que forman parte de una política educativa y científica de internacionalización.

Finalmente el capítulo 10 cierra con el empleo de la propuesta conceptual de Knight J. (2005) en el sentido de analizar desde un referente institucional como la UNAM, la internacionalización en el exterior y la internacionalización *en casa*. La propuesta de internacionalización en el *exterior* es para conocer: el movimiento de estudiantes y profesores al exterior; la promoción de programas académicos y cursos en el extranjero; la movilidad física o virtual de la institución a otros países; así como los proyectos internacionales para el desarrollo social y/o con fines comerciales.

Por su parte, la propuesta de internacionalización *en casa* es para conocer tres ángulos institucionales: planes de estudio y programas con tema internacional; procesos de enseñanza-aprendizaje donde se recupera la participación de estudiantes (becarios, maestros, expertos) que salieron o vienen a la Universidad Nacional; y actividades pedagógicas de investigación (proyectos de investigación

conjunta, socios de investigadores internacionales en sectores académicos, investigadores visitantes, etc).

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 1

ESTADO DEL CONOCIMIENTO SOBRE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Introducción

Para analizar el diseño de la política de internacionalización de la educación superior en el país se necesita entender y tomar en cuenta el marco histórico de la política en que se desarrolla, conocer las razones nacionales, institucionales y motivaciones individuales, quiénes son los principales interesados e impulsores, cuáles son los diversos ángulos que la componen y considerar desde qué marcos analíticos y perspectivas metodológicas es posible entenderla.

Con estos planteamientos de base, el objetivo específico de este primer capítulo es construir un estado del conocimiento de la internacionalización de la educación superior en México lo largo de las últimas dos décadas del siglo XX, según sus abordajes analíticos, metodológicos, resultados, líneas de investigación concluidas y en trayecto de formación.

Para lograr este objetivo se revisan trabajos de expertos, interesados, noveles y tesis, que se recuperan de distintas bases de datos, artículos en revistas científicas mexicanas de acceso abierto, ponencias presentadas en congresos nacionales, y tesis de licenciatura y posgrado de varias Instituciones de educación superior del país.

1.1 Estado del conocimiento sobre la internacionalización de la educación superior en México, 1990-2012

En México los estudios sobre la internacionalización de la educación superior comenzaron a partir de la segunda mitad del siglo XX, sobre todo cuando el gobierno mexicano ubicó como problema en la agenda pública la dependencia técnica, científica y tecnológica extranjera y como paradigma de la política, la teoría del capital humano. El gobierno mexicano a partir de la década de los 70 (con la creación del CONACYT) le dio interés a la formación de recursos humanos altamente calificados (INIC, 1970; Márquez, T. 1982; Saldaña y Peña, 1988) a

través del programa de becas al extranjero y con ello se pasó de la conformación de elites intelectuales, a la conformación de élites académicas (Didou, S. 2006)

Sin embargo, como bien apunta Didou, S. (2013, 2014) fue a partir de las últimas dos décadas cuando se volvieron más sistemáticas las investigaciones, desde diversas disciplinas (políticas públicas, relaciones internacionales, sociología, economía, pedagogía) sobre la internacionalización de la educación superior en México. Hay dos razones que podrían explicar este fenómeno. La primera razón, el interés por construir una agenda educativa global por parte de _agencias mundiales como el Banco Mundial, la UNESCO y la OCDE. La segunda razón, la integración política, económica y regional de México, sobre todo con el Tratado de Libre Comercio con América del Norte y Canadá (TLCAN) y que acabaría definiendo la entrada de México a la Globalización.

Con este marco el estado del conocimiento que aquí se construyó se hizo con base en determinadas categorías, que ordenaron por temática los estudios sobre internacionalización; y con base en determinados criterios que situaron históricamente las investigaciones pertinentes.

Respecto a las categorías, se usaron básicamente tres: a) “Internacionalización” b) “educación superior” y c) “Globalización”, tal y como se observa en la Tabla No 1. La categoría “internacionalización” incluye conceptos de primer, segundo y tercer orden como, cooperación internacional, movilidad académica y científica internacional, programas, proyectos y redes académicas internacionales. La categoría “Educación Superior” incluye conceptos como, acreditación internacional, Universidades de Clase Mundial (WCU, por sus siglas en inglés) y rankings educativos internacionales. En el caso de la categoría “Globalización”, los conceptos son, transnacionalización, comercio educativo, economía y sociedad del conocimiento, así como capitalismo académico.

En el caso de los criterios empleados para construir el estado del conocimiento, básicamente se establecieron cuatro criterios de selección; esto fue, por temática, por su ubicación histórica, interés geográfico, y accesibilidad. El criterio de selección “Temática” colocó como centro de la investigación la internacionalización de la

educación superior en México, sus distintos abordajes conceptuales, metodológicos y líneas de investigación. El segundo criterio de selección, “ubicación histórica”, implicó que las diversas investigaciones o estudios sobre la internacionalización recayeran en el periodo que comprenden un poco más de las últimas dos décadas, esto es de 1990 a 2012.

Tabla No 1

Construcción del Estado del Conocimiento sobre la Internacionalización de la Educación Superior: Categorías y conceptos para su estudio

Categorías de primer orden	Conceptos de primer segundo y tercer orden
Internacionalización	Cooperación internacional, movilidad académica y científica internacional, programas, proyectos y redes académicas internacionales
Educación superior	acreditación internacional, universidades de clase mundial (WCU), rankings internacionales,
Globalización	Transnacionalización, comercio educativo, sociedad y economía del conocimiento, capitalismo académico.

Fuente: elaboración propia.

El tercer criterio de selección “ubicación geográfica” retomó las producciones de investigadores, noveles, o principiantes interesados en el proceso de internacionalización de la educación superior y de sus investigaciones que tenían que ver directamente con México. Claro que este criterio no excluye los estudios (por encargo de agencias mundiales) de investigadores expertos extranjeros. En el caso del cuarto, y último criterio, “accesibilidad”, se retomó los planteamientos de Didou S. (2013, 2014) como privilegiar documentos que estuviesen disponibles en la red (Internet), en este caso, se hizo referencia tanto a libros, capítulos de libros, artículos científicos en revistas de acceso abierto, tesis (en electrónico), memorias de congresos y periódicos de divulgación.

Con base en lo anterior, se exploraron diversas bases de datos. Se exploró la base de datos REDALYC, la cual contiene una red de revistas de acceso abierto (*open access*) de América Latina y el Caribe. Se exploró la base de datos de IESALC-UNESCO, como una de las agencias mundiales interesadas en elaborar estudios sobre la educación superior en la región. Además se revisaron bases de datos de IES como la UNAM, FLACSO, Instituto Mora y la UPN para acceder a las tesis de posgrado que tuvieron como temática central el proceso de internacionalización de la educación superior en México. En línea también se exploró un suplemento de divulgación científica del periódico Milenio denominado, *Campus Milenio*.

Para el caso de la búsqueda y selección de estudios sobre el proceso de internacionalización de la educación superior en México presentes en ponencias de congresos se recurrió básicamente a las memorias electrónicas y disponibles en la red que aparecen en congresos educativos, como el *Congreso Mexicano de Investigación Educativa* (organizado por el COMIE) y el *Congreso Retos y Expectativas de la Universidad* (impulsado inicialmente por la Universidad de Guadalajara). De los distintos Congresos del COMIE, que se realizan cada dos años desde 1993, se revisaron las memorias electrónicas de los periodos, 2007, 2009 y 2011. De los congresos *Retos y Expectativas de la Universidad* se revisaron los periodos 2000 a 2009¹.

La excepción al criterio planteado “acceso en línea”, fue la revisión de la revista “*Educación Global*”. Los contenidos de la Revista editada por la AMPEI no se encuentran totalmente disponibles en la red (los índices de la revista se encuentran en la página web oficial de la Asociación), pero resultaron fundamentales para los estudios sobre la internacionalización de la educación en el país y porque en gran medida alojan los resultados de la Conferencia-AMPEI sobre internacionalización en educación que realiza la AMPEI cada dos años. Prácticamente se revisaron todos los volúmenes desde la fecha de su creación, esto es 1998, hasta el 2012, la

¹ Por cuestiones de accesibilidad a la memoria electrónica, el Congreso *Retos y Expectativas de la Universidad* organizado en el 2008 y teniendo como sede Nayarit no pudo consultarse.

excepción fue el primer volumen, dado que se encuentra agotado y no fue posible recuperarlo.

De las distintas bases de datos, se localizaron 8 revistas mexicanas² en edición impresa y electrónica que trataban directamente el tema de la educación, pero sólo fueron 5 las revistas mexicanas de este tipo en las cuales se presentaron publicaciones sobre el proceso de la internacionalización de la educación superior en México. Las revistas a las que se hace referencia fueron, *Innovación Educativa* (del IPN), *Perfiles Educativos* (de la UNAM), *Reencuentro* (de la UAM), *Revista de la Educación Superior* (de la ANUIES), *Revista Iberoamericana de Educación superior* (de la UNAM). Particularmente las revistas en las cuales más se abordó el proceso de internacionalización de la educación superior fueron, *Revista de la Educación Superior* de la ANUIES; *Perfiles Educativos*, de la UNAM; y la revista *Educación Global*, de la AMPEI. Las dos primeras revistas tienen versiones digitales e impresas, en el caso de la última revista, esto es *Educación Global*, sólo tiene versión completa de manera impresa.

Respecto a los artículos de divulgación científica, el periódico consultado fue *Milenio* y particularmente el suplemento cultural *Campus Milenio*, y quienes abordaron el proceso de internacionalización de la educación superior fueron básicamente Alcántara, A. y Roberto Rodríguez, ambos investigadores del IISUE de la UNAM.

En total se revisaron 39 libros y capítulos en libros, 88 artículos de revistas especializadas, 11 tesis de posgrado, 16 ponencias en congresos y 67 artículos de divulgación científica. A continuación, lo que aquí se ordena en distintos apartados intenta ser; por un lado, una perspectiva de la evolución de la discusión y análisis en torno a la internacionalización de la educación superior en el país; y por otro lado, un referente en torno a los estudios y nuevas vetas de investigación casi inexploradas sobre la internacionalización de la educación superior en el país.

² Las revistas mexicanas fueron: *Innovación Educativa* (del IPN), *Perfiles Educativos* (UNAM), *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (Universidad Autónoma de Baja California), *Reencuentro* (UAM), *Revista de la Educación Superior* (ANUIES), *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (UNAM), *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (COMIE).

1.2 Globalización e integración política y económica de México con América del Norte

Los primeros estudios sobre la dimensión internacional de la educación superior en México, al menos de la década de los 90, tuvieron como común denominador la integración política, económica regional y mundial a partir de la firma del Tratado de libre Comercio con América del Norte (TLCAN, por sus siglas en español o NAFTA, por sus siglas en inglés). Las reuniones trilaterales que se dieron entre 1992 y 1996 por los gobiernos federales en *Wingspread* (Wisconsin) en 1992, *Vancouver* (Canadá) en 1993, y Guadalajara México en 1996 registraron precisamente el interés por la integración en la educación superior en los tres países (Gacel, J. 1998a; Marmolejo, F, 2000).

Aboites, H. (1993), fue uno de los primeros investigadores críticos que abordó el análisis de la internacionalización en el marco del TLCAN y la Globalización, entendida esta última como una nueva etapa (o fase expansiva) del capitalismo que empezaba a tener impactos en la educación superior mexicana, como la participación del sector privado (o el mercado) en la educación, y el abandono del Estado al proporcionar más educación (privatización) (Aboites, H. 2001). Posteriormente Didou, S. (1994) expuso desde otra óptica los cambios en la orientación de la internacionalización (versus cooperación) de la educación superior en México, con Europa (particularmente Francia, España, Inglaterra), a partir de la posguerra, para reorientarse hacia los Estados Unidos con la firma del TLCAN.

El estudio de Didou, S. al que se hace referencia, coincidió en tiempo, temática y abordajes metodológicos con otras investigaciones, como las de Ortega, S. (1997), Pérez, L y Cárdenas, C. (1998). Las tres autoras tomaron como referentes empíricos las encuestas realizadas por la ANUIES y la AMPEI³, entre 1993 y 1995, así como la información que proveía el CONACYT. Los resultados de estas primeras investigaciones también tuvieron varios puntos en común: la poca y dispersa

³ Los estudios de la AMPEI a los que se hace referencia son: "Censo de estudiantes extranjeros en México" y "Perfiles organizativos de las oficinas de intercambio en las Instituciones de Educación Superior en México". Parte de estos estudios se publicaron en la *Revista Educación Global* (AMPEI, 1999, 2000).

información sobre el intercambio académico internacional (Ortega, 1997; Pérez, L. y Cárdenas, C, 1998); la baja cantidad de IES públicas (UNAM, UAM, U de Guanajuato) y privadas (ITESM, Universidad Ibero, UDLAP, ITAM), regularmente las más grandes y con mayor tradición, aventajadas en el proceso de internacionalización (Didou, 1994; Pérez, C y Cárdenas, C. 1998); la concentración de la cooperación con el exterior en el DF y sólo algunos estados ligados al norte y al centro (Didou, 1994); la unidireccionalidad de proyectos de cooperación con Estados Unidos, aun cuando los países de América Latina y del Caribe hayan sido históricamente contrapartes naturales de México (Didou, 1994).

A mediados de la década de los 90´ fue evidente la influencia del CONACYT y de la ANUIES tanto para el diseño como en la implementación de una política de internacionalización de la educación superior en el país. De acuerdo a los estudios de Mungaray, A. (1996) la ANUIES consideró que la cooperación internacional podía resolver diversos retos nacionales como la formación de profesores con posgrados (nacionales y extranjeros) y con diversas modalidades; programas de posgrados en cotutela; programas de posgrado entre instituciones nacionales y extranjeras sustentadas en el diseño conjunto del programa; y programas de posgrado en instituciones nacionales con estancias cortas en instituciones extranjeras (Mungaray, A. 1996).

La influencia de la ANUIES fue tanta que se expresó en el diseño de política, en referencia ineludible de los estudios sobre la internacionalización de la educación superior. Pero también la influencia de la ANUIES fue nodal como actor interinstitucional al participar, junto con la SEP en diversas reuniones que tenían como marco el TLCAN. Ejemplos: la reunión que se celebró en Cancún México en 1994 para tratar la Globalización de la educación superior y las profesiones: el caso de América del Norte; la reunión que se celebraría en *Otawa*, Canadá en 1995. A estas muestras, le acompañaron otras reuniones; como la *International Association of university presidents en Querétaro*; la Conferencia de rectores y de presidentes de las universidades de Quebec (CREPUC) con la ANUIES en *Otawa* Canadá; y la

reunión de la *American Association of University Administrators en Texas*. (ANUIES, 1994).

En este mismo tenor se dieron las distintas reuniones anuales de la AMPEI en Cancún en 1997, así como en Puebla en 1998 para abordar las experiencias sobre las redes de colaboración y cooperación académica internacional (AMPEI, 1998) y las estrategias de implementación de políticas de internacionalización de la educación superior (AMPEI, 2000).

En el marco de la Conferencia Anual de la AMPEI, los autores que abordaron la globalización y la internacionalización de la educación superior en México fueron básicamente, Marmolejo, F. (1998), en ese entonces director del CONAHEC y hoy alto funcionario del Banco Mundial, y Gacel J. (1998b), entonces directora de la AMPEI. Marmolejo, F. (1998) expuso su visión sobre la Globalización como un proceso social de integración en la que instituciones e individuos reaccionaban diferente a este proceso; resaltó las asimetrías entre las naciones en el marco del TLCAN, pero precisamente por esa integración era un reto que debía asumir la educación superior para obtener un beneficio institucional; y describió la participación de interesados en el proceso de internacionalización, en este caso de la AMPEI y del CONAHEC.

Otro de los miembros fundadores y activos de la AMPEI que elaboró estudios sobre la internacionalización de la educación superior en el país fue Gacel, J. (1998b), quien planteó como interrogante si en efecto había una integración académica en el contexto del TLCAN y de la cooperación internacional tomando como base el resultado de dos programas de colaboración trilateral, como el *Regional Academic Mobility Program* (RAMP) y el *Fund for the Improvement of post Secondary* (FIPSE) del Departamento de Educación de Estados Unidos,. Algunos de los resultados que expuso Gacel, J. (1998b) es que no se dio la integración académica por distintos problemas económicos, de planeación, y de compromisos institucionales. En este marco de análisis, y para el caso de México, sólo algunas universidades como la UNAM (a través de fundación UNAM) tenían un papel más activo, pero era clara la reproducción de esquemas habituales, la movilidad internacional norte sur y que los

alumnos que más se beneficiaban con la cooperación internacional eran los que poseían recursos económicos regularmente los que provenían de instituciones privadas.

Al cierre de la década de los 90' surgieron otras investigaciones que también abordaron la internacionalización de la educación superior en el país. Estas investigaciones y estudios se dieron tanto de expertos (Baraño, M, 1999; Didou, S. 2000) como de funcionarios (Marmolejo, F. 2000). Baraño, M. (1999) planteó los efectos de la Globalización y el neoliberalismo a través de los principios y valores de la planeación tecnocrática (evaluación, selección, excelencia, calidad, eficiencia, productividad) en la educación superior, los cuales –decía la autora- respondían más a intereses político-económicos de mercado que a expectativas de orden académico y profesional. Didou, S. (2000) analizó propiamente la implementación de la política de internacionalización de la educación superior en relación al marco del TLCAN y la Globalización en su fase económica. En ese sentido, expuso sus alcances y sus limitaciones. En la investigación de Didou, S. (1998) llama la atención que la forma de analizar la política de internacionalización en el país, en la cual básicamente empleó dos niveles de análisis: el gubernamental y el institucional, así como encuestas a sus principales actores.

En el caso de Marmolejo, F. (2000) era ya evidente su interés en apostar tanto por la internacionalización como por la Globalización. En ese sentido sus trabajos fueron descriptivos, por ejemplo a seis años del TLCAN, Marmolejo, F. (2000) destacó las reuniones entre los tres países para lograr la integración y la implementación de programas conjuntos con resultados limitados (PROMESAN, era un ejemplo), destacó también las redes de cooperación académica (o consorcios, como CONAHEC, AMPEI) la vinculación entre investigadores que dio como resultados, el Programa Interinstitucional de Estudios Sobre la Región de América del Norte, bajo la Administración del Colegio de México, el CISAN, de la UNAM, el ITAM y la UDLA; los pocos éxitos de la relación universidad-empresa con EU; así como los temas de calidad y acreditación de la educación superior.

El resumen de una década, la de los 90', dejaría temas por atender e investigar en torno al diseño e implementación de una política de internacionalización de la educación superior: los programas compartidos, equivalencias académicas, acreditación, transferencia de créditos, y certificación (Mungaray, 1996; Pérez, L. y Cárdenas, C. 1998). Los temas pendientes para entender los efectos de la Globalización de la educación superior y el proceso de internacionalización de la educación superior en México serían: la privatización y mercantilización de la educación superior; el predominio del idioma inglés en el mundo de la academia, la centralidad del conocimiento, las TIC en los sistemas sociales y educativos, la calidad y la acreditación internacional (Ortega, S. ,1997; Pérez, L y Cárdenas, C. 1998, Didou, S., 1999).

Al inicio de la siguiente década, esto es a partir del año 2000, continuó brevemente una tendencia en los abordajes del binomio Globalización e Internacionalización de la educación superior, entendida la primera en su fase económica y en relación a los procesos de integración económica, política y académica (Marmolejo, 2002, 2005; Bastidas, J. 2000, Luquin, C, 2001, Didou, S. 2000b). Pero el TLCAN como punto de referencia empezó a diluirse. Quizá el interés y abordaje en los estudios de este binomio continuó en Marmolejo F. (2002, 2005), pero en este funcionario del Banco Mundial fue básicamente para dar cuenta de las diferencias y las experiencias de las redes de colaboración entre IES de la frontera México –EU. El punto es que incluso en Marmolejo, F. la Globalización y la Internacionalización adquirieron otros significados a tal grado que él empezaba a afirmar que la internacionalización de la educación superior debía trascender sus formas clásicas de cooperación, movilidad, convenios, etc., para convertirse en una conciencia global (Marmolejo, F. 2005).

Entonces, un primer hallazgo es que a partir del 2000 las investigaciones que abordaron el binomio Globalización-Internacionalización de la educación superior empezaron a tener otros abordajes analíticos. Lo cual se observa en diversas investigaciones (Gacel, J. 2000, 2002, 2004, 2007; Contreras, C., 2004; Sebastián J. 2005; Uribe, J. , 2005; Lemaitre, 2005; Cordera, C. 2007; Romero, R y Mureddo,

C., 2009; Vázquez, M. 2009; Castillo, N. y Rodríguez, J. , 2010; Muñoz, H. , 2011) en distintas ponencias de Congresos, como *Retos y Expectativas* de la Universidad (Heras, L. ,2002; Gutiérrez, R. y Castro, A. ,2004; Marum, E. y Rosario, V. ,2007), así como noveles estudios (Contreras, C. 2004, Nilas, S., 2009).

Gacel, J (2000) abrió prácticamente una década de estudios sobre la internacionalización de la educación superior a nivel conceptual y de implementación de la internacionalización de la educación superior como política a nivel institucional. En Gacel, J. (2000), si bien el marco contextual que expuso era la Globalización, ésta dejó de tener como referencia el TLCAN y se le empezó a abordar como un proceso necesario de integración mundial irreversible. La particularidad e importancia del estudio de Gacel, J. (2000) (que de hecho la llevará al nivel de experta) fue plantear un marco conceptual para analizar la política de internacionalización de la educación superior en México y evaluar el proceso de internacionalización de las universidades mexicanas con base en la experiencia de encuestas empleadas por la AMPEI.

En un estudio posterior (Gacel, J. 2002) la misma experta presentó un diagnóstico cuantitativo y cualitativo de la dimensión internacional de las universidades mexicanas con el fin de impulsar una política institucional al respecto. Para ello empleó encuestas a sus principales actores (estudiantes, personal académico y administrativo) y entrevistas semi estructuradas a las autoridades educativas, además de hacer una revisión de los documentos oficiales sobre políticas de desarrollo institucional.

En estudios posteriores de la misma autora (Gacel, J. 2004^a), era evidente el énfasis en diferenciar conceptualmente tanto Internacionalización como Globalización y usar un marco conceptual para estudiar la internacionalización como política educativa en México. En este sentido se entendía el interés por una política institucional de internacionalización que la llevó a plantear, a nivel de operatividad, en algunas instituciones como la Universidad de Guadalajara (Gacel, J., 2004b). En todos estos estudios y otros más (Gacel, J. 2007) se volvió evidente el giro del análisis del binomio Globalización-Internacionalización, y la aparición de nuevas

temáticas pragmáticas, como la calidad educativa, las estructuras académicas y de gestión de las universidades, las modalidades de la educación transnacional, entre ellas la virtualización.

Estudios que siguieron la línea de análisis de la internacionalización de la educación superior como una política educativa, o como un conjunto de estrategias institucionales también aparecerán en ese momento, tal fue el caso de estudios como los de Sebastián, J (2005). Otras investigaciones a fines a entender la relación entre internacionalización de la educación superior y Globalización que operaron a nivel de precisión conceptual fueron de Uribe, J. (2005), quien desprendió su análisis y marco conceptual de Jane Knight y Hans de Wit. En este estudio quizá el aporte más relevante fuese el hecho de pensar la Globalización e integrar otros elementos presentes en su composición, como el mercado, la disputa de la educación como bien público o mercancía, la presencia de las TIC, la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento, la transnacionalización y le educación transfronteriza, así como los espacios comunes de educación (Proceso Bolonia, programa Erasmus, etc.).

A partir del 2000 también algo empezó a ser evidente, el binomio Globalización-Internacionalización de la educación superior empezó a analizarse desde dos ángulos: un ángulo muy crítico a la globalización y la internacionalización; y otro ángulo, más a favor de la globalización e internacionalización en educación superior por considerársele un proceso irreversible y necesario.

Abordajes críticos sobre la Globalización y la educación superior entendieron a la Globalización como una fase expansiva del capitalismo con implicaciones en las políticas educativas como la calidad de la educación superior y la internacionalización para las IES de los distintos países, entre ellos, México (Contreras, C, 2004). En este tenor se abordó también la Globalización en educación superior como un proceso de integración (y dominación) económica, política y cultural a nivel mundial. Lo cual implicaba, el dominio del mercado en la esfera social, la pérdida de autonomía de los Estados-nación y el predominio de una ideología de consumo a escala global.

En esta postura el estudio de Lemaitre, M. (2005) que analizaba la educación superior y daba cuenta de varias tendencias (o políticas) íntimamente engarzadas, dentro de ellas: la masificación de la educación superior –en parte resultado de la universalización de la educación secundaria- convertía a la educación superior en el principal mecanismo de diferenciación en un mercado de trabajo extremadamente competitivo; y la disminución (o restricción) de la responsabilidad financiera del Estado a la educación superior que conllevó a la participación del mercado en el ofrecimiento de la educación superior a nivel transnacional, lo que significó tanto la transnacionalización-mercantilización de la educación superior, como a empezar a discutir temas en la agenda pública como la calidad y la acreditación.

Entre las dos posturas (antagónicas) sobre Globalización e Internacionalización de la educación superior, es cierto que no todos los estudios observaron de manera crítica este binomio. Algunos, estudiosos como Romero, R. y Murredu, C. (2009) se remitieron solamente al abordaje internacionalización educación superior, donde la inclinación fue por clarificaciones conceptuales para lograr vislumbrar sus efectos en México. Pero la mayoría de los estudios de esta década muestra tanto nuevos abordajes analíticos, como una postura sobre el binomio Globalización-internacionalización.

Es en ese sentido, que las investigaciones críticas y más recientes que abordan la Globalización y la Internacionalización de la educación superior, como la de Muñoz, H. (2011) planteen a la globalización, la sociedad del conocimiento y las funciones de la universidad pública (sobre todo la función de la investigación) como íntimamente relacionadas, de tal manera que las universidades no sólo son reactivas a la Globalización sino proactivas hacia la Globalización, prueba de ello es el impulso de los rankings mundiales, las redes universitarias internacionales, los posgrados de competencia mundial que dan cuenta de la conformación de un capitalismo académico en las universidades mexicanas que se dedican a la investigación.

En un segundo extremo, se generaron estudios más proclives a la Globalización e Internacionalización de la educación superior (Vázquez, M. 2009; Castillo, N. y

Rodríguez, J. 2010; Castellanos, S. y Luna, C. ,2009; Vázquez, M. ,2009). En esta segunda postura, la globalización tiene una estrecha relación con la sociedad del conocimiento y la internacionalización es una respuesta a la globalización y precisamente por eso la internacionalización representa potencialidades a través de las IES. Al respecto Castillo, N., y Rodríguez, J. (2010) plantea la internacionalización como una era marcada por cambios financieros, económicos, así como cambios acelerados en la ciencia y tecnología que tiene consecuencias en los modelos de educación superior y particularmente en las funciones de las universidades. El estudio apuesta por un avance de la internacionalización de la academia y da muestras de ello a través de programas a cargo del CONACYT y la SEP (PROMEP). En el caso de Castellanos, S y Luna, C (2009) el principal planteamiento es que “la internacionalización de la educación superior podría ser una de las alternativas que lograra contribuir a unir esfuerzos en materia de colaboración entre nuestros países para enfrentar los desafíos del mundo unipolar desde el contexto mexicano-latinoamericano de la globalización y el neoliberalismo” (2009: 2).

Los diversos estudios que abordan el binomio Globalización-Internacionalización desde una perspectiva crítica o favor de ella se encontrarían hasta en las diversas presentaciones o ponencias de congresos como el denominado congreso *Retos y Expectativas de la Universidad*, en el cual se encontraron estudios como los de Gutiérrez, M. (2002), Heras, L. (2002), Marum, E. y Rosario, M, (2007).

Gutiérrez. M (2002). Abordó la Internacionalización y la Globalización, y prácticamente se refirió a la primera como necesaria para la segunda. Su postura fue a favor de implementar la internacionalización como política (de solidaridad y cooperación internacional) y como conjunto de estrategias institucionales, lo que implicaba apertura y fortalecimiento académico.—Heras, L. (2002) entendía la internacionalización de la educación superior más allá de movilidad académica y estudiantil, lo que implicaba pensarla más como un proceso amplio para darse cuenta de los grandes cambios (políticos, económicos, sociales y científicos) a nivel mundial y apostar por actividades universitarias, como la investigación y al

posgrado. Por su parte, Marum, E. y Rosario, M. (2007) plantearon un modelo educativo no centrado en la globalización económica impulsado por el BM y el FM y la OCDE, sino un modelo educativo centrado en los planteamientos de la UNESCO de la educación como bien público, como cooperación etc.

Respecto a los nóveles estudios, algunas tesis de licenciatura de la UNAM (Contreras, 2004, Gutiérrez, D. 2009, Nilas, S. 2009) también abordaron la Globalización y la Internacionalización de la educación superior. En este caso, la Globalización se usaba como un marco teórico-contextual, que no se reducía al TLCAN y que implicaba pensarla como una fase expansiva del capitalismo, a lo cual la internacionalización de la educación superior era entendida como un requerimiento de “calidad” para el desarrollo del capitalismo (Contreras, C. 2004); como un “instrumento” y no un fin de la educación superior (Nilas, S, 2009).

1.3 Organismos mundiales y los estudios expertos sobre internacionalización de la educación superior en México

A partir de la década de los 90´ son considerables los estudios sobre la educación superior en la región que elaboraron agencias supranacionales, como el Banco Mundial (1995, 2000,2003, 2003a, 2003b, 2003c, 2005), la UNESCO (1995, 1996, 1998, 2005, 2009) y la OCDE (1996, 1997, 2000, 2001, 2003, 2004^a, 2004b, 2008^a, 2008b, 2008c, 2012). Estos estudios ayudaron a crear una tendencia y configurar una agenda educativa mundial y en ese sentido permearon en la configuración de políticas educativas, como la internacionalización de la educación superior en México.

La literatura experta sobre la influencia o papel de los organismos mundiales en la educación superior mexicana es considerable (Díaz Barriga, A. 1996, Mungaray, A. y Valenti, G. 1997; Maldonado, 2000, Alcántara, 2000 Rodríguez; Gacel, J.2006). Sin embargo, los estudios sobre la internacionalización de la educación superior en México elaborados desde o por encargo de las agencias mundiales son menos y recientes.

Un primer estudio, que elabora el Banco Mundial, es del 2005 (Banco Mundial, 2005) y es en efecto para conocer el grado de internacionalización de la educación

superior en la región, así como sus fortalezas, debilidades y desafíos. El estudio referente a México estuvo a cargo de Gacel, J. (2005) En este estudio la autora expuso la composición del SES del país, enmarcó la internacionalización de la educación superior en un sexenio (2001-2006); engarzó la internacionalización de la educación superior a la política de evaluación de la calidad educativa; exaltó como una razón nacional de esta política la calidad, desprendió los programas *ad hoc*, resaltó los actores principales de este proceso (el SEP, CONACYT, ANUIES, FIMES, AMPEI); y describió las estrategias para la internacionalización a nivel institucional, convenios internacionales, movilidad estudiantil, internacionalización del plan de estudios, etc.

Otros estudios en relación a la internacionalización de la educación superior fueron elaborados por la UNESCO, y de manera específica por IESALC (IESALC, 2000; IESALC, 2007, Gazola, A. 2008; Tunnerman, C. 2008; UCO, 2010; Vessuri, H.2010^a); y algunos de estos estudios toman como uno de sus referentes a México, por ejemplo IESALC (s/a), López, F. et al. (2009), Didou y Gérard, E. (2009), Vesurri, H. (2010b) y Didou (2014).

IESALC (s/a) analizó las reformas educativas en distintos países de América Latina, dentro de ellos México, en donde resaltó, que éstas fueron respuestas o ecos de recomendaciones de organismos mundiales, e implementadas con ayuda de organismo educativos nacionales, como la ANUIES Y CONACYT. De acuerdo a IESALC (s/a) una parte de las reformas educativas generó gran controversia, sin embargo, algunas reformas impulsadas por la UNESCO tuvieron gran aceptación, entre ellas la calidad, pertinencia e internacionalización. El análisis del periodo 1998 donde se estableció la CMES y el 2003 daban cuenta que más que cambios profundos había grandes líneas de continuidad de las políticas reformadoras en educación.

López, F. et. Al. (2009) por su parte analizaron la composición del sistema de educación superior, así como los programas derivados de una política de financiamiento extraordinario que buscaban una reconfiguración de los perfiles académicos (por ejemplo, PROMEP), el aseguramiento de la calidad a través de la

cooperación internacional, y en ese sentido de los cambios que tenía el SES en su conjunto. En el caso de Didou S. y Gérard, E (2009) lo que se abordó como parte de la internacionalización de la educación superior en México fue la fuga de cerebros, las movilidades académicas y las redes científicas. Vessuri, H. (2010) dentro de los estudios que componen la *Revista de Educación Superior* estaba aquella que se abocaba a los conocimientos que cruzaban fronteras a raíz de la colaboración transfronteriza entre México y Estados Unidos. Por su parte, y sólo recientemente Didou, S. (2014) construyó el estado del arte sobre la internacionalización de la educación superior en México en el periodo de 1993-2013.

1.4 Transnacionalización, proveedores emergentes y comercialización de la educación superior en México

En la literatura sobre la internacionalización de la educación superior en México algo se volvió evidente como otra de las caras de la Globalización en educación superior y los procesos de integración política y económica: la transnacionalización de la educación superior, la comercialización y la educación como mercancía.

La transnacionalización empezó a operar en la década de los 90' a raíz de la firma del TLCAN, el cual contenía cuatro capítulos relativos a la educación superior y la integración económica, en este caso los capítulos fueron el capítulo 12, relativo al comercio transfronterizo en servicios; el capítulo 16, relativo a aspectos laborales profesionales en cada país; y el capítulo 17, relativo a la propiedad intelectual. La mayor parte de la literatura sobre la transnacionalización de la educación superior, los proveedores emergentes y la comercialización de la educación superior, no fue abordada por interesados y noveles, sino sobre todo por expertos de la educación superior en México. En ese sentido se entiende que la mayor parte de las contribuciones hayan sido de Didou, S., (2002, 2006, 2007) Rodríguez, R. (2003, 2004a) Gacel, (2007^a, 2007^b), Gascón, P. y Cepeda, J. (2001, 2003, 2004, 2007, 2008, 2009).

Las contribuciones de Didou S. (2002) se centraron en la transnacionalización de la educación superior en América Latina, la autora analizó, los campos foráneos por parte de las universidades extranjeras, oficinas de promoción, dio cuenta de los

proveedores (empresas o universidades) que ofrecían servicios a distancia (en línea), las alianzas universitarias entre IES públicas y privadas nacionales y extranjeras de la región de América Latina que comenzaron a ampliar la formación a través de estancias cortas, movilidades virtuales, grados con una estancia adicional, redes de posgrado en cotutela, doble titulación, servicios educativos que empezaron a ofrecer organismos empresariales y corporativos, convenios de colaboración entre organismos empresariales corporativos con IES mexicanas, etc. Sumado a lo anterior, el trabajo de Didou S. (2002) daba cuenta de dos problemas para México: la primera, no había regulación por parte de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) de la SEP de este segmento de la educación; la segunda, era difícil obtener la información sobre los proveedores externos tanto porque la información estaba dispersa porque no había investigación especializada, como porque no había información de fuentes gubernamentales.

En estudios posteriores la misma experta, (Didou S., 2006, 2007) expuso a manera de dicotomía el entusiasmo en la internacionalización y el desencanto por las tensiones que se generarían entre la solidaridad y el lucro de la educación en un entorno comercial. El entusiasmo de la década de los 90' estaba depositado en la internacionalización y la multiplicación de oportunidades de movilidad y el desencanto porque no se mejoraba la equidad en el acceso, la política beneficiaba a los candidatos mejor posicionados en cuanto a competencias lingüísticas, recursos económicos y capital cultural. Este desencanto pasaba por las tensiones entre la solidaridad y el lucro que se daban en la educación superior en un entorno comercial.

Los nuevos temas en este momento eran más que evidentes, la Globalización pasaba a integrar otros procesos afines como la sociedad del conocimiento, la comercialización de la educación superior, los proveedores emergentes y el aseguramiento de la calidad de los programas ofrecidos en un marco educativo y de comercio.

Por su lado, Roberto Rodríguez (2003, 2004a), expuso con gran detalle y para el caso de México quiénes eran los nuevos proveedores transnacionales (empresas,

corporaciones, organizaciones públicas, privadas); cómo se instauraron en México, y qué modelos de educación superior empresarial optaban situando como caso las universidades corporativas y la oferta de educación superior virtual.

El interés por la transnacionalización de la educación superior en México por parte de Rodríguez, R. fue evidente desde el 2003 hasta el 2012. Rodríguez, R. en artículos periodísticos que aparecen en el suplemento *Campus Milenio*, a lo largo de más de una década, ha expuesto varios casos sobre la transnacionalización de la educación superior en México: el consorcio *Silvan-Education/Laureate-Education-UVM* (Rodríguez, R. 2003b, 2004b, 2005b, 2005h, 2007^a, 2007b, 2007d, 2007f, 2008^a, 2008b, 2008c), *informatics Holding-UNITEC* (Rodríguez, R. 2004c), *Aliant international Universities* (Rodríguez, 2004d), el Grupo *Laurate- Universidad Hispanoamericana* (Rodríguez, R. 2004e), el grupo *Apolo* y la instalación de centros escolares en lugares como Chihuahua (Rodríguez, R.2004f), *Banfiel Pet Hospital* y la UNAM, como caso de relaciones entre universidades y empresas (Rodríguez, R. 2005a), el volumen económico que representa la movilidad estudiantil internacional (Rodríguez, R. 2005c) en México (Rodríguez, R: 2005d, 2005e), las prácticas de corrupción que se generan entre agencias gubernamentales, instituciones universitarias con certificados fraudulentos y de dudosa calidad, (Rodríguez, R. 2005f), y más casos de compra de universidades, como la compra de la Universidad Latina por el grupo *Carlyle-Apolo Group* (Rodríguez, R. (2005i), e *Imbursa* por UNITEC (Rodríguez, R. 2007c).

Otra experta que abordó la transnacionalización de la educación superior fue Gacel, J. (2007^a, 2007b). La ex presidenta de la AMPEI expuso las potencialidades y limitaciones de la transnacionalización de la educación superior. Respecto a las potencialidades –en gran medida como resultado de las formas virtuales- Gacel, J. resaltaba la cobertura educativa por parte de las mejores universidades del mundo frente al abandono de la responsabilidad educativa por parte del estado y el acceso. Otra de las potencialidades que planteaba la autora era la obligación de las instituciones educativas tradicionales a cambiar en sus funciones, formas de trabajo, etc. Etc. Dentro de las limitaciones, Gacel, J. (2007^a) se planteaba ¿quién

debía hacerse cargo de proveer de la calidad de la educación superior transnacional? Y si ¿la movilidad virtual era un asunto serio de movilidad internacional similar a movilidad académica tradicional?

En el mismo estudio la autora (Gacel, 2007^a) precisaba conceptualmente educación transnacional y educación internacional. La primera, según la autora, estaba marcada por el interés económico, mientras la segunda estaba interesada en procesos culturales más profundos. La postura de la autora era que la internacionalización de la educación superior fundamentada en la solidaridad y la cooperación debía de servir como contrabalance de la educación transnacional para que no reprodujera problemas históricos como la dependencia, la colonización, viejos esquemas de colonialismo, etc.

Por su parte, Gastón, P y Cepeda, J. (2001) también realizaron diversas investigaciones sobre la transnacionalización de la educación superior en México. En sus primeros trabajos, Gascón, P. y Cepeda, J. (2001) expusieron la influencia (o papel) de los organismos económicos internacionales como el Banco Mundial y la OCDE para que el Estado disminuyera su participación en la educación, provocando no sólo la privatización o participación del sector privado en la educación pública, sino su liberalización de la educación superior en el mercado.

En estudios posteriores Gascón, P. y Cepeda, J., (2003) ahondaron en su análisis de la educación superior, la globalización y la mercantilización de la educación superior al ofrecer argumentos donde la educación apuntaba a esa vía de privatización y comercialización. La idea principal, exponían los autores, era la consolidación de un modelo universal de educación superior dirigido por la lógica económica, en ese sentido las universidades tendían a modificar sus planes de estudios, saberes de las disciplinas, así como la oferta en la enseñanza. En suma el estudio de Gascón P. y Cepeda, J. (2003) daba cuenta de tres cosas: primero, la mercantilización de la educación superior a nivel mundial a través de diversas propuestas, como el Informe Atali en Europa en 1998; segundo, la conformación de un modelo de educación y universidad signado por el mercado -donde los títulos (sobre todo de posgrado) empezaban a adquirir una lógica *per se* (la lógica de la

competencia, estratificación, elitización, del mundo laboral); tercero, los desafíos o retos que implicaban para las universidades el fenómeno de la Globalización.

Gascon, P. y Cepeda, J. (2004, 2007), años después, ubicaron todavía con mayor precisión conceptual el fenómeno de la mercantilización de la educación superior en el país, plantearon el debate de la educación como bien público o mercancía en un contexto internacional donde países como Estados Unidos, Nueva Zelanda o Australia establecían como propuesta los proveedores externos de servicios de enseñanza con ayuda de la tecnología, y para que los países logran incorporarse a la economía del conocimiento.

En este tenor Gascón, P. y Cepeda, J. (2008) expusieron, como en sus primeros trabajos, el papel de organismos financieros internacionales en el impulso a políticas educativas que promovían la participación privada y la mercantilización de la educación superior. Entonces, el estudio se centró en plantear las consecuencias de estas acciones y el papel que desempeñaban las universidades públicas en este escenario. Dentro de las consecuencias, se mencionó por los autores, concebir la universidad como empresa, la pérdida de calidad, enfrentarse a dilemas de si la universidad debía ajustar planes y programas al mercado. En todo esto el papel que los autores le endosaron a las universidades públicas fue un “bastión de resistencia” contra el neoliberalismo y contra el proyecto de convertir la educación en una mercancía.

En sus últimas investigaciones sobre la temática de la transnacionalización y comercialización de la educación superior en el País, Gascón, P. y Cepeda, J. (2009) expusieron críticamente un caso particular, el mercado de créditos (o bonos) para la educación superior mexicana a partir del análisis del modelo de educación superior implantado en Chile en la época de la dictadura y que tenía como rasgo central la privatización de la educación superior y los créditos educativos. La lógica que develaron los autores es que la idea del mercado de créditos no era otra que prestamos para que los estudiantes logren su educación tanto en IES públicas como privadas. El análisis y pertinencia del estudio de Gascón, P. y Cepeda, J. (2009) para México se daba en el marco de propuestas donde se intentaba modificar el

artículo 27 de la Ley General de Educación para implementar un sistema de bonos educativos. La propuesta del mercado de créditos educativos, finalmente no prosperó por este y otros análisis.

1.5 México y la cooperación internacional en educación superior: programas de movilidad, proyectos y redes internacionales

En la década de los 90' era marcada el uso indistinto (y muchas veces confuso) entre internacionalización de la educación superior y cooperación internacional en educación superior. Algunos autores como Knight, J. (2005) consideraron con justa razón que la primera era un proceso más amplio y que la segunda se remitía a un amplio abanico de relaciones asistenciales, asimétricas entre países, organismos gubernamentales, instituciones educativas e individuos interesados.

Con el paso de los años, se dio el fin de la confusión. El proceso más amplio era la internacionalización de la educación superior, y en sus formas más prácticas la cooperación internacional, la cual contemplaba programas de movilidad académica internacional, proyectos, convenios, acuerdos, así como la conformación de redes universitarias, académicas y de investigación.

Los estudios sobre la cooperación internacional en educación superior tienen como particularidad su carácter programático. Los estudios sobre los programas de movilidad académica internacional, presentan dos enfoques: el primero de ellos, su carácter pragmático al narrar las distintas experiencias institucionales; el otro enfoque son los estudios de carácter crítico y político que dan paso a plantear la movilidad académica internacional con el fenómeno de la fuga de cerebros, la migración internacional y las famosas diásporas académicas.

Como parte de los estudios, con el primer enfoque, pragmático y programático y que en ese sentido abordan los programas de movilidad académica y estudiantil internacional se tienen los trabajos de Lennon, W. (1998), González S. y González, O. (1998) Villanueva, E. (1999), Hernández, S. (1999), Bravo, J. (1999), León, F. et. Al. (2000), Couturier, D. (2000), Ponce, M. (2002), Hernández, R. (2002, 2003, 2004), García, M (2004), Sánchez, Y. (2004), Spitta, A. (2004), Marmolejo, K. (2004,

2006), Romero, C. (2006), Izquierdo, I. (2007), Maldonado, A. y Brendan, J. (2009), Moctezuma, P. y Navarro, A. (2011) y García J. (2013).

Lennon, W. (1998) expuso a finales de la década de los 90' la experiencia de 7 años de un programa de movilidad estudiantil entre la SEP y la Universidad de Tulane. González, S. y González, O. (1998) expusieron algunas propuestas y nuevos enfoques para los estudios de posgrado en ingeniería en México tomando como marco la necesaria cooperación internacional. Villanueva, E. (1999) analizó la movilidad académica internacional en la UNAM a raíz del papel de Fundación UNAM y su programa de becas a estudiantes distinguidos de esa institución. Hernández, S. (1999), presentó una caracterización del intercambio universitario entre México y Cuba. Bravo, J. (1999), expuso uno de los pocos estudios sobre la movilidad académica y movilidad nacional en el país y particularmente el caso de la UNAM.

En el siguiente año, el interés por esta temática de la movilidad académica internacional continuó en relación a programas y experiencias institucionales. León, F. et. Al. (2000), quien expuso la movilidad académica entre Estados Unidos, Canadá y México, en este estudio sobresalía el análisis de un programa, el PROMESAN. Couturier, D. (2000) abordó los retos del intercambio académico teniendo como caso la UAM. Ponce, M. (2002) abordó la internacionalización del curriculum, programas de movilidad académico y estudiantil, internacionalización del posgrado y la investigación y el programa de profesores visitantes en la UABC. Por su parte, Hernández, R. (2002, 2003, 2004, 2005) abordó el análisis de los estudiantes internacionales de posgrado de América Latina (y particularmente de México) que llegan a Estados Unidos, o bien de Estados Unidos que llegan al sur.

En relación a los temas de cooperación internacional con el análisis de programas específicos y referentes institucionales también apareció el interés en noveles estudios ligados a la elaboración de tesis de grado de algunas Instituciones de Educación Superior, como el Instituto Mora, FLACSO y la UNAM. La característica general o punto en común en estas tesis de grado fue abordar la cooperación internacional en educación superior como un marco teórico y entender la cooperación internacional como una estrategia de fortalecimiento institucional.

Una vez establecido la cooperación internacional como marco teórico-conceptual, las tesis de grado se abocaron al análisis de distintos programas, proyectos, acuerdos y experiencias institucionales. En relación a la cooperación internacional y los programas, proyectos y acuerdos se pueden mencionar el análisis de: el Programa de intercambio y movilidad académica de la OEI (Ayala, C. 2002); el Programa Mesoamericano de intercambio Académico ANUIES-CSUCA (Marmolejo, K. (2004, 2006⁴); el Acuerdo México-Francia (Romero, C. 2006), y el proyecto Alfa Tunning (Monroy, D. 2010). A esta clase de estudio se le sumaron el análisis de la cooperación internacional en educación superior desde diversas experiencias institucionales: como el caso del CIESAS (Sánchez, Y. 2004); y el caso de la UNAM (García, T. 2004; Gutiérrez, D. (2009).

Para cerrar el interés en los estudios de cooperación y movilidad internacional en la última década, se pueden mencionar las investigaciones de: Spitta, A. (2004) quien abordó la cooperación científica universitaria entre México-Alemania, de manera específica el acuerdo entre el CONACYT y el DAAD; Izquierdo, I. (2007) quien tomó como centro de interés la inmigración de científicos extranjeros en la UNAM a partir de la década de los 90'; Maldonado, A. & Brenan, J. (2009) que abordaron el estudio de los estudiantes internacionales entre la Universidad de Sonora y la Universidad de Arizona; Moctezuma, P. y Navarro, A. (2011) autores que abordaron la internacionalización de la educación superior tomando como referente institucional las IES de baja california y en un contexto transfronterizo; y finalmente los estudios de García, J. (2013), el cual analiza la movilidad académica internacional en el contexto latinoamericano y de las políticas públicas mexicanas en el impulso a la movilidad internacional.

Un segundo enfoque en abordar el estudio de la movilidad académica internacional, lo componen el trabajo de expertos como Marúm, E. (2004), Didou, S. (2004, 2010, 2011), Didou, S. y Gérard, E. (2009), y Rodríguez, R. (2005, 2009, 2010). Por principio, Marum, E. (2005) abordó la movilidad estudiantil desde los programas de

⁴ Esta versión se desprende de la tesis de la autora y aparece como artículo en la *Revista de Educación Superior* del año que se menciona.

atracción entre Estados Unidos, Canadá y México, y reflexionó sobre la necesidad de compensar la asimetría de México con fondos especiales para evitar la fuga de cerebros y la erosión de la fuerza de trabajo mexicana de alta calificación.

Por su parte, Didou, S. (2004) expuso en uno de sus estudios tres puntos fundamentales: el caso mexicano referente a la fuga de cerebros en relación a Estados Unidos, principal destino de obra altamente calificada; la ausencia de información cuantitativa y cualitativa sobre este fenómeno; y algunas políticas públicas para aminorar los impactos indeseables de este fenómeno. Posteriormente, en el marco de un seminario internacional -, titulado “Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas” que se impartió en el DF en el 2009- y la coordinación de un proyecto –denominado Observatorio Sobre Movilidades Académicas y Científicas en América Latina (OBSMAC) a cargo de la UNESCO- Didou, S. y Gérard, E. (2009) expusieron el estudio de la triada, fuga de cerebros, movilidades académicas y redes científicas. El trabajo era establecer un estado del arte sobre estos fenómenos en América Latina y por supuesto México.

En ese sentido, se entiende, el estudio de Didou S. (2010) referente a las políticas gubernamentales de México respecto a la salida y retorno para la formación de recursos humanos altamente calificados, en el cual expuso con gran detalle las acciones emprendidas por el CONACYT, la SEP y la SRE a través de diversos programas como PROMESAN, PROMEP, las becas CONACYT al extranjero, y la constitución de determinados perfiles académicos a través del SIN y el PNPC. Con esta base se entiende que el estudio que emitió un año después Didou, S. (2011) abordara nuevamente la movilidad estudiantil y centrara su mirada en los retornos, las redes y las mutaciones de política que había establecido el gobierno mexicano al respecto.

Rodríguez, R. (2005^a, 2009) es otro de los expertos que analizó el fenómeno de la migración de estudiantes como parte del proceso de la internacionalización de la educación superior, y particularmente del comercio internacional de servicios de educación superior. Uno de los primeros planteamientos de Rodríguez, R. (2005^a) fue presentar un panorama internacional de la migración universitaria; el dilema de

cómo entrarle a la regulación y coordinación de la migración internacional de estudiantes; y situó el caso de México en la dinámica de migración internacional universitaria exponiendo el volumen de la migración internacional universitaria hacia Estados Unidos y de EU hacia México, así como sus respectivos costos para el país. En otro estudio, Rodríguez, R. (2009) continuó con el análisis de la migración internacional universitaria entre México Estados Unidos. Para ello, frente a la escasa información cualitativa y cuantitativa en el país, el autor uso dos fuentes de información del país vecino: los datos de la encuesta continua de hogares del Buró del Censo de Estados Unidos, la *American Community Survey* y las estadísticas sobre visas de residencia temporal tramitada por mexicanos.

Posteriormente el abordaje del fenómeno de la movilidad internacional universitaria tiene en Rodríguez otro centro de interés, la fuga de cerebros. Este tema se encontró en el periódico de divulgación *Campus Milenio*, en el cual le dedicó una serie de trece artículos de divulgación del 12 de marzo del 2009 al 02 de julio del mismo año, bajo una pregunta central “Fuga de cerebros mexicanos, ¿realidad preocupante o mito genial?” (2009b, 2009c, 2009d, 2009e, 2009f, 2009g, 2009h, 2009i, 2009j, 2009k, 2009l, 2009m)

Finalmente, en relación a la cooperación internacional en educación superior también se conformaron otros estudios, en este caso los relacionados con las redes universitarias, académicas y de investigación internacionales. Quienes abordaron esta temática fueron: Pallan, C. (1998, 1999), Ávila, G. (1998), Rivas, F. (1998); González, M (1998); Wilkinson, W. (1998); Acuña A. (1998); Castillo, N y Rodríguez, J (2009); y Sánchez, G. González, A, y Jiménez, L. (2010).

Pallan, C. (1998) definió con gran precisión qué son las redes universitarias y qué son las redes académicas (Pallan, C. 1999), cuáles son sus características y algunos ejemplos de este tipo de redes en las que México participa. Ávila, G. (1998) analizó, por su lado, el desarrollo de posgrados con distintas modalidades de colaboración entre México y Centroamérica, tomando como caso coyuntural la UAEM. Un estudio afín a esta experiencia fue el de González, M. (1998) quien también expuso la formación de redes de colaboración en la Universidad Autónoma

del Estado de México (UAEM) y los distintos programas resultantes entre esta universidad y universidades de EU.

En el caso de las redes de investigación, la literatura se encuentra en Rivas, F. (1998), éste revisó la Red Nacional de Investigadores sobre la Cuenca del Pacífico de 1990 a 1997. Wilkinson, W. (1998) expuso el caso de red de colaboración entre la *University of Texas* en Brownsville y la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Mientras Acuña A. (1998) expuso la red de colaboración académica de la Universidad Iberoamericana con el mundo.

Estudios recientes sobre la pertinencia de las redes en la educación superior, se dieron en Castillo, N y Rodríguez, J (2009) y uno de los últimos abordajes sobre las redes académicas nacionales e internacionales para estudiar la profesión académica en las Instituciones de educación superior mexicanas se dieron en Sánchez, G. González, A, y Jiménez, L. (2010).

1.6 Sociedad del conocimiento, capitalismo académico e internacionalización de la educación superior

El interés por la sociedad del conocimiento en relación a la internacionalización de la educación superior en México se presentó a partir de la última década. Los abordajes se dieron en Ibarra, J. (1999), Didou, S. (2000^a, 2000^b), Pallan, C. y Marúm, E. (2000), Malo, S. (2001), Hualde, A. (2005) y Villareal, N. (2007). Por otro lado, también se dieron menciones sobre esta temática en Alcántara, A. (2002^b, 2006, 2006^e) y Rodríguez, R. (2007^g). En el caso de los estudios sobre el capitalismo académico las contribuciones se reducen a las investigaciones de Ibarra, E. (1999, 2002).

Los estudios sobre la sociedad del conocimiento en la educación superior se pueden dividir en dos grandes posturas. Por un lado quienes advirtieron los cambios (y los riesgos) que tenía el concepto de la sociedad del conocimiento en la educación superior mexicana; y por otro lado, quienes consideraban la sociedad del conocimiento como un reto al que tenía que responder (favorablemente) la educación superior del país.

En la primera postura, se pueden entender los trabajos de Didou (2000^a, 2000b) y Hualde, A. (2005). La investigadora del CINVESTAV, planteó entorno a la internacionalización de la educación superior y la sociedad del conocimiento que el concepto de economías basadas en el conocimiento había llevado a los actores sociales, productivos y universitarios a intentar redefinir el perfil de desempeño de los recursos altamente calificados, la oferta de sus carreras, y los componentes básicos de sus programas de estudio, mediante procesos de “internacionalización del currículo” y de adaptación a las sociedades de aprendizaje permanente.

En esta primera postura Hualde, A. (2005) advertía desde una perspectiva crítica la estrecha relación entre el paradigma de la economía del conocimiento con la racionalidad económica, de tal manera que ambas tenían influencia, a través de sus conceptos, en las instituciones educativas. La advertencia que hacía Hualde, A. (2005) es que la apuesta de las instituciones educativas por ser sistemas de producción y transmisión de conocimiento en competencia con otros sistemas de producción (como las empresas) podía demeritar la transmisión del conocimiento (la función de docencia) y la formación de ciudadanos.

Por otro lado, en una segunda postura, se dieron los trabajos de Ibarra, J. (1999) Pallan, C. y Marúm, E. (2000), Malo, S. (2001), y Villarreal, N. (2007). El trabajo de Ibarra, J. (1999) retrataba un paradigma de universidad en el Siglo XXI dibujada como una institución internacional y donde la sociedad del conocimiento era un factor clave. En este trabajo se reconocían las contradicciones o paradojas (entre los sistemas de educación superior de los países), pero apostaba como prospectiva a una universidad con reformas basadas en la diversificación, flexibilidad métodos, contenidos, prácticas y medios de concertación y colaboración internacional.

En este tenor posteriores estudios como los de Pallan, C. y Marúm. E. (2000), consideraban que las sociedades de América Latina y por supuesto la del país tenían que transitar de sociedades basadas en la producción y la industria (sociedades industriales) a sociedades basadas en el conocimiento, innovación a aplicación a los procesos productivos, como lo hacían las sociedades desarrolladas. Para ello el papel de las IES tenían que modificarse como centros estratégicos de

formación e investigación (algo que empezaba a proponer tanto la ANUIES como la UNESCO) y traducir las necesidades de una sociedad en programas docentes de investigación y extensión de la cultura, además de incrementar la cobertura educativa.

Por su parte, Malo, S. (2001) destacó la importancia de la sociedad del conocimiento para la educación superior y para diseñar políticas de ciencia y tecnología en México. La apuesta del autor era formar recursos humanos de alto nivel que se insertaran en el mundo globalizado, pero también por la entrada de paradigmas educativos internacionales en las IES que las llegasen a adoptar y hacerlas propias. Incluso en este escenario, advertía Malo, S. otras instituciones llegarán al país (quizá a distancia) y se instalarán. Todo esto, desde la perspectiva del autor traería beneficios a la sociedad. Otro trabajo en el mismo tenor era el de Villareal, N (2007), quien consideró como uno de los retos para construir una sociedad del conocimiento en educación el uso y dominio de las TIC, que implicaba de fondo romper con paradigmas educativos tradicionales y obsoletos.

En el caso de los abordajes en artículos periodísticos tanto de Alcántara, A. como de Rodríguez, R. es difícil ubicarlos no sólo por la naturaleza de los abordajes, sino por los claros cursos que plantean. Alcántara, (A. 2002b) abordó la sociedad del conocimiento desde referentes teóricos (Gibbons) para resaltar nuevas producciones de conocimiento que funcionan en contexto de aplicación, estructuras transdisciplinaria y más allá de universidades. La advertencia era que la producción de nuevo conocimiento iba a parar a los países desarrollados y esta producción contribuía a desarrollar la desigualdad. En otros abordajes (Alcántara, A., 2006d) reseñó un documento de la UNESCO titulado Hacia las Sociedades del conocimiento, y un artículo de León Olive (Alcántara, A. 2006d) para plantear como interrogante y a nivel general el camino de posibilidades de las sociedades de conocimiento en el país.

Por su parte, Rodríguez, R. (2007g) planteó algunos lados luminosos y oscuros de las sociedades del conocimiento. De los lados luminosos, reconocer la necesidad de una mayor inversión por parte del Estado en educación, investigación científica

y desarrollo tecnológico, propósitos como calidad educativa y universalización de la escolaridad. Del lado oscuro las paradojas y los efectos perversos,

las tendencias a la polarización desencadenadas por una injusta distribución de las oportunidades educativas; las pautas de exclusión laboral que provienen de cambios tecnológicos y organizativos, así como el desplazamiento de sectores productivos y laborales con capacidades de reconversión limitadas; la diferenciación entre economías con mayores o menores posibilidades de promoción de innovaciones; la confrontación entre la lógica de la producción de conocimiento en los centros académicos versus su apropiación y uso en las empresas; la presión sobre las universidades en torno a sus ofertas curriculares y agendas de investigación; las tendencias a la privatización de las instituciones de enseñanza superior y de los centros de investigación científica.

Finalmente, en relación a la sociedad del conocimiento apareció un tema poco explorado como es el del capitalismo académico, el cual fue abordado sobre todo por Ibarra, E. (2002^a, 2002b). El investigador de la UAM-X a inicios del 2000 retomó el concepto de capitalismo académico de Sheila Slaughter y Larry Leslie para explicar la reestructuración de la educación superior, y particularmente el acercamiento de las universidades de investigación y sus actores al mercado; acercamiento apuntalado por el desarrollo de políticas nacionales centradas en la investigación aplicada y la innovación, la reducción del monto del subsidio directo del Estado a las instituciones y su canalización a través de diversos programas de estímulos o pago por méritos (PROMEP, SNI, PIFIS).

Con estos trabajos cierran los abordajes más sobresalientes sobre la sociedad del conocimiento, la educación superior en México y el capitalismo académico, y se abren nuevos análisis sobre la política educativa y científica de internacionalización.

1.7 Política educativa y científica de internacionalización en México y sus programas estelares

Los estudios que abordan el análisis de los programas que se desprenden de una política educativa y científica de internacionalización son pocos y se remiten a la última década. Parte del interés se registra en algunos trabajos como los de Martínez, S. (2009), Izquierdo, I. (2010), Pérez, M. (2010), Didou, S. y Gérard, E. (2010^a, 2010b), Didou, S. (2011) y Canales, A. (2011)

Martínez, S. (2009) en su estudio pone como contexto los procesos de internacionalización de la educación superior y analiza el papel que cumple un programa como el PROMEP en la formación de académicos con posgrados, enfocados a la investigación, y la configuración de nuevos horizontes de análisis de política educativa en el desarrollo del posgrado y la educación superior en México. Izquierdo, I. (2010) estudia a científicos extranjeros que llegaron a México a través del subprograma de Cátedras Patrimoniales del CONACYT y que se quedaron a laborar de manera permanente en la UNAM.

En este marco de estudios sobre los programas que se desprenden de una política educativa y científica en el país llama la atención la tesis de maestría de Pérez, M. (2010), quien aborda los actores nacionales e interinstitucionales para el impulso a la internacionalización de la educación superior. En ese sentido Pérez, M. (2010) analiza actores como la SEP, el CONACYT, ANUIES y los programas gubernamentales que se le desprenden como el SNI, el PNPC y el PROMEP.

Trabajos a fines y con mayor grado de *expertis* se encuentran en Didou, S. y Gérard, E. (2010). Los autores plantean como hipótesis que en los pasados 25 años el Programa SNI ha transitado de lo económico (sin dejar nunca de ser relevante su papel financiero) a lo simbólico y parcialmente predeterminado por factores definitorios como los lugares de formación, principalmente en polos disciplinarios de excelencia y en el extranjero. Este factor internacionalización –dirán los autores– tiene un peso en las pautas de formación de los grupos científicos de calidad, en las situaciones de retorno para la inserción profesional (después de la obtención del mayor grado escolar, esencialmente doctorado y posdoctorado) y en las estrategias de formación continua, vía las estancias afuera por invitaciones o sabáticos. Todo esto suponen los autores, acaba configurando élites académicas.

Como parte de este trabajo centrado en un programa específico como es el SNI, nuevamente en un estudio posterior Didou, S. y Gérard, E. (2011), recuperan dos supuestos: la homogenización (incompleta) de los criterios que rigen las élites científicas nacionales sobre las que imperan en países desarrollados; y que la

adquisición de un posgrado en el extranjero favorece una carrera dentro del Programa SNI, así como en conjunto de un mayor prestigio académico y científico.

Canales, A. (2011) Por su parte expone el dilema de la investigación universitaria en el sentido de que bajo el discurso de la sociedad del conocimiento las Instituciones de Educación Superior han puesto en su agenda el tema de la investigación y determinados programas como el SIN, el PNPC para alentarla; con lo cual se ha generalizado un modelo que no puede ser alcanzado por el conjunto de las IES, además de que con este modelo se han desalentado otras funciones, entre ellas, la docencia.

1.8 Universidades mexicanas de investigación, Universidades de Clase Mundial y *rankings* internacionales

Los estudios sobre la relación entre Globalización y educación superior generaron dos tipos de análisis: el primero, sobre la transnacionalización y comercialización de la educación superior, capitalismo académico; el segundo, sobre los procesos que se empezaron a construir al interior de la universidad ligado a políticas institucionales, programas, prácticas y elementos simbólicos de prestigio. En ese sentido, el surgimiento y abordaje de temáticas como la clasificación, el prestigio de las universidades públicas nacionales en contextos globales. Respecto a esta última temática los abordajes fueron de Galaz, J. (1998), Alcántara, A. (2002), Ordorika, I. (2008, 2009), Ordorika, I y Rodríguez, R. (2009 [2010]), Márquez, A. (2008), Yoguez, A. (2009), Martínez, F. (2011).

El trabajo de Galaz, J. (1998) es uno de los primeros que expuso la importancia (como una propuesta) de clasificación de las IES del país, para conocerlas y transformarlas. En ese sentido expuso de manera comparativa la existencia de un sistema de clasificación de las IES en Estados Unidos y cómo en México había más o menos un sistema de clasificación iniciada tanto por la SEP como por la ANUIES

Años después de esta propuesta de establecer clasificaciones para las IES emulando a lo que hacía el sistema de educación superior en Estados Unidos, a partir del 2003 aparecieron diversos *rankings* internacionales, el *Academic, Ranking of World Universities* (AWRU), también conocido como *Ranking de*

Shangai, el *Times Higher education* y *webometrics Ranking of world universities*. En ese sentido en México se analizaron los impactos de estos rankings en la medición de las IES mexicanas. Resultados de estos trabajos, de corte crítico se encuentran, en al menos 10 artículos periodísticos de Rodríguez, R. (2005j, 2005k, 2006^a, 2006b, 2006c, 2007h, 2007i, 2007j, 2008d, 2009^o, 2009p), que abordan los principales rankings internacionales, la ubicación de las universidades iberoamericanas y las universidades mexicanas, poniendo particular interés comparativo en la UNAM

Los artículos periodísticos de Rodríguez dan origen a los trabajos conjuntos en Ordorika, I. y Roberto Rodríguez (2008, 2010). En Ordorika, I. y Rodríguez, R. (2008) se analiza desde una perspectiva crítica: el AWRU y otros rankings como forma de medición (y prestigio) de las universidades que realizan investigación en el marco de la globalización y la sociedad del conocimiento; el efecto mediático y político de los rankings en el contexto mexicano e internacional (capítulo 2); los problemas metodológicos y los indicadores empleados en los rankings (capítulo 3); y la comparación de los resultados del 2008 del ranking a nivel Iberoamérica y a nivel institucional, tomando como ejemplo las universidades iberoamericanas y latinoamericanas, particularmente con énfasis en la UNAM (México) y la Universidad de Sao Paulo (Brasil). El estudio cierra con una reflexión sobre los principales riesgos y oportunidades que se presentan a la UNAM con los rankings.

En Ordorika, I. y Rodríguez, R. (2010) nuevamente se analizan los *rankings*, pero ahora del *World university Ranking* del *Times Higher Education* (THE), el cual dicen los autores tiene fines comerciales, de lo que puede desprenderse sus limitaciones y resultados. En este estudio los autores analizan el diseño metodológico y los indicadores del THE, su evaluación del 2004 (año en que inició) hasta el 2009, la posición de las universidades iberoamericana en el THE, y particularmente se menciona a la UNAM.

Yoguez, A. (2009) revisa los rankings de mayor prestigio en el mundo, así como tres modelos de excelencia de educación superior, el primero centrado en los recursos y la reputación; el segundo centrado en el cliente; y el tercero centrado en

un modelo de inversión estratégica. Al final, la autora pretende presentar criterios para construir un modelo de excelencia en educación que permita comparar las universidades en México. Finalmente, Martínez, F. (2011) revisa la historia, características y metodología de tres de los rankings más importantes en el mundo (el *Ranking de Shangai*, el *Times Higher Education* y el *Center for Higher Education*) para concluir críticamente que por su metodología y énfasis colocado en la investigación no son confiables para medir y evaluar la calidad de las universidades.

El tema de los rankings internacionales y las universidades de clase mundial o universidades insignia, no ha terminado, continua como un tema de primer orden. Actualmente los estudios comparativos que realiza Altbach, P. y un grupo de expertos como Knight, J. y Jamil, S. dan cuenta que es un tema que no se agota y que en probable que forme parte de las agendas universitarias y agendas de gobierno en materia de educación y ciencia.

Conclusiones

Los estudios sobre la internacionalización de la educación superior en México son relativamente recientes (la década de los 90'), pero abundantes, y pueden observarse en ellos ciertas dicotomías, enfoques y posturas. Como dicotomía, hay estudios de carácter crítico y analítico sobre las relaciones entre internacionalización y Globalización, y sus procesos políticos, económicos y académicos. En cuanto a enfoques, hay una importante cantidad de estudios pragmáticos que se remiten a exponer las experiencias sobre los programas de cooperación internacional, movilidad académica, redes universitarias, etc.

Lo anterior también conlleva a ciertas posturas. En la literatura sobre internacionalización de la educación superior puede observarse, por un lado, quienes están a favor de la internacionalización de la educación superior en el país y entienden a la Globalización como un proceso irreversible y necesario. En esta postura la transnacionalización es vista como reto, y potencialidad de cobertura, acceso, competencia, y aumento en la calidad de la educación superior. En una segunda postura están quienes analizan crítica y políticamente las relaciones entre

Globalización, comercialización, transnacionalización e internacionalización de la educación superior en México.

A raíz de revisar el estado del arte de la internacionalización de la educación superior en México los agentes especializados clave para comprender este fenómeno son, a nivel mundial: de la Universidad de Toronto, J. Knight; del Boston *College*, Phillip Altbach; de la Universidad de Amsterdam, Hans de Wit; y del Banco Mundial, Jamil Sami y Francisco Marmolejo.

En México los autores y agentes especializados clave para comprender el proceso de internacionalización de la educación superior son: la responsable de la cátedra UNESCO, Silvie Didou; y la expresidenta de la AMPEI, Jocelyn Gacel Ávila. Cabe comentar sobre los expertos nacionales que en el caso de la responsable de la cátedra UNESCO, es menos evidente su enfoque teórico, pero más claro su enfoque crítico. En el caso de la ex presidenta de la AMPEI, por el contrario es más evidente su enfoque conceptual derivado de los trabajos de Knight, J. y de Wit, H. y su carácter programático e institucional enfocado a la implementación de políticas nacionales e institucionales de internacionalización de la educación.

Finalmente un hallazgo importante de mencionar es que parece haber sólo una línea de investigación concluida, y ésta es la de Globalización e integración política y económica de México con América del Norte y el clásico referente del TLCAN. El resto de las líneas de investigación que tienen que ver con estudios de y sobre los organismos mundiales de financiamiento y asesoramiento en educación superior; transnacionalización y comercialización; sociedad del conocimiento; políticas educativas y científicas de internacionalización; y universidades mexicanas de clase mundial y ranking internacionales; todas ellas son líneas de investigación que están en trayecto de formación y que han sido abordadas en su mayoría sólo por expertos que necesitan grupos de trabajo para conocer las distintas vetas del proceso de internacionalización de la educación superior en el país.

CAPÍTULO 2

GLOBALIZACIÓN E INTERNACIONALIZACIÓN, PROCESOS INTIMAMENTE UNIDOS: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Introducción

Este capítulo intenta contestar las siguientes preguntas. ¿Cómo afecta la Globalización la educación superior⁵? ¿Qué papel cumple la sociedad del conocimiento y el proceso de internacionalización de la educación superior en relación a la Globalización? ¿La educación superior y particularmente las universidades de investigación se han vuelto un medio principal de la Globalización? ¿Cuáles son los rasgos esenciales del modelo de universidad de investigación, y las *World Class University*? ¿Puede haber universidades de investigación en la periferia?

La premisa de la que parte el capítulo es que Globalización e internacionalización de la educación superior son dos procesos que aunque no son lo mismo están íntimamente unidos. Partiendo de esta premisa, se define un marco conceptual que permite entender la Globalización en el campo de la educación superior a través de los aportes de Altbach, P. (2001), Marginson, S. y Ordorika, I. (2010); y para el campo de la educación superior en México, de los aportes de Ordorika, I. (2006). Mientras en el caso de la internacionalización de la educación superior, se considera el modelo conceptual de knight, J. (2005).

Básicamente este capítulo plantea a la Globalización como un proceso de integración económica, política y cultural a nivel mundial, acelerado por el uso intensivo del conocimiento, la información y las tecnologías de comunicación, que tiene distintos efectos en las naciones, las instituciones y los individuos. No interesa

⁵ Dentro del Seminario de Educación Superior de la UNAM en el 2007, se planteó profundamente las relaciones (ventajas, oportunidades, riesgos) entre Globalización y educación superior. Cabe aquí reconocer la importancia del Seminario para entender y abordar las relaciones entre Globalización, internacionalización y educación superior

aquí, el origen de la Globalización sino su uso discursivo e ideológico en el campo de la educación superior.

En el caso de la internacionalización de la educación superior, se entiende, por un lado, como una *respuesta* del Estado y de las IES, y particularmente de las funciones sustantivas de la universidad (pública) a la Globalización. Finalmente, se intenta apuntalar el supuesto que en gran medida las razones y los valores de la internacionalización de la educación superior actúan como globalismo que impulsa y legitima la Globalización, por lo que el uso de determinado marco conceptual acaba definiendo una postura con respecto a la Globalización y la internacionalización.

2. 1 La Globalización y sus efectos en educación superior

Un abordaje ineludible sobre la Globalización en el campo de la educación superior remite a los aportes de Altbach, P. (2004, 2005, Altbach, P. & Knight, J. 2006, Altbach, P. & Knight, J. 2007) quien sostiene que Globalización e internacionalización en educación regularmente se confunden, pero no son lo mismo. Altbach, P. afirma que la Globalización –también denominada como mundialización (Altbach, P. et.al. 2009)- corresponde a tendencias o fuerzas económicas, tecnológicas, científicas, políticas y sociales que afectan directamente la educación superior en el siglo XXI, que en gran medida son inevitables (Altbach, P. 2004) y que empujan a ésta a una mayor integración en la escena internacional (Altbach, P. & Knight, J. 2006, 2007).

¿Cómo afecta la Globalización a la educación superior y particularmente la universidad pública? Según Altbach, P. (2004, 2005) y otros (Schugurensky, D, 1998; Carnoy 1999, 2010; Detmer, J. 2004; Altbach, & Knight, J. 2006, 2007), básicamente en el campo de la educación superior, las tendencias o fuerzas económicas, políticas, tecnológicas y sociales se expresan de diversas maneras:

1) en procesos de *convergencia* y *divergencia* en los Sistemas de Educación Superior (Schugurensky, D, 1998; Detmer, J. 2004). Convergencia a nivel de sistemas, o sea a nivel de políticas supranacionales, sistemas educativos, currícula, grados académicos. Divergencia a nivel de instituciones, es decir, por tipo de

institución, tamaño, misión, localización, programas ofrecidos, o servicios proporcionados. Altbach, P. (2004) advierte que la convergencia se expresa en la armonización de estructuras como el proceso Bolonia en Europa y programas específicos como Erasmus, Sócrates. Esta convergencia se expresa en América Latina a través de programas como Alfa Tunning (Beneitone, P. et. Al. 2007)

2) una mayor demanda de educación superior (*masificación*) y expansión de la matrícula. Ambos procesos son derivados tanto por la importancia que se le asigna al conocimiento y los diplomas (o grados), como por políticas gubernamentales. La importancia que se le asigna a la educación en las sociedades contemporáneas radica en considerar una economía basada en el conocimiento (Carnoy, M. 1999).

3) la disminución del papel económico preponderante del Estado en la educación y el crecimiento del sector privado en la educación; lo cual ha derivado en procesos como la privatización de la educación superior (Aboites, 1997, 2001) y la comercialización de la educación superior (Altbach, P. 2004).

4) el predominio de la función de investigación sobre la docencia en la universidad. El dominio de las universidades de clase mundial, o de las *Global Research University*, ha colocado en la escena internacional al modelo de universidad estadounidense como modelo a seguir.

5) el uso del inglés como lengua académica científica universal (Altbach, P. 2004, 2009). De acuerdo a Altbach, P. (2004) durante mucho tiempo el latín fue la lengua universal, e incluso la lengua alemana fue considerada una lengua académica hasta antes de la segunda guerra mundial. Pero a partir del siglo XX, el inglés se ha vuelto la lengua académica universal. Tan sólo en las publicaciones científicas el inglés domina ampliamente.

6) la conformación de un mercado académico mundial, a través de la movilidad estudiantil y académica internacional. Según Altbach, P. (2004, 2009) este punto está ligado con procesos como la comercialización de la educación superior, la transnacionalización de la educación superior y la conformación de una tendencia y política mundial encaminada a un mayor movimiento físico de estudiantes y

profesores de sus universidades de origen a otros sistemas educativos predominantemente ubicados en el norte.

7) el uso de las Tecnologías de la Información en la Comunicación (TIC) en cursos, programas académicos y empresas educativas. El uso de las TIC son fundamentales tanto para la convergencia y armonización de los sistemas educativos, como para la transnacionalización y comercialización de la educación superior.

Altbach, P. (2004) advierte que la Globalización es un proceso inevitable y que cada país e institución responde de manera diferente y que por ende tiene distintos resultados o efectos; efectos positivos como la convergencia de los sistemas de educación superior; efectos negativos como las tensiones nacionales e internacionales o el carácter inequitativo de la Globalización en educación. Recientemente Altbach, P. (2013) advierte los efectos de la Globalización e internacionalización de la educación superior, como la comercialización, la fuga de cerebros, la transformación de la profesión académica, el predominio de los rankings mundiales, la libertad académica, el acceso al conocimiento, etc.

2.2 Globalización, globalismo y educación superior

Plantear que la Globalización en educación superior es un proceso económico, político, tecnológico y cultural; que en gran medida es un proceso inevitable; que cada país e institución responde de manera diferente y por tanto tiene resultados y efectos diferentes, posibilita dos cosas. Por un lado, evitar una visión maniquea donde la Globalización tiene la culpa de todos los efectos negativos en la educación superior y que por tanto no intervienen de una u otra manera, los países, gobernantes, intelectuales, actores interinstitucionales, universidades, la cultura etc. Pero por otro lado, considerar esta definición sin reconocer la carga ideológica, cultural y simbólica de la Globalización también es un gran riesgo. En ese sentido los aportes que hacen varios autores que han resaltado la dimensión ideológica de la Globalización (Beck, U. 2000; Vilas, C. 1999) para el campo de la educación de la educación superior (Ordorika, I. 2006, 2011, 2013; Marginson, S. 1999, 2000)

Beck, U. (2000) desnuda la dimensión ideológica de la Globalización a través del concepto de globalismo. Él comenta que no puede haber Globalización sin una fuerza o visión de mundo que lo acompañe. Vilas, C. (1999) analiza la Globalización como un discurso ideológico eufórico y determinista que se basa en un conjunto reducido de proposiciones simples⁶ que se asumen como verdades autoevidentes, pero que de fondo son ideas falsas que actúan como *ideología de la Globalización* porque intentan ocultar la realidad e inhibir la voluntad de cambiarla.

¿Cómo opera esta fuerza ideológica de la Globalización en la educación superior y particularmente en la universidad? La respuesta en gran medida se encuentra en los análisis elaborados por Marginson, S. y Ordorika, I. (2006; 2010). Marginson, S. expresa con gran nitidez la ruptura de las explicaciones maniqueas donde la Globalización tiene la culpa de todo lo que le pasa a la educación superior y a la universidad.

Según Marginson, S. (citado en Rettmer, J. 2004) para entender la relación entre Globalización y educación superior habría que entender de manera particular el papel clave de la universidad como impulsora en los procesos de integración política, económica, científica y cultural a escala mundial. Marginson, S. afirma que la educación se ha vuelto “un medio principal de la globalización y una incubadora de sus agentes” (Citado en Rettmer, J. 2004:3) En esta relación las universidades de investigación o las universidades líderes han cumplido un papel central, según Rettmer, J y Marginson, S. “las universidades líderes alrededor del mundo son

⁶ Las ideas falsas que critica el autor son: 1) la Globalización es algo nuevo; 2) la Globalización es un proceso homogéneo; 3) gracias a la Globalización todos seremos, antes o después iguales, y en particular los latinoamericanos seremos igual en desarrollo, cultura y bienestar a nuestros vecinos del norte de Europa; 4) La Globalización es la llave del progreso y del bienestar; del mismo modo que conduce a cerrar las brechas internacionales, promueve el ascenso de los grupos menos favorecidos a crecientes niveles de bienestar y calidad de vida; 5) La Globalización de la economía conduce a la Globalización de la democracia; 6) La Globalización acarrea la desaparición progresiva del Estado, o al menos a una pérdida de importancia del mismo

jugadores clave en estructurar relaciones globales; por ejemplo en relación con los sistemas de conocimiento y su intercambio, en la evolución de lenguajes y comunicaciones, y en la formación en la gente de actitudes y susceptibilidades requeridas en un ambiente global” (Marginson, citado en Dettmer, J. 2004: 4). Marginson, S. (2010) acaba por advertir el impacto (y las limitaciones) de las denominadas *Global Research universities* en los sistemas de educación superior mundial y latinoamericano.

En el caso de Ordorika, I. (2006, s/a) también es fundamental entender la dimensión ideológica y la naturaleza esencialmente política de la Globalización. Según él la Globalización es una fase avanzada del capitalismo, donde los bienes y mercancías del conocimiento son las mercancías más valiosas. En ese sentido se reconoce la dimensión eminentemente económica de la Globalización. Sin embargo, esta fase avanzada del capitalismo tiene una estructura discursiva, una base ideológica, en la cual el Estado de bienestar es cuestionado, se exalta la competencia del mercado, y se conforma una filosofía pública del liberalismo económico.

La Globalización en educación superior –advierte Ordorika, I- también se expresa de distintas maneras, dentro de ellas la disminución o pérdida de autonomía de las universidades públicas (o un cambio del sentido de autonomía dado que ésta acaba entendiéndose como la capacidad para acceder a recursos, libertad para definir estrategias), y la configuración de un mercado educativo, el cual según Ordorika, I. está estructurado en dos niveles: por un lado, en la hegemonía (o dominación) de las universidades globales de investigación anglosajona-estadounidense; y por otro, en las tablas comparativas de desempeño (los *rankings* mundiales)

la hegemonía se expresa ideológicamente en el carácter normativo que asume la idealización del modelo norteamericano de universidad de investigación y altamente estratificado y competitivo sistema público/privado de educación superior que combina un alto nivel de cobertura con una concentración extrema de riqueza, autoridad académica, recursos académicos y materiales y estatus social, en las universidades líderes” (Ordorika, 2006: 40, 41)

De manera sintética para Ordorika, I. tres han sido los efectos de la globalización en educación: privatización, comercialización y homogenización de los modelos universitarios al modelo de universidad estadounidense. Particularmente esta

última vía los rankings mundiales (Ordorika, I y Rodríguez, R. 2010), y la reproducción de la desigualdad (o jerarquización) de las universidades periféricas.

2.3 La Universidad como centro y periferia

Líneas arriba se ha comentado el papel hegemónico de las universidades de investigación y el impacto de los rankings mundiales. Sin embargo, entender la educación superior y particularmente la universidad en el marco de la Globalización también requiere de un marco de interpretación. En ese sentido, nuevamente los aportes de Altbach, P. (2001), quien retoma la teoría del centro-periferia, la teoría de la dependencia y el neo colonialismo, para conformar un sistema de explicación de las relaciones desiguales y de dominación de las universidades de los países desarrollados y las universidades del tercer mundo.

Afirma Altbach, P. (2001) que las universidades centrales se encuentran en países con ingresos *per capita* altos, usan un lenguaje universal (regularmente el inglés), están orientadas a la investigación y reciben fondos públicos y privados para esta función, tienen una gran infraestructura (bibliotecas, laboratorios), producen gran proporción de títulos de doctor, poseen gran prestigio, se encuentran en el pináculo de sus sistemas educativos y por ende tienen una influencia y dominio en sus sistemas educativos nacionales en el sistema de conocimientos internacional.

Como contraparte –afirma Altbach, P. (2001)- las universidades periféricas, casi sin excepción, se encuentran en los países del tercer mundo. Como parte de sus características, se dedican casi exclusivamente a la enseñanza, no cuentan con laboratorios o bibliotecas, su prestigio es menor a escala internacional, sus profesores son mal pagados. Aun así las universidades periféricas del tercer mundo, dice Altbach, P. (2001) tienen un peso en sus realidades nacionales dado que influyen en la conformación de élites académicas, intelectuales y políticas, así como el hecho de contar con una autoridad moral en la sociedad en la que se encuentran.

Pero, en todo esto, ¿puede haber universidades periféricas en países centrales?, ¿puede una universidad periférica tornarse central en el contexto internacional?, y en definitiva, ¿pueden las universidades periféricas mejorar su situación y resolver

su desventaja de tener presiones para contribuir al desarrollo nacional y participar en el sistema internacional de conocimientos?

Respecto a la primera interrogante, la siguiente tabla (No 2) muestra las combinaciones posibles y niveles en que opera las universidades centrales y periféricas en países con altos ingresos *per capita* y países del tercer mundo.

Tabla No 2
Universidades centrales y periféricas

Países industrializados	Países del tercer mundo
Universidades centrales (nivel nacional/internacional) I	Universidades centrales (nivel nacional) III
Universidades periféricas (nivel nacional) II	Universidades periféricas (nacional) IV

Elaboración propia con información de Altbach, P. (2001).

En la primera columna de la tabla No 2 se observa que en efecto hay universidades centrales a nivel nacional e internacional de los países industrializados (I). De acuerdo a Altbach, P. (2001) Las universidades centrales, ubicadas en países con altos ingresos *per capita* son un pequeño puñado de universidades que se encuentran en el pináculo de los sistemas educativos no sólo fuera de su nación, sino a su interior.

Según Altbach, P. (2001) en Estados Unidos, la universidad de Harvard y otro pequeño grupo de instituciones, dominan al resto de las instituciones en el sentido de definir el *curriculum* de las carreras. La misma dominación o influencia aplica en Inglaterra con universidades como Oxford y Cambridge, y en Francia, con la universidad de Paris que domina todo su sistema educativo. Esto significa, que puede haber universidades periféricas (a nivel nacional) en países con *per capita* alto. Al respecto Altbach sostiene “que los conceptos de centro y periferia también existen en el ámbito nacional y que tienen que ver con muchos elementos y no sólo con las desigualdades económicas que invaden la escena nacional” (2001:64).

El segundo cuadro de la primera columna (II) refleja que efectivamente puede haber universidades periféricas en países centrales. Altbach, P. dice “de las más de 3000 campus que existen en los Estados Unidos, sólo unos 100 fueron seleccionados para recibir subsidios federales para investigación de más de cincuenta millones de dólares al año. Las diez universidades de más nivel recibieron más de 300 millones de dólares anuales de distintas fuentes para sostener investigaciones” (2001: 76).

Como contraste, según la segunda columna de respectiva tabla también puede haber universidades centrales (a nivel nacional) en países periféricos (III), con la salvedad de que “todas las universidades periféricas del tercer mundo son periféricas en la escena internacional” (Altbach, P. 2001). De acuerdo a Altbach, P. (2001) las universidades centrales en países del tercer mundo, actúan como “mediadoras” con las universidades centrales de países desarrollados. En este punto Altbach, P. sitúa a universidades centrales del tercer mundo, como la Universidad de Nairobi, la Universidad del Cairo, la Universidad de Delhi y la UNAM.

Altbach, P. afirma “la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se ha constituido en centro regional para Latinoamérica por razones semejantes. México es un país grande y ha llegado a constituirse en el principal editor de América Latina. La proximidad de esta universidad de los Estados Unidos, la presencia de gran cantidad de profesores extranjeros y su gran tamaño le han convertido en una institución líder en Latinoamérica” (2001: 78).

Finalmente, de la segunda columna del segundo recuadro (IV). Altbach, P. no lo aborda, pero se infiere que hay universidades periféricas y centrales en la periferia. No sólo lo obvio, que en general las universidades periféricas del tercer mundo también lo son en la escena internacional, sino que dentro de los países del tercer mundo, hay universidades centrales, (como la UNAM) -que realizan investigación, publicación, erudición, tienen prestigio, sus profesores suelen realizar estudios en el exterior y obtener títulos de posgrado, atraen profesores invitados, tiene bibliotecas, además tiene dominio en el SES de su país- y hay universidades que son periféricas dentro de los sistemas de educación superior de países del tercer mundo.

Ahora bien, ¿puede una universidad periférica tornarse central en el contexto internacional? Altbach, P. (2001) contesta que particularmente en esta época esa realidad es más difícil a tal grado que parece que la configuración no cambiará; por un lado, por el dominio, el deseo y las políticas específicas para mantener la hegemonía (Marginson, S. y Ordorika, I. 2010) y el neocolonialismo (Altbach, P. 2001); por otro lado, por lo costoso de las universidades centrales que tienen como particularidad la adopción-adaptación de los mejores modelos de universidad centrados básicamente en la investigación, la formación del posgrado y el prestigio. Finalmente queda una última pregunta ¿pueden las universidades periféricas mejorar su situación y resolver su desventaja de tener presiones para contribuir al desarrollo nacional y participar en el sistema internacional de conocimientos? La respuesta que da Altbach, P. (2001) es que si, y recomienda: comprender y planificar la posición del sistema académico en su contexto nacional y regional (lo que implica una mayor conciencia de la relación centro-periferia de los sistemas de educación superior); la construcción de estructuras académicas e intelectuales para establecer una cultura académica independiente y autónoma; el apoyo a la investigación en algunas áreas estratégicas de la economía y cultura nacional; prestar atención a la lengua nacional y regionales como medio para la comunicación intelectual la vida política y la erudición; la asistencia extranjera debe ser examinada cuidadosamente respecto de sus consecuencias tanto intencionales como no intencionales. Respecto a este último punto concluye Altbach, P.

Las naciones del tercer mundo en muchos casos han aceptado de buen agrado la ayuda sin tener en cuenta las consecuencias a largo plazo. Aún dando por sentadas las mejores intenciones de todas las partes, las implicancias de los proyectos de asistencia pueden ser tan dañinas que es lógico cuestionarlos. [...] El impacto de la educación superior en el exterior también debe de ser analizado más cuidadosamente desde el punto de vista del Tercer mundo. ¿Cuál es el costo de la fuga de cerebros para las investigaciones del tercer mundo? ¿Las capacidades de investigación que adquiere el estudiante son relevantes para las necesidades de su lugar de origen? ¿Cuáles son los impactos psicológicos y políticos de los estudios en el exterior? ¿Cuáles son los costos directos para los gobiernos? (2001:88).

En obras posteriores (Altbach, 2004; Altbach, P. & Balan, J. (2004, 2007c) abona con otras pistas para comprender si las universidades periféricas pueden contribuir tanto al desarrollo nacional como a las presiones del sistema internacional de

conocimiento. De esta manera Altbach, P. (2004) expresa que la Globalización en educación superior es altamente desigual, pero pueden las Instituciones de educación superior del centro y la periferia que realizan investigación, aprovechar de mejor manera la Globalización teniendo más beneficios (recursos) por parte de los estados y los particulares.

Las universidades de investigación son fundamentales para países que basan en una economía del conocimiento. ¿Cuáles podrían ser sus objetivos, aspiraciones y realidades? Según él: crear y retener un comunidad científica; la relevancia de la enseñanza y la investigación con la industria y la sociedad; la investigación y el análisis en la lengua nacional; educar a un nueva generación de científicos, académicos y técnicos (Altbach, P. 2007c: 129-130). En todo esto, sin embargo, también hay otra respuesta que aparece en la medida en que el marco conceptual se mueve del concepto de universidades periféricas hacia la idea de las universidades de investigación y de clase mundial.

2.4 Universidades de Clase Mundial y universidades insignia

En los últimos años, Altbach, P. parece que ha transitado del marco conceptual de las universidades centrales y periféricas, al concepto de Universidades de investigación (*research universities*) (Altbach, 2007b) y posteriormente al concepto de Universidades de Clase Mundial (WCU, por sus siglas en inglés) (Altbach, P & Balan, J. ,2007c, Altbach, P & Salmi, J. 2011).

Las universidades de investigación, según Altbach, P. (2007b) son nodales para sociedades globales del siglo XXI basadas en la economía del conocimiento. Las universidades de investigación tienen gran semejanza con las características de las universidades centrales, pero también tienen diferencias. De las semejanzas, las universidades de investigación han dejado la centralidad e importancia del otorgamiento de títulos y grados (profesionales y disciplinarios) y han empezado a apostar por la articulación entre la investigación y el posgrado como espacio medular de la vida académica universitaria (Ordorika, I. s/a: 7). También han volcado su interés en disciplinas rentables y productivas como las ciencias y las ingenierías y han disminuido su atención en las disciplinas sociales y humanas.

De las diferencias entre las universidades centrales y las universidades de investigación es que las primeras se encuentran localizadas, en su mayoría, en los países con economías desarrolladas. Las universidades de investigación, en gran medida también lo son, pero ahora Altbach, P. reconoce que “las universidades de investigación, con pocas excepciones, son instituciones públicas fundadas por los gobiernos” (2007b: 118) y mantenidas o apoyadas por el Estado. Esto implica que los países periféricos pueden o tienen universidades de investigación y que Incluso casos de excepción de universidades privadas –como universidades de investigación- ubicadas en Estados Unidos, Chile y Japón- reciben fondos públicos por parte del Estado.

Entonces, ¿hay universidades de investigación en países no desarrollados? La respuesta es sí, y se encuentran sobre todo en el sistema público. A este tipo de universidades Altbach, P. & Balan, J. (2007c) las ubican como universidades insignia (*flagship*) o líderes de los sistemas nacionales y aplica a las universidades de investigación en vías de desarrollo. A las universidades de investigación, posteriormente Altbach & Salmi, (2011); Salmi, J. (2013) las ubican bajo el camino y el modelo de Universidades de Clase Mundial.

De acuerdo a Salmi, J. (2013) -coordinador de la educación terciaria del Banco Mundial y principal autor del informe *Construir sociedades de conocimiento, nuevos desafíos para la educación terciaria* (Banco Mundial, 2003b) y ahora autor de *El Desafío de crear Universidades de Rango Mundial* (Salmi, 2009a, 2009b)- las WCU son instituciones educativas cuya condición de élite y prestigio no se los otorga el contexto nacional, sino el “exterior” basándose en el reconocimiento internacional.

Bajo esta lógica es que adquieren fuerza los *rankings* mundiales como el *Times Higher Education Supplement* (THES) y el *ranking* de Shanghai (*Suplement Jiao Shanghai University*, SJTU) con diversos indicadores para determinar las características de las WCU. THES (introducido por primera vez en 2004) considera aportaciones subjetivas, como revisiones por pares y las encuestas de reclutamiento de empresarios; y datos cuantitativos, en este caso el número de estudiantes y profesores internacionales y la influencia del profesorado

representado por las citas de investigación en revistas especializadas. Mientras el SJTU (introducido por primera vez en 2003) utiliza una metodología que se centra exclusivamente en indicadores objetivos, como el rendimiento académico y de investigación de los profesores, antiguos alumnos y personal, incluyendo publicaciones, citas y exclusivos premios internacionales (como los Premios Nobel y las Medallas *Fields*).

De acuerdo a Salmi, J. (2013) las WCU tendrían como características: “a) una *alta concentración de talento* (profesores y estudiantes), b) *abundantes recursos* para un ambiente de aprendizaje y para llevar a cabo investigaciones avanzadas, y c) *características favorables de gobernabilidad* que fomenten una visión estratégica, innovación y flexibilidad, y que permitan que las instituciones tomen decisiones y administren sus recursos sin ser obstaculizadas por la burocracia” (Salmi, J. 2009a: 33). Entonces, ¿cuáles serían las lecciones para las universidades de los países periféricos que deseen tener WCU y participar en la economía y la sociedad del conocimiento, o sea para participar en los beneficios de la Globalización?

Básicamente, dice Salmi, J. los gobiernos nacionales deben establecer tres estrategias: a) la posibilidad de mejorar un pequeño número de universidades que posean el potencial de sobresalir (seleccionar a los ganadores); b) podrían estimular a una serie de instituciones existentes a que se combinen y se transformen en una nueva universidad que pueda alcanzar el tipo de sinergias que corresponder a una institución de rango mundial (formula híbrida); c) podrían crear nuevas universidades de rango mundial a partir de cero (enfoque de cuenta nueva).

Ahora bien en el caso de las Instituciones educativas, las estrategias podrían ser “El primero, y quizás el más importante aspecto a este nivel, es la calidad de liderazgo y la visión estratégica desarrollada por la universidad que aspira a ser de rango mundial. El segundo elemento es establecer la correcta secuencia de los planes y actividades previstos para alcanzar la meta propuesta. Por último, se debe dar especial atención a la estrategia de internacionalización de la universidad” (Sami, J. 2009a:37). En suma, la lección que ofrece el discurso de la sociedad del conocimiento para que los gobiernos de los estados y las universidades deben

apostar por este tipo de WCU y donde el papel clave y hegemónico lo ocupan las universidades estadounidenses.

2.5 Sociedad del conocimiento y educación superior

La sociedad del conocimiento, como afirma Ordorika, I. “es un eufemismo con el que se caracteriza la sociedad contemporánea de la nueva economía y la globalización” (2006:35). Con este eufemismo de la Globalización se expresa que las sociedades contemporáneas están basando sus economías en el conocimiento y sus aplicaciones en la ciencia, la tecnología y el desarrollo, la productividad.

Para situar la relación de la sociedad del conocimiento, con la internacionalización de la educación superior y la Globalización cabe comentar que en el contexto internacional, el número de universidades de clase mundial, investigadores, revistas científicas y publicaciones son indicadores de que las sociedades contemporáneas apuestan por una economía basada en el conocimiento. Ciertamente no, el paradigma de la economía del conocimiento está dándole impulso a políticas educativas y científicas, e imprime lógicas a las instituciones. Con este marco vale la pena situar en qué sentido se menciona Sociedad del conocimiento, quiénes lo plantean y cómo lo plantean.

La sociedad del conocimiento es un concepto que acuñó Drucker, P. en su obra *La sociedad pos-industrial* y posteriormente emplearon diversas agencias mundiales para hacer referencia a que el recurso económico básico ya no era sólo el capital o los recursos naturales, sino el saber, el conocimiento. Los principales impulsores de la sociedad del conocimiento han sido las agencias supranacionales, sobre todo el Banco Mundial (1995, 2000, 2003a), la OCDE (1996, 2001, 2004b, 2006, 2008a, 2008b) y la UNESCO (2005) han expuesto en reiteradas ocasiones la importancia del conocimiento en el crecimiento económico, el desarrollo social y el papel clave que cumple la educación en general y la educación superior en particular.

Uno de los primeros documentos de política en donde se registró la centralidad del conocimiento en la economía fue *La Educación Superior: Lecciones Derivadas de la Experiencia* (Banco Mundial, 1995). Ahí el Banco Mundial planteó como nuevas tendencias:

- El papel emergente del conocimiento como principal motor de desarrollo
- La aparición de nuevos proveedores de educación terciaria en un contexto de “educación sin fronteras”
- La transformación que han sufrido los modelos de prestación del servicio de educación terciaria y sus patrones institucionales, como resultado de la revolución de la información y la comunicación
- La aparición tanto de las fuerzas del mercado en la educación terciaria como de un mercado global de capital humano avanzado
- El incremento de solicitudes de países cliente del banco Mundial en procura de apoyo financiero y técnico para el desarrollo y reforma de la educación terciaria.

Conforme avanzó la importancia al conocimiento en la economía, la sociedad y la educación el Banco Mundial sacó, junto con la UNESCO, *La Educación Superior en los países en desarrollo. Peligros y promesas* (2000). Este documento de política sobresalió al menos por cuatro elementos. En primera instancia definió la importancia del conocimiento como una *tendencia mundial* donde la economía (de los países desarrollados) se estaba basando ya en un tipo particular de conocimiento, sobre todo científico y tecnológico.

Un segundo elemento sobresaliente de este documento de orientación fue la exposición de *las características* de la llamada Revolución del conocimiento:

- la velocidad con que se publican artículos científicos se ha duplicado en las últimas dos décadas.
- En los países industrializados y en desarrollo, el número de solicitudes de patentes se ha ido elevando en forma continua.
- Ninguna nación en desarrollo figura entre los primeros quince países en materia de número de artículos científicos publicados per cápita en el periodo 1981-1994.
- La revolución del conocimiento se ha visto impulsada en gran medida por el uso de computadores personales e internet (Banco Mundial, 2000: 36)

Un tercer elemento de interés estaría en la identificación del discurso político de la economía del conocimiento. Los tomadores de decisión, analistas e investigadores de América Latina en gran medida pusieron atención al documento del Banco Mundial y la UNESCO en cuestión por las políticas encaminadas a la reforma, a la diversificación y privatización de la educación superior en los países en desarrollo. Pero poco se puso atención a un punto sumamente importante en el discurso ideológico de la Globalización, la economía del conocimiento, o lo que años después se definiría eufemísticamente como *sociedad del conocimiento*.

Por orden de aparición el discurso de “la revolución” y la “economía del conocimiento” se volvió una tendencia mundial que; por un lado, advirtió a los países periféricos de los riesgos de ahondar una brecha económica (y después digital) con los países industrializados; y por otro lado, ejerció su hegemonía a base de recomendaciones y préstamos económicos condicionados a la educación superior de los países periféricos para no quedar rezagados de los países industrializados.

Finalmente un cuarto motivo para entender la importancia del documento de Política del Banco Mundial del 2000 fue el hecho de que no sólo sostuvo, como propuesta, diferenciar las opciones educativas, formas de financiamiento, y organización y conducción del gobierno universitario, sino la conformación de un sistema de educación terciaria integrado, diversificado y estratificado. Dicho de otra manera el discurso (económico, político y educativo) de la economía del conocimiento, se introdujo como *ideología* en la educación superior, tanto para especializar y estratificar la educación superior al apostar por universidades de investigación, pero también para introducir a *nuevos proveedores* y programas educativos en un sistema integrado.

Si se considera este último punto entonces puede observarse cómo se engarzó el discurso ideológico y hegemónico de la economía del conocimiento en la educación superior, con otro de los factores de la Globalización que también alentaron la internacionalización de la educación superior, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS). Un claro ejemplo es cuando el Banco Mundial y la UNESCO decían que la educación terciaria debía estar preparada para ofrecer una educación general y una educación flexible que considerara la ciencia y la tecnología, y entonces recomendaba “recursos físicos y técnicos, recursos humanos, cooperación local, regional e internacional; estrategias para el desarrollo científico, y cooperación entre la universidad y la industria” (Banco Mundial, 2000: 81 y ss).

En suma frente a la interrogante de ¿dónde está el impulso de la internacionalización de la educación superior? La respuesta es cuando la economía

del conocimiento se vuelve prospectiva, e ideología de la Globalización, en los países periféricos. Para decirlo de otra manera el impulso a la internacionalización de la educación superior por parte de la economía del conocimiento empieza a notarse en la conformación de un sistema de educación superior, diversificado (público-privado), estratificado (universidades de investigación, universidades tecnológicas) e integrado donde se apuesta por abrir y favorecer nuevos proveedores y programas educativos, regularmente ofrecidos por el exterior. Una forma de sintetizar esto es cuando en el documento del Banco Mundial y la UNESCO del 2000 afirman “La sociedad del conocimiento está promoviendo una relación más estrecha entre los gobiernos, los investigadores y los intereses comerciales, y estas alianzas –afirman- van recibiendo un reconocimiento cada vez mayor” (Banco Mundial, 2000:83).

Entonces, lo que debe de alcanzarse a verse desde el estudio de la internacionalización de la educación superior, es la forma en cómo empiezan a responder las sociedades, los gobiernos y las IES a la Globalización. En este sentido es que vale la pena revisar el documento *Aprendizaje Permanente en la Economía global del conocimiento* (Banco Mundial, 2003a) y *Construir sociedades de Conocimiento* (Banco Mundial, 2003b).

El Banco Mundial, (2003a) dejaría tres proposiciones para buscar consolidar una economía del conocimiento: el aprendizaje a lo largo de toda la vida; la especialización, derivada del ofrecimiento de estudios acotados o áreas específicas; y finalmente, la diferenciación de las instituciones de educación superior. Los últimos dos elementos, que en este caso es la especialización y la diferenciación de las IES, ya habían sido abordados en momentos anteriores. Pero lo que resultaría un tanto novedoso con respecto al estudio del Banco Mundial del 2003a, sería lo relacionado al aprendizaje a lo largo de toda la vida como un pilar de la economía del conocimiento. En ese entonces el Banco Mundial exponía que una economía del conocimiento tendría los siguientes pilares:

- Un régimen económico e institucional que apoya con incentivos el uso eficiente del conocimiento actual y nuevo, y que impulsa el espíritu empresarial.

- Una población con formación y habilidades, que le permiten crear, compartir y utilizar el conocimiento
- Una infraestructura de información dinámica, que facilita la comunicación, divulgación y procesamiento de ésta en forma eficaz.
- Un sistema de innovación eficiente, que les permite a las empresas, centros de investigación, universidades, asesores y otras organizaciones recurrir al creciente acervo de conocimiento mundial, así como asimilarlo y adaptarlo a las necesidades locales y crear nuevas tecnologías. (Banco Mundial, 2003a:2)

Derivado del segundo pilar el documento del Banco Mundial, (2003a) permite entender por lo menos dos lecciones que deben aprender los países periféricos ante la economía basada en el conocimiento. La primera lección es que el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica “aprender a aprender”, que es tanto un modelo de aprendizaje permanente como un modelo de formación-capacitación cuya base valorativa es el aprendizaje de los conocimientos pragmáticos en un entorno de cambio, la Globalización. La segunda lección sería, entender la necesidad de *la formación del capital humano*, como pilar de la economía del conocimiento.

Según el discurso de la economía basada en el conocimiento, el capital humano tiene una estrecha relación con algo más superior, las sociedades del conocimiento (aunque no se defina bien qué es ésta); y en este discurso ideológico de la Globalización la formación de capital humano es una razón por la cual tiene y debe internacionalizarse la educación superior. Dice el Banco Mundial “el capital humano y el conocimiento son fuentes de crecimiento económico y en el que cobran especial importancia las ciencias y las nuevas tecnologías” (2003a). La formación de capital humano es uno de los pilares tan importantes en la economía del conocimiento que adquiere toda la pertinencia uno de los temas que forman parte del campo de la internacionalización de la educación superior, *la migración altamente calificada*.

De acuerdo al Banco Mundial, la migración o flujo de personal calificado es una “forma de capital humano” e “Igualmente, es un poderoso medio para incrementar el ingreso y fomentar la divulgación del conocimiento” (Banco Mundial 2003a: 14). En ese sentido la migración del personal humano tiene consecuencias positivas o negativas. La migración del personal altamente calificado por ende es un arma de doble filo en la sociedad del conocimiento, pues trae grandes beneficios a los

países receptores, regularmente los países ricos industrializados, y trae graves consecuencias a los países de origen.

El Banco Mundial al respecto expone “la migración le puede frenar al país de origen la capacidad de lograr la masa crítica de capital humano que necesita para sus innovaciones, tanto a lo referente al espíritu empresarial como a la creación, adaptación y uso del conocimiento” (Banco Mundial, 2003a:14). Ante esto la proposición de la economía del conocimiento es: por un lado, “que los países industrializados podrían ayudar a aliviar estas presiones, abriendo sus puertas a las personas menos calificadas, así como a los migrantes de altas calificaciones” (BM, 2003a: 14); y por otro lado, “Los países de origen podrían ayudar a resolver el problema adoptando políticas, tanto económicas como de otra índole, encaminadas a utilizar de forma eficaz el capital humano en los sectores público y privado y a incentivar el retorno de los migrantes” (Banco Mundial, 2003a:14).

La primera proposición *abrir las puertas a las personas menos calificadas* alienta la movilidad académica y estudiantil, considerando que las intenciones y valores de los países desarrollados sean solidarias como lo plantea la UNESCO (2005) y no económicas como lo plantea la OCDE (2001). Mientras la segunda proposición *la adopción de políticas económicas para retener el capital humano* parte del impulso a una política de internacionalización de la educación superior donde los estados de los países periféricos y las IES adopten políticas y programas para conservar el capital humano formado. En este sentido el Banco Mundial exponía “en los países que han cerrado la brecha en los niveles de formación secundaria y superior pero carecen de un buen número de centros de investigación de alta calidad o de programas de posgrado doctorales y posdoctorales, tiene mucho sentido invertir en esta clase de programas” (Banco Mundial, 2003a: 14).

Nuevamente bajo el pilar de la economía del conocimiento la respuesta que debían dar los países periféricos junto a la necesidad de la formación de capital humano sería el aprendizaje de un segundo idioma. Al respecto exponía el Banco Mundial “Las personas encargadas de las políticas en los países en desarrollo deben cerciorarse de que los jóvenes adquieran el conocimiento de una lengua que les

sirva para algo más que simplemente el uso local, preferiblemente una que se utilice internacionalmente” (Banco Mundial, 2003a:27). He aquí dos ejemplos ilustres “1) todas las universidades de Bangladesh y Paquistán, por ejemplo, salvo la formación islámica, imparten la enseñanza en inglés 2) Quienes buscan acceso a reservas internacionales de conocimiento a través de Internet requieren, principalmente, habilidades en la lengua inglesa” (Banco Mundial, 2003a: 27). Lección para los estados de los países periféricos y las IES que estén bajo los preceptos de la economía del conocimiento e impulsen la internacionalización, apostar por el dominio del idioma inglés.

Hasta aquí quedaría como pendiente las políticas encaminadas a construir sociedades del conocimiento. Estos pendientes aparecerán en el documento *Construir Sociedades de Conocimiento* (Banco Mundial, 2003b). Los mensajes pueden ser un tanto reiterativos con los últimos dos documentos anteriores del Banco Mundial (2000 y 2003a), sobre todo lo referente al primer capítulo (Un entorno global en constante cambio) donde se expone nuevamente el papel central del conocimiento y la educación superior en el desarrollo económico y social. Pero el documento vale la pena por el resto de los cuatro capítulos y porque posibilita contestar, por un lado, ¿por qué es importante la universidad en la sociedad del conocimiento?, y por otro, ¿cómo responden (o deben responder) los Estados de los países en desarrollo frente a la ideología de la sociedad del conocimiento? Básicamente las interrogantes tienen como intención entender las razones y valores que impulsan la internacionalización de la educación superior en los países periféricos, que se explican más adelante con el modelo que propone Knight, J. (2005).

Para dar respuesta a la primera interrogante, ¿por qué es importante la universidad en la sociedad del conocimiento? el documento del Banco Mundial (2003b) le dedicó todo el capítulo segundo. Pero de manera sintética describe tres actividades generales que podrían realizar las IES para “estructurar sociedades democráticas del conocimiento”

- Apoyo a la innovación mediante la generación de conocimiento nuevo, acceso a depósitos mundiales de conocimiento y adaptación del conocimiento a usos locales.
- Contribución a la formación de capital humano mediante la capacitación de una fuerza laboral calificada y adaptable de alto nivel, incluidos científicos, profesionales técnicos, maestros de educación básica y secundaria y futuros dirigentes gubernamentales, de la administración pública y de las empresas.
- Contribución a la construcción de la democracia, de la nación, de la cohesión social. (Banco Mundial, 2003b, 28)

Si se consideran las actividades anteriores, la importancia de la universidad radicaría en el cambio del papel de sus funciones sustantivas, dicho de otra manera en el tipo de respuesta que daría la universidad al entorno cambiante, la Globalización. La importancia de la universidad, bajo el discurso de la sociedad del conocimiento, radica en su participación en los sistemas de innovación entendidos éstos como “un conjunto de instituciones educativas, empresariales y gubernamentales y prácticas” (Banco Mundial, 2003b:28) que giran en torno a las nuevas demandas del mercado mundial. Otra razón por la cual la universidad sería importante en el marco de la Globalización sería por su participación en la formación de capital altamente calificado donde el conocimiento se crea, se innova, difunde y aplica a la vida productiva.

Claro que el discurso ideológico de la sociedad del conocimiento expone otras razones por las cuales es importante la educación terciaria, básicamente algunas “externalidades, el tema de la calidad y el rol de la educación terciaria como cimiento y soporte del sistema educativo en general” (Banco Mundial, 2003b, xxi). De estas razones, cabe resaltar para la comprensión del impulso a la internacionalización de la educación superior el tema de las “externalidades”

De acuerdo al documento *Construir Sociedades de Conocimiento* las externalidades son beneficios externos que la educación terciaria crea para la economía y para la sociedad (en ese orden). La primera externalidad de la educación terciaria sería:

las innovaciones tecnológicas y la difusión de las innovaciones científicas y técnicas [que] incrementan la productividad; la mayor parte de éstas son producto de la investigación básica y aplicada que adelantan las universidades. De la aplicación de dichas innovaciones dependen en gran parte el progreso de los sectores de la agricultura, la salud, el medio ambiente, en particular”. En esta misma lógica de

externalidad de carácter económico y de impulso a la productividad que provee la educación terciaria estaría “El fortalecimiento de las destrezas de los trabajadores” y “el mejoramiento cualitativo que permite a la fuerza laboral utilizar la nueva tecnología (Banco Mundial, 2003b: xx)

Otro tipo de externalidad o beneficio de la educación terciaria, y por la cual el Estado debería apoyarla sería “La construcción de nación al promover una mayor cohesión social, confianza en las instituciones sociales, participación democrática y diálogo abierto, al igual que la valoración de la diversidad en términos de género, etnicidad, religión, clase y social” (Banco Mundial, 2003b, xxii)

Si se toma en cuenta tan sólo las dos externalidades anteriores, si los estados de los países periféricos no invierten o no le dan importancia a la educación terciaria, habría varias consecuencias económicas y sociales como

la disminución en la capacidad para competir con eficacia en las economías regional y global, aumento de la brecha económica y social, descenso de la calidad de vida, deterioro de la salud y disminución de la expectativa de vida, incremento del gasto público en programas de bienestar social imprescindibles y debilitamiento de la cohesión social (Banco Mundial 2003b: xxiv).

Ahora bien, respecto a la segunda cuestión ¿qué políticas deben seguir o emprender los estados para que la educación terciaria contribuya a la sociedad del conocimiento? De acuerdo al discurso de la sociedad del conocimiento, el Estado tiene una función primordial en la educación terciaria, la cual consiste en crear un marco regulatorio favorable así como un conjunto de políticas de incentivos financieros adecuados. Dicho de otra manera, el Estado debe apostar por tres acciones: un sistema de educación terciario integral, articulado y diversificado; un marco normativo para el establecimiento de nuevas instituciones; y una financiación de la educación pública que considere las nuevas fuerzas del mercado.

En la configuración de un sistema de educación diversificado puede registrarse el impulso a la internacionalización de la educación superior cuando se afirma la pertinencia de la movilidad. En el documento *Construir Sociedades del Conocimiento* se sostiene

La movilidad estudiantil se puede fomentar creando sistemas abiertos que valoren la experiencia previa pertinente, que reconozcan las equivalencias de estudios y títulos, la transferencia de créditos académicos, los esquemas de intercambio educativo, el acceso a becas nacionales y créditos educativos, y un

marco amplio de formación permanente y cualificaciones profesionales (Banco Mundial, 2003b: xxv)

En la *configuración de un marco normativo para el establecimiento de nuevas instituciones* también puede registrarse el impulso a la internacionalización de la educación superior cuando se sostiene la necesidad del establecimiento de nuevos proveedores, o sea, nuevas instituciones, incluidas las privadas y las virtuales con criterios y mecanismos de calidad y acceso al mercado. De acuerdo al discurso de la sociedad del conocimiento, “otras necesidades de reglamentación deben ser la implantación de mecanismos de la calidad (evaluación, acreditación, exámenes nacionales, clasificación de las instituciones por nivel de calidad y publicación de información)” (Banco Mundial 2003b: xxv). Con este marco entonces adquieren razón de ser el reconocimiento de programas *e-learning* ofrecidos por franquicias, un marco regulatorio para que las universidades públicas se encaminen a la innovación y registren los derechos de propiedad intelectual, así como el hecho de que las universidades entren en la dinámica de las clasificaciones internacionales donde ocupen un lugar preponderante los rankings internacionales.

2.6 Claro-oscuros de la sociedad del conocimiento

¿Cómo ha de tomarse entonces la sociedad del conocimiento? A nivel general, el discurso de la sociedad del conocimiento, le ha dado un marcado interés al conocimiento en la economía. De manera particular, la sociedad del conocimiento le ha dado un mayor reconocimiento a la educación a través de diversos recursos y programas, para mejorar la calidad, aumentar la cobertura, evitar la brecha digital, etc. Ese discurso de la sociedad del conocimiento, sin duda genera importantes beneficios gubernamentales a la educación y sus actores.

Pero en la medida en que el discurso de la sociedad del conocimiento se centra en la educación superior, en las universidades, la investigación y el posgrado diversas contradicciones empiezan a advertirse. En efecto, el discurso de la sociedad del conocimiento en educación superior ha traído a países periféricos, como México, mayor impulso y recursos a la educación superior, sobre todo a las IES y centros de estudios que realizan investigación y ofertan posgrados de calidad.

Pero lo que también tiene que advertirse es que precisamente este énfasis que hace el discurso de la sociedad del conocimiento en educación superior, en la calidad, la competitividad, la formación de capital humano con perfiles internacionales contribuye a la conformación de relaciones asimétricas entre el norte y el sur, o el centro y la periferia a nivel doméstico y mundial; así como a una dominación ideológica de un modelo de universidad de investigación que resalta sólo las funciones de investigación, el uso de un idioma y el prestigio internacional.

2.7 Internacionalización de la educación superior

En México son pocos los abordajes conceptuales que se han hecho sobre las maneras en que se entiende y analiza la internacionalización de la educación superior. Los investigadores que han tenido un estudio más preciso y cuidadoso de este proceso han sido Didou, S. (2000a, 2000b, 2002, 2004) y Gacel, J. (1998^a, 1998b, 2000, 2002, 2004b). El punto común de estos investigadores es tomar como referente las aportaciones tanto del experto del Boston College, Altbach, P.; como de la experta de la Universidad de Toronto, Knight, J. Entonces el concepto de internacionalización se retoma de los distintos estudios de estos autores.

Desde la década de los 90, la experta de la universidad de Toronto, consideraba que la internacionalización era un proceso complejo cuya definición últimamente se modificaba en relación a la influencia del marco de procesos de integración política y económica mundial (Knight, J. 1993, 1995). Precisamente por eso consideraba necesario ahondar en las relaciones y diferencias entre internacionalización y Globalización. Esto la llevaría en el trayecto de más una década a conformar un modelo de análisis; el cual se expone de manera sintética con base en dos elementos

- a) **Relaciones conceptuales entre internacionalización-Globalización**, que permiten entender las semejanzas, diferencias y consecuencias entre internacionalización y Globalización en la educación superior, así como fenómenos como la transnacionalización y comercialización de la educación superior

- b) **Valores, razones, estrategias, programas y métodos de la internacionalización, con los cuales se puede entender:** ¿qué impulsa y guía la internacionalización?; ¿cómo se expresa la internacionalización de la educación superior en estrategias, programas y políticas?; y ¿cuáles son las formas en las que se lleva a cabo la internacionalización de la educación superior en las dimensiones nacionales e institucionales?

En cuanto a las relaciones conceptuales entre internacionalización y Globalización. En la década de los 90' Knight, J. y De Wit (1995) trabajaron en la reconstrucción histórica de las diversas perspectivas conceptuales sobre la internacionalización y desde sus principales interesados, pero terminaron por reconocer que en esta década había una fuerte influencia del marco político y económico, por lo cual era necesario entender las similitudes y diferencias entre internacionalización y Globalización. Esto implicaba, de fondo, lo que exponía Altbach, P. (2004, 2005), que regularmente se confundía Globalización con internacionalización en educación superior.

Lo que logran Knight, J. (2005) y Altbach, P. (2004, 2005, 2006) es dar cuenta que: i) internacionalización y Globalización no son lo mismo; pero ii) que existe una estrecha relación entre internacionalización y Globalización. ¿Cómo se da esto? Ambos sostienen que la Globalización es un fenómeno amplio, multifacético que incluye fuerzas económicas y políticas, sociales, tecnológicas, ideas que impactan de distintas maneras a las naciones (Knight, J. 2005) y a la educación superior (Altbach, P. 2004, 2005). En ese sentido ambos concluyen que Globalización es un proceso más amplio que la internacionalización.

Knight, J. entonces precisa, “El termino internacionalización se refiere al proceso de integrar la dimensión internacional a las funciones de docencia, investigación y servicio que desempeñan las instituciones de educación superior” (2003:55) Años después esta definición tiene algunos ajustes y la autora da una definición más actualizada, “internacionalización a nivel, nacional, sectorial e institucional es “el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global con el

objetivo, las funciones o el ofrecimiento de enseñanza posecundaria” (Knight, 2005: 13).

Con base en esta precisión puede entenderse entonces cómo construye Knight J. su definición. La autora comenta que al poner en la definición el término “integrar” el proceso de internacionalización encaja en políticas y programas. Con los conceptos “internacional”, “intercultural” o “global” la autora pretende que el proceso toque dimensiones nacionales, culturales y mundiales. Finalmente, el concepto “propósito” se refiere tanto al papel (o función) de la educación superior como sus objetivos generales; y el concepto “ofrecimiento” se refiere a cursos y programas nacionales o en otros países que no sólo ofrecen instituciones tradicionales de educación superior (esto es las universidades), sino también nuevos proveedores (compañías, corporaciones).

Con esta definición la internacionalización de la educación superior no sólo se refiere a una actividad que sucede al interior de las universidades, sino a un proceso que compete a procesos, actores (como las corporaciones) y todo aquello que compete a la educación superior y su integración a las dimensiones internacionales, culturales y globales.

En este tenor, la reflexión de Altbach, P. (2009) quien permite entender la internacionalización de la educación superior como un proceso que implica políticas y programas específicos emprendidos por los gobiernos, los sistemas académicos, instituciones, individuos, departamentos para hacer frente a la Globalización. Al respecto dice Altbach, P.

La internacionalización, es en nuestra definición, la multiplicidad de políticas y programas que las universidades y las autoridades públicas ponen en práctica frente a la mundialización, consistentes normalmente en enviar alumnos a cursar estudios en el extranjero, establecer campus filiales en otros países o entablar algún tipo de relación de asociación interinstitucional (2009:ii)

Las definiciones entre Globalización e internacionalización implican ya la ubicación de ciertas diferencias. De entrada, que la Globalización es un fenómeno mucho más amplio, mientras la internacionalización de la educación superior es un fenómeno mucho más específico que se traduce en distintos tipos de acciones (políticas) y programas. Una segunda diferencia, diría Altbach, P. es que “Mientras que la

globalización es un fenómeno insoslayable de nuestra sociedad contemporánea, la internacionalización implica muchas posibilidades de elección” (2006: 15, 2007).

De regreso al modelo de estudio que plantea Knight, J. (2005) en éste también se presentan los factores que tienen consecuencias en la relación internacionalización-Globalización, los cuales son: *la sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información y la comunicación, economía de mercado, la liberalización del comercio, y buen gobierno*. Claro que existen otros factores, que menciona, Knight, J. (2005) en los efectos de la Globalización sobre la internacionalización de la educación superior, como la diversificación de fuentes de financiamiento, la movilidad académica laboral, una conciencia cultural y otros factores indirectos, como el terrorismo, la guerra y el medio ambiente, que alientan y urgen una mayor conciencia global.

Pero también como parte de la relación conceptual internacionalización-Globalización pueden leerse otros fenómenos que los cuales están engarzados, como la transnacionalización (o educación transnacional) y la comercialización de la educación superior. Para Knight, J. (2003) La educación transnacional se usa para describir el movimiento real o virtual de estudiantes y profesores, conocimientos y programas y algunas de sus características son la importancia y la relevancia de las fronteras (cosa contraria cuando se usa el concepto de educación sin fronteras) y su preponderancia económica. Knight, J. (2005) sostiene que en la definición de educación transnacional “reconoce la tendencia de las instituciones a enviar programas a estudiantes en otros países, pero no se refiere adecuadamente a las tendencias de la institución o del proveedor a establecer un campus filial o negociar instituciones existentes en países extranjeros” (2005:10).

En ese sentido, es que aparece otro concepto engarzado con el proceso de la internacionalización de la educación superior más a fin como la educación transfronteriza y que explica el fenómeno de la comercialización de la educación superior. Para Altbach, P. y Knight, J. (2006) la educación transfronteriza es una industria, un negocio donde se comercializa la educación superior e implica ganancias para las universidades y otros proveedores, a través del ofrecimiento de

programas en el país o en el exterior (vía formas presenciales o en línea), diplomas, campus satélite y franquicias. En este punto es más usual el concepto de *transnacionalización* de la educación superior para resaltar un fenómeno de la dimensión internacional de la educación, esto es el interés comercial por la educación superior ofrecida por parte de distintos proveedores que no necesariamente son las universidades.

Respecto a otra relación que queda pendiente, esto es internacionalización de la educación superior y cooperación internacional. ¿Son lo mismo? La respuesta es no. Resulta que la primera es un proceso de integración de las dimensiones internacionales, culturales y globales a los propósitos de la educación superior y al ofrecimiento de enseñanza pos secundaria, y que ésta ahora opera como política y tiene distintas expresiones, como la transnacionalización y la comercialización de la educación superior. En el caso de la cooperación internacional, básicamente ésta se remite, como lo dice Knight, J, (2005) a un conjunto de relaciones de distinto tipo (comerciales, educativas) verticales (u horizontales), de “ayuda”, donación, o asistenciales entre países e instituciones de diverso tipo.

De acuerdo a Knight, J. (2005) algunas de las características de la cooperación internacional que se pueden exponer serían, que se resalta las fronteras nacionales, la cooperación internacional se hace entre interesados y socios, pero que pertenece cada uno a sus respectivos países. Otra de las características que aquí se podrían mencionar serían, que la cooperación internacional se basa en una relación pragmática, procedimental, que regularmente se formaliza en documentos legales denominados convenios o acuerdos específicos; y es una relación asimétrica, desigual, que se expresa en la ayuda (regularmente desinteresada) de un país a otro.

La otra parte del modelo que expone Knight, J. (2005) para comprender y analizar la internacionalización de la educación superior sería una línea de análisis que contemple los **Valores, razones, estrategias, programas y métodos de la internacionalización**. Con esto la autora intenta dar respuesta, por un lado a qué impulsa y guía la internacionalización de la educación superior, cómo se expresa (e

impulsa) la internacionalización de la educación superior en programas y actividades que se dan a nivel nacional, regional e institucional.

Respecto a la primera interrogante, ¿qué impulsa y guía la internacionalización de la educación superior? Básicamente preceptos, valores y razones. Los *preceptos* se han expuesto anteriormente en relación al paradigma de la sociedad del conocimiento. En relación a los valores de la internacionalización, aquí se reconoce una especie de “piso valorativo (Cox, C, 1992) que atraviesa la política y los programas de internacionalización. Básicamente en este punto Knight, J. (2005) comenta como *valores* básicos en el análisis de la internacionalización: la cooperación, la competencia y la educación como bien público (Knight, 2005: 14). El valor de la cooperación ha sido motivado sobre todo por la UNESCO (1995, 1996, 1998, 2009). El valor de la competitividad ha sido motivado por la OCDE (2006) y el Banco Mundial (2003a, 2003b). Mientras el valor de la educación superior como bien público global ha sido alentado particularmente por el Banco Mundial (2003b).

En el caso de *las razones* para la internacionalización de la educación superior, si bien la experta de la universidad de Toronto había establecido junto con su colega Hans de Wit, cuatro razones que explicaban la internacionalización –los cuales eran razones socioculturales, políticas, económicas y académicas- éstas son actualizadas en el modelo expuesto por Knight J. (2005) tomando en cuenta una dimensión nacional e institucional en el estudio de la internacionalización de la educación superior.

En la dimensión nacional se exponen seis valores para la internacionalización de la educación superior, los cuales son: i) *desarrollo de recursos humanos*, para ofrecer, por un lado, habilidades de investigación para la competitividad internacional, y por otro lado, para atraer y reclutar los estudiantes y profesionales más brillantes de otros países e incrementar la competitividad, científica, tecnológica y económica; 2) *alianzas estratégicas*, con fines académicos, económicos, políticos o socioculturales; 3) *generación de ingresos/comercio y transacciones*, sobre todo en el marco de acuerdos comerciales y donde la educación genera importantes ganancias económicas; 4) *creación de nación/instituciones*; con lo cual se piensa

en una cooperación internacional no sólo con fines comerciales, sino con fines de construcción de ciudadanía educada y entendimiento mutuo; 5 y 6) *desarrollo social cultural y entendimiento mutuo* (Knight, 2005 p.16). Dice Knight, J. (2005), las primeras cuatro, se relacionan con razones políticas y económicas de la internacionalización. Mientras las últimas dos, intentan darle un énfasis a razones más amplias al introducir una dimensión social y cultural.

En la dimensión institucional, los valores que impulsan la internacionalización de la educación superior son: 1) *realce del perfil y reputación internacional*, en aras de atraer estudiantes y profesores internacionales, así como atraer proyectos de capacitación e investigación de alto perfil; *mejora de la calidad*, a través de puntos de referencia y estándares internacionales; 3) el *desarrollo de recursos humanos*, en términos de entendimiento intercultural, adquisición de conocimientos y competencias; 4) *generación de ingresos*, lo cual opera como centro de interés para los nuevos proveedores corporativos que toman a la educación como mercancía, y con centro de preocupación a las universidades públicas considerando las restricciones gubernamentales, la elevación de los costos por la investigación y la competitividad; 5) *creación de alianzas estratégicas*, para la movilidad académica, programas (o planes) de estudio conjunto, seminarios, conferencias, iniciativas de investigación, redes; 6) *investigación y producción de conocimientos*, para responder a la interdependencia entre naciones (Globalización) a atender problemas globales y desafíos que no se pueden atender a nivel nacional solamente.

De acuerdo al Modelo de Knight, J. (2005) una vez que se establecen los valores y razones para la internacionalización de la educación superior, se realiza el análisis de la internacionalización con base en determinados, *estrategias programas, políticas y métodos*. Nuevamente el análisis que se propone implica reconocer una dimensión nacional y una dimensión institucional.

En la dimensión institucional, operan *las estrategias*, las cuales buscan rebasar la idea de una actividad internacional suelta. Las estrategias se engarzan con programas (derivados de una política) y reflejan el nivel más concreto de los

programas. Algunos tipos de estrategias organizacionales serían: buen gobierno, (ej. participación actividad de profesores y personal administrativo); operaciones, (ej. reconocimiento a toda la institución y nivel de planeación departamental y universitaria, sistema de revisión de calidad y presupuesto); servicios (ej. servicios de apoyo a estudiantes que llegan y salen, (programas de orientación, consejería, capacitación transcultural y asesoría en visas); recursos humanos (ej. procedimientos de selección y reclutamiento para reforzar contribuciones de profesores y personal administrativo).

En el caso de los *programas* y *políticas* estas operan en los tres niveles, nacional, sectorial e institucional. Los *programas* son un instrumento de política y aplica cuando la política se traslada a una acción (la implementación). Dice Knight, J.

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

Al nivel de sector o sistema de educación, se incluyen todas las políticas que tienen relación con el propósito, licencias, acreditación, financiación, plan de estudios, enseñanza, investigación y regulación de la educación superior” (2005:23).

Finalmente a nivel institucional, *las políticas* podrían incluir “normas y directrices que se refieran a prioridades y planes relacionados con la dimensión internacional de la misión de la institución, propósito, valores y funciones” (2005: 26).

En esta dimensión institucional, Knight, sitúa dos componentes clave en el marco conceptual y en el análisis: *la internacionalización en casa*, con lo cual se busca prestar atención a los efectos de la internacionalización en el campus (ciudad universitaria) en planes y programas, procesos de enseñanza, aprendizaje, actividades extracurriculares, vinculación con grupos étnicos culturales, actividades pedagógicas de investigación; y *la internacionalización más allá de las fronteras*, con lo cual se busca describir las actividades comercialmente orientadas “que implica el movimiento de gente, cursos y programas, proveedores de educación y proyectos, sean dichas actividades desarrolladas a través del movimiento físico o virtual o a través de convenios de intercambio, programas financiados privadamente

o por el gobierno, negocios comerciales con ánimo de lucro, iniciativas sin ánimo de lucro o una combinación de disposiciones” (2005:27).

En el caso de la *internacionalización en el exterior*, dice la autora, se ponen en marcha a través de tres modalidades principales de internacionalización: “proyectos de asistencia para el desarrollo (cooperación vertical); intercambios, vinculaciones e iniciativas mutuamente benéficas (cooperación horizontal) y operaciones comerciales e impulsadas por el mercado” (2005:28).

Un mayor detalle del análisis de la dimensión institucional de la internacionalización y de sus dos componentes se encuentra en la siguiente tabla.

Tabla No 3
Componentes de la Internacionalización en casa y en el exterior

Componentes de la internacionalización en casa (con sede en ciudad universitaria)

<p><i>Plan de estudios y programas</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Nuevos programas con tema internacional• Dimensión internacional, cultural, global, o comparativa introducida en cursos existentes• Estudios de lengua extranjera• Estudios de áreas o regionales• Grados dobles o conjuntos <p><i>Proceso de Enseñanza y Aprendizaje</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Participación activa de estudiantes internacionales, estudiantes que han egresado de estudiar en el exterior y diversidad cultural de clases en el proceso de enseñanza y aprendizaje• Movilidad virtual de estudiantes para cursos conjuntos y proyectos de investigación• Empleo de becarios y maestros internacionales, así como de expertos interculturales e internacionales• Integración de estudios de casos interculturales e internacionales, desempeño de roles y materiales de preferencia <p><i>Actividades extracurriculares</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Clubes y asociaciones estudiantiles• Eventos de ciudades universitarias interculturales e internacionales• Vinculación con grupos étnicos y culturales con base a la comunidad• Programas y grupos de apoyos a colegas <p><i>Vinculación con grupos locales étnicos y culturales</i></p>

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

Actividades pedagógicas de investigación

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

Internacionalización en el exterior (transnacional)

Movimiento de personas

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

Promoción de programas

Se trasladan programas y cursos, no estudiantes

- Programas educativos o de capacitación ofrecidos por medio de vinculación o arreglos de asociación entre instituciones y proveedores nacionales y extranjeros
- Crédito o recompensa normalmente otorgada por la institución receptora, en algunos casos se ofrecen grados dobles o conjuntos. (si está incluido un grado extranjero, la institución o proveedor probablemente se ha trasladado al país beneficiario).

Movilidad de proveedores

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

Proyectos Internacionales

- Se incluye una gran variedad de actividades sin recompensa como desarrollo del plan de estudios conjunto, investigación, puntos de referencia, asistencia técnica, , plataformas de e-learning, desarrollo profesional y otras actividades de formación de capacidades.

- Se podrían emprender proyectos y servicios como parte de proyectos de ayuda para el desarrollo, vinculaciones académicas y contratos comerciales.

Fuente: Knight, J. (2005: 28-29).

Un último punto a considerar en el modelo de análisis en la internacionalización de la educación superior son *los métodos* de la internacionalización. Según Knight, J. (2005) los métodos de internacionalización no son lo mismo a nivel gubernamental e incluso entre las instituciones porque intervienen la definición y preceptos que definen la internacionalización, así como los valores, programas, estrategias y recursos con los que se cuenta.

A nivel institucional hay *métodos* que procuran la internacionalización dando énfasis en ciertas actividades, resultados (o competencias), razones fundamentales, a veces en el proceso. En este mismo nivel institucional los métodos de internacionalización le dan un fuerte énfasis a la *internacionalización en casa*, donde se resaltan las funciones de docencia y enseñanza o e investigación; o *la internacionalización en el exterior* (transnacional), donde se le da un fuerte énfasis a la movilidad virtual o física con propósitos comerciales. A nivel nacional o sectorial, los métodos para la internacionalización que se consideran son básicamente programas, métodos centrados en razones fundamentales (explicadas líneas atrás) políticas y estrategias.

Conclusiones

Globalización e internacionalización son dos procesos que aunque no son lo mismo están íntimamente unidos. Globalización, es un proceso muy amplio que implica fuerzas, políticas, económicas, políticas, tecnológicas, científicas, sociales y culturales que tienen distintos efectos en la educación superior (Altbach, P. 2004). De acuerdo a Altbach, P. (2004) algunos de los efectos en la educación superior son: la homogenización, masificación, privatización, comercialización, el uso del inglés como lengua académica universal, el uso constante de las TICs, la movilidad académica internacional, la preponderancia del conocimiento en la economía del desarrollo, entre otras cosas.

Por su parte, la internacionalización, es la integración de la dimensión internacional, cultural, global a los propósitos, funciones y al ofrecimiento de enseñanza pos

secundaria (Knight, J, 2005). Lo cual implica que la internacionalización es una respuesta positiva a la Globalización a través de un conjunto de acciones deliberativas por parte de las instituciones (educativas y gubernamentales) y de los sujetos.

En la mayoría de los estudios sobre la internacionalización de la educación superior poco se considera, *desde dónde se analiza la educación superior*. En ese sentido, un marco de análisis alternativo a los actuales planteamientos que impulsan las Universidades de Clase Mundial o las Universidades de investigación es *la teoría del centro y la periferia en educación superior*.

Altbach, P. (2001, 2007b) ofrece la teoría del centro y la periferia en educación superior como un sistema de explicación que permite entender las relaciones de dominación y hegemonía de los sistemas de educación superior de un país desarrollado sobre otro menos desarrollado, pero además de las relaciones asimétricas dentro de los sistemas de educación superior de los países en vías de desarrollo.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS DE LA POLÍTICA DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Introducción

Este capítulo tiene como propósito dar cuenta de las formas en que se analiza la internacionalización de la educación superior, para ello se toma en cuenta los preceptos del análisis de política pública aplicada para el campo de la educación superior. De manera específica se considera la propuesta metodológica de Cristian Cox (1993) y parte del modelo conceptual planteado por Knight, J. (2005) para el análisis de la dimensión internacional de la educación superior.

En este marco de análisis se mencionan los alcances y limitaciones de las encuestas que pretenden medir o evaluar la internacionalización en México, pero que tienen como debilidad común una limitada concepción de la internacionalización de la educación superior en México a nivel institucional. En ese sentido se concluye con algunas preguntas que se vierten en entrevistas a actores clave y una encuesta a quienes participaron en programas de movilidad académica, que sirven de guía para analizar y evaluar los efectos de la política de internacionalización en México a través de un referente institucional, la UNAM. Al respecto sólo cabe agregar que el planteamiento de las entrevistas y las encuestas no se elaboraron en aras de buscar una muestra representativa, sino de comprender una tendencia.

3.1 Policy- *polític* y el ciclo de análisis de la política para educación superior

La política pública es una disciplina (Aguilar, L. 1993^a, 1993b, 1993c), con un objeto de estudio, enfoques y metodologías definidas. El análisis de la política para la educación superior se desprende y forma parte de esta propuesta metodológica. La política pública en ese sentido es entendida, con sus variantes, *como cursos de acción establecidos por el gobierno para atender un problema o issue*.

En este trabajo de análisis hay dos conceptos que se usan con regularidad: *Policy* y *polític*. *Policy*, es un concepto derivado del análisis de políticas públicas para

hacer referencia a aquellas acciones que se desprenden del gobierno en turno para atender un problema social, económico, cultural o educativo en función de determinados programas y recursos. En el caso de *politic*, es un concepto más libre para hacer referencia a campos de poder, influencia, dominio, control, hegemonía que se dan tanto en instituciones como entre diversos actores.

Con este referente la internacionalización de la educación superior en México es entendida como una política; es decir, como un conjunto de acciones que el Estado mexicano o gobierno federal en turno ha empleado para resolver los problemas de formación de recursos humanos altamente calificados, aumentar la calidad, la competitividad y participar en la sociedad del conocimiento. Y con ello, configura también campos de poder, influencia, dominio, control y hegemonía que se dan entre distintos actores y sujetos que forman parte del Sistema de Educación superior y del interior de las universidades.

Como parte del análisis de esta política de educación superior se emplea el “ciclo de la política” o el modelo por etapas (generación-implementación-evaluación) planteado por Cox, C. (1993), considerando además el modelo conceptual de Knight, J. (2005). De esta manera los tres momentos o etapas de la política de internacionalización de la educación superior se estudian en la fase de generación, implementación y evaluación de la política, que propone (Cox, C. 1993); y se recuperan las dimensiones de análisis nacional e institucional, que propone Knight, J. (2005).

3.1.1 Fase de diseño

En **la fase de generación** el eje vertebrador es el campo de producción de política, lo que implica entender el campo como un espacio de hegemonía, disputa y poder. Cox, C. ubica cuatro campos (y sus componentes): *el campo corporativo*, como la iglesia, las fuerzas armadas, empresariales, etc; *el campo internacional*, como los sistemas académicos, las agencias de cooperación internacional; *el campo de la educación superior* con cuerpos académicos, institucionales y estudiantiles; *el campo político*, con organismos de autoridad, presidencia y plantificación; y como parte de estos dos últimos organismos especializados mixtos, o de evaluación que

forman parte tanto del campo de la educación superior como del campo de político (Cox, 1993: 96).

Como parte de esta primera fase de diseño o producción de la política de internacionalización se analiza metodológicamente los *actores o agentes* (Cox, C. 1993) y *los factores* (Knight, 2005) que promueven la internacionalización; las bases de *creencias y valores*; y los métodos (Knight, 2005) para la producción de la política, lo que implica de fondo ubicar *los procesos y estilo en la toma de decisiones* (Cox, 1993), esto es la confrontación, la negociación, coerción, persuasión para la producción de la política.

Según Cox, C. (1993) los *principales actores que intervienen en el diseño de la política de internacionalización son agentes especializados* con la capacidad de modelar eventos, son las redes de expertos, investigadores, funcionarios, políticos y rectores. Pero también como parte de los actores (o agentes) que intervienen en la hechura de la política de internacionalización se hace referencia al análisis de *aquellas entidades gubernamentales e interinstitucionales* localizadas a nivel supranacional, nacional y a nivel de los sistemas de educación superior.

Según el modelo conceptual de Knight, J (2005) Los *factores* que promueven la política de internacionalización que se localizan son: la sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información y la comunicación, economía de mercado, la liberalización del comercio, y buen gobierno

La *base de creencias y valores*, según Cox, C. (1993: 101) está inserta en el nivel discursivo. De acuerdo a Cox, el diseño e implementación de políticas públicas pasan por tres niveles de dominios discursivos: las doctrinas políticas formales (liberalismo, socialismo, autoritarismo), las ideologías corporativas o de campo (corporativa, internacional, política, educación superior), las ideologías expertas, o “el discurso técnico de los organismos especializados en la producción de políticas. Este es tal vez el nivel más interesante y prometedor para el análisis, por la doble razón de que los debates de política son crecientemente formulados en lenguajes expertos, y porque tales lenguajes tienden a ocultar sus presupuestos ideológicos y a eufemizar sus opciones morales” (1993: 191).

¿Cuáles son los valores que están insertos en estos discursos y las políticas educativas para educación superior? Cox, C. (1993: 194) retoma el trabajo de Joaquín Brunner para plantear cuatro valores fundamentales de la universidad latinoamericana (igualdad, autonomía, excelencia y libertad) y sus contra balances o alternativas (selectividad, responsabilidad, eficiencia, interés seguridad nacional). En ese sentido afirma

En el análisis del dominio discursivo en que se da el debate de políticas de educación superior, en suma, el objetivo final es llegar a establecer no solo ordenamientos de las propuestas del caso, de modo de compararlas, sino llegar a identificar, adicionalmente, sus núcleos normativos, y la lógica de construcción y evaluación de un problema público y sus remedios, propia de los discursos expertos de los campos y organismos especializados (1003: 105).

Para el caso del análisis de la política de internacionalización de la educación superior se han localizado a través del modelo conceptual de Knight, J. (2005), la base de creencias y valores y los discursos con los cuales se diseña e implementa.

En el campo político (Cox, 1993) o la dimensión nacional (Knight, 2005) los valores que se analizan son: el desarrollo de recursos humanos, las alianzas estratégicas, generación de ingresos/comercio y transacciones, creación de nación e instituciones, y desarrollo social cultural y entendimiento mutuo (Knight, 2005: 16). Mientras a nivel del campo político (Cox, 1993) o dimensión institucional (Knight, 2005), los valores que se reconocen son: el realce del perfil y la reputación internacional; la mejora de la calidad, el desarrollo de recursos humanos; la generación de ingresos, la creación de alianzas estratégicas; y la investigación y producción de conocimientos.

Finalmente en el diseño, o hechura de la política en educación superior conviene considerar según Cox, C. *los procesos y estilo en la toma de decisiones*. En el diseño de las políticas de educación superior es conveniente conocer, a nivel del campo político (o nacional), ¿cuál es el estilo en la toma de decisiones del estado mexicano o el gobierno en turno, la confrontación, la negociación, la coerción, o la persuasión?

En suma en la fase de análisis de la generación de políticas se intenta recuperar; primero un análisis de carácter estructural-institucional a través de categorías como

actores y factores clave; segundo, un análisis de carácter ideológico cultural que se encuentra en los discursos corporativos o de campos; las doctrinas formales; y los discursos técnicos de los expertos de organismos especializados en la producción de la política (Cox, C. 1993:101)

3.1.2 Fase de Implementación

En la **fase de implementación**, dice Aguilar (1993b) propiamente se está en el momento de ejecución de la política. Aquí la propuesta de análisis de la política de internacionalización de la educación superior se retoma tanto de Cox, C. (1993) como del modelo conceptual que propone Knight (2005)- La propuesta del primer autor posibilita analizar en términos estructurales la implementación de la política del campo gubernamental y el campo de la educación superior; mientras el segundo autor posibilita analizar la dimensión nacional y la dimensión institucional de implementación de la política.

De manera general, la propuesta metodológica de Cox, C. (1993) considera que en la fase de implementación el foco de análisis es desde el campo gubernamental hacia el campo de la educación superior y sus instituciones. Por ende en la fase de implementación, básicamente se estudia el conjunto de acciones del Estado que pone en marcha, es decir, leyes, programas, contenidos, instrumentos, estrategias de las instituciones gubernamentales a cargo de la política educativa (Cox, 1993; Pedró, F. y Puig, I., 1998).

En ese sentido, las primeras referencias para el análisis de la implementación de la política de internacionalización de la educación superior en México se encuentran en los Programas Nacionales de Educación (PNE) y los Programas de Ciencia y Tecnología a cargo de la SEP y el CONACYT que por Ley deben establecerse al inicio de cada sexenio.

Los documentos de política, arriba mencionados, permiten entender cómo se atiende un problema de la agenda gubernamental a través de una serie de acciones o programas de movilidad (Becas CONACYT al extranjero), de formación (PNPC/PROMEPE) e investigación (SIN, Programa de Retenciones y repatriaciones). Por su parte, los Programas de Ciencia y Tecnología que establece el CONACYT

permiten entender que la implementación de la política de internacionalización de la educación superior forma parte de otras políticas (Knight, 2005) afines como la cooperación internacional y las políticas de ciencia y tecnología.

De manera más específica, y según la propuesta metodológica de Cox, C. (1993) si se pone el foco de análisis en el campo gubernamental para el análisis de la implementación de la política en el campo de la educación superior, habría que considerar: *un esquema de temas/problema (issues)*, que se traducen en contenidos (o políticas específicas); *los instrumentos de gobierno universitario* que se ponen en marcha y *las estrategias* que emplea el gobierno con relación al campo de la educación superior.

Desde la perspectiva de Cox, C. (1993) en la implementación de una política, los problemas del campo y la agenda gubernamental tienen estrecha relación con los contenidos y políticas específicas del campo de la educación superior y su agenda institucional. Cox, C. (1993) retoma un trabajo de Schwartzman para afirmar que existen diversos *issues* en el campo gubernamental y políticas específicas para atender dichos problemas.

Para el caso de la implementación de la política de internacionalización, el *issue* que se retoma de Cox, C. son los procesos internos de la universidad (sus funciones) y las políticas específicas relacionadas con el conocimiento. Dicho de manera más clara, habría que considerar como contenido de análisis de la implementación de la dimensión internacional en la educación superior, las políticas específicas en torno al posgrado y la investigación; la docencia y la formación de maestros.

Cuando los *issues* pasan del campo gubernamental al campo de la educación superior, desde la perspectiva de Cox C. (1993) también lo hacen a través de ciertos *instrumentos de gobierno* que se ponen en marcha, a través de diversos programas y leyes. ¿Cuáles son estos instrumentos que pueden aplicarse a la educación superior? Cox, C. (1993) propone cuatro: *de información*, donde ofrece determinadas respuestas, mensajes y se constituye como un discurso con influencia; *de tesoro*, en el cual sobresalen los contratos, incentivos, transferencias,

y beneficios; *de autoridad*, en la cual aparecen beneficios, certificados, aprobaciones, condicionales, autorizaciones, restricciones; y *de acción*, que se remiten a actividades operacionales.

El punto de análisis sobre la implementación de la política que aquí se toma en cuenta es sobre todo el instrumento gubernamental del tesoro en el cual aparece como cuestión central, los incentivos institucionales e individuales y los beneficios. Otro tipo de instrumentos gubernamentales que se consideran en el análisis son *los instrumentos de acción* través de programas de movilidad y becas al exterior, programas de impulso a la investigación que responden a determinadas estrategias gubernamentales.

Finalmente estos instrumentos gubernamentales, dice Cox, C. (1993) tienen una estrecha relación con las estrategias que emplea el gobierno para el campo de la educación superior; sea como *administración benevolente*, donde el estado regula la fundación de las universidades y su financiamiento sin mayores exigencias de eficiencia y eficacia en el uso de recursos públicos; *como policía* que impone restricciones y prohibiciones en las actividades operacionales; como un *ente de ingeniería social*, de planeación y control racional; o como *agente de planeación flexible* que recurre a instrumentos de información e incentivos.

En suma, según la dimensión de análisis que propone Cox, C. (1993) deben considerarse en el análisis de la implementación de la política, la relación entre los *issues* de la agenda gubernamental y las políticas específicas para educación superior, así como los instrumentos y estrategias de gobierno.

A esta dimensión de análisis, donde sobresale la implementación y los contenidos (o políticas específicas) que atienden los problemas de la agenda gubernamental es que contribuye el modelo conceptual de Knight, J. (2005). Según esta autora la internacionalización como política está engarzada a las razones y motivaciones nacionales e institucionales de la internacionalización. Las *razones nacionales* para la internacionalización son: desarrollo de recursos humanos, alianzas estratégicas, generación de ingresos/comercio y transacciones; creación de nación e instituciones; desarrollo social, cultural y entendimiento mutuo. Las *razones*

institucionales para la internacionalización son: realce del perfil y reputación internacional; mejora de la calidad, el desarrollo de recursos humanos; generación de ingresos; creación de alianzas estratégicas; investigación y producción de conocimientos.

Por tanto, las preguntas que sirven como foco de análisis se plantean de la siguiente manera. ¿Cuáles son las razones nacionales que expone el gobierno mexicano para la implementación de una política de internacionalización de la educación superior? ¿Cuáles son los contenidos o políticas específicas que se encuentran en la agenda universitaria que se derivan de los *issues* de la agenda del gobierno mexicano?

Para responder a estas preguntas sirve tomar en cuenta que como parte de la implementación de la política a nivel institucional, ésta se encuentra localizada ahora en el campo de la educación superior; es decir, localizada en la agenda universitaria a través de planes de desarrollo institucional, reglamentos, programas de movilidad y departamentos universitarios que se encargan tanto de la planeación institucional como de los programas de movilidad académica internacional.

3.1.3 Fase de evaluación

Evaluación o efectos de la política. Cox C. (1993 p. 123) plantea que este último eslabón de la política tiene como pregunta central por el *éxito o fracaso de la política en términos de acoplamiento, compatibilidad que se establece entre las directrices del campo gubernamental y las prácticas y valores resultantes en el campo de la educación superior.*

Para evaluar la política entonces Cox, C. (1993) propone como primer foco de análisis *la variable organizacional y epistémica del cambio y el conocimiento procesado de las disciplinas.* La variable organizacional y epistémica del cambio, se refiere, según Cox, C. (1993) al principio de integración burocrática universitaria y las jerarquías académicas. Es decir, si la institución de la que se trate tiene gran pesadez en la base (comunidad académica) o es regida como estructura burocrática donde tiene más peso las decisiones verticales. En este foco está la dimensión del poder. Por su parte el *conocimiento procesado de las disciplinas* implica la

dimensión de influencia de aceptación o rechazo, en las instituciones o unidades bajo examen. En este foco de análisis está sin duda en juego la dimensión del saber.

En el caso de la política de internacionalización de la educación superior en México, se ha comentado que ésta tiene gran penetración y homogenización estudiantes, profesores, académicos, investigadores, funcionarios, administradores y rectores. Lo que implica que en la dimensión del saber y el poder no entran en conflicto para considerar un rechazo de la política y suponer más bien un grado de penetrabilidad de la política aún mayor.

la política educativa de internacionalización en México en la dimensión burocrática y epistémica no tiene problemas en las IES con respecto a una pesadez en la base (la comunidad académica o la burocracia universitaria), ni problemas en la dimensión del saber (las disciplinas); la estructura académica, burocrática y disciplinaria se muestran a favor de la movilidad académica y estudiantil internacional, la formación de recursos humanos altamente calificados con experiencia en el exterior, así como a los preceptos de la calidad educativa y la sociedad del conocimiento.

El otro foco de análisis que propone Cox (1993: 126), retomando a Cerich y Sabatier, para evaluar las prácticas y valores de la política en el campo de la educación superior, es un diseño comparativo respecto al alcance de cambio en tres dimensiones: *la profundidad, la amplitud y el nivel de cambio e impacto*.

La primera dimensión, profundidad de cambio, dice Cox, “se refiere al grado de separación, o distancia, que un objetivo determinado de política implica con respecto a prácticas y valores existentes” (1993: 126). Adecuada la propuesta metodológica al objeto de estudio, se analizan **los objetivos**—y metas de los distintos Programas Nacionales de educación y los Programas de Ciencia y Tecnología con **los resultados cualitativos y cuantitativos** derivados de la política educativa de internacionalización (y sus programas) y planteados por el gobierno federal para lograr insertarse en la Globalización y la sociedad del conocimiento.

En esta primera dimensión de profundidad se evalúa en términos históricos amplios y en relación a los países y los SES centrales y periféricos, a **qué valores** le da

importancia el gobierno y las IES en el marco de la Globalización y de una política de internacionalización. Posteriormente ¿cuáles son las **prácticas de las IES** con respecto a esta política de internacionalización?

La segunda dimensión, amplitud de cambio, dice Cox, C. “se refiere al número de áreas funcionales en que una determinada política se espera que introduzca modificaciones: acceso, estructura, curriculum, contrataciones, etc.” (1993:126). Adecuada la propuesta metodológica a la evaluación de la política de internacionalización la pregunta es por el área o las áreas donde se introducen los cambios, valores y las prácticas de esta política. En este caso se evalúan los efectos de la internacionalización en tres áreas institucionales: el posgrado y la investigación, la docencia (la enseñanza) y la formación de maestros.

Respecto a la tercera dimensión, nivel de cambio, dice Cox “refiere al sector de la educación superior que es foco de las innovaciones o blanco de las políticas; el sistema como un todo, un sector de las instituciones, un nivel de un sector de instituciones, una institución en particular, etc.” (1993: 126). Adecuada la propuesta metodológica a la evaluación de la política de internacionalización las preguntas de investigación en este nivel son. ¿Qué nivel de cambio propone el gobierno mexicano como parte de una política de internacionalización de la educación superior? ¿El SES en su conjunto? ¿La universidad pública enfocada en la investigación? ¿Las funciones sustantivas de la universidad, esto es docencia, investigación y difusión de la cultura? ¿El posgrado y la investigación?

Dado el nivel de generalidad que implica esta última fase de la política se considera nuevamente el modelo conceptual que establece Knight para analizar y evaluar los efectos de la política de internacionalización de educación superior a nivel institucional, para lo cual la autora plantea como componentes: *la internacionalización en casa y la internacionalización en el exterior.*

la internacionalización en casa, busca prestar atención a los efectos de la internacionalización en el campus (ciudad universitaria) en tres puntos: *plan de estudios y programas*, lo que implica ubicar los nuevos programas con tema internacional, programas que incluyen el estudio de una segunda lengua extranjera

(el inglés) y programas que ofrecen grados dobles o conjuntos; *procesos de Enseñanza-aprendizaje*, lo que implica ubicar la participación activa de estudiantes internacionales y la participación de estudiantes que han regresado de estudiar en el exterior, conocer la movilidad virtual de estudiantes para cursos conjuntos y proyectos de investigación y el empleo de becarios, maestros y expertos internacionales; y *actividades pedagógicas de investigación*, lo cual implica ubicar los centros temáticos y áreas; proyectos de investigación conjunta, conferencias y seminarios internacionales, artículos y documentos publicados, acuerdos internacionales de investigación, programas de intercambio investigativo, integración de investigadores visitantes y becarios en actividades académicas en el campus.

Por su parte, el componente *internacionalización más allá de las fronteras*, busca prestar atención a cuatro puntos. *Primero, movimiento de personas*, con lo cual se intenta conocer a los estudiantes en el exterior a raíz de diversos programas; así como a profesores y expertos que viajan al exterior para enseñar, dirigir investigaciones, ofrecer asistencia técnica, consultoría, pasan años sabáticos y buscan desarrollo profesional. *Segundo, traslado de programas educativos y cursos* (de capacitación) ofrecidos a extranjeros, y el ofrecimiento de grados dobles o conjuntos. *Tercero, movilidad de proveedores*, con lo cual la institución educativa se traslada con el fin de tener presencia virtual o física en el país que recibe, se hace cargo de un programa o curso y otorga un grado en el extranjero. *Cuarto, proyectos internacionales*, con los cual la institución ofrece una variedad de actividades sin recompensa (ayuda técnica, profesional) y con intereses comerciales (servicios y contrato comerciales).

3.2 Instrumentos para el trabajo de campo: la entrevista y la encuesta

Como contexto, para conocer la dimensión internacional de la educación superior en México se han empleado tres encuestas, las dos primeras a cargo de la AMPEI y la ANUIES, y recientemente la encuesta PATLANI.

A finales de los 90' la AMPEI (1999) realizó una encuesta a los jefes de dependencia de intercambio académico de diversas IES, con el fin de crear un

banco de información para conocer el comportamiento del intercambio académico de estas (Gacel, J. y Rojas, R, 1999: 109). La muestra incluyó 77 IES, pero sólo pudo ser aplicada a 35 universidades. En esta encuesta no se establecieron criterios e indicadores, pero era evidente que el centro de interés estaba en dos puntos. El primero, en torno a la institucionalización del intercambio académico, por ello los cuestionamientos se centraron en la experiencia, capacitación y formación en la gestión de la cooperación, así como en la estructura, presupuesto y personal de las oficinas de intercambio. El segundo punto de interés de la encuesta-AMPEI estaba en las expectativas de los responsables de las oficinas sobre la AMPEI, y la permanencia de la IES encuestada en esta asociación. A partir de esto, una de las autoras de la encuesta AMPEI concluía, años después, que las IES mexicanas tenían una débil internacionalización de la educación superior (Gacel, J.2005).

Posteriormente la ANUIES en el 2006 levantó su propia encuesta para conocer el grado de cooperación regional, estatal e internacional de las IES públicas y privadas pertenecientes a la ANUIES. La encuesta se envió a 144 IES, lo respondieron aproximadamente 84 IES, de las cuales 41 eran universidades públicas.

Para la encuesta se utilizaron seis indicadores: planes y programas, normatividad, currículo, modelos novedosos, financiamiento y movilidad (ANUIES, 2007). Con el indicador *planes y programas*, se intentó dar cuenta de la misión y visión de las instituciones, los planes de cooperación y de internacionalización, así como las experiencias exitosas de cooperación, con el criterio *normatividad* se intentó dar cuenta de la reglamentación de la cooperación nacional e internacional; con el criterio *currículo*, se intentó dar cuenta de las revisiones curriculares y la incorporación de un segundo idioma; con el criterio de *modelos novedosos*, se planteó conocer las asesorías de expertos internacionales para procurar una mayor cooperación internacional; para el criterio de *financiamiento*, que fue el más amplio, se consideró, los programas de cooperación administrados, la pertenencia a asociaciones, redes u organismos de cooperación, convenios, estructura e integrantes de las Unidades de Cooperación Académica(UCA), capacitación e infraestructura; finalmente en el indicador *movilidad* se consideró a estudiantes,

profesores e investigadores participantes en convenios de colaboración, estudiantes extranjeros y difusión cultural.

En el caso de la encuesta PATLANI, que es la más reciente, se enfocó en conocer la movilidad internacional de estudiantes de las IES mexicanas. La encuesta se basó en el supuesto o entendido que “la movilidad internacional produce efectos positivos en términos colectivos, institucionales, regionales y a nivel nacional” (PATLANI, 2012:1).

La encuesta PATLANI, fue contestada por 115 IES públicas y privadas y se dividió en cuatro bloques. El primer bloque fue para información general de las IES y de los representantes encargados de la movilidad. El segundo bloque, se solicitaron totales generales de estudiantes en situación de movilidad y la matrícula total. En el tercer bloque, correspondió a estudiantes internacionales en México. Finalmente el cuarto bloque fue para la información sobre los estudiantes mexicanos en el extranjero.

En términos generales, los alcances de las encuestas han sido: en el caso de la encuesta de la AMPEI, dar a conocer el nivel de intercambio académico entre las IES mexicanas y el grado de avance de las oficinas de cooperación; en el caso de la encuesta de la ANUIES, se logra dar cuenta de una política institucional sobre la internacionalización; en el caso de la encuesta PATLANI, enfocarse en la movilidad estudiantil internacional e intentar llenar un vacío de información existente sobre la situación de la movilidad internacional de hacia México.

En términos específicos las tres encuestas mencionadas aun observan varias limitaciones, dentro de las que cabe mencionar, que la internacionalización de la educación superior no se reduce a conocer el intercambio académico y las oficinas de cooperación. Otra limitación es que contar el número de estudiantes, académicos y reglamentos no da cuenta, *per se*, de los efectos de una política de internacionalización a nivel nacional-institucional, ni de la profundidad, amplitud y nivel de cambio de la política dado que no se da cuenta de cómo se modifican las prácticas y valores de las IES, y por ende tampoco da cuenta si los recursos

humanos formados se incorporan a procesos de enseñanza-aprendizaje, a la docencia y la investigación.

En ese sentido, la necesidad de considerar en el análisis de la política de internacionalización de la educación superior, referentes institucionales. Bajo esta lógica se toma un referente institucional, la UNAM, y se diseñan una serie de entrevistas y encuestas que intenten recuperar varios de los planteamientos sobre la *internacionalización en casa* y la *internacionalización en el exterior* que establece en su modelo conceptual Knight (2005)

La institución que se toma como referente es la UNAM porque aquí se parte del supuesto que es una universidad pública clave que refleja las contradicciones de la política de internacionalización de la educación superior, al darle particular énfasis a ciertos programas de movilidad, formación e investigación.

La forma de analizar la política institucional de internacionalización en la UNAM es mediante algunas entrevistas dirigidas y algunas encuestas enfocadas a los estudiantes que participaron en programas de movilidad internacional.

3.2.1 Entrevistas

En las *entrevistas* (ver Anexo IV) se ubica a quienes toman las decisiones clave a nivel institucional, a los coordinadores de los posgrados de competencia internacional (ver Tabla No 36) y los responsables del departamento de intercambio estudiantil y/o académico, programas académicos y de vinculación de la UNAM.

La entrevista semi estructurada busca analizar, desde alguno de sus principales actores, la política institucional de internacionalización, sus valores y razones institucionales, los programas y resultados que se le desprenden, la percepción sobre los efectos en las funciones de docencia e investigación, sus costos para la universidad y los posibles futuros de la política institucional de internacionalización.

3.2.2 Encuestas

La UNAM estableció una encuesta de cooperación académica entre el 2005 y el 2010 aplicadas a 22 de sus escuelas y facultades (DGECI, 2012), uno de los

problemas que se diagnosticaron de la encuesta referida fue “el desconocimiento de las modalidades y el volumen de la cooperación formal e informal”, otro problema fue “la inexistencia de una plataforma tecnológica integral de los sistemas de información y comunicación de la internacionalización en la UNAM”. Frente a este diagnóstico se creó la DGECI para atender los programas de movilidad académica de licenciatura, dejando la atención a los programas de movilidad académica a la coordinación del posgrado.

Con este antecedente, una encuesta que abarque los programas de movilidad estudiantil de licenciatura y posgrado es una tarea titánica. En ese sentido, la encuesta estudiantil planteada va dirigida exclusivamente a los estudiantes de los posgrados de competencia internacional, dado que los posgrados de competencia internacional se vuelve un campo (en el sentido que lo plantea Bordieu) donde aparecen, distintos actores (estudiantes, profesores, coordinadores) y políticas (de calidad, científicas, de internacionalización).

Respecto a la encuesta planteada (Ver anexo 5) básicamente se trata de una encuesta *on line* que intenta recobrar la experiencia de los estudiantes internacionales, la de aquellos que participaron en programas cortos o largos de movilidad estudiantil; es decir, tanto de quienes sólo estuvieron un semestre fuera del país, como de aquellos que obtuvieron su grado académico en el extranjero.

La encuesta pretende comprender las expectativas de los estudiantes de la UNAM que salieron a hacer una estancia al extranjero, conocer los programas y las instituciones que le brindaron el apoyo, y analizar el impacto y aprovechamiento de la formación en el extranjero de recursos humanos altamente calificados.

Cabe aclarar, que tanto la encuesta a los responsables de los programas de posgrado o de las oficinas de cooperación, como la entrevista a estudiantes de los posgrados de competencia internacional, no intenta sacar una muestra estadística representativa, sino tan sólo sacar una tendencia de lo que está sucediendo con una política educativa y científica de internacionalización. Finalmente, la forma de validación de ambos instrumentos metodológicos, fue el *método de jueces*, el cual

consiste en someter a consideración de colegas especializados (expertos) la forma en cómo se abordan los temas.

Conclusiones

El engarce del modelo conceptual planteado por Knight, J. (2005) expuesto en el capítulo 2, con la propuesta metodológica de Cox, C. (1993) permite entender la hechura, implementación y evaluación de la internacionalización de la educación superior como *política*. En relación a este punto el hallazgo que cabría comentar es que en los campos de producción de la política descritos (corporativos, internacional, educación superior y político) y planteados por Cox, C. (1993) la política de internacionalización no está en conflicto, sino en armonización y homogenización. Empresarios, funcionarios universitarios, IES, académicos, estudiantes, están de acuerdo en la formación de recursos humanos calificados con experiencia internacional.

Un segundo hallazgo se da en relación a la hechura e implementación de las entrevistas y encuestas a los actores clave en la internacionalización de la educación superior tomando como referente institucional a la UNAM. Uno de los puntos de partida en el diseño tanto de las entrevistas como de las encuestas fue superar una limitada concepción de la internacionalización de la educación superior, regularmente reducida a elementos de movilidad estudiantil o académica, pero resuelto ese tópico apareció como problema la implementación.

En la implementación de las entrevistas a los coordinadores de los posgrados de competencia internacional, en general, hubo una participación limitada en las entrevistas. Las razones fueron varias. La primera de ellas a los tiempos (inicio o fin de semestre) y las cargas excesivas de trabajo administrativo. Pero más allá de estas razones era evidente por parte de los coordinadores dos preguntas: de qué trataba la entrevista y qué fines tenía. Para superar esto se les mandó correo electrónico con la solicitud formal donde se explicaba los fines académicos de la investigación, pero los coordinadores volvían a argumentar cargas excesivas de trabajo.

Como consecuencia de lo anterior, también se tuvo acceso limitado a la implementación de las encuestas a estudiantes que habían participado en programas de movilidad estudiantil y que al mismo tiempo pertenecían a programas de posgrado de competencia internacional en la UNAM.

En suma, las respuestas o renuencia de los coordinadores a participar en las entrevistas, concuerdan con los conflictos de implementación de las encuestas realizadas por ANUIES, PATLANI y AMPEI. Habría que decir que en general hay un rechazo a ofrecer información sobre lo que se está haciendo y cómo se está haciendo. Esto implica que si en futuras investigaciones se implementan entrevistas y encuestas para conocer con datos empíricos casos específicos sobre la internacionalización de la educación en las universidades será necesario considerar el rechazo de los actores que están en la toma de decisiones (muchas veces por temor a ser evaluados en su trabajo), así como las pesadas estructuras burocráticas para encontrar o acceder a la información.

SEGUNDA PARTE

CAPITULO 4

LAS AGENCIAS MUNDIALES: ACTORES QUE IMPULSAN LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Introducción

De acuerdo a los criterios metodológicos planteados por Cox, (1993) en el diseño de la para la educación superior intervienen cuatro campos, uno de ellos es el campo internacional, en este punto es donde tienen un papel central las agencias mundiales de financiamiento y asesoramiento. La precisión del campo internacional y de sus principales actores es clave para entender cómo se pasó de la internacionalización de la educación superior como una tendencia o propósito a una política llevada a cabo por los estados y las IES para responder a la Globalización.

En lo que sigue las agencias mundiales se van a definir como organismos internacionales que poseen diversas características y fines comunes. Dentro de las características de los organismos internacionales se pueden mencionar, su permanencia en la ONU, el otorgamiento de financiamiento y/o asesoramiento a los estados pertenecientes, y su carácter gubernamental. Tal precisión posibilita entender que si bien las agencias mundiales no determinan las políticas educativas y que son los gobiernos quienes se acercan a las agencias mundiales y deciden sobre sus políticas educativas (Maldonado, A. 2000), es innegable el papel central que cumplen éstas en la definición de las políticas educativas nacionales.

El propósito de este capítulo es básicamente analizar el papel de las agencias mundiales de asesoramiento y/o financiamiento, como la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE, que tienen una influencia directa en el paso de la internacionalización como tendencia mundial a una política educativa que responde a los preceptos de la Globalización.

4.1 La UNESCO y la nueva función de la educación superior

La influencia de las agencias mundiales en educación superior, ha sido considerablemente documentada. Hay varios autores (Coraggio, L. 1995, Barriga, A. 1996, Maldonado, A. 2000; Alcántara, A. 2000) que consideran que el Banco Mundial, la UNESCO, la OCDE y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) son cuatro de los organismos internacionales que ejercen una influencia relevante en las políticas educativas de los países subdesarrollados, especialmente en educación superior. Pero, ¿cuál fue el peso que le dieron algunas de estas agencias mundiales a la tendencia de la internacionalización de la educación superior?

La historia de la internacionalización de la educación superior en este sentido juega una cuestión clave. Una parte importante de la historia de la internacionalización de la educación superior está conectada con la posguerra y con la fundación de la Organización de las Naciones Unidas (Schriewer, J. 1996:17) y con los organismos internacionales de muy diverso tipo que tienen como hilo conductor, el ordenamiento y la integración mundial que deviene de la necesidad de mantener la paz mundial y la reconstrucción de las economías de los países participantes en la segunda guerra mundial.

Esto significa que parte de la historia de la internacionalización de la educación superior fue una política de contribución a la paz mundial a través de la promoción de la educación, la ciencia, y la cultura y la comunicación, que son las *funciones sustantivas* de la UNESCO. Pero ¿por qué perdió fuerza esta política educativa de paz mundial? Tres factores parece que contribuyeron, según Wallerstein, I. (s/a): un nuevo orden político mundial que tiene como punto de inflexión 1968 y el fin de la guerra fría; la modificación del sistema de producción mundial; e innovadoras formas de comunicación, socialización y cultura. Básicamente estos factores mundiales acabaron por modificar el sistema de educación superior.

El nuevo orden político-económico mundial colocó a las agencias internacionales de financiamiento, como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) en una posición central con respecto al rumbo de la educación superior. El Banco Mundial (1995) en su documento de *La enseñanza superior, las lecciones*

derivadas de la experiencia, desacralizó la idea de universidad y promovió su transformación con políticas educativas mundiales como la diversificación del financiamiento, la diversificación de las opciones educativas y la calidad.

Esta visión, como dice la UNESCO, “desató una polémica en el mundo académico y político por las interpretaciones y recomendaciones de diversos expertos de organismos financieros internacionales respecto a la educación superior” (UNESCO, 1996). Pero en este marco y en esta disputa ¿qué papel jugó el Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO respecto al impulso de la internacionalización de la educación superior, específicamente para los países periféricos de América Latina? Por orden de interés, se tiene en primera instancia, la UNESCO.

A partir de los 90' la posición de la UNESCO como agencia mundial de asesoramiento es central al transmitir conocimientos especializados a los estados mediante cooperación técnica para que elaboren sus políticas educativas. Esto puede observarse en el registro de los siguientes documentos base:

- *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior* (1995)
- *Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (1996)
- *Conferencia Mundial de la Educación Superior*, (1998)
- *Conferencia Mundial de Educación Superior* (2009)

En el *Documento de Política* la UNESCO (1995) pone su interés en tres temas: las tendencias, los desafíos y las funciones de la educación superior. Las tendencias mundiales que recupera la UNESCO eran las políticas educativas que promovió el Banco Mundial a través de su documento base de 1994 *Las Lecciones derivadas de la Experiencia*. Esta parte de las *tendencias educativas mundiales* ya ha sido analizada ampliamente, en cuanto a su carácter ideológico y sus consecuencias en los países durante las últimas décadas. Pero lo que llama sumamente la atención en el *Documento de Política* (UNESCO, 1995) es la precisión con respecto a *los desafíos* de la educación superior y *las nuevas funciones* de la educación superior y la centralidad del tema de la internacionalización de la educación superior.

En el *Documento de Política* (UNESCO, 1995) la Internacionalización de la educación superior aparece en reiterados apartados. La primera referencia hacia la internacionalización, es como *tendencia mundial* al darse:

- los cambios recientes en la educación y la ciencia reforzados por la obtención, avance del conocimiento de la comunidad académica internacional;
- el aumento en la movilidad de estudiantes en los años 80’.
- el nuevo contexto del comercio mundial y la integración económica mundial, en la medida que muchos países e instituciones consideran la educación superior un importante “segmento de importación”.
- Los riesgos del éxodo de competencias al extranjero (UNESCO, 1995:22)

La segunda referencia de la UNESCO respecto a la internacionalización de la educación superior es como *una respuesta de la educación superior hacia un mundo que se transforma*, al añadir

La educación superior ha llegado a desempeñar un papel fundamental en la elaboración, la transferencia, y el intercambio de conocimientos, y la cooperación universitaria internacional ha de poner esa contribución al servicio del desarrollo total del potencial humano, lo que ayudará a que disminuyan las desigualdades entre las naciones y entre las regiones en los ámbitos de la ciencia y la tecnología y que aumente el entendimiento entre individuos y entre pueblos, promoviéndose así la cultura de la paz (1995: 43).

Bajo esta lógica, ¿qué estrategias, planes de acción y programas de acción impulsó la UNESCO para consolidar lo que podría denominarse una política de internacionalización de la educación superior? Una de las estrategias fue la “cooperación internacional” con principios y formas muy claras de acción. Principios como la solidaridad académica, el acceso y transferencia del conocimiento por parte de las IES, el establecimiento de redes para la excelencia en la enseñanza superior. En ese sentido, el Programa de Hermanamiento e interconexión de Universidades (UNITWIN, por sus siglas en inglés) y las cátedras UNESCO (creadas en 1991) buscaron ser acciones intersectoriales para promover en este caso la integración y la cooperación interuniversitaria. Este organismo decía al respecto

El programa UNITWIN y de Cátedras UNESCO seguirá siendo el plan de acción principal de la Organización para fortalecer las redes y otros mecanismos de enlace entre las instituciones de educación superior en los planos interregional, regional y subregional. La amplia gama de actividades comprendidas en este programa y la flexibilidad de sus planteamientos organizativos y financieros han confirmado su adecuación para la transferencia

de conocimientos y su pertinencia a la necesidad de las regiones, los países y las instituciones de enseñanza superior interesados. En este ámbito, se efectuarán nuevos progresos teniendo en cuenta otras iniciativas de la UNESCO, por ejemplo, el programa UNISPAR (Asociación Universidad-Industria-Ciencias) y MOST (Gestión de las Transformaciones Sociales) (UNESCO, 1995:12).

En el caso de la *Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (UNESCO, 1996) se plantea la internacionalización como una característica de la educación superior; se reconocen al menos un par de problemas respecto a la internacionalización; y se define un plan de acción para reorientar la variante dependiente de la internacionalización, la “cooperación internacional”.

En la *Conferencia Regional* (UNESCO, 1996) la precisión conceptual en torno a la internacionalización de la educación superior deja las generalidades y ambigüedades que aparecen en el *Documento de Política* de 1995 y su definición adquiere rasgos de política al entenderse como una “estrategia de cooperación internacional”.

Sin embargo, la internacionalización de la educación superior también posee un par de tendencias o efectos negativos acentuados notablemente en las últimas décadas en que se produce la *Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe* (UNESCO, 1996) el éxodo de profesionales y un problema de organización. De acuerdo a la *Conferencia*

En América Latina y el Caribe, se produjo de forma desorganizada, con evidente flujo de recursos del Sur hacia el norte y, en muchos casos, en lugar de contribuir significativamente al fortalecimiento de los sistemas de educación y de ciencia y tecnología de la región provocó una importante y sostenida emigración de profesionales y científicos de altos niveles de formación académica, desde la región hacia los países industrializados (UNESCO, 1996:64)

En la *Conferencia Regional* (UNESCO, 1996) la internacionalización de la educación superior se parte de un supuesto, ésta es pertinente con vista a incrementar la transferencia e intercambio de conocimiento. De esa manera puede leerse “Una cooperación internacional renovada debe entrañar la transferencia rápida de conocimientos y tecnologías, ofreciendo al mismo tiempo mecanismos e incentivos que mantengan a los estudiantes, el personal docente y los

investigadores en sus centros locales, reduciendo así el estímulo a la emigración de talentos hacia afuera de la región” (UNESCO, 1996: 72). En concreto, las estrategias, planes de acción y programas con respecto a la política de internacionalización entonces fueron

- 1). Exhortar a que las universidades incluyan partidas presupuétales especiales destinadas a la cooperación regional horizontal.
- 2). Promover la creación de unidades especializadas de gestión de la cooperación internacional en cada universidad, así como de instancias colegiadas centrales.
- 3) Promover una Red de Redes a partir de la conjunción de esfuerzos de las diversas experiencias que se están desarrollando en la región, como el Grupo Montevideo (A U G M) , Asociación de Universidades Amazónicas (U N A M A Z) , Asociación de Universidades e Institutos de Investigación del Caribe (ÚNICA), Consejo Superior Universitario Centroamericano (C S U C A) , entre otras.
- 4) Promover la figura de consorcios académicos en las iniciativas de cooperación, con el fin de aprovechar instalaciones, laboratorios, infraestructura y recursos existentes.
- 5) Considerar como prioridades en los temas de la cooperación internacional el medio ambiente y la sustentabilidad, los nuevos actores sociales y la participación de minorías étnicas, lingüísticas, de género y de clase como interlocutores y protagonistas involucrados en los procesos de cambio de la educación superior.
- 6) Proponer que en las próximas reuniones latinoamericanas y caribeñas de cooperación internacional el portugués sea considerado también lengua oficial.
- 7) la reconversión del CRESALC para que recoja las resoluciones y planes de acción para darle sentido y programar sus tareas, promover actividades que se realizan en el marco del programa UNITWIN y cátedras UNESCO, refuerce redes cooperativas de IES para el manejo de las nuevas tecnologías para el aprendizaje, ponga en marcha mecanismos de evaluación de las tareas asignadas, apoye y promueva redes subregionales, ponga en marcha programas de movilidad estudiantil y académica, impulse un nuevo tipo de cooperación internacional. (UNESCO, 1996: 135).

Para seguir este plan de acción la *Conferencia Regional* designó a una institución que la impulsaría, la CRESALC. La CRESAL fue creada por la UNESCO en 1974, y básicamente la propuesta que se le asignó a este centro con respecto a la política de internacionalización fue “la elaboración y la coordinación del plan de acción que permita trasladar a la práctica el proceso de cambio aprobado respecto al tema que

ahí interesaba, la cooperación internacional” (UNESCO, 1996:34). Estos planes de acción, estrategias, y programas volverían a ser reafirmados dos años después en la en la famosa *Conferencia Mundial de la Educación Superior* (CMES) de 1998 y que se ratificaría hasta la CMES del 2009.

La CMES de 1998 tuvo un importante antecedente referente al impulso de la internacionalización, el *Informe Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI*, también conocido como informe Delors (1996), el cual reafirmaba la postura de la UNESCO respecto a las nuevas funciones de la universidad y dentro de las que destacaba, la cooperación internacional. Con este antecedente entonces ya podría entenderse para dónde apuntaba la visión y el impulso de la UNESCO.

La CMES de 1998 viene a sumar los trabajos realizados en UNESCO 1995 y para la región de América Latina, UNESCO-1996. La CMES-1998 pone como misión de la educación superior la internacionalización de la educación superior de la siguiente manera

la dimensión internacional de la educación superior como un elemento intrínseco de la calidad y la pertinencia, propone el establecimiento de redes fundado en principios como la solidaridad, la ayuda mutua, y la igualdad; propone poner freno al “éxodo de competencias”, y dar prioridad “a programas de formación en los países en desarrollo, centros de excelencia organizados en redes regionales e internacionales, acompañados de cursillos en el extranjero especializados e intensivos de corta duración (UNESCO, 1998, 3)

Pero al mismo tiempo la CMES de 1998 propone “aplicarse los instrumentos normativos regionales e internacionales de reconocimiento de estudios y diplomas, incluidos los que atañen a la homologación de conocimientos, competencias y aptitudes de los diplomados, a fin de permitir a los estudiantes cambiar de curso con más facilidad y de aumentar la movilidad dentro de los sistemas nacionales y entre ellos” (UNESCO, 1998:3). Pero ¿cómo poner en práctica, cómo llevar a la acción la internacionalización de la educación superior? La CMES-1998 estableció tres puntos muy precisos que deberían llevarse a cabo a nivel, nacional, institucional e internacional: poner en común los conocimientos teóricos y prácticos entre los países y continentes; detener la fuga de cerebros y creación de alianzas y asociaciones entre las partes interesadas (nacionales, institucionales, académicas, administrativas, técnicas). La primera acción, que aparece en el artículo 15 es,

poner en común los conocimientos teóricos y prácticos entre los países y continentes” (UNESCO, 1998:29) para ello se toma como base una serie de principios éticos como la solidaridad, la ayuda mutua, y la igualdad y se echa mano en la práctica de: el dominio del plurilingüismo (el aprendizaje de otro idioma); los programas de intercambio de docentes y estudiantes; y el establecimiento de vínculos institucionales para promover la cooperación internacional; y la aplicación “de instrumentos normativos regionales e internacionales relativos a los reconocimientos de los estudios, incluidos los que atañen a la homologación de conocimientos, competencias y aptitudes de los diplomados, a fin de permitir a los estudiantes cambiar de curso con más facilidad y de aumentar la movilidad dentro de los sistemas nacionales y entre ellos (UNESCO, 1998: 29)

Para el segundo punto, esto es detener la fuga de cerebros, se propone establecer programas de cooperación internacional que

debieran basarse en relaciones de colaboración de largo plazo entre establecimientos del Sur y el Norte y promover la cooperación Sur-Sur. Se debería conceder la prioridad a programas de formación en los países en desarrollo en centros de excelencia organizados en redes regionales e internacionales, acompañados de cursillos en el extranjero especializados e intensivos, de corta duración. Habría que entender a la creación de un entorno que atraiga y retenga el capital humano cualificado, mediante políticas nacionales o acuerdos internacionales que faciliten el retorno, permanente o temporal, de especialistas e investigadores muy competentes a sus países de origen. Al mismo tiempo, hay que alentar un proceso de retorno de profesionales mediante programas de colaboración, que, gracias a su dimensión internacional, favorezcan la creación y el fortalecimiento de establecimientos y faciliten la plena utilización de las capacidades endógenas (UNESCO, 1998: 30).

Finalmente para el punto tres, que toca a la creación de alianzas y asociaciones, se resalta: por un lado, la función de las partes interesadas (los responsables de las políticas nacionales e institucionales, el personal docente, los investigadores y estudiantes y el personal administrativo y técnico de los establecimientos de enseñanza superior, el mundo laboral y los grupos comunitarios); y por otro lado, los principios éticos de la internacionalización y la cooperación internacional, el respeto mutuo y la credibilidad.

La CMES de 1998, específicamente con respecto a la *Declaración sobre la educación superior en América Latina y el Caribe*, tiene precisiones de política necesarios de mencionar a detalle. La Declaración dice

La cooperación internacional ha sido un sostén importante de las IES de América Latina y el Caribe. Sin embargo, en ocasiones también ésta ha servido

para afianzar modelos foráneos de generación de conocimiento, de construcción curricular, de visiones, metodología y estilos de trabajo. Por otra parte, se produjo un evidente flujo de recursos financieros del Sur hacia el norte y, en muchos casos, en lugar de contribuir significativamente al fortalecimiento de los sistemas de educación y de ciencia y tecnología de la región, la cooperación provocó una importante y sostenida emigración de profesionales y científicos de altos niveles de formación académica, desde la región hasta los países industrializados (UNESCO, 1998: 57-58)

¿Se plantearon entonces objetivos, estrategias y acciones políticas distintas? ¿Se conformaron y se siguieron nuevas o distintas formas de cooperación internacional? Parece que sí. La Declaración enuncia dos propósitos generales y varios objetivos específicos. Los propósitos generales eran

- 1) replantear la cooperación internacional orientándola a fortalecer y potencia, mediante el desarrollo de la educación superior y la ciencia y la tecnología, las capacidades intelectuales, culturales, científicas, tecnológicas, humanísticas y sociales de la región.
- 2) Procurar superar las asimetrías existentes, en un nuevo marco de colaboración, dando prioridad a una lógica de integración solidaria que supere las diferencias y conduzca a trabajar en áreas prioritarias con recursos compartidos y estructuras horizontales proactivas que permitan poner en marcha programas innovadores de investigación, docencia y proyección social

De acuerdo a la Declaración sobre la Educación Superior se conformaron nuevas formas de cooperación internacional, lo cual se denota en sus objetivos específicos y sus acciones estratégicas. Entre los objetivos específicos respecto al fomento de la cooperación internacional esta: “Estimular la movilidad académica y profesional con el fin de favorecer el proceso de integración económica, educativa, política y cultural de la región, basándose en el convenio regional y la Recomendación internacional sobre la validación de estudios, títulos y diplomas” (UNESCO, 1998:58). Entonces, básicamente la UNESCO estableció las siguientes las líneas de acción estratégicas:

- Diseñar un sistema que permita tomar conocimiento de la capacidad total instalada de recursos humanos, científicos y de gestión en las IES de América Latina y el Caribe que pueda servir de base a programas de cooperación inter-institucional regional y mantener su actualización permanente
- Fortalecer las instancias de intercambio de información y experiencias entre IES en función del ideal de integración regional.

- Ampliar y ayudar a consolidar el trabajo de las redes de cooperación horizontal en educación superior que ya existen en la región, así como el de otras que puedan surgir, y promover el intercambio entre estas y otras regiones del mundo.
- Facilitar la movilidad académica (docente, investigadores y estudiantes) poniendo énfasis en el reconocimiento de los estudios parciales, grados, diplomas en base a mecanismos ágiles de convalidación.
- Propiciar la puesta en marcha de proyectos de cooperación horizontal específicos y la suscripción de convenios que permitan la mejor utilización de los recursos físicos y el capital humano.
- Crear redes de postgrado que posibiliten la formación de personal docente y científico en las IES que no cuenten con este tipo de infraestructura y que permitan la reformulación de
Programas compartidos de reconocimiento regional.
- Conformar nuevas redes universitarias como la AUGM en otras sub-regiones en el plazo más corto posible, y de un programa de fortalecimiento académico científico y tecnológico mediante la puesta en marcha de megaproyectos como los de la Unión Europea.
- Preparar personal especializado en la gestión de la cooperación horizontal con el apoyo de organizaciones y expertos internacionales.
- Utilizar racionalmente todos los recursos financieros disponibles en agencias y organismos de promoción y en las propias IES.
- Crear en el CRESALC un punto focal para la comunidad caribeña a fin de hacer efectiva una provechosa integración de América Latina y del Caribe.
- Promover y mantener un programa de desarrollo de habilidades en el uso de los lenguajes de la región dentro de las comunidades de educación superior, tanto académica como institucional (UNESCO, 1998: 58)

¿Qué pasó una década después? Bien puede afirmarse que se dieron cosas nuevas en diez años, pero que también se repitieron varios de los propósitos, objetivos y líneas de acción. Dentro de las cosas nuevas que se dieron como resultado de la internacionalización de la educación superior fueron sus fines comerciales con la provisión trasfronteriza. La CMES del 2009 le dedicó cuatro apartados en donde afirmó, por un lado que “la provisión trasfronteriza de la educación superior puede realizar una enorme contribución a la educación superior; pero por otro lado, también se pueden crear oportunidades para proveedores fraudulentos. Dentro de

este nuevo escenario donde aparecían nuevos proveedores en educación superior es que la UNESCO afirmaba, “para que la globalización de la educación superior beneficie a todos” es necesario promover la calidad y la internacionalización de la educación superior”. La CMES-2009 concluía, “Las instituciones de educación superior a nivel mundial tienen una responsabilidad social en acortar la brecha de desarrollo incrementando la transferencia de conocimiento a través de las fronteras, especialmente hacia los países en desarrollo, y trabajando con el fin de encontrar soluciones comunes para fomentar la circulación de profesionales y mitigar los impactos negativos de la fuga de cerebros” (UNESCO, 2009: 3,4)

Posterior a estos puntos, ya no tan nuevos, aparecían las líneas de acción que más interesa e impulsa la UNESCO como una de sus funciones básicas. La UNESCO en la CMES del 2009 estableció la importancia de las redes y asociaciones internacionales de universidades para contribuir al desarrollo; la educación superior transnacional; las asociaciones para la investigación, el intercambio docente y estudiantil para una mayor cooperación multilateral y multicultural. Tres puntos del comunicado llamaría la atención: la promoción de la formación de investigadores de alto nivel; la producción de conocimiento en las escalas nacional y global; y una mayor cooperación regional en materia de educación superior. La CRES del 2009 concluía con la siguiente advertencia, “La educación superior debería reflejar las dimensiones internacional, regional y nacional tanto en la docencia como en la investigación” (UNESCO, 2009:3,4)

4.2 La OCDE y la Internacionalización de la educación superior en los países miembros

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es una agencia multilateral creada en 1961 e integrada, en ese momento, por 21 países desarrollados europeos. Posteriormente, se le sumaron otros países hasta conformar 34 países miembros, y dentro de éstos se encuentran países periféricos como México y Chile que se anexaron en 1994 y el 2010 respectivamente.

La OCDE es una de las agencias multilaterales, que junto con la UNESCO y el Banco Mundial, producen más estudios sobre políticas públicas y políticas de

educación superior, alrededor de 270 estudios por año según su página web oficial. La OCDE recolecta datos, los analiza, discute, toma decisiones, implementa políticas, las revisa etc. En sentido estricto las recomendaciones deberían ir enfocadas exclusivamente a sus países miembros, sin embargo, otros países se han acercado a la OCDE para recibir asesoramiento, tal es el caso, por ejemplo de Brasil o Colombia que aún y cuando no forman parte de la OCDE han tenido una cantidad de estudios significativos en materia de políticas de educación superior.

Como punto de partida desde 1996 la OCDE a través del programa de trabajo del Comité de Educación publicó la serie *Education Policy Analysis*. Los objetivos de esta serie en gran medida reflejan los objetivos de la propia OCDE en materia de educación superior:

Ayudar a políticos y demás personas involucradas en las políticas educativas a mejorar sus decisiones aportándoles un trabajo comparativo internacional;

Entender las principales repercusiones e implicaciones políticas de las actividades educativas de la OCDE, de los datos e indicadores internacionales y de estudios relacionados. Y, por último,

Respetar resultados, análisis y discusiones de forma sucinta y accesible (OCDE, 2003).

En el caso de la internacionalización de la educación superior la OCDE a partir de la década de los 90' empezó a impulsarla como política entre sus países miembros y quienes se acercaron para su asesoramiento en términos de políticas de educación superior.

En ese sentido, puede observarse distintos informes los cuales presentan retos y estrategias para impulsar la internacionalización de la educación superior. Al respecto cabe comentar, a manera de ejemplo: *La Agenda de la OCDE* (2004a, b) y *El Análisis Temático de la Educación Terciaria* (2006) referente a México.

La Agenda de la OCDE consideró que en gran parte el impulso de la internacionalización de la educación superior se debió a los efectos de la Globalización económica. En este sentido la OCDE afirmaba preocupantemente para sus países miembros:

los estudiantes que van a estudiar al extranjero son la principal forma de educación superior transfronteriza. El número de estudiantes extranjeros de los

países de la OCDE se ha duplicado en los últimos 20 años a 1,6 millones. Los países de la OCDE reciben cerca del 85% de los estudiantes extranjeros en el mundo, pero la mayoría de ellos se concentran en tan sólo seis países. En 2001, los Estados Unidos representaron el 30% de la matrícula estudiantil de extranjeros, el Reino Unido 14%, Alemania el 13%, Francia el 9% y Australia Japón 4%. Los cuatro países de habla inglesa líderes (los Estados Unidos, Reino Unido, Australia y Canadá) representan más de la mitad (54%) de todos los estudiantes de la OCDE [traducción libre] (2004a:2).

Esta gran preocupación que aparece en *La Agenda de la OCDE (2004^a)* sirve como marco de referencia para entender que la internacionalización, lejos del desinterés, y la preocupación por una cooperación universitaria, académica solidaria -por ejemplo con los países periféricos miembros o países no miembros que asesora- está la preocupación por ese proceso de internacionalización articulado a la Globalización. De ahí que gran parte de los documentos de estudio, análisis y propuestas de políticas educativas esté centrado tanto en la movilidad como en la provisión de educación superior transfronteriza. Sobre todo si se considera que la movilidad estudiantil arroja un fuerte cantidad de recursos económicos a los países receptores, y la provisión de educación superior transfronteriza, a través del ofrecimiento de programas de una universidad extranjera en el propio país sirve tanto para fines económicos, como -según ellos- para satisfacer la alta demanda de educación superior y el peligro de perder las altas habilidades calificadas (OCDE, 2004b).

Finalmente, ¿en qué piensa la OCDE cuando impulsa la internacionalización de la educación superior y emite sus recomendaciones a partir de sus estudios e informes? Básicamente podría resumirse en cuatro puntos:

- La movilidad estudiantil. La preocupación porque la movilidad de estudiantes sólo se concentra en 6 países de habla inglesa que concentran más del 50% de estudiantes extranjeros (OCDE, 2004a)
- La Educación superior transfronteriza. La provisión de educación superior transfronteriza, es la segunda forma de internacionalización, después de la movilidad, que se traduce como el ofrecimiento de programas de una universidad extranjera en el propio país y que (como propuesta) sirve para cubrir la alta demanda de educación superior (2004a)

- La migración calificada. Hay una gran preocupación por parte de la OCDE por evitar o revertir la pérdida de las altas habilidades calificadas formadas en sus instituciones (OCDE, 2001)
- La participación de la educación superior en la Globalización, la economía y la sociedad del conocimiento (OCDE, 1996, 2000, 2008a, 2008b)

Ahora bien, respecto al documento *Análisis Temático de la Educación Terciaria* (2006) referente a México valdría la pena situarlo de manera más puntual, sobre todo para entender las diferentes perspectivas en el impulso de una misma política educativa como lo es la de internacionalización entre los mismos países miembros de la OCDE y los países periféricos.

4.3 La OCDE y la recomendación de política de internacionalización de la educación superior a México

Los estudios de la OCDE en México, tan sólo en el sexenio del 2006 al 2012, sumaron 28 entre estudios de política económica y social, proceso presupuestario, políticas agropecuarias, pesqueras, educación, desarrollo, competitividad, gestión, innovación, derecho, economía, etc. (OCDE, 2012). Los estudios de la OCDE (1997, 2006, 2008c) sobre educación superior son menos, pero su peso es considerable.

La OCDE (2006, 2008c) en el estudio referente a México reconoció dos cosas: la primera, la apertura del país a la Globalización (competitividad global) a través del impulso de diversos programas para fomentar la internacionalización de la educación superior; y la segunda, el impulso que le dieron diversas IES, sobre todo universidades públicas federales y algunas estatales, a la movilidad estudiantil y académica, las redes y los programas de investigación y cooperación. Sin embargo, advirtió la OCDE, que hacía falta mucho por hacer. En ese sentido la OCDE recomendó frente a los múltiples retos una “política integral de internacionalización” en los siguientes términos “Si se pretende que la internacionalización tenga una mayor ponderación y fuerza en la educación terciaria mexicana, la única opción realista consiste en fortalecer las capacidades institucionales específicas especialmente en las universidades, los institutos tecnológicos y los centros de investigación” (OCDE, 2006: 81).

La internacionalización, concluía el estudio, requiere de políticas a nivel de todo el sistema,

estas políticas deberán incluir planes de estudio más flexibles y créditos con reconocimiento internacional para facilitar la movilidad estudiantil en ambos sentidos; un mayor compromiso con materiales internacionales como parte de los cursos y programas; el aumento en el número de cursos ofrecidos en inglés, en especial a nivel de posgrado; capacidades profesionales para gestionar programas amplios de intercambio; asignación de fondos como parte del presupuesto de la institución; y mejores instalaciones para los estudiantes extranjeros en México (OCDE, 2006:82 y ss).

4.4 El Banco Mundial la dimensión internacional de la educación superior

El interés del Banco Mundial particularmente por la educación superior no es reciente pues abarca un poco más de dos décadas. El primer documento *El desarrollo en la Práctica. La enseñanza Superior. Las lecciones derivadas de la experiencia* (1995:70 y ss) contribuye al fomento del intercambio internacional como parte de una política enfocada en la calidad, la adaptabilidad y la equidad.

Los siguientes dos documentos que tocan el tema de la dimensión el internacional de la educación superior son: *Construir Sociedades del Conocimiento: nuevos desafíos de la educación terciaria* (Banco Mundial, 2003b) y *La dimensión de la educación superior en América Latina* (Banco Mundial, 2005). El primer estudio toca la política de internacionalización de la educación superior al hacer énfasis en la movilidad estudiantil-académica el reconocimiento de equivalencia de estudios y títulos, la transferencia de créditos académicos, los esquemas de intercambio educativo, el acceso a becas nacionales y créditos educativos, y un marco amplio de formación permanente y cualificaciones profesionales (Banco Mundial, 2003b: XXV)

Construir Sociedades del conocimiento (Banco Mundial, 2003b) cierra con tres directrices en torno al futuro de la educación terciaria. Dentro de esas directrices está el fomentar un marco favorable de *bienes públicos globales* donde ocupa el lugar de paladín, protector y garante de la educación superior el Banco Mundial. En esta misma directriz el Banco Mundial expone varias tendencias y desafíos para la educación superior de los países en desarrollo: la educación superior transnacional,

la regulación de los proveedores extranjeros, el impulso a las nuevas tecnologías, la creación de marcos regulatorios, y evitar la fuga de cerebros. El Banco Mundial expone

la aparición de nuevas formas de fuga de capital humano (fuga de cerebros) que conlleva una pérdida de la capacidad local en campos críticos para el desarrollo; la ausencia de un sistema de acreditación internacional y de un marco de calificaciones adecuado; la carencia de una legislación adecuada sobre las actividades de proveedores extranjeros de educación terciaria; la falta de normas claras de propiedad intelectual que se deben aplicar a los programas de educación a distancia y a los programas por internet; y la existencia de barreras para acceder a las tecnologías de la información y la comunicación, incluido internet (Banco Mundial, 2003b xxxii).

En ese sentido, abiertamente el Banco Mundial establece el impulso de una política de internacionalización de la educación para los países periféricos de la siguiente manera.

Para el problema de *la fuga de cerebros* pueden adoptarse las siguientes medidas: aumentar la acreditación de diplomas conjuntos entre instituciones extranjeras y nacionales; ii) incluir en las becas financiadas por donantes partidas para la compra de equipos y materiales mínimos necesarios para el retorno de los académicos y viajes de actualización de conocimientos; enviar a los beneficiarios de las becas preferiblemente a instituciones seleccionadas de la más alta calidad en otros países en desarrollo que posean una sobreoferta de mano de obra calificada, como la India; y iv) crear un ambiente de trabajo local favorable para los investigadores y especialistas nacionales (Banco Mundial, 2003b: xxxii).

Para el *problema de la carencia de una legislación adecuada sobre las actividades de proveedores extranjeros de educación terciaria* el Banco Mundial propone un marco internacional de aseguramiento de la calidad. Aquí el Banco Mundial se propone contribuir a “establecer un marco internacional de calificaciones en colaboración y consulta con los donantes y las asociaciones profesionales especializadas, así como a través del Fondo de Donaciones para el Desarrollo (DGF, por su siglas en inglés)” (Banco Mundial, 2003b: xxxiii). Dice el Banco Mundial solemnemente,

se considerarán dos conjuntos de iniciativas complementarias: i) asistencia técnica y financiera a grupos de pequeños países que deseen establecer un sistema regional de aseguramiento de la calidad en lugar de sistemas nacionales independientes, como sucede en América Central con apoyo del gobierno alemán, y ii) apoyo a las iniciativas globales de aseguramiento de la calidad sobre una base temática (Banco Mundial, 2003b: xxxiii).

Para el problema de *la carencia de una legislación adecuada sobre las actividades de proveedores extranjeros de educación terciaria*, nuevamente el Banco Mundial se propone “ayudar a definir reglas de conducta y garantías apropiadas diseñadas para proteger a los estudiantes de las ofertas de baja calidad y de los proveedores fraudulentos, sin permitir por ello que estos mecanismos constituyan barreras rígidas para el ingreso al mercado”. Dicho de otra manera esta agencia internacional se propone aminorar las barreras comerciales para que desde la doctrina liberal los individuos mediante su libertad y elección tengan la mejor calidad de la educación superior como bien público global. Frente a la carencia de una legislación adecuada sobre los proveedores extranjeros de educación terciaria, una política educativa internacional donde

Los gobiernos, los entes encargados de la expedición de licencias y las instituciones de educación terciaria podrían aplicar los siguientes criterios para evaluar a los proveedores extranjeros que aún no han sido acreditados por una agencia reconocida internacionalmente: i) condiciones mínimas con respecto a la infraestructura, las instalaciones y el personal; ii) información adecuada, transparente y precisa sobre las políticas, la misión, los programas de estudio y los mecanismos de retroalimentación de los proveedores extranjeros, incluidos mecanismos de reclamo y apelación; iii) alianzas para el desarrollo de capacidades entre proveedores extranjeros e instituciones locales; y iv) calidad y estándares académicos comparables, incluido el pleno reconocimiento, en el país de origen del estudiante, de los grados y calificaciones expedidas por proveedores extranjeros de un país en desarrollo (Banco Mundial, 2003b: xxxii, xxxiii).

Frente al problema *de la falta de normas claras de propiedad intelectual que se deben aplicar a los programas de educación a distancia y a los programas por internet*. Nuevamente El Banco Mundial se ofrece como intermediario “en el establecimiento y mantenimiento de alianzas para la difusión de información entre casas editoriales, universidades de naciones avanzadas e instituciones de educación terciaria de los países en desarrollo” (Banco Mundial, 2003b: xxxiii).

Por último, frente al problema de *la existencia de barreras para acceder a las tecnologías de la información y la comunicación, incluido internet*, el Banco Mundial apuesta por cerrar la brecha digital, en donde se propone desinteresadamente apoyar la inversión en infraestructura de tecnologías de la información y la comunicación para los países en desarrollo.

Otro de los documentos en los cuales puede verse a todas luces el tema de la internacionalización de la educación superior en los países periféricos de América Latina es un estudio que lleva precisamente ese nombre: *La internacionalización de la educación superior en América Latina* (Banco Mundial, 2005). Este estudio establece: por un lado, las bases conceptuales y metodológicas para entender qué es la internacionalización de la educación superior y las formas en que puede estudiarse a través de una tipología de la internacionalización; y por otro lado, que es el grueso del trabajo, establece varios resultados de la implementación de la internacionalización de la educación superior.

Básicamente con estos documentos de política y estudios de las agencias mundiales como la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial puede ilustrarse en términos generales cómo impulsaron a través de estudios, recomendaciones, sugerencias, de política de educación superior la necesidad de la internacionalización de la educación superior como una de las nuevas funciones de la universidad en el marco de la Globalización. En lo que sigue conviene explicar entonces, cuáles son las razones o discursos que sostienen a la internacionalización de la educación en un país como México.

Conclusiones

En su conjunto las agencias mundiales de asesoramiento y financiamiento, como la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE, tienen la mayor cantidad de estudios expertos en educación superior e impulsan (como política) la internacionalización de la educación superior bajo los preceptos de una economía del conocimiento, el paradigma de la sociedad del conocimiento y el carácter inevitable de la Globalización. De acuerdo a las agencias mundiales, la sociedad del conocimiento plantea al conocimiento como un factor clave en la producción y desarrollo, al ser aplicado a los procesos de producción e innovación.

También se confirma que bajo los análisis de las agencias mundiales la educación superior, y particularmente la universidad pública, juega un papel clave a través de las funciones de docencia e investigación. La función de la docencia porque conforma una serie de valores y conductas a fines al cambio, a los procesos de

transformación mundial y la competitividad global. La función de la investigación (que tiene una relación estrecha con el posgrado) porque ahí se produce el conocimiento y a través de éste pueden darse mayores vínculos entre la universidad pública y el sector productivo a través del ofrecimiento de servicios.

CAPÍTULO 5

LA POLÍTICA DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO 1992-2012

Introducción

Este capítulo tiene como objetivo específico analizar la hechura (o diseño) e implementación de la política de internacionalización de la educación superior en México. Para ello se recurre a estudiar el conjunto de acciones que el Estado mexicano ha puesto en marcha a través de leyes, estrategias, programas e instituciones gubernamentales a cargo de la política pública.

En este caso las referencias más concretas para el análisis de la política de internacionalización de la educación superior en México son los distintos Programas Sectoriales de Educación (PSE)-del periodo que comprende de 1989 al 2012, los cuales por ley tienen que darse a conocer al inicio de cada sexenio para definir las políticas educativas y científicas que darán rumbo al país. Básicamente aquí se analizan los diagnósticos, las estrategias, las acciones y los programas a favor de la política de internacionalización de la educación superior en México.

El punto de partida es la década de los 90 porque es ahí donde se hace más evidente los procesos de integración con la firma de acuerdos económicos regionales y la integración a la Globalización. El punto de cierre es el 2012, momento en el cual se marca el fin de un sexenio y de poco más de dos décadas de apostar por una dimensión internacional en la educación superior en México.

5.1 El Programa de Modernización Educativa 1989-1994: el impulso al posgrado y la investigación

La modernización educativa que se registró en los 90 fue resultado de la influencia de un contexto mundial y del reconocimiento de los problemas que presentaba el sistema educativo tras siete décadas de haberse implementado la SEP. El presidente Carlos Salinas de Gortari (1989-1994) lo expresaría en estos términos “Con el extraordinario avance de las miras educativas de la Revolución se

estimularon y acompañaron los grandes desarrollos del país; pero también –hay que reconocerlo- se acumularon rezagos y desequilibrios en el sistema educativo, se manifestaron evidentes inequidades y deficiencias y nacieron nuevos y más complejos desafíos” (SEP, 1989: iii).

Esos nuevos y más complejos desafíos serían la *calidad educativa* y la *modernización educativa* y tenían una dirección muy clara: “la modernización educativa es inevitable y necesaria. La revolución en los conocimientos y la intensa competencia mundial imponen hoy a las naciones realizar una seria reflexión y evaluación de sus sistemas educativos” (SEP, 1989, iii).

Lo que puede leerse entre líneas era la necesaria e inevitable incorporación de la Globalización y la vía en la que entraba en la educación mexicana, la modernización educativa. En ese sentido, la declaratoria en torno a la revolución en los conocimientos resultaba ser una compleja ideología que sostenía que la base de la nueva economía capitalista era el uso de un tipo de conocimiento, en este caso científico-tecnológico, ligado a los valores del mercado, como la competitividad y la calidad. Por ello las reiteradas afirmaciones: “para todos es muy claro que es necesario cambiar el sistema educativo, un cambio de fondo y con una dirección clara. El gran reto de hoy es la calidad de la educación, la modernización integral del sistema y su respuesta” (SEP, 1989:iii) La calidad de la educación así como la modernización de la educación se articularon al modo de producción capitalista que exigió impulsar y cambiar el sistema educativo del país. El discurso del presidente hizo toda una apología de la modernización educativa: *La modernización educativa es inevitable; la modernización educativa servirá para el desarrollo nacional; la modernización educativa nos permitirá competir exitosamente con las naciones de vanguardia, etc.*

El análisis del PME muestra que la modernización educativa tuvo una compleja hechura, pues intervino un factor internacional, y la acción del gobierno mexicano ante un marco legal (Ley de Planeación y la Ley General de Educación) que exige cada sexenio una planeación y un programa sectorial sobre los rumbos que se van a tomar en educación. Con este marco legal, el Estado establecía una Consulta

Nacional para la Modernización Educativa (CNME) que pretendía recoger y atender los problemas y retos educativos mexicanos y al mismo tiempo darle participación social a la población.

Los actores sociales e institucionales que participaron en dicha *Consulta Nacional* fueron sumamente amplios. En el caso de la educación superior, resaltaba el papel de organismos interinstitucionales, como la ANUIES y redes de expertos. Pero básicamente, ¿cuáles eran las problemáticas que se registraban por distintos actores sociales para el caso de la educación superior? La *Consulta Nacional* registró las siguientes:

- Impulsar la formación crítica, científica y tecnológica
- Vincular las actividades de las instituciones educativas con el sector productivo
- Definir los perfiles de los diferentes tipos de profesionales que requiere el país y abrir o fortalecer los estudios respectivos
- Fortalecer las instituciones educativas responsables de generar avances científicos y tecnológicos
- Mejorar los salarios del personal docente; otorgar estímulos por méritos profesionales, etc.

De acuerdo a lo expresado por el presidente Carlos Salinas de Gortari en el sexenio referido, los resultados de las aportaciones que se recogieron en la *Consulta Nacional* aparecieron como parte del modelo de modernización de la educación superior era todo un cambio interno que implicaba métodos de enseñanza, perfiles académicos; pero también cambios externos que implicaba nuevas formas de financiamiento, conducción y organización.

El PME exponía en el marco de la modernización de la educación superior, un conjunto de problemáticas nacionales, los cuales eran: el crecimiento de la matrícula total universitaria de tres y media veces entre 1970 y 1989; el crecimiento de nuevas instituciones y la expansión de las ya existentes; la necesidad de la formación docente; la gestión de complejos servicios de expansión y el crecimiento de la planta física; la necesidad de nuevas metodologías de enseñanza como resultado de la democratización de la educación superior y de incorporar sectores sociales distintos; la insuficiente flexibilidad de los planes académicos; la insuficiente relación

de la educación superior universitaria con los sectores sociales y productivos de las regiones productivas; la mala distribución de la matrícula de licenciatura por áreas de conocimiento (la matrícula nacional concentraba el 50% en las áreas de ciencias sociales y administrativas y menos del 3% en las ciencias básicas y en las humanidades); la ausencia de mecanismos idóneos de planeación; y la necesidad de diversificar el financiamiento.

En este contexto ¿era pertinente una política de internacionalización de la educación superior? La respuesta es sí y tenía que ver con los retos que incumbía a este subsistema, el avance científico y tecnológico. De esa manera el PME decía: “el dinamismo de las sociedades contemporáneas depende en buena medida de su desarrollo científico, de su capacidad de adquirir nuevos conocimientos e incorporarlos al sistema productivo, mediante nuevas técnicas de trabajo” (SEP, 1989: 13). Bajo esta lógica el desarrollo de la ciencia posibilita su incorporación al sistema productivo y al desarrollo nacional. En ese sentido es que se afirmaba respecto al reto del avance científico y tecnológico:

Un factor estrechamente relacionado con el desarrollo del país será el impulso a la investigación científica y a la incorporación de nuevas tecnologías. México deberá preparar en corto plazo al personal necesario para la producción de conocimiento científico e innovaciones tecnológicas, considerando prioritarios los campos en los que probablemente se producirán los avances de mayor impacto en el futuro (SEP; 1989: 13).

El reto del avance científico y tecnológico aparecía como diagnóstico de la problemática nacional para la modernización de la educación superior, y le incumbía directamente al ámbito del posgrado y la investigación científica, humanística y tecnológica. El PME le dedicó todo un apartado importante de un capítulo al ámbito del posgrado y la investigación. En este apartado el PME resaltaba: la importancia del posgrado y la investigación; los problemas y retos que presentaba; las características de la modernización en el posgrado y la investigación que deseaba; y finalmente los objetivos, estrategias, líneas de acción y metas para conseguir un avance científico y tecnológico.

De acuerdo al PME la importancia del posgrado y la investigación científica se debían a tres razones: i) por su “componente innovador” para la competitividad

internacional; ii) por formar recursos humanos altamente especializados; iii) y por el mejor conocimiento y transformación de la estructura social.

El *componente innovador* que le daba importancia al posgrado y la investigación se reflejaría en los usos de la ciencia (básica y aplicada), es decir en su producción, reproducción e innovación en los procesos productivos del capitalismo. Básicamente el componente innovador serviría al desarrollo nacional y la competitividad internacional.

Respecto a la *formación de recursos humanos* altamente especializados el PME, lo decía de la siguiente manera: “el objetivo del posgrado es la formación de recursos humanos de alto nivel y para su realización cuenta con docentes de excelencia e investigadores, capacitados para enseñar y dirigir equipos de trabajo. La investigación es, al mismo tiempo, un fin prioritario y un elemento indispensable para la docencia” (SEP, 1989:143). Respecto a esto último, es decir la importancia de la investigación, el PME afirmaba,

para fomentar la investigación científica y humanística y científica, así como el desarrollo tecnológico, y apoyar a los investigadores, el Gobierno de la República ha establecido el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). El sistema permite la identificación de numerosos grupos de trabajo y proyectos de investigación diseminados en todo el país, bajo la responsabilidad de los investigadores apoyados por el sistema, reconocidos por la propia comunidad de investigadores, que constituyen en las diversas áreas del saber una comunidad en acción (SEP, 1989:145).

Finalmente en cuanto a la aportación del posgrado y la investigación para el mejor conocimiento y transformación de la estructura social, decía el PME:

el mejor conocimiento de los mecanismos que rigen el comportamiento de los individuos y las sociedades abre las vías de ascenso social, contribuye al enriquecimiento de la cultura universal y hace posible el fortalecimiento de la cultura nacional. Artes y letras, historia, economía, política y sociedad son objetos privilegiados del conocimiento y del quehacer humano, cuyos productos repercuten en el incremento de la calidad de vida y en el fortalecimiento de la autodeterminación del país (SEP, 1989: 146).

Ahora bien ¿cuáles eran los problemas y retos que enfrentaba el posgrado y la investigación en la década de los 90? Según el PME, se podían resumir así:

- El desenvolvimiento desigual de las IES
- La concentración geográfica de los investigadores

- El desequilibrio en la ayuda a la investigación básica y aplicada
- La insuficiencia de estímulos al desempeño de los investigadores
- La falta de una infraestructura científica y tecnológica moderna
- la insuficiencia de trabajar de manera interdisciplinaria aprovechando los recursos humanos y la infraestructura disponibles
- la falta de recursos económicos destinados al posgrado y la investigación;
- la expansión del posgrado (sin calidad)
- las marcadas preferencias disciplinarias por las ciencias sociales y administrativas y una disminución en la matrícula de las áreas tecnológicas
- La concentración geográfica de la matrícula en el Distrito Federal y cinco estados más;

Si bien los problemas del posgrado y la investigación eran nacionales, su impulso debía responder, según el PME, a un marco mundial del avance de la ciencia y la tecnología, donde estaba como contexto la Globalización, como paradigma la economía del conocimiento y como eje la internacionalización de la educación superior bajo dos retos mundiales: *la insuficiencia de estímulos al desempeño de los investigadores* que provocaba la famosa fuga de cerebros hacia los países más desarrollados y *la necesidad de la formación de recursos humanos especializados*. Estos retos el Estado mexicano los intentó resolver con programas de estímulos académicos, programas de cooperación institucional, valores y prácticas enfocadas a la calidad y la evaluación, y programas de becas para formarse en el extranjero.

Respecto al reto de la insuficiencia de estímulos al desempeño de los investigadores, -que podría traducirse en un problema vinculado directamente con el avance de la ciencia y la tecnología- El PME decía “Los niveles salariales comparativos dan origen a una alta rotación del personal y a la emigración en busca de mejores condiciones de desarrollo profesional. De ahí la dificultad de generar y estabilizar grupos de investigadores y personal de apoyo de alto nivel” (SEP, 1989: 149). Con este diagnóstico entonces el PME proponía un programa de estímulos económicos a cargo del CONACYT y continuar con el Programa -Sistema Nacional de Investigadores (SNI), creado en 1984 para rescatar a los mejores profesores de la caída de los salarios académicos. Esto se evidenciaba cuando el PME sostenía

que el SNI había contrarrestado parcialmente el fenómeno de la emigración de talentos o fuga de cerebros.

La parte más interesante del análisis de este PME de 1989 es que pese a reconocer que el Programa SNI había logrado estabilizar la migración de talentos aún podrían configurarse dos problemas: el primero “el caso de investigadores jóvenes y nuevas áreas de trabajo” (SEP, 1989: 149); y segundo, que “la ayuda o estímulos económicos por parte del gobierno mexicano no se extiende complementariamente a los grupos y programas de trabajo, con criterios selectivos” (SEP, 1989: 149). El primer problema, dado que todavía no sucedía, lo dejaría el gobierno para después. El segundo problema, si lo puso en la agenda educativa y logró atenderse recurriendo a valores y prácticas como la calidad educativa y la evaluación. Un ejemplo de estos valores y prácticas que aparecieron como características recurrentes al modelo de la modernización del posgrado y la investigación serían:

- Ampliar la cooperación en materia de ciencia y tecnología y favorecer convenios de coordinación con instituciones nacionales y extranjeras, para la actualización de investigadores en áreas prioritarias (SEP, 1989: 153).

- evaluar institucionalmente la calidad, competitividad, y eficacia del posgrado y la investigación con base en nuestra realidad nacional y en criterios internacionales (SEP, 1989: 155)

Respecto al segundo reto global, esto es *la formación de recursos humanos especializados* el PME afirmaba “El CONACYT respalda la formación de recursos humanos con un programa de becas. Un mayor número de ellas para realizar estudios de posgrado en México o en el extranjero, con montos elevados y mejores expectativas de trabajo ligadas a las prioridades nacionales” (SEP, 1989: 149).

El diagnóstico y los retos anteriores no eran de una importancia menor, porque de estos se desprenderían los objetivos, estrategias, acciones principales y metas para la implementación de la política educativa y científica de internacionalización. De manera sintética se puede mencionar que el objetivo tanto para el posgrado como para la investigación era uno, fortalecerlo con “criterios de calidad y de competitividad internacional” (SEP, 1989:156). Para ello se establecieron estrategias y programas (a través de CONACYT y la SEP) que se repetirían en los sexenios posteriores: cooperación internacional, formación de recursos humanos

especializados en el exterior; y la incorporación de estudiantes destacados del nivel profesional a los grupos de investigadores (la repatriación de estudiantes). ¿Las metas? No es difícil inferirlo, el fortalecimiento del posgrado y la investigación mediante la cooperación internacional.

En suma, el diseño e implementación de la política educativa y científica de internacionalización estaba determinada por la modernización del posgrado (de calidad) y la investigación. Desde este momento era preciso entender que la política de internacionalización no se reducía a los programas de movilidad estudiantil y académica, sino que implicaba otros programas de formación como los posgrados y de investigación, como el SNI, con criterios de calidad y de competitividad internacional. Hasta aquí los hallazgos sobre el impulso a la internacionalización en la primera mitad de la década de los 90.

5.2 El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000: fortalecer la cooperación internacional

El Programa de Desarrollo Educativo (PDE) de 1995 al 2000 abandonó el concepto estelar de modernización educativa, por el concepto de desarrollo humano, pero le dio continuidad y concreción a las reformas estructurales que se habían iniciado en el sistema educativo mexicano. En el caso de la educación superior el PDE reconocía, como parte de su diagnóstico, nuevamente diversas tendencias mundiales como el avance de la ciencia y la presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que fortalecían el paradigma de la economía y sociedad del conocimiento y que vigorizaban la tendencia a la mundialización.

En términos generales el PDE mostraba en el grueso de su contenido que su objetivo prioritario coincidía con las recomendaciones del Banco Mundial (1994), esto es apostar por la educación básica (su universalización o cobertura total) con respecto a la educación superior. Pero el PDE le dedicaba un importante apartado al subsistema de educación superior donde implementaría cinco políticas educativas nacionales: cobertura, calidad, personal académico, pertinencia y organización y coordinación, de las cuales sólo en esta última aparecería el impulso a la internacionalización de la educación superior.

El impulso a la internacionalización de la educación superior, aparecería como un “apéndice” de la política de organización y coordinación de la educación superior que planteaba la siguiente línea de acción: “se fortalecerán programas de colaboración con instituciones educativas de otros países, con el objeto de facilitar la movilidad de estudiantes y personal académico, la transferencia y reconocimiento de créditos, el trabajo conjunto de programas de investigación, y el establecimiento de redes de apoyo mutuo” (DOF, 1996:folio, 5974).

¿Hubo alguna meta por cumplir en este sexenio relacionada con el impulso a la internacionalización de la educación superior? El PDE no mostraría mayor indicio sobre una política de internacionalización con objetivos precisos, estrategias más claras, líneas de acción más amplias o metas a cumplir. Si bien, la política de calidad educativa aparecería como el eje rector del PDE, el engarce con la política de internacionalización ésta iba a reflejarse en la política de ciencia y tecnología que impulsaría el CONACYT en aquellos años.–Todo quedaría entonces en manos del CONACYT y del Programa de Ciencia y Tecnología de ese entonces.

5.3 El Programa Nacional de Educación, PNE, 2000-2006: el paradigma de la sociedad del conocimiento y la universidad como institución abierta

La política educativa federal, que se registra en el Programa Nacional de Educación (PNE) del sexenio 2000-2006, ubicó a la educación como un medio que permitiría la mejora social en un entorno declarado de competitividad. Los grandes retos que exponía el PNE eran: cobertura con equidad, calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje, e integración y funcionamiento del sistema educativo” (SEP, 2001: 16). De entrada los retos no parecían tan nuevos, pues se desprendían de los retos que ya habían expuesto al menos los dos gobiernos mexicanos anteriores en materia de política educativa. Sin embargo, lo novedoso radicaba en que el enfoque educativo era que tales retos debían darse “de acuerdo a las perspectivas de las modernas organizaciones que aprenden y se adaptan a las condiciones cambiantes de su entorno” (SEP, 2001:17). El análisis era desde el diseño institucional (con un enfoque economicista) y el entorno cambiante era la Globalización.

El PNE exponía, como parte del diagnóstico de las políticas, que el país atravesaba por una transición política, demográfica, social y económica. Respecto a esta última vale la pena analizar a detalle sus efectos en la educación superior para comprender el impulso a la internacionalización de la educación superior. El PNE exponía la transición económica en los siguientes términos:

Hacia la mitad de la década de los ochenta, después de las graves crisis financieras de 1976 y 1982, el país inició un proceso de transición económica. En esencia, esta transformación, a la que todavía es preciso imprimir una orientación más clara, ha consistido en el cambio de un modelo de desarrollo sustentado en la acción gubernamental –protegiendo sectores productivos nacionales y brindando bienes y servicios clave- a otro basado en la apertura internacional del mercado, la limitación de la intervención del Estado en la economía, y la instrumentación de una estrategia de promoción de las exportaciones [...]

Con el cambio del modelo económico, nuestro país, al igual que muchos otros, ha procurado insertarse en los procesos de globalización económica [...]

Al igual que en otros países, en el nuestro la transición económica ha estado determinada por cuatro vertientes de los procesos de globalización económica: las redes mundiales de información y comunicación; la internacionalización del sistema financiero, la especialización transnacional de los procesos productivos y la conformación de patrones de alcance mundial en las formas de vivir, conocer, trabajar, entretenerse e interrelacionarse (SEP, 2001:35)

El PNE exponía los distintos efectos de la Globalización, desde los que estimulaban la modernización, el dinamismo y la productividad, el impulso al cambio de la educación, los beneficios de la comparatividad entre países, la competitividad, hasta efectos sociales negativos como la concentración de la riqueza, el aumento de la desigualdad social, entre otros efectos adversos en estos términos:

Es innegable que, por su naturaleza específica, y por los fenómenos con los que está vinculada, la transición económica ha estimulado la modernización, el dinamismo y la productividad. Pero tampoco puede ocultarse el hecho de que la mayoría de las personas no ha podido adaptarse a la velocidad de las transformaciones. Muchos han sido marginados del proceso. El cambio de modelo económico no ha disminuido las relaciones desiguales entre mexicanos; por el contrario, las ha acentuado [...] Los efectos de la apertura comercial se manifiestan en forma desigual en diferentes ramas productivas. Alrededor de 150 empresas concentran aproximadamente el 54% de las exportaciones, por otra parte, la interdependencia económica ha internacionalizado las crisis financieras, provocando nuevos factores de vulnerabilidad. Éstos han agudizado las condiciones de pobreza en los grupos más marginados, sobre todo en el medio rural, donde la subsistencia de los pequeños y medianos productores se ha hecho insostenible. Estos efectos se hacen sentir en todas las esferas de la sociedad, y producen una demanda

creciente de apoyos sociales de emergencia para los más afectados, a la vez que reducen el margen para ampliar la cobertura y consolidar los servicios básicos que debiera garantizar el Estado; de manera especial, los de carácter educativo (SEP, 2001:35)

La transición económica fue una apuesta por la Globalización donde se consideró que en el ámbito educativo la mejor forma de resolver los efectos adversos de la Globalización era la adaptación donde la sociedad del conocimiento jugaba un papel fundamental. De acuerdo al diagnóstico del PNE, la transformación social mexicana, abarcaba ámbitos como las capacidades cognitivas, la vida intelectual, cultural y social, y eran en gran medida producto del predominio de la información de la generación, apropiación y utilización del conocimiento. En ese sentido el PNE exponía su pensamiento educativo y le daba pertinencia a la sociedad del conocimiento de la siguiente forma:

La nueva sociedad del conocimiento se ha sustentado en un cambio acelerado y sin precedentes de las tecnologías de la información y la comunicación, así como en la acumulación y diversificación del conocimiento. En el campo tecnológico, se observa una clara tendencia hacia la convergencia global de los medios masivos de comunicación, las telecomunicaciones y los sistemas de procesamiento de datos, que determina la emergencia de nuevas oportunidades para la producción y difusión de contenidos culturales, educativos, informativos y de esparcimiento (SEP, 2001:36).

¿Cuál sería el rumbo de la política educativa para el caso de la educación superior considerando la integración a la Globalización y el efecto de la llamada sociedad del conocimiento? Parcialmente el PNE establecería algunas ideas:

Efecto directo del nuevo escenario, con profundas implicaciones para el futuro de la educación, es la configuración de un mercado internacional del conocimiento. El surgimiento de servicios educativos de alcance internacional, y la transformación de las condiciones que determinan la propiedad intelectual, son dos de los fenómenos sobresalientes. Aunque es prematuro anticipar su evolución, el país debe prepararse para participar en este proceso (SEP, 2001:36)

La preparación del sistema de educación superior del país a la Globalización se encontraría en el nombre mismo de la primera parte del PNE *el punto de partida, el de llegada y el camino* donde se afirmaba:

Se requiere, por tanto, estimular la participación de las instituciones educativas nacionales, así como de empresas públicas y privadas, en el intercambio internacional de servicios educativos, de conocimientos, de experiencias, aprovechando los espacios de acción que existen en el marco de las relaciones

bilaterales y en el de los organismos internacionales, lo que supone nuevos mecanismos y marcos normativos (SEP, 2001:36)

Entonces, ¿qué consecuencias tuvo el paradigma de la sociedad del conocimiento en la educación superior? Gran parte de la respuesta puede resumirse en su enfoque económico. El PNE lo exponía de esta manera:

En este contexto [de Globalización y sociedad del conocimiento] la vida útil del conocimiento tiende a abreviarse. Y si bien es cierto que para tener acceso en condiciones favorables al mundo de la competencia globalizada, al del empleo bien remunerado y al disfrute de los bienes culturales, se requieren cada día mayores conocimientos, también lo es que éstos tienden a tender una aplicación y una vigencia cada vez más limitadas. En estas circunstancias, la educación tendrá que ser más flexible en cuanto al acceso más interdependiente de condicionamientos externos al aprendizaje, más pertinente a las circunstancias concretas de quienes la requieren, y más permanente a lo largo de la vida (SEP, 2001:36).

De manera más clara, una de las consecuencias de la transición económica y la sociedad del conocimiento en la educación superior mexicana fue la necesidad de aumentar los niveles de educación. Esto es desde los ciclos básicos, hasta los ciclos especializados. Dicho esto de otra manera, en el marco de la Globalización sociedad del conocimiento, no bastan los estudios universitarios, sino estudios de posgrado que constituyan recursos humanos altamente especializados, que cuenten con doctorados, que se formen en la investigación científica, humanística y tecnológica y que aprendan (bajo la lógica de la adaptabilidad) a lo largo de toda la vida.

Con este marco económico y paradigma de la sociedad del conocimiento se configuraron tres políticas (u objetivos estratégicos, como le llamaría el PNE) para educación superior: “cobertura y equidad; buena calidad de los procesos y resultados educativos; e integración y gestión del sistema” (SEP, 2001:76). La hechura de la política de cobertura y equidad para educación superior se estableció en dos sentidos paralelos: uno para incluir a los que históricamente han sido excluidos por razones económicas, sociales, culturales, étnicas y de género; otra por una razón económica cuyas ideas han sido tener un mayor capital humano especializado, o sea personas con mayores niveles de profesionalización y que aprendan a lo largo de toda la vida. Esta política de cobertura e inclusión tenía razón de ser en el marco de la Globalización y la sociedad del conocimiento, y parecería

que no tendría sentido incluir el impulso la internacionalización de la educación superior.

Caso contrario donde se iba a notar el impulso a la internacionalización de la educación superior con políticas, estrategias, líneas de acción y meta serían los otros dos objetivos estratégicos nacionales, “buena calidad de los procesos y resultados educativos” e “integración y gestión del sistema”. Parte del diagnóstico que hacia el PNE para sustentar el objetivo estratégico de “buena calidad de los procesos y resultados educativos” era el siguiente:

En el nivel superior se observa una fuerte variación entre las instituciones: desde las que se han alcanzado un buen estándar internacional, hasta las que difícilmente califican como instituciones de educación superior. Esta variación se presentan tanto en escuelas públicas como en las de carácter privado (SEP, 2001:63).

La receta de la comparatividad con los sistemas educativos de los países desarrollados tenía sentido. Entonces el PNE continuaba con la descripción de la mala calidad de la educación superior:

la gama de carreras y programas en todas las áreas del conocimiento no han desarrollado aún carreras innovadoras e interdisciplinarias; el enfoque de formación profesional demasiado especializado y una pedagogía centrada en la enseñanza; la articulación entre la formación profesional y el mundo del trabajo es débil [...]

Los programas impulsados en los últimos años por el gobierno federal tuvieron por objeto mejorar el perfil del personal académico de carrera, especialmente mediante becas para realizar estudios de posgrado e incentivos para el buen desempeño. Asimismo se ha fomentado la investigación con diversos estímulos. Sin embargo, la calidad de los académicos sigue siendo muy desigual entre las diferentes instituciones y es necesario mejorar la operación de los programas de estímulos al desempeño (SEP, 2001:65).

Respecto a esta última parte, el PNE expuso los alcances y límites de los programas para mejorar el perfil docente - parte nodal de la política educativa del sexenio anterior- pero sobre todo la calidad educativa como un proceso mucho más amplio que abarcaba distintos actores, instituciones métodos y procesos. La última parte el documento del PNE expuso *grosso modo*, los resultados de los programas del sexenio anterior para atender los problemas de la educación superior. Básicamente el PNE expuso: los resultados del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), que se había iniciado en el sexenio anterior); número de becas

nacionales y para el extranjero; número de plazas de profesor de tiempo completo con perfiles de maestría y doctorado; y número de becas para la realización de estudios de posgrado de profesores de tiempo completo adscritos y distintas IES y como parte del Programa de Superación del Personal Académico (SUPERA-ANUIES). Dentro de este diagnóstico para la educación superior, lo más interesante aparecía con respecto al Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (PROADU), donde el PNE afirmaba:

El Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (PROADU) canalizó 218 millones de pesos, entre 1995 y 2000, para la realización de programas de colaboración trilateral con América del Norte, programas bilaterales de cooperación e intercambio académico, y actividades diversas de profesores y cuerpos académicos de las instituciones públicas de educación superior (SEP, 2001:188).

Con este diagnóstico del PNE una de las políticas donde se hizo evidente el impulso a la internacionalización de la educación superior fue en la siguiente política que sustentaba el objetivo de la calidad educativa, “se promoverá la cooperación internacional para coadyuvar al desarrollo de las instituciones de este tipo educativo” (SEP, 2001:203). Derivada de ésta se establecieron dos líneas de acción. La primera fue “impulsar el desarrollo del sistema público de educación superior y la realización de los proyectos contenidos en los programas integrales de fortalecimiento institucional, para lo cual el gobierno federal [...]

- Promoverá alianzas académicas entre IES mexicanas y extranjeras de reconocido prestigio, para fortalecer las capacidades académicas de las instituciones de educación superior del país” (SEP, 2001:206)
- Favorecerá que estudiantes de doctorado en posgrados nacionales realicen estancias de investigación en laboratorios del más alto prestigio internacional (SEP, 2001:208).

La segunda línea de acción fue “Promover el reconocimiento internacional del esquema de acreditación de programas educativos, en el marco de los convenios internacionales en los que México participa” (SEP, 2001:211). Respecto a la primera línea de acción era obvio cuales eran las IES extranjeras de calidad (la de

los países centrales) así mismo resultaba evidente la articulación de la política de internacionalización de la educación superior con la política de ciencia y tecnología.

Respecto a la segunda línea de acción, puede entenderse que ésta no sólo se daba para lograr el objetivo estratégico de calidad educativa, sino en el marco del impulso a la evaluación y acreditación del sistema de educación superior, aún y cuando no aparecieran programas para poner en marcha los esquemas de acreditación de programas educativos en el marco de convenios internacionales. Pero bueno, como las líneas de acción buscaban no quedarse en la retórica y los buenos propósitos para impulsar la internacionalización de la educación superior y lograr el objetivo de mejorar la calidad de la educación superior el PNE estableció las siguientes metas:

5. Haber otorgado, en el marco del PROMEP, 5,000 becas a profesores en ejercicio de las instituciones públicas para la realización de estudios de posgrado en programas de reconocida calidad en el periodo 2001-2006.

6. Haber otorgado 5,000 nuevas plazas a las instituciones públicas, en el periodo 2001-2006, para la contratación a tiempo completo de profesores con estudios de maestría y preferentemente de doctorado, de acuerdo con sus programas de fortalecimiento institucional.

7. Lograr que el número de nuevas becas-crédito para la realización de estudios de posgrado se incremente anualmente para pasar de 5,984 en 2000, a 22,400 en 2006, de las cuales 2,660 serán para la realización de estudios en el extranjero.

13. Lograr que en 2006 se cuente con al menos veinte redes de intercambio y colaboración entre instituciones y cuerpos académicos (SEP, 2001:209)

Finalmente ¿cuáles serían los programas que darían cumplimiento al objetivo estratégico de la calidad educativa? El PNE expuso los siguientes programas:

- Fortalecimiento integral de las instituciones públicas de educación superior.
- Mejora del perfil del profesorado y consolidación de cuerpos académicos.
- Atención a los estudiantes desde antes de su ingreso a la educación superior, durante su permanencia y hasta su egreso.
- Enfoques educativos centrados en el aprendizaje.
- Fortalecimiento del posgrado nacional.
- Fortalecimiento del servicio social.
- Evaluación y acreditación de la educación superior.

Un tercer y último objetivo estratégico donde también se alcanzaba a observar el impulso a la internacionalización de la educación superior era “integración y gestión del sistema de educación superior” el diagnóstico que hacía el PNE era el siguiente

Las instituciones que conforman el actual sistema de educación superior orientan su trabajo casi exclusivamente hacia ellas mismas, desaprovechando las oportunidades de colaboración con otras instituciones dentro y fuera del país. La movilidad de los estudiantes es muy escasa debido a la rigidez de los programas educativos y a la carencia de instrumentos de coordinación entre instituciones y sistemas que consideren e incluso alienten el tránsito de los estudiantes entre diferentes modalidades y opciones educativas.

El reto es lograr la transformación del sistema cerrado vigente en uno abierto donde las instituciones participen en redes estatales, regionales, nacionales e internacionales de cooperación e intercambio académico, que les permitan hacer un mejor uso de los recursos disponibles, fortalecer sus capacidades institucionales y ofrecer servicios educativos con mayor cobertura, equidad y calidad, y que las estructuras y los perfiles de formación profesional sean flexibles, para facilitar el tránsito de los estudiantes entre niveles y programas educativos..(SEP, 2001: 197).

En ese sentido las políticas, objetivos particulares, líneas de acción y metas para lograr la internacionalización y el objetivo estratégico de “integración y gestión del sistema de educación superior” era “impulsar la transformación del sistema de educación superior vigente, en uno más abierto, vinculado con la sociedad y coordinado con los otros tipos educativos, con el sistema de ciencia y tecnología, y con los programas de artes y cultura” (SEP, 2001:12, 13). Por ende la acción del gobierno federal sería, estimular “la conformación de redes de cooperación e intercambio académico entre instituciones y entre cuerpos académicos a nivel nacional e internacional (SEP, 2001, 213).

En el PNE apareció un objetivo específico donde se hacía evidente la internacionalización de la educación superior en el marco del objetivo estratégico de la “integración y gestión del sistema de educación superior”. El objetivo específico era “Conformar un sistema de educación superior abierto, integrado, diversificado, flexible, innovador y dinámico, que esté coordinado con los otros niveles educativos, con el sistema de ciencia y tecnología, con los programas de artes y cultura, y con la sociedad” (SEP, 2001: 213). En ese sentido, las líneas de acción que se desprendieron fueron:

Impulsar los acuerdos interinstitucionales que permitan sustentar programas de movilidad de alumnos entre programas educativos que cuenten con mecanismos eficientes para el reconocimiento de créditos y que propicien la equivalencia integral de estudios entre programas, particularmente entre los de técnico superior universitario o profesional asociado, y los de licenciatura.

Apoyar los proyectos y las acciones que favorezcan la cooperación, el intercambio académico y la conformación de redes de educación superior y de ciencia y tecnología con la participación de IES nacionales y extranjeras.

Alentar el acceso a fondos internacionales para la cooperación y el intercambio académico entre instituciones de educación superior mexicanas y extranjeras.

Promover la procuración de fondos de fundaciones filantrópicas nacionales e internacionales para el financiamiento de la educación superior (SEP, 2001: 2014, 215).

Finalmente las metas para lograr este objetivo específico consecuente con las líneas de acción enunciadas, fueron

Contar en 2006 con al menos veinte redes de colaboración e intercambio académico entre instituciones de educación superior y entre éstas y centros de investigación en los ámbitos nacional e internacional

Lograr que se incrementen anualmente los recursos del programa para la ampliación de la oferta educativa, así como de aquéllos cuyos objetivos son el fomento a la mejora de la calidad de la educación superior y su aseguramiento (PROMEP, FOMES, PROADU, FAM, COSNET y FIUPEA), hasta alcanzar un incremento total del 30% en términos reales en 2006” (SEP, 2001:216).

Para lograr dichas metas el gobierno federal establecería un complejo programa de “financiamiento de la educación superior”, los famosos “fondos extraordinarios” para que las IES actuaran conforme a estas políticas educativas.

En suma la parte más novedosa del PNE respecto a la política de internacionalización fue su enfoque economicista, es decir su gran afinidad a los marcos de la Globalización y el paradigma de la sociedad del conocimiento. Ahora bien, la forma en que las universidades, sobre todo públicas actuarían a favor de la política de internacionalización tendrían una base común, la necesidad de completar el financiamiento de la institución a través de los fondos extraordinarios.

5.4 El Programa Sectorial de Educación 2007-2012, el impulso a los cuerpos académicos y los grupos de investigación

El Programa Sectorial de Educación (PSE), lo mismo que el Programa Nacional de Educación anterior consideraba la sociedad del conocimiento como una “realidad”, al menos en estos términos “En la sociedad del conocimiento, la competitividad de los países depende, en buena medida, de la fortaleza de sus sistemas educativos y de su capacidad de generar y aplicar nuevos conocimientos” (SEP, 2007: 7) Bajo la realidad de la sociedad del conocimiento “México debe hacer de la educación, la

ciencia y la tecnología los puntales de su desarrollo. En ellas está la solución de los más acuciantes problemas nacionales; de ellas depende el incremento de la calidad de vida de la población” (SEP, 2007: 7). Con este marco el gobierno federal estableció seis políticas, u objetivos estratégicos, como le llamó el PSE, y tres temas transversales para educación superior. Los objetivos estratégicos fueron: 1) elevar la calidad de la educación, 2) ampliar la igualdad de oportunidades educativas; 3) impulsar el uso didáctico de las TIC; 4) ofrecer una educación integral en valores, competencias y conocimientos; 5) ofrecer una educación de calidad, pertinente y competitiva; 6) fomentar una gestión institucional. Mientras los temas transversales hacían referencia a: i) evaluación, ii) infraestructura y iii) sistemas de evaluación.

El PSE fue profundamente pragmático, quizá por ello lo que presentó de entrada fueron indicadores, para seguir el cumplimiento de cada uno de los objetivos estratégicos de las políticas y objetivos del PSE; unidades de medida para tener parámetros claros; la situación en que se iban a implementar las políticas (en este caso el 2006); y finalmente, la situación que se lograría con la política (esto es el 2012). Aún y cuando los objetivos estratégicos y los temas transversales eran varios, los pertinentes para el caso del impulso a la internacionalización de la educación superior, se remitieron al objetivo estratégico 1, esto es “Elevar la calidad de la educación”.

Para el objetivo 1, y en el caso de la educación superior, el indicador era “Porcentaje de profesores de tiempo completo de educación superior que tomaron cursos de actualización y/o capacitación” (SEP, 2007: 15). Las unidades de medida era el porcentaje de profesores de tiempo completo, esto era el 56.4% en el 2006 y la meta para el 2012, el 72%.

Respecto a este objetivo una de las estrategias era “fortalecer los procesos de habilitación y mejoramiento del personal académico” (SEP, 2007: 26). En ese sentido, una de las líneas de acción para la internacionalización fue “ampliar los incentivos dirigidos a impulsar la formación y consolidación de cuerpos académicos en todas las instituciones de educación superior por áreas de conocimiento, y fomentar el desarrollo de redes de colaboración e intercambio” (SEP, 2007: 27). La

estrategia y la línea de acción pretendían un punto muy específico, la internacionalización de la docencia. Sin embargo este ángulo de la internacionalización se sumaría a otra de las estrategias que estaban en el PSE.

Esta segunda *estrategia* era la siguiente “Impulsar la internacionalización de la educación superior mexicana y de sus instituciones” (SEP, 2007: 28). Para implementar ésta se establecerían cinco líneas de acción:

- Propiciar que las instituciones mexicanas de educación superior incorporen la dimensión internacional en sus programas y actividades para coadyuvar, por esta vía, a mejorar la calidad de la educación que ofrecen, consolidar su competitividad académica y sus capacidades docentes, de investigación e innovación.
- Alentar la celebración de acuerdos de colaboración entre las instituciones de educación superior mexicanas e instituciones (o consorcios de instituciones) extranjeras de prestigio, que permitan el reconocimiento de créditos y la equivalencia integral de estudios y títulos, así como el impulso a programas coordinados de intercambio y movilidad de estudiantes, investigadores y profesores.
- Apoyar los proyectos y las acciones que favorezcan la cooperación, el intercambio académico y la conformación de redes de cuerpos académicos con instituciones (o con consorcios de instituciones) extranjeras de educación superior de reconocido prestigio, incluido el desarrollo de programas educativos y el otorgamiento de títulos conjuntos.
- Participar activamente en los procesos de construcción del espacio común de la educación superior, tanto de América Latina y el Caribe, como de otras regiones en el mundo.
- Promover la realización de convenios y acuerdos dirigidos a propiciar el reconocimiento internacional de los mecanismos nacionales de evaluación y acreditación de programas educativos. (SEP, 2007: 28, 29).

¿Había otros objetivos donde se remarcará este impulso a la internacionalización de la educación superior? La respuesta es sí, las referencias a la internacionalización estarían en los objetivos 4, 5 y 6.

En el objetivo 4, que buscaba promover una educación integral en valores, competencias y conocimientos y con pertinencia social,” una de las estrategias era “Promover que los estudiantes de las instituciones de educación superior desarrollen capacidades y competencias que contribuyan a facilitar su desempeño en los diferentes ámbitos de sus vidas” (SEP, 2007: 45), para ello una de las líneas de acción era “Alentar la enseñanza de, al menos, una segunda lengua

(principalmente el inglés) como parte de los planes de estudios, y propiciar su inclusión como requisito de egreso de la educación superior” (SEP, 2007: 45).

En el caso del objetivo 5, que buscaba promover servicios educativos de calidad pertinente y competitiva, se establecía como uno de los objetivos “Ampliar las capacidades del personal académico de las instituciones de educación superior para impulsar la generación y aplicación innovadora de conocimientos” (SEP, 2007: 50). Y para lograr este objetivo estableció como una de sus líneas de acción “Contribuir a fortalecer la capacidad de investigación de esas instituciones en áreas estratégicas del conocimiento y fomentar la cooperación y el intercambio académico” (SEP, 2007: 50). ¿Se trataba del impulso a la conformación de cuerpos académicos y grupos de investigación? Al parecer sí.

Por su parte el objetivo 6 de gestión institucional, estableció tres estrategias. La primera “Promover la integración efectiva de las instituciones y de los diversos subsistemas de educación superior en un sistema abierto, flexible y diversificado” (SEP, 2007: 53), planteó como una de sus líneas de acción “Flexibilizar el sistema de educación superior para facilitar la movilidad de profesores y estudiantes entre instituciones, programas y modalidades educativas.” (SEP, 2007: 53).

La segunda estrategia sería “Fortalecer los mecanismos e instancias de planeación y coordinación de la educación superior” (SEP, 2007: 53) y una de sus líneas de acción “Promover la celebración de acuerdos interinstitucionales y con universidades en el exterior para impulsar el reconocimiento de créditos y equivalencia de estudios que faciliten la movilidad estudiantil (SEP, 2007: 54). Finalmente la tercer estrategia fue “Conformar un nuevo modelo de financiamiento de la educación superior con esquemas de asignación objetivos y transparentes” (SEP, 2007: 55)

A casi dos décadas de estos objetivos y estrategias que alientan la internacionalización en este sexenio es más que evidente el enfoque incrementalista de la política de internacionalización, al continuar con los programas de movilidad y cooperación entre instituciones del país y el exterior, por un lado; y empezar a considerar, por otro, la consolidación de Cuerpos Académicos y Grupos

de Investigación a través de diversos fondos de financiamiento extraordinarios a favor de la internacionalización de la educación superior.

Conclusiones

De acuerdo a la revisión de los Programas Nacionales de Educación a partir de la década de los 90' en el diseño de la política de internacionalización no sólo están los problemas educativos de la agenda nacional, sino los problemas educativos de la agenda internacional. En ese tenor es notable en el diseño de la política de internacionalización de la educación superior en México, razones, preceptos y valores como la competitividad y la calidad en la educación superior.

Como parte de la implementación de la política de internacionalización, entre 1989-2012 hay un notable énfasis en tres puntos. Primero, en el reconocimiento del posgrado y la investigación tanto para formar recursos humanos altamente calificados, como para aumentar la competitividad, la calidad educativa y conseguir el desarrollo (1989-1995, 2006-2012). Segundo, es evidente el imperativo y la necesidad del gobierno mexicano de fortalecer la cooperación internacional *per se* (1995-2000), considerando una base conceptual derivada de las relaciones internacionales, es decir, que en la relaciones de cooperación *per se* hay un principio de ayuda desinteresada y de iguales y no existen relaciones asimétricas y de hegemonía entre los países. Tercero, una apuesta por una política de internacionalización de la educación superior que descansa en preceptos de la economía y la sociedad del conocimiento que considera a la universidad pública como una "institución abierta" (2000-2006).

CAPÍTULO 6

LA POLÍTICA EDUCATIVA Y CIENTÍFICA DE INTERNACIONALIZACIÓN: EL CONACYT Y SUS PROGRAMAS ESTELARES

Introducción

El propósito de este capítulo es analizar el CONACYT como un actor clave en la política educativa y científica de internacionalización en México; localizar los programas de movilidad, formación e investigación clave de este actor; y dar cuenta de algunos resultados de estos programas.

Básicamente se analizan cuatro programas: becas-CONACYT, SNI, PNPC y el Programa Retenciones y Repatriaciones. Con el programa becas-CONACYT se promueve la movilidad y formación en el exterior de recursos humanos altamente calificados. En ese sentido, el Programa PNPC comparte este objetivo, pero con la particularidad que es parte de los programas abocados a los programas de formación que buscan configurar perfiles internacionales en el país. Finalmente, los programas SNI y el Programa Retenciones y Repatriaciones forman parte de los programas de investigación que intentan aprovechar la formación de recursos humanos altamente calificados.

6.1 El CONACYT y la formación de recursos humanos altamente calificados

En 1970 el gobierno federal creó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, (CONACYT) con ello si bien no nació la ciencia y la investigación (desde 1935 se había creado el CONECYC) si inició con planes y programas indicativos una “etapa de reorientación explícita de la actividad científica-tecnológica” (Saldaña y Peña, 1988: 1112). Cuatro problemas se atenderían con la creación de este organismo gubernamental: una deficiente vinculación de la ciencia e investigación que se producía sobre todo en la universidad pública con el sector productivo; la excesiva centralización de la ciencia; la necesidad de remontar la dependencia de la tecnología extranjera; y la formación de recursos humanos altamente calificados (INIC, 1970; CONACYT, 1976; PEF, 1984)

Básicamente la atención al problema de la dependencia tecnológica extranjera y la formación de recursos humanos altamente calificados permite comprender en la primera década de acción del CONACYT, la política educativa y científica de internacionalización del país. La internacionalización de la educación superior y la política científica y tecnológica de internacionalización son dos ángulos de un mismo proceso que tiene propósitos, estrategias y líneas de acción comunes. El primer ángulo de la internacionalización pretende la movilidad estudiantil y académica (sobre todo a partir de programas *ad hoc*), redes de cooperación interuniversitaria, y formas de cooperación internacional con las IES de otros países. El segundo ángulo de la internacionalización, pretende la formación de recursos humanos altamente calificados, científicos e investigadores con posgrado y busca al mismo tiempo formas de cooperación científica y tecnológica internacional.

Lo que aquí se intenta dar cuenta es que la política educativa y científica de internacionalización no se reduce a la movilidad estudiantil y académica de un país a otro, sino que es un proceso complejo con objetivos, estrategias, programas y efectos que se registran tanto en la esfera de la educación superior, como en la política de ciencia y tecnología del país. En este sentido es la propuesta de analizar el papel del CONACYT, la política de ciencia y tecnología, tomando como eje común *la creencia* en la formación de recursos humanos altamente calificados en el exterior y como una de sus principales estrategias, el programa o sistema de becas-CONACYT.

6.2 El programa de becas-CONACYT

A partir de 1971, el CONACYT estableció el sistema o programa nacional de becas para formar recursos humanos altamente calificados que requería el país para superar su atraso tecnológico y social. El Programa de becas, tuvo dos modalidades. La primera fue la modalidad de becas-subsidio donde el beneficiario (estudiante, profesor, científico o tecnólogo) no tenía que regresar los recursos económicos invertidos en él. Esta modalidad se dio en los primeros cuatro años de funcionamiento del CONACYT y se restableció nuevamente a partir del 2003. La otra modalidad fueron las becas-crédito, esto con el propósito de inducir a los

exbecarios a incorporarse preferencialmente a ciertas actividades y recuperar parte del costo de las becas. El CONACYT, si en un principio no tenía reglas muy claras en su operación, años después afirmaría respecto a esta modalidad de becas crédito “El sistema condona el 100% del préstamo a los exbecarios que trabajan durante un periodo igual a la duración de la beca en instituciones de investigación o docencia, condona el 50% a los que se incorporan al sector público y el 30% a los que lo hacen del sector privado de capital nacional. No condona el adeudo a quienes entran a trabajar en empresas de capital extranjero mayoritario” (CONACYT, 1976: 71, 72). Con estas dos modalidades el CONACYT a través de su el programa de becas impulsaría la formación de recursos humanos altamente especializados, de tal manera que en el primer *Programa de Ciencia y Tecnología* podía leerse:

El programa de becas [...], prevé, para el período 1971-1976 en números absolutos, el otorgamiento de 13 074 becas, de las cuales 7 476 se destinarán a preparar doctores o realizar cursos postdoctorales en las diferentes especialidades y 5 598 para obtener maestrías o hacer cursos de especialización que no conduzcan a un grado. Se espera que durante el período mencionado el programa de becas permita que se gradúen 1 869 doctores y 2 859 maestros (INIC-CONACYT, 1970: 139, 140).

El CONACYT consideraba en prospectiva el número de recursos humanos calificados (técnicos, maestros, doctores) y los tipos de becas que otorgaría (nacionales o al extranjero). En ese sentido llama la atención que en los primeros cuatro o seis años del programa de becas-conacyt, la proporción de estudiantes y profesores que se mandó a formarse al extranjero fue igual o mayor que las personas que se formaron en el propio país (INIC, 1970: 379 y CONACYT, 1976, 71); que se diera un fuerte énfasis al posgrado y en particular a los estudios de doctorado en el exterior; y que las áreas donde se reflejara la mayor cantidad de recursos humanos calificados fueran las áreas de agropecuarias y forestales, administración y sociales, contrario a lo que podría suponerse, es decir, las áreas de ingeniería.

Pero después de los primeros seis años de prueba sobre esta política de formación de recursos humanos y del impulso a la movilidad estudiantil y académica sobre todo a través del programa de becas-CONACYT, ¿qué diagnóstico se haría a favor

de una política educativa y científica de internacionalización? De acuerdo al CONACYT gran parte de la política educativa y científica descansaba en la propia realidad nacional. Como herencia del pasado se tenía una dependencia tecnológica del extranjero, por lo que se requería una mayor inversión en ciencia y tecnología y por ende, en recursos humanos especializados y en el fomento de formar de cooperación científica y tecnológica con los países centrales. Como problema del presente se tenía una realidad educativa donde había crecido el sistema educativo mexicano y con ello se había masificado la educación superior. Además el país se enfrentaba a la baja cantidad y calidad de profesores con posgrado y especialización, había un déficit de recursos humanos que solicitaba el sector productivo y había una alta concentración de la investigación sobre todo en el Distrito Federal.

Con este diagnóstico de la educación, la ciencia y la investigación del país se justificó la continuidad de la política de formación de recursos humanos altamente especializados y el programa de becas-conacyt y el inicio de los centros-conacyt para descentralizar la investigación del Distrito Federal. Es en este punto de la historia donde el CONACYT se conformó como un actor inter institucional, al menos por dos razones: la primera, por la centralidad del CONACYT en el otorgamiento de la mayor cantidad de becas por encima de la SEP, la ANUIES y la UNAM (Márquez, 1982: ver Tabla 4); y la segunda, por la centralidad del

Tabla 4
Becas Otorgadas por Instituciones
1971-1980

INSTITUCIÓN	NÚMERO DE BECAS	%
ANUIES	1, 408	5
CONACYT	21, 051	67
FIDER (B de M)	1, 676	5
SEP	3, 647	12
UNAM	3, 432	11
TOTAL	31 214	100

Fuente: Márquez (1982: 100)

CONACYT respecto a los programas a su cargo en la formación de recursos humanos para mejorar la calidad educativa científica y tecnológica (ver Tabla 5).

Tabla 5
Becas CONACYT Otorgadas por Programas de Estudio
1971-1980

PROGRAMA	NÚMERO	%
POSDOCTORADO	63	0.3
DOCTORADO	2 164	10.3
MAESTRÍA	10 315	49
ESPECIALIZACIÓN	1 800	8.6
ENTRENAMIENTO TÉCNICO	5 117	24.3
PROGRAMAS ESPECIALES	401	1.9
TESIS	1 191	5.7
TOTAL	21, 051	100

Fuente: Márquez, T. (1982:101)

En la primera década de existencia el CONACYT recibió un incremento real y constante en los recursos económicos destinados a la ciencia, la tecnología y a investigación. El gasto del CONACYT fue de 43 millones de pesos en 1971 a 1 833 millones de pesos en 1980 (Márquez, 1982: 95). Con ello este actor interinstitucional, fortaleció el programa de becas-CONACYT nacionales e internacionales. Si se toma como hilo conductor la formación de recursos humanos altamente especializados, el CONACYT aumentó las becas *nacionales* para maestría, para atender el bajo nivel educativo de las universidades, la demanda del sector productivo y para elevar la calidad científica y tecnológica del país.

Para el caso del déficit de la formación de Recursos Humanos especializados para el sector productivo, el CONACYT afirmaba “a partir de 1973 comienzan a incrementarse las becas para entrenamiento técnico [...] con objeto de responder a la urgente necesidad de personal capacitado que plantea el crecimiento del país, especialmente en el sector productivo” (Márquez, 1982: 103). Esta razón el CONACYT la tomó a juicio de lo que observaba en sus análisis sobre el comportamiento de la bolsa de trabajo (ver Tabla 6) del propio organismo:

La bolsa de trabajo del CONACYT inició sus operaciones en 1972 a fin de vincular a los becarios que no tuvieran un compromiso de trabajo contraído antes de su partida y a los demandantes de personal altamente calificado [...] Hasta 1980 la bolsa de trabajo registró 7962 currículos de becarios sin compromiso de trabajo, frente a una demanda de personal capacitado de 43,414 (es decir, 5.5 veces el personal disponible” (Márquez, 1982: 106).

Tabla No 6
Bolsa de Trabajo del CONACYT, 1972-1980

Áreas de la ciencia	Ofertas	demandas	%
Ingeniería	3 033	19, 759	5.51
Agropecuaria	430	1 156	2.68
Ciencias de la Tierra	164	2, 873	17.51
Física	317	855	2.69
Química	648	1 504	2.32
Biología	435	515	1.18
Matemáticas	270	1 317	4.87
Ciencias Sociales	1 081	4 574	4.23
Educación	253	1100	4.34
Administración	921	9 160	9.94
Ciencias biomédicas	410	601	1.46
Total	7 962	43 414	5.45

Fuente: Márquez, T. (1982: 106).

De acuerdo al sistema de información del CONACYT la necesidad o “demanda” de recursos humanos altamente calificados en la industria nacional y en los distintos subsistemas educativos era mayor que la oferta de recursos humanos. Esto puede entenderse mejor si se pone como contexto que este actor interinstitucional en sus primeros diez años de existencia, como parte de la descentralización de la ciencia e investigación, impulsó la creación de varios centros e institutos de investigación a lo largo y ancho de la república mexicana.

Pero el hecho que el programa de becas había aumentado en la formación nacional y había disminuido en el énfasis en la formación en el extranjero sólo fue parcialmente cierto, pues el CONACYT contemplaba que los estudios de doctorado y posdoctorado tenían que hacerse en el extranjero. Esta *creencia* en la movilidad estudiantil y académica sería prácticamente la base de la política educativa y científica de internacionalización que traería como uno de sus principales efectos

adversos, la fuga de cerebros, misma que ya se registraba como parte del diagnóstico del *Programa Nacional de Ciencia y Tecnología de 1978-1982* (CONACYT, 1978: 16-17).

Pero ¿la fuga de cerebros implicaría un reviro en la política de formación de recursos humanos altamente calificados o en los programas de cooperación científica internacional? La respuesta es, no. El CONACYT no abandonaría lo que puede denominarse como las bases primigenias de la política educativa y científica de internacionalización. Lo que cambiaría, en todo caso sería el énfasis, la gradualidad de la política educativa y científica de internacionalización que se registraría en las siguientes décadas en los distintos Programas de Ciencia y Tecnología.

El Programa Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (PNDCYT) de 1984-1988 expuso acertadamente algunos problemas que enfrentaba la ciencia y la investigación en la década de 1980; como la falta de normas y prácticas generalizadas para la evaluación de los investigadores; la falta de grupos y centros de investigación; la centralización de la investigación en la capital; así como la escases de grupos vigorosos de investigación en las ciencias aplicadas. Sin embargo, como diagnóstico de la ciencia y la investigación nacional se trajo de nueva cuenta como problema el bajo nivel académico de los investigadores y la insuficiente vinculación de los centros de investigación nacionales con los internacionales para el intercambio de información e investigadores (Poder Ejecutivo Federal; 1984: 27).

En ese sentido el PNDCYT estableció como objetivos para atender los dos últimos problemas anteriores “tener capacidad para formar personal de alto nivel requerido por el sector de producción y bienes y servicios y el propio sistema nacional de ciencia y tecnología” (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 41) y “conseguir íntima vinculación entre la enseñanza del posgrado y la investigación, pues ésta es la única manera de reproducir los recursos humanos necesarios para el desarrollo científico y tecnológico sostenido” (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 41).

Con base en lo anterior una de las estrategias e instrumentos por antonomasia sería el programa de becas-conacyt “para que los estudios de posgrado se realicen principalmente en las instituciones nacionales de buena calidad, recurriendo a las extranjeras sólo en forma complementaria” y “fortalecer los programas de posgrado existentes mediante la incorporación temporal de investigadores visitantes nacionales y extranjeros que complementen la planta académica, la incorporación de exbecarios selectos del CONACYT a la planta docente” (Poder Ejecutivo Federal, 1984). De esa manera en los años 80’, si bien el número de becas nacionales y para el extranjero se vio disminuida, años después el número de becas nacionales y para el extranjero, y el énfasis en los posgrados en el extranjero, volvió a restablecerse (CONACYT, 2000: 14; CONACYT, 2011: 114) la formación de recursos humanos en el exterior.

Con lo anterior, la política educativa y científica de internacionalización se volvió un proceso irreversible. Si bien la política de formación de recursos humanos calificados en el extranjero tenía limitaciones o efectos colaterales (como el fenómeno de la fuga de cerebros) se pondrían en marcha otras formas de conectarse con el exterior, estas serían: las formas de repatriación y retención; el fomento a los programas de posgrado de calidad; y la clásica cooperación científica internacional que alentaba el CONACYT sustentado en la idea de desarrollo similar a la de los países centrales.

Este enfoque gradual o “incremental” de la política educativa y científica de internacionalización adquiriría su mayor forma en las siguientes décadas, básicamente con los diagnósticos enmarcados en la teoría del capital humano, el paradigma de la sociedad del conocimiento y el efecto ideológico de la globalización económica y cultural (globalismo) considerando como premisas y argumentos que el conocimiento, la ciencia y la tecnología traerían beneficios económicos y sociales.

En la década de los 90’ el *Programa Nacional de Ciencia y Modernización Tecnológica 1990-1994* (PNCYMT) afirmaba

La economía mundial se ha venido transformando en un modo notable en los últimos años como consecuencia de una profunda revolución científica y tecnológica, cuyos efectos se manifiestan en un rápido ritmo de generación e

innovación tanto de productos como de procesos de fabricación. Las transformaciones derivadas del avance de la ciencia y la innovación tecnológica son de extraordinaria magnitud y propician el surgimiento de una economía internacional que se va integrando globalmente y en la que la competitividad ha de sustentarse no sólo en la eficiencia, sino también en la capacidad para innovar con visión estratégica (CONACYT, s/a: xviii)

El PNCYMT planteó como parte del diagnóstico general el reto de insertarse en la economía global y la necesidad de “la calidad” en la esfera pública. De acuerdo al PNCYMT, la ciencia y la investigación resultaban centrales en la competitividad internacional y el desarrollo económico y social del país, por lo que se volvía urgente la modernización tecnológica, la inversión de recursos en este rubro y la modernización de las instituciones educativas y procedimientos que determinaran su asignación. Nuevamente como parte de este diagnóstico se mencionaba el déficit en la formación de recursos humanos altamente calificados, por lo que uno de los objetivos y estrategias del PNCYMT era “fomentar la formación integral de investigadores mediante el fortalecimiento de programas de becas de posgrado nacional y extranjero” (CONACYT, s/a: 37).

Por su parte, el *Programa de Ciencia y Tecnología 1995-2000* (Poder Ejecutivo Federal, 1996), establecería como objetivos: la formación de profesionistas de alto nivel; la descentralización de la actividad científica y tecnológica; la cooperación internacional y vinculación con el exterior. Y objetivos no menores, como: la difusión del conocimiento científico y tecnológico; la necesidad de una mayor coordinación y financiamiento del sistema de ciencia y tecnología.

Para el objetivo de formación de profesionistas de alto nivel se estableció como estrategia de factura clásica aumentar el número de becas nacionales y para el exterior, apoyar los estudios de posgrado. Pero además “elevar sustancialmente el número de programas de posgrado de excelencia” (Poder Ejecutivo Federal, 1996:13). Con ello prácticamente quedaban engarzados el programa de becas y el programa de posgrados nacionales de calidad. Respecto a este punto nuevamente, el PCYT definió esta línea de acción y propósitos con toda claridad:

- se creará un programa especial de becas para apoyar los programas nacionales de doctorado, que alcancen niveles de calidad comparables a los del extranjero. Este programa planteará nuevos retos al conjunto de los

posgrados nacionales, de modo que también se generarán mejores oportunidades para fortalecerlos. Con este propósito:

- Se promoverá la evaluación internacional de los programas de doctorado nacionales que se inscriban para tal efecto.
- Se establecerán políticas específicas de financiamiento para fortalecer su infraestructura y apoyar su desarrollo.
- Se darán becas más amplias a los estudiantes de estos programas
- Se fomentará que los egresados de doctorado con reconocimiento de calidad internacional ingresen en programas posdoctorales en el extranjero (Poder Ejecutivo Federal, 1996:25).

Un segundo punto que apuntalaba la política educativa y científica de internacionalización sería, la descentralización de la ciencia y la investigación. Desde la fundación del CONACYT la descentralización de la ciencia y la investigación del Distrito Federal fue uno de los objetivos, de tal manera “En 1973 se adoptó la decisión de descentralizar la investigación científica en México y se inició el proceso de creación de centros de investigación fuera de la Ciudad de México. En los primeros 10 años de existencia, el CONACYT había creado 25 centros: doce en el área científica y 13 en el área tecnológica” (Márquez, T. 1982: 107)⁷.

En este sentido es que se entienden los objetivos y las estrategias de la descentralización de la ciencia y la investigación que se darían en los 90’:

- Apoyar el desarrollo de las instituciones de investigación y enseñanza de alto nivel en todo el país.
- Fomentar el desarrollo del sistema de los centros SEP-CONAYT.
- Respalda los esfuerzos de las grandes instituciones académicas del país para dirigir su crecimiento en las entidades federativas.
- Dar apoyo especial a las universidades donde la investigación aún no forma parte de la vida académica, pero que están dispuestas a desarrollarla (Poder Ejecutivo Federal, 1995: 59).

Finalmente, un tercer elemento y componente de la política educativa y científica de internacionalización sería *la vinculación académica y la cooperación internacional* que el PCYT reconocería como déficit en el intercambio académico y la cooperación

⁷ La política científica y tecnológica de descentralización permite entender por qué el CONACYT se volvió un actor interinstitucional. Al menos por dos razones: la primera, al definir al interior de los centros-SEP-CONACYT las políticas institucionales con las cuales operarían estos centros; y la segunda, al otorgar recursos económicos a través de diversos programas.

entre países e instituciones educativas. Para atender esta problemática el PECYT establecería algunos objetivos como:

Intensificar la cooperación con los países del Tratado de Libre Comercio de América del Norte y abrir nuevos canales de cooperación, particularmente con regiones con dinamismo científico y tecnológico, como la Unión Europea y la región Asia Pacífico.

Establecer programas específicos para traer a México a los investigadores extranjeros de mayor reconocimiento y científicos mexicanos que residan en el extranjero (Poder Ejecutivo Federal, 1996: 91).

Nuevamente, como en décadas anteriores, una de las estrategias o líneas de acción eran, como Dice Didou, ya “de factura clásica”, esto es “Establecer esquemas internacionales, de financiamiento compartido para actividades conjuntas de fomento a la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la formación de recursos humanos” (Poder Ejecutivo Federal, 1996: 92). Dicho de otra manera, la estrategia implicaba, apostar por esquemas de financiamiento en forma de convenios, y algo en lo que el gobierno federal ya tenía experiencia en el aliento a la formación de recursos humanos en el extranjero, el programa o sistema de becas CONACYT. En el caso del segundo objetivo, en la década de los 90 se utilizaría como estrategia, el programa SNI, y el fondo especial a cargo del CONACYT, el de cátedras patrimoniales de excelencia que se examinará con detalle más adelante.

Ahora bien en la siguiente década, la que comenzaría en el año 2000, ¿se dieron cambios en las estrategias y programas que estaban impulsando la política educativa y científica de internacionalización? El *Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006* expuso como diagnostico lo que a todas luces se había acumulado en tres décadas en materia de formación de recursos humanos altamente calificados. La política de formación de recursos humanos seguía siendo débil, aún y cuando desde 1970 hasta el 2000 prácticamente se habían otorgado 100 mil becas, 74% para el país y el resto para el extranjero” (SEP, CONACYT, 2000).

Sin embargo, lo que llama la atención del *Programa Especial de Ciencia y Tecnología* (PECYT) de este periodo es el diagnóstico que hace con respecto a la política de cooperación internacional. El PECYT decía:

En términos generales, México tiene lazos de cooperación con prácticamente todos los países industrializados y de similar desarrollo al nuestro que cuentan con sistemas de ciencia y tecnología de primer o segundo nivel. No obstante lo anterior, la característica de la cooperación ha sido su unidireccionalidad, en donde México ha sido básicamente un receptor relativamente pasivo y no ha promovido la recepción de estudiantes de otros países. En 1998, la UNAM tenía solamente 340 becarios extranjeros. Del total de becarios del Conacyt en el extranjero (4,237), el 38% va a E.U.; 23% a Gran Bretaña; 13% a Francia; 12% a España; 6% a Canadá, y el restante 8% a otros países (DOF, 2002a:52, segunda sección)

El diagnóstico era contradictorio y revelador. Contradictorio porque la pobre movilidad académica y estudiantil del exterior al país se pretendía resolver con una política de formación de recursos humanos y una política de cooperación internacional que se habían establecido desde hace treinta años. Revelador por que la visión, metas, objetivos, estrategias y líneas de acción no sólo eran los componentes de una política científica y tecnológica *nacional*, sino en gran medida componentes de una política educativa y científica de *internacionalización*. La visión del PSECYT del 2001 llegaba hasta el 2025 y tenía como principio de realidad el 2006 cuando terminaba el llamado “sexenio del cambio”. La visión, a 2025, era no sólo tener la mayor cantidad de investigadores, patentes, publicación y sistemas de innovación, para ello el país habría incrementado hasta el 2% del PIB (con una amplia participación del sector privado) y estaría entre las 10 mejores economías del mundo. Con base en el diagnóstico y expectativa entonces el PECYT-2001 expuso dos objetivos donde podía localizarse la política educativa y científica de internacionalización:

- Disponer de una política de Estado de ciencia y tecnología
- Incrementar la capacidad científica y tecnológica del país

Para el objetivo de “disponer de una política de Estado de Ciencia y Tecnología”, una de las estrategias fue: “aumentar el personal técnico medio y superior, y el científico y tecnológico con posgrado” Para ello, las líneas de acción a favor de la internacionalización fueron: “el incremento en el número de becas nacionales y al

extranjero”; “alentar a conformación de redes de cooperación e intercambio académico entre las instituciones de educación superior, y entre éstas y los centros SEP-CONACYT”; e “impulsar la retención y repatriación de investigadores mexicanos que laboran en el extranjero, así como las estancias científicas de alto nivel” (DOF, 2002a: 103, 104). Las estrategias y líneas de acción se pondrían en marcha a través de diversos programas, por ejemplo el ya conocido programa de becas-CONACYT, (otros programas como PROMEP) y los fondos sectoriales y mixtos. Para ello, incluso y por primera vez, se presentaron indicadores, tal y como se muestra en el Tabla No 7.

Tabla No 7

Indicadores y Metas del Objetivo Estratégico para Incrementar el Personal con Posgrado, según el PECYT, 2001-2006

Objetivo estratégico, incrementar el personal con Posgrado	Indicadores		
	Unidad de medida	2001	2006
Miembros del SNI (científicos y tecnólogos)	Núm.	8, 000	25, 000
Plazas nuevas para investigadores en centros públicos de investigación	Núm.	120	12, 500
Plazas nuevas para investigadores en instituciones de educación superior	Núm.	120	15, 500
Becarios del CONACYT por año (becas vigentes)	Núm.	12, 600	32, 500
Becas nuevas del CONACYT por año	Núm.	6, 000	22, 400
Incremento del acervo de doctores por año	Núm.	1,100	2,300

Fuente: DOF (2002a: 94).

Otra de las estrategias que formarían parte del objetivo de formar una política de Estado de Ciencia y Tecnología, sería la estrategia de “Fomentar la cooperación internacional en ciencia y tecnología” a través de líneas de acción como la cooperación académica, científica y tecnológica, convenios, redes y estancias con IES y centros de investigación de “prestigio” en el extranjero.

Finalmente el PECYT exponía los diversos instrumentos (de planeación, carácter legal, de información, de infraestructura y de financiamiento) que echaría mano para cumplir lo referente a la política científica y tecnológica nacional, y de paso avocarse a consolidar la política educativa científica de internacionalización. Dentro de estos instrumentos destacaría la proliferación de los “fondos extraordinarios”.

El PECYT decía, respecto a los instrumentos de financiamiento, “la LCYT señala que pueden constituirse tres tipos de fondos: los fondos-conacyt, los fondos de investigación científica y los fondos de cooperación internacional. En el primer tipo de fondo el CONACYT trabajaría con las secretarías de Estado (fondos sectoriales), para impulsar programas de investigación, con los estados y municipios (fondos mixtos) o sólo el organismo (fondos institucionales) para impulsar programas de investigación, con la salvedad que los fondos mixtos e institucionales podrían registrar el apoyo a la formación de recursos humanos y combinarse con el sistema nacional Centros SEP-CONACYT (DOF, 2002a:117). En cualquier de estas dos últimas combinaciones el resultado sería el mismo, la apuesta por la formación de recursos humanos altamente calificados y formados en el exterior.

En el caso del fondo de cooperación internacional nuevamente se haría más evidente la apuesta por la política científica de internacionalización a través del impulso a los convenios. En este sentido el PECYT afirmaba

La colaboración internacional en materia de ciencia y tecnología ha sido un mecanismo eficaz para fortalecer los programas orientados a la formación de investigadores y tecnólogos en el país. En este tenor el Conacyt ha suscrito convenios de colaboración con instituciones educativas y centros de investigación de otros países. El Fondo de Cooperación Internacional tiene el propósito de dar un fuerte impulso al proceso globalizador del conocimiento, la internacionalización del medio científico y tecnológico del país y la formación de recursos humanos. [...] Para ello [el fondo de colaboración internacional] considera como prioritario celebrar convenios con un mayor número de instituciones, ampliando y diversificando los lugares de destino de los becarios. (DOF, 2002a, 2, tercera sección).

En ese sentido, el PECYT expondría los rubros en los cuales podrían canalizarse los apoyos:

- Financiamiento para realizar estudios de posgrado.
- Realización de proyectos de investigación conjuntos.
- Intercambio académico.

- Estancias postdoctorales.
- Posgrados internacionales.
- Profesores visitantes.
- Participación en megaproyectos internacionales.
- Apoyo a programas de investigación entre científicos mexicanos y extranjeros (DOF, 2001:3, segunda sección)

Posterior al “sexenio del cambio” gran parte de la política de ciencia y tecnología de internacionalización se observaría nuevamente en el último *Programa Especial de Ciencia Tecnología e Innovación 2008-2012* (PECYTI). La credibilidad en el fenómeno de la globalización, sus beneficios y efectos, la necesaria competitividad, evitar la brecha digital, todos ellos fueron rasgos del diagnóstico de la ciencia y tecnología nacional.

De manera específica el PCYTI expuso un avance en los recursos humanos calificados (personal con doctorado), el fortalecimiento del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) Pero estos avances resultaban insuficientes para cerrar la brecha digital, tener mayores niveles de competitividad mundial, calidad, innovación y demás conceptos e indicadores propios de la agenda científica y tecnológica y educativa internacional que promovían organismos multilaterales como la OCDE, o el Foro Económico Mundial (WEF, por sus siglas en inglés).

Un punto clave, que reconocería el PCYTI en la política educativa, científica y tecnológica de internacionalización serían, los Programas Nacionales de Posgrados de Calidad, de Acuerdo al PECYTI, los llamados PNPC “incluye programas de posgrado de IES, centros e instituciones de investigación dentro de los sectores público y privado” (CONACYT, 2012: 32). “El PNPC permite consolidar el posgrado nacional de calidad, incrementar su pertinencia, promover su internacionalización e intensificar la cooperación entre los diversos actores de la sociedad” (CONACYT, 2012: 32).

Lo anterior permite entender el argumento del PECYTI respecto a una insuficiencia de personas dedicadas a la Ciencia la Tecnología y la Innovación en comparación con países desarrollados de la OCDE y algunos otros emergentes, como Brasil y Corea. En ese sentido El PCYTI argumentó

además de continuar con el apoyo del programa de posgrados de calidad “se requiere una intensa actividad para la promoción, realización y aprovechamiento de convenios con países y organismos y la mejor utilización de

los mecanismos de cooperación, para facilitar la realización de estudios de posgrado en el extranjero. Solo si se establece una política específica que de manera agresiva permita acceder a la oferta existente en estudios de posgrado en el extranjero, se logrará elevar el nivel de formación de recursos humanos en ciencia, tecnología e innovación (CONACYT, 2012: 33).

Con este diagnóstico y reto, se establecieron entonces dos objetivos: establecer una política de Estado en ciencia y tecnología, (algo que ya se había iniciado desde el 2002, con el gobierno del cambio) y fortalecer la cooperación y el financiamiento internacional.

Para el objetivo de establecer una política de Estado en ciencia y tecnología se darían por lo menos tres estrategias, que tendrían una honda relación con la política educativa y científica de internacionalización. La primera estrategia sería ya bastante conocida “incrementar el acervo de recursos humanos de alto nivel” (CONACYT, 2012: 49) donde el Programa de becas tenía un papel central. Una segunda estrategia, ya practicada en el sexenio anterior, la inversión en los programas de posgrado de excelencia en las IEs, los centros e institutos de investigación públicos y privados tanto para mejorar la calidad de la educación (uno de los objetivos del PNE), como para formar mayor capital humano. Y Finalmente una tercera estrategia, con al menos dos décadas de acción, la inversión de los programas de repatriación de investigadores mexicanos en el extranjero, y de estancias sabáticas y posdoctorados.

En el caso del objetivo de fortalecer la cooperación internacional, las estrategias no resultarían desconocidas, “fortalecer la cooperación y el financiamiento internacional en materia de ciencia, tecnología, e innovación a través de algunas líneas de acción como: “establecer y fortalecer acuerdos y convenios con instituciones educativas, científicas y tecnológicas de prestigio en otros países, con la finalidad de facilitar el intercambio de becarios, la complementariedad de programas de posgrado y la incorporación de becarios mexicanos” (CONACYT, 2012:53);

“Coadyuvar a la vinculación de institutos nacionales de investigación con sus contrapartes del extranjero” (CONACYT, 2012: 53).

En suma, a través de los distintos Programas de Ciencia y Tecnología que se establecieron desde los 70´ hasta el presente puede entenderse que la internacionalización de la educación superior ha sido una política educativa donde el CONACYT juega un papel a través de uno de sus programas estelares, el programa de becas-conacyt. Es cierto la política educativa y científica de internacionalización no se vea tan evidente como tendencia tal y como se muestra en la Tabla No 8.

Tabla No 8
Becas del CONACYT 1970-2012

AÑO	TOTAL	NACIONALES	AL EXTRANJERO
1971	580	202	378
1972	811	283	528
1973	1,385	482	903
1974	1,608	843	765
1975	2,335	1,418	917
1976	2,581	1,708	873
1977	2,418	1,471	947
1978	3,340	1,914	1426
1979	3,378	1,952	1426
1980	4,618	3,049	1569
1981	4,340	2,309	2,031
1982	1,801	826	975
1983	2,540	2,072	468
1984	2,033	1,611	422
1985	2,608	2,032	576
1986	1,843	1,468	375
1987	2,220	1,822	398
1988	2,235	1,791	444
1989	1,677	1,368	309
1990	2,135	1,660	475
1991	5,570	4,181	1,389
1992	6,665	5,103	1,562
1993	9,492	6,988	2,504
1994	9,600	7,522	2,078
1995	8,200	6,499	1,701
1996	9,400	7,451	1,949
1997	10,110	7,929	2,181

1998	10,266	8,049	2,217
1999	10,000	7,946	2,054
2000	10,249	7,918	2,331
2001	11,934	8,902	3,032
2002	12,371	9,399	2,972
2003	13,484	11,098	2,386
2004	16,816	14,038	2,778
2005	19,243	16,598	2,645
2006	20,111	17,660	2,451
2007	23,210	20,165	3,045
2008	26,918	24,224	2,694
2009	30,634	28,210	2,424
2010	37,396	33,982	3,414
2011	40,596	36,514	4,082
2012	46 314	41 755	4,559

Fuente: (CONACYT, 2011: 115; CONACYT, 2012b: 98).

De acuerdo a la tabla anterior, podrían observarse tres cosas. La primera, y en relación al programa de becas, que sólo en la década de los 70' (año en que se creó el CONACYT) fue evidente el gran impulso a la internacionalización, entendido desde el ángulo de la movilidad estudiantil y académica. Segundo, las décadas posteriores, y específicamente la década de los 80' muestra un decaimiento, y luego en los 90' y la década actual han estado más o menos estables, aunque sin grandes ritmos de crecimiento. Sin embargo, la internacionalización de la educación superior, no sólo puede entenderse desde el programa de becas-conacyt, sino de la forma en que operan los distintos programas (de posgrado, investigación, cooperación) y el cambio de las instituciones. En ese sentido, es que se establece que el programa de becas-conacyt no es el único componente en la política de internacionalización. Existen más programas, tal y como se muestran en la Tabla No 9.

Tabla No 9

Programas del CONACYT y la Política Educativa y Científica de Internacionalización

PROGRAMA	ESTRUCTURA Y/O FUNCIÓN	UBICACIÓN HISTÓRICA
Programa de Becas-CONACYT	Becas nacionales	1970- actualmente
	Becas para el extranjero	
Sistema Nacional de Investigadores	Candidatos	1984- actualmente
	Nivel I	

	Nivel II	
	Nivel III	
	Eméritos	
Fondo de cátedras patrimoniales de excelencia	Nivel I. Cátedras de excelencia internacional.	1991-2003
	Nivel II. Apoyo a profesores para la obtención del doctorado. Estancias sabáticas en el extranjero, formación de investigadores en las IES de los estados	
	Nivel III. Retención y Repatriación de investigadores	
PNPC	Posgrados en consolidación	1991-actualmente
	Posgrados consolidados	
	Posgrados Internacionales	
PROMEPE	Programa de becas académicas para posgrados nacionales y en el extranjero	1996
Programa de Consolidación de Grupos de Investigación	a) repatriación de investigadores Mexicanos;	2000-actualmente
	b) Retención de Investigadores mexicanos;	
	c) Profesores Visitantes Mexicanos;	
	d) Descentralización de investigadores Mexicanos y	
	e) Estancias Posdoctorales de Investigadores Mexicanos	

Fuente: Elaboración propia con información de SEP (2006) y CONACYT (2012a, 20012b, 2012c, 2012d)

En este sentido, se tienen que mencionar otros instrumentos y programas que se dieron de manera conjunta, como el Sistema Nacional de Investigadores, el Fondo de Cátedras Patrimoniales, el Programa de Consolidación de Grupos de Investigación, y de manera conjunta con la SEP, los programas relativos a los Programas de posgrado y formación académica, como el PROMEP.

6.3 El Programa Sistema Nacional de Investigadores

El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) fue un Programa Federal que el gobierno mexicano creó en 1984 para apoyar a los profesores e investigadores de las IES frente a la caída de salarios, producto de la crisis económica de 1980, y el temor a la fuga de cerebros. El proyecto fue diseñado por Salvador Malo y diversos integrantes de la hoy *Academia Mexicana de las Ciencias* (FCCYT, 2005). Esto cabe comentarlo porque el SNI no formaba parte de una política educativa, científica o tecnológica que se haya establecido, por ejemplo, en el sexenio que le

correspondía, es decir de 1982-1988. El SNI no formaba parte de una estrategia, línea de acción o meta del Programa Sectorial de Educación o del CONACYT. Sin embargo, el SNI estaría en sus primeros años a cargo del SISIC de la SEP y posteriormente, en la década de los 90, a cargo del CONACYT. Es entonces a principios de esta década cuando el programa del SNI se incluyó como parte de una política educativa y científica de internacionalización para contrarrestar la fuga de cerebros y mejorar la calidad de la educación. Es en este sentido que el *Programa de Modernización Educativa* de 1989-1994 y el *Programa Nacional de Ciencia y Modernización Tecnológica 1990-1994* (CONACYT, s/a) reconocieron el papel del Sistema Nacional de Investigadores.

¿Pero cómo el programa SNI contribuyó a la política educativa y científica de internacionalización en México? Para entender este punto hay que hacer algunas precisiones sobre lo que permanece y lo que ha cambiado con respecto al programa SNI. Didou, S. y Gerard, E (2010), Malo, S. (2005), Flores, J. (2005) comentan, desde distintos referentes intelectuales y experiencias institucionales, que algunas de las cosas que permanecen del Programa SNI son, las reglas de operación y diferenciación.

En términos de experiencia institucional comentaba Flores, J. uno de los fundadores del programa- SNI y entonces subsecretario de Educación superior e investigación científica (SESI) de la SEP: “el Programa SNI se había pensado con sólo tres categorías de diferenciación de calidad y económica, el nivel I, II y III; pero en la propuesta original miembros del Colegio Nacional propusieron el candidato a investigador como forma de incluir a los investigadores más jóvenes (FCCYT, 2005). Por su parte, Malo, S. uno de los líderes morales del SNI, sostenía con respecto a las reglas de operación y diferenciación del SNI que el nivel III, lo mismo que la inclusión de la categoría de Emérito, se daría años después.

Lo que continua o permanece entonces en el Programa SNI es un principio clasificatorio de compensación diferenciada (*merit pay*), en los distintos niveles y tipos de investigadores SNI, permanencia condicionada, y la evaluación-dictaminación por pares/recurrente (Didou y Gerad, 2010). Ahora bien, respecto a

las cosas que han cambiado en el SNI, es que éstas no sólo pasan por cuestiones bastante evidentes, por ejemplo, el número y tipo de investigadores, sus procesos de descentralización, o el número de áreas disciplinarias⁸, sino a los mecanismos, indicadores, criterios y valores bajo los cuales opera el Programa SNI, y en los cuales está como elemento decisorio el factor internacionalización.

El factor internacionalización se encuentra en la estructuración de las categorías del SNI, los mecanismos de ingreso al SNI, las comisiones dictaminadoras, el tipo de publicaciones que se ponderan como de mayor impacto, hasta el tipo de las patentes en el caso de las ciencias naturales. Respecto a la estructuración de las categorías del SNI, se toma como base el último reglamento del SNI publicado en el *Diario Oficial de La Federación* en el 2008, las normas y categorías para definir a un investigador se muestran en la tabla No 10.

El actual reglamento del SNI ha distribuido a los investigadores y tecnólogos en cinco categorías, las cuales tienen como común denominador la productividad y el indicador de edad máxima/mínima. Pero la parte más reveladora, se encuentra, en los ámbitos intermedios (las categorías I, II y III). A juicio de Didou, con lo cual se concuerda, “El acceso a los niveles intermedios (investigador nacional I, II y III) se logra por una acumulación progresiva de resultados cifrados en la formación de recursos humanos, las publicaciones, las intervenciones en eventos disciplinarios, la participación en comités y consejos científicos y la pertenencia a redes disciplinarias, con base en una sustitución paulatina de los indicadores nacionales de prestigio por unos internacionales de reconocimiento” (Didou, 2004: 22). Dicho de manera más clara, en la medida en que dentro del programa SNI se desea pasar “naturalmente” de un nivel inferior a los niveles más altos, uno de los indicadores definitorios tiene que ver con el reconocimiento de estándares internacionales como criterio objetivo de calidad.

⁸ En 1984 había cuatro áreas disciplinarias (Didou, y Gerard, 2010), actualmente hay siete áreas disciplinarias (I) Ciencias físico matemáticas y de la tierra; II) biología y Química; III) medicina y ciencias de la salud; IV) IV humanidades y ciencias de la conducta; V) Ciencias sociales; VI) biotecnología y ciencias agropecuarias; VII) Ingeniería” (ciencias básicas, humanidades, ciencias sociales, humanidades)” (CONACYT, 2010: 80)

Tabla No 10
Categorías y Normas del SNI, 2008

Categoría	Requisitos mínimos para la adscripción categorial
Candidato	Conforme con el artículo 55, los requisitos son: tener el grado de doctor, demostrar capacidad para realizar investigaciones, no haber transcurrido más de 15 años después de haber obtenido el título de licenciatura, cumplir con lo establecido por el artículo 32 del Reglamento.
SNI I	Conforme al artículo 56, los requisitos son: cumplimiento del artículo 32, grado de doctor, haber realizado actividades de investigación original y de calidad, haber participado en la dirección de tesis de licenciatura y posgrado, actividades de enseñanza, haber participado en actividades de divulgación de la ciencia, haber realizado alguna de las actividades mencionadas en el artículo 41 del Reglamento
SNI II	- Además de cumplir con los requisitos del Nivel I: a) Haber realizado, en forma individual o en grupo, investigación original, científica o tecnológica reconocida, apreciable, consistente, donde se demuestre haber consolidado una línea de investigación, y b) Haber dirigido tesis de posgrado y formado recursos humanos de alto nivel.
SNI III	Además de cumplir con los requisitos del Nivel II a) Haber realizado investigación que represente una contribución científica o tecnológica trascendente para la generación o aplicación de conocimientos; b) Haber realizado actividades sobresalientes de liderazgo en la comunidad científica o tecnológica nacional, y c) Contar con reconocimiento nacional e internacional, por su actividad científica o tecnológica, y haber realizado una destacada labor en la formación de recursos humanos de alto nivel para el país.
Emérito	Conforme con el artículo 57, para ser Investigador Nacional Emérito, el solicitante deberá: 1. Contar con al menos 65 años de edad al cierre de la convocatoria; n. Haber cumplido quince años de manera ininterrumpida con la distinción de Investigador Nacional Nivel m; 1II. Presentar la solicitud de otorgamiento de la distinción; IV. Demostrar una trayectoria excepcional en México, con una contribución fundamental en la generación del conocimiento y del desarrollo científico o tecnológico, así como en la formación de nuevas generaciones de investigadores, a través de una trascendente labor de liderazgo y reconocido prestigio internacional, y v. Ser recomendado para el otorgamiento de esta distinción por un mínimo de nueve miembros de la Comisión Dictaminadora del área de conocimiento correspondiente.

Tabla tomada de Didou y Gerard (2010: 23).

Otro de los puntos donde logra observarse el factor internacionalización es en los mecanismos de ingreso al Programa-SNI. A partir de 1992, uno de los requisitos académicos fue el grado de doctorado o posdoctorado, pero eso tampoco aseguraba nada. Cosa contraria significaría el lugar de formación y adquisición del diploma en el extranjero. Con gran perspectiva, Didou, S. acierta a vislumbrar como parte del análisis de las políticas de partida y retorno de científicos en México que “en referencia al PROMEP, la valoración de un diploma en el extranjero por parte

de las comisiones dictaminadoras es mucho más alta como criterio de ingreso al SNI, que la atribuida a los grados adquiridos en el país” (Didou y Gerard 2010:39). La autora señala con datos cómo “de los becarios PROMEP titulados entre 1998 y 2008 (46.5% del total de los apoyados), 477 obtuvieron su grado en una institución del extranjero; 338 de ellos (el 70.8% del subgrupo total de referencia) ingresaron al SNI mientras que sólo lo hacían 778 de los 1,769 titulados de instituciones nacionales; es decir, apenas el 43.9% del subgrupo (SES, 2006: 22 y 27)” (Didou, S. y Gerard, E. 2010: 39).

Como parte de los mecanismos de ingreso al SNI, el papel de la formación en el extranjero es nodal en la élite científica del SNI. La hipótesis de Didou, S. al respecto es que “el SNI recorta a un subgrupo específico, a saber una elite científica diferente a la de los académicos mexicanos en general, en la medida en que está compuesta por individuos altamente calificados, altamente productivos, altamente internacionalizados y altamente relacionados con grupos similares de pares disciplinarios, dentro y fuera del país, según las propias definiciones utilizadas por el SNI, particularmente en el nivel II y, sobre todo en el III” (Didou y Gerard, 2010: 40).

Respecto al papel de la formación en el extranjero, y la función del SNI como dispositivo simbólico e ideológico Didou, S. comenta que el SNI funciona como una herramienta de regulación del *métier* de investigador, empujando a la armonización internacional de las credenciales educativas, con base en los criterios de formación mínima exigidos en los países desarrollados, en una situación dificultosa de tránsito entre el modelo propio, socialmente imperante e históricamente arraigado, y el modelo estandarizado, a escala internacional” (Didou y Gerard, 2010: 41). Claro que en este punto, el diploma de doctorado no funciona en sí mismo, sino va acompañada de un tipo de conocimiento que permite la conformación de redes de conocimiento desterritorializadas y la conformación de un mercado académico donde la investigación ocupa un lugar central. A pie de página la autora abona a confirmar el supuesto del efecto internacionalización con un estudio que realizó Galaz en estos términos: “entre los académicos SNI el 63.3% reporta que colabora con colegas internacionales en sus actividades de investigación, el porcentaje

correspondiente entre los académicos no SNI que reportan hacer investigación, es de 23.9%. Estos datos apoyan la idea de que a nivel internacional el mercado académico se define, fundamentalmente, por las actividades de investigación" (citado en, Didou y Gerard, 2010:40). Sin duda la producción académica refleja la configuración del mercado académico o del mercado del conocimiento a escala internacional.

Otro dato crucial que cierra esta idea donde el Programa SNI fomenta la internacionalización y específicamente reconoce la formación en el exterior es que el 39% de los investigadores vigentes en el SNI en 2009 obtuvo su diploma de mayor nivel en el extranjero (Didou y Gerard, 2010: 65) y que los lugares donde obtuvieron el diploma son obviamente y en gran medida los países desarrollados, sobre todo Estados Unidos.

Pero hay más evidencias del efecto internacionalización que se registran a través del Programa SIN. Por ejemplo, en la conformación de las estancias dictaminadoras. El *Reglamento del sistema Nacional de Investigadores (DOF, 2008)* con el cual se rige actualmente, establece en el artículo 14 respecto a las estancias dictaminadoras del SNI "Para ser miembro de una Comisión Dictaminadora se requiere contar con la distinción de investigador Nacional nivel III o Emérito". Si se toma en cuenta, que los investigadores SNI III se encuentran ahí por su formación en el extranjero, por la conformación de redes académicas desterritorializadas, y por el reconocimiento que le dan a las publicaciones en otro idioma (regularmente el inglés), entonces como una cuestión de "reproducción" las comisiones dictaminadoras buscan y evalúan conforme el mismo perfil "el factor internacional".

Lo que evalúan las estancias dictaminadoras, conlleva a otro punto, las publicaciones. Un indicador internacional de la ciencia, que reconoce el gobierno federal y los distintos actores interinstitucionales, como la SEP o el CONACYT, son las producciones académicas y las patentes. Las producciones académicas se traducen regularmente y por la prontitud con lo que los conocimientos caducan, en artículos científicos. Cada investigador en el Sistema Nacional de Investigadores debe producir entre 1 y 3 artículos científicos (o *papers*) al año en revistas

especializadas. Sin embargo, si las revistas especializadas son de otro país, el piso valorativo con el que se evalúa es mayor. Obviamente, aquí hay una cuestión implícita, el marco referencial de las revistas especializadas extranjeras son las que forman parte de los países desarrollados, y en ese sentido, los *papers* o artículos científicos que son altamente valorados están en el idioma inglés, como sinónimo de calidad y objetividad.

Un caso, análogo en el reconocimiento y el proceso de diferenciación del programa SNI y de sus investigadores, es el tema de las patentes. Las patentes es otro indicador que ubica el grado de internacionalización que tiene un país, relacionado con la competitividad, la ciencia, la tecnología y la innovación. En este sentido la pertinencia del trabajo de Aboites, J y Díaz (2012), quienes establecen como objetivo de su trabajo explorar algunos aspectos sobre la Relación del Sistema Nacional de Investigadores con la movilidad de académicos mexicanos en las últimas décadas para retener, en las universidades del país, y en las instituciones nacionales de I+D, a los académicos de alta calificación científica” (Aboites y Díaz, 2012: 64). Para ello, los autores toman como objeto de estudio las llamadas ciencias duras (ingeniería, biotecnología y ciencias agrícolas, biología y química, ciencias exactas y ciencias de la salud) y emplean como “instrumento de análisis las patentes registradas en la Oficina de Patentes y Marcas de Estados Unidos (*United States Patent and Trademark Office* (USPTO por sus siglas en inglés). El periodo de estudio comprende de 1979 a 2011.

Dicen Aboites, J y Díaz, C. “Las patentes USPTO son un indicador que arroja luz sobre un segmento, particularmente significativo, de académicos investigadores mexicanos que han estudiado sus posgrados en países industrializados y que, en determinado momento de su trayectoria formativa, han sido contratados por empresas globales, universidades o instituciones de I+D extranjeras” (2012: 67) ¿Pero en qué radica el valor de las patentes en la investigación en el país, para el SNI? Los autores expresan por un lado, que los investigadores o científicos quienes trabajan con patentes son altamente valorados por las empresas multinacionales, y por tanto deben ser altamente valorados por el país, sobre todo por la cantidad de recursos económicos que se invirtieron en ellos*, a través de las becas CONACYT

y los subsidios del SNI) y para evitar una penosa fuga de cerebros. Una de los hallazgos de los autores es “que una cantidad considerable de los inventores mexicanos participando en patentes USPTO cuyos propietarios son empresas extranjeras han sido por una parte miembros del SNI y por la otra becarios del Conacyt para cursar sus doctorados o especializaciones o hacer estancias de posdoctorado o investigación” (Aboites, J y Díaz, C., 2012: 76).

La valoración de los científicos-investigadores que trabajan en redes internacionales de I+D (y cuyas patentes han sido registradas en UPSTO) radica en su elevado nivel de calificación, competitividad, innovación, calidad, la adquisición de un conocimiento tácito en los procesos de Investigación y Desarrollo. En ese sentido, la valoración del SNI es colocarlos en los mayores niveles, de tal manera que los científicos-investigadores formados en el extranjero se convierten en la élite de la élite científica situándose en los niveles más altos del Programa SNI.

Un último caso a seguir en relación al subprograma SNI sería, los investigadores en el extranjero. Con base en el *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006* (PEF, 2001), el Programa de Ciencia y Tecnología 2001-2006 (DOF, 2002a) y el Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2008-2012 (DOF, 2008b) relativo a incrementar el apoyo en la ciencia y la tecnología y crear una política de Estado en esta materia, se creó un subprograma del sistema Nacional de Investigadores, e integra a investigadores en el extranjero. Ha de suponerse que esta es otra variante para evitar la fuga de cerebros. Pero bueno, el CONACYT a través de su *informe General del Estado de la ciencia y tecnología* al respecto dice

en el marco del Subprograma del Sistema Nacional de Investigadores y de su Reglamento se establece apoyar a los científicos y tecnólogos de nacionalidad mexicana residentes en el extranjero, que cuenten con un contrato o convenio institucional vigente de tiempo completo para realizar actividades de investigación científica o desarrollo tecnológico en alguna de las dependencias, instituciones de educación superior o centros de investigación de los sectores público, privado, o social en el extranjero (CONACYT, 2010b:85).

La cifra no es tan alta en relación a los casi 20 mil investigadores que componen actualmente el SNI. Los investigadores residentes en el extranjero que el CONACYT y el SNI apoyaron fueron de 183 investigadores en el 2010. Dice el informe “99 se ubicaron como candidatos, 72, en el nivel 1, 7 en el nivel 2 y cinco en el nivel 3”

(CONACYT, 2010b: 85). ¿Eran lo mejor de lo mejor? Si se considera el porcentaje de investigadores en el nivel de candidatos a investigador, significa que los investigadores están en proceso de consolidación, tienen grado de doctor, dos o tres publicaciones con algún impacto (si la publicación es en inglés parece que el impacto aumenta), pero ahí la historia acaba y parece que no hay razón sustantiva para este tipo de programa. Esto podría verse desde el ángulo de evitar la fuga de cerebros, pero parece una contradicción sólo sustentada por ver la política educativa, científica de internacionalización en sí. Un indicador aclara este asunto en el 2010 el 42% de los investigadores mexicanos residentes en el extranjero se ubicaron en Estados Unidos, el 14% en España y el 7% en Francia, el 6% en Alemania, el 5% en Canadá, el 4% en el Reino Unido, y el otro 22% en otros países que el CONACYT no especifica (CONACYT, 2010b: 86).

En conclusión, el Programa SNI es un excelente ejemplo de la profundidad de la política educativa y científica de internacionalización en el sistema de educación e investigación en México, pues en la actualidad más 50% de sus miembros actuales han sido formados en el extranjero, tal y como se ilustra en la Tabla No 11. No es de extrañar la pretensión que esta política se extienda, bajo otra política

Tabla No 11
Relación de Países donde se han Formado los Investigadores que Integran el SNI.2013

PAIS OBTENCIÓN GRADO	CIENCIAS BÁSICAS	CIENCIAS APLICADAS	HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES	TOTAL	% TOTAL
MEXICO	3,434	3,802	3,086	10,322	52%
ESTADOS UNIDOS	616	673	486	1,775	9%
ESPAÑA	159	234	548	941	5%
REINO UNIDO	312	372	242	926	4.70%
FRANCIA	240	360	317	917	4.60%
ALEMANIA	104	70	71	245	1.20%
CANADA	74	95	51	220	1.10%
OTROS PAISES	455	242	210	907	4.60%
No Especificado				3,652	18.30%
TOTAL	5,394	5,848	5,011	19,905	100%

Fuente: página Web del CONACYT, <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/intro.php>

como la calidad educativa, a otros programas de formación docente y a otros centros de investigación y educación, como los centros SEP-CONACYT y universidades que tienen como funciones sustantivas la docencia y la investigación.

6.3 El Programa Nacional de Posgrados de Calidad, PNPC

A principios de la década de los 90 se estableció una política de modernización de la educación superior (SEP, 1989), de la ciencia y la investigación (CONACYT s/a), donde se buscaba, entre otras cosas, mejorar la calidad de estos sistemas. Para la modernización se conjuntaron: una política de financiamiento, distinta a décadas anteriores (López Zarate, 1996; Cordera R. y Pantoja, D. 1995) y centrada en los fondos extraordinarios y una política exitosa de calidad en la educación superior (Del castillo, 2007) e investigación, que tomó como indicadores los posgrados y el factor internacional. En este marco de políticas para la educación superior se diseñaría el Programa Nacional de Posgrados de Calidad, (PNPC) a cargo del CONACYT y la SEP.

De manera articulada y como mancuerna el PME de 1989 y 1994 y el PNCYMT de 1988-1994 plantearon como objetivos, “el apoyo al posgrado y la investigación” (SEP, 1989) e “incrementar en términos reales el financiamiento público a las universidades, en especial el dirigido a apoyar los programas de posgrado de calidad académica” (CONACYT, s/a [1991]:39). En esta misma lógica el *Programa de Ciencia y Tecnología de 1995-2000* establecería una amplia justificación del PNPC con base en el siguiente diagnóstico: el reducido tamaño del posgrado nacional ofertado sobre todo por las universidades públicas; la necesidad de elevar el nivel de los posgrados; y la promoción de doctorados nacionales de calidad (PEF, 1996:17). Derivado de este diagnóstico es que puede entenderse tres cosas. Primero, que los objetivos estratégicos de ese momento hayan sido impulsar y discriminar la calidad de los posgrados nacionales (ANUIES, 2000) y estimular los doctorados nacionales. Segundo, que una de las líneas de acción más sólidas fuese precisar “los procedimientos de evaluación para reconocer los posgrados de excelencia” (PEF, 1996). Tercero, y derivado del punto anterior, que algunos de los propósitos para el estímulo a los doctorados nacionales entonces fueran:

- i) Promover la evaluación internacional de los programas de doctorado nacionales
- ii) Políticas de financiamiento para fortalecer su infraestructura y desarrollo
- iii) Un programa de becas más amplio y robusto para los programa de doctorado
- iv) Fomentar que los egresados de doctorado con reconocimiento de calidad internacional ingresen en programas posdoctorales en el extranjero (PEF, 1996:25).

La contribución del PNPC a la política educativa y científica de internacionalización entonces radicaría en una creencia ya añeja del CONACYT, esto es que lo único que daría fortaleza a los posgrados sería el factor internacional al apelar por determinados estándares comparables y evaluables con los sistemas educativos de los países centrales. Las formas de evaluación y acreditación del PNPC, descansan en una aparente calidad, objetividad y neutralidad. Sin embargo, las formas de evaluación tienen una base ideológica, la sociedad y la economía del conocimiento, la globalización y las formas de organizar los sistemas educativos y científicos con base en criterios internacionales que de fondo, son los que establecen los países centrales y sus sistemas educativos. Es en ese sentido, que debe entenderse el último *Marco de referencia para la Evaluación y seguimiento de Programas de Posgrado* que el CONACYT estableció en el 2008.

Entonces, dos hallazgos importantes se darían en torno a la función del PNPC y la implementación de la política educativa y científica de internacionalización en esta primera década del siglo XXI: la credibilidad y el incrementalismo del factor internacional en el Programa de posgrados; y un cambio en la lógica del financiamiento del posgrado y la investigación.

Respecto al primer punto. La creencia exacerbada del PNPC en la “calidad” *per se* desde referentes internacionales se reflejaría tanto en el *Programa de Ciencia y Tecnología 2001-2006* como en el último *PECYTI 2007-2012*. El PCYT 2001-2006 estableció como objetivo estratégico el estímulo, la acreditación, los mecanismos de ingreso, permanencia, promoción y evaluación de los posgrados de calidad, sobre todo los doctorados. Precisamente por la crítica al predominio de los posgrados de investigación y sobre todo los programas de doctorado, pero en parte también por una lógica incrementalistas del gobierno federal, es que este mercado énfasis que el CONACYT le dio a la investigación y el área de doctorados es que el PNPC tuvo que ser reajustado en el 2001 “para dar cabida a los programas de

posgrado orientados a la formación profesional. Por ende el Programa de Posgrados de Calidad adoptó el nombre de Padrón Nacional de Posgrados de Calidad, con nueva organización y otros lineamientos” (Canales, A. 2011:38). De esta manera el PNPC acabó adoptando las siguientes modalidades:

- Programa de competencia internacional
- Programa Consolidado
- Programa en Consolidación
- Programa de reciente creación

Las modalidades anteriores constituyen el Programa Nacional de Posgrados de Calidad o el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad, e independientemente del acrónimo, en su conjunto han formado parte de la implementación de una política educativa y científica de internacionalización, al engarzarse con otros programas del CONACYT; como el Programa de becas-CONACYT, para fomentar la movilidad estudiantil y académica; o el Programa SIN, para modificar el perfil académico (de los investigadores) e institucional.

Por su parte el PECIYT 2008-2012 afirmaba que para consolidar (i) el posgrado nacional, (ii) la calidad y (iii) la formación de recursos humanos, era necesario promover su internacionalización, el PECYTI decía

se requiere una intensa actividad para la promoción, realización y aprovechamiento de convenios con otros países y organismos y la mejor utilización de los mecanismos de cooperación, para facilitar la realización de estudios de posgrado en el extranjero. Sólo si se establece una política específica que de manera agresiva permita acceder a la oferta existente en estudios de posgrado en el extranjero, se logrará elevar el nivel de formación de recursos humanos en ciencia, tecnología e innovación (CONACYT, 2008: 33)

Prueba del énfasis en la creencia exacerbada por la calidad y el factor internacional sería lo anterior y las líneas de acción que estableció el PECYTI al respecto: “incrementar la inversión en el fortalecimiento del del sistema del posgrado nacional de calidad, con el fin de que se abran más Programas de Excelencia en IES y en los centros e instituciones de investigación públicos y privados, para formar mayor capital humano” (CONACYT, 2008: 50); y “Establecer y fortalecer acuerdos y convenios con instituciones educativas,

científicas y tecnológicas de prestigio en otros países, con la finalidad de facilitar el intercambio de becarios, la complementariedad de programas de posgrado y la incorporación de becarios mexicanos” (CONACYT, 2008:53).

Un segundo hallazgo importante en torno al papel de los PNPC, y que se derivaría precisamente de las estrategias y líneas de acción para sustentar, los posgrados nacionales, la calidad y la formación de recursos humanos con el factor internacional, sería el cambio en la lógica el financiamiento al posgrado y la investigación. En una de las estrategias para incrementar y consolidar el acervo de recursos humanos de alto nivel se planteaba como línea de acción “incrementar la inversión en el fortalecimiento del sistema del posgrado nacional de calidad, con el fin de que se abran más Programas de Excelencia en IES y en los centros e instituciones de investigación públicos y privados, para formar mayor capital humano” (CONACYT, 2008: 50).

Esta línea de acción, sirve tanto para ilustrar el impulso al posgrado que el reciente PNPCYT ha hecho en materia de ciencia y tecnología, como para dar cuenta de una nueva racionalidad en las políticas de educación superior. Básicamente se trata de un cambio que radica en incluir a las IES, la educación superior privada vía los programas de posgrados de calidad. El PCYTI hace sólo unos años atrás afirmó no sólo que los Programas de Posgrado de Calidad incluían programas de Posgrados de IES, centros de investigación públicos y privados (ver cuadro), sino que una de sus líneas de acción era “incrementar la inversión en el fortalecimiento del sistema del posgrado nacional de calidad, con el fin de que se abran más Programas de Excelencia en IES y en los centros e instituciones de investigación públicos y privados, para formar mayor capital humano” (CONACYT, 2008: 50). Este apoyo a los Posgrados de Calidad puede observarse en la Tabla No 12.

De esta manera entonces el estudio de la política de internacionalización de la educación superior permite comprender cómo vía el apoyo a los programas de posgrados de calidad, ya no importa si estos forman parte de la esfera pública o privada. El apoyo a los posgrados (de calidad y excelencia) ya no se hace conside-

Tabla No 12
PNPC por Sector Académico y Grado

SECTOR ACADEMICO	DOCTORADO	MAESTRIA	ESPECIALIDAD	TOTAL
CENTROS CONACYT	54	80	5	139
CENTROS DE INVESTIGACIÓN FEDERALES	52	57		109
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICAS DE LOS ESTADOS	259	526	157	942
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICAS FEDERALES	105	171	24	300
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARTICULARES	30	71	9	110
INSTITUTOS TECNOLÓGICOS	23	58	2	83
OTROS	1	6	1	8
TOTAL	524	969	198	1691

Fuente: Página Web oficial de CONACYT
<http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/intro.php>

-rando como base la idea de la universidad pública como generadora de bien común, sino desde un concepto general de calidad, de educación superior, de universidad abierta al entorno, a las políticas gerenciales del Estado, y los requerimientos del mercado. En suma, el gobierno Federal, y uno de sus organismos rectores, como lo es el CONACYT, ha empezado a apoyar a las instituciones de investigación públicos y privados, Y con esto se abre un ángulo de discusión que se discutirá más adelante ¿a quién beneficia la política educativa y científica de internacionalización?

6.4 El Fondo de Cátedras Patrimoniales de Excelencia y el Programa de Retenciones y Repatriaciones

A inicios de la década de los 90' dos fenómenos se hicieron evidentes a raíz del énfasis en la formación de recursos humanos en el exterior y los programas de movilidad y cooperación científica y tecnológica: un mercado académico mexicano con perfil internacional y la fuga de cerebros (Didou, S. 2004). Para atender este último fenómeno o efecto adverso de la política educativa científica de

internacionalización, el Gobierno Federal negoció un préstamo con el Banco Mundial para apoyar el retorno e ingreso al mercado académico de los investigadores mexicanos. Este préstamo fue para un programa denominado, Programa de Apoyo a la Ciencia y la Investigación en México (PACIME) (Didou, S. 2004), y que a la postre permitiría conformar el Fondo de Cátedras patrimoniales de excelencia a cargo del CONACYT.

Las razones del Gobierno Federal para crear el Fondo de Cátedras Patrimoniales de Excelencia pueden inferirse en *el Programa de Modernización Educativa* de 1989-1994, así como en *el Programa de Ciencia y Tecnología* de 1989-1995 de ese entonces. En la década de los 90' el gobierno federal buscó mejorar la calidad de la educación superior, para ello aumentó los grados de escolarización del personal docente de las Instituciones de Educación Superior, y los perfiles y los grados de especialización de los científicos e investigadores de los centros y sistemas de investigación. Esto explica cómo por aquellos años cambió el reglamento de ingreso y permanencia y los perfiles de los investigadores en el SIN al solicitar como “grado académico mínimo” el doctorado.

Otra de las políticas que se observaban tanto en el ámbito de la educación superior, como en el ámbito de la ciencia y la investigación fue la descentralización de la ciencia y la investigación, que significaba, como lo comentó Didou, S. (2004), canalizar recursos humanos de alta calidad a las universidades y centros de investigación de provincia, pero además expandir los indicadores de calidad al resto del Sistema de educación superior.

En relación a la política de mejorar la calidad de la educación superior, y particularmente el nivel académico de los profesores, investigadores y disminuir el déficit de estos últimos, es que operó con gran soltura una política de formación de recursos humanos en el extranjero engarzado a un mercado académico mexicano con perfil internacional que traería como consecuencia o efecto colateral, la fuga de cerebros. Ante esto, El PCYT decía dentro de sus líneas de acción: “se intensificará la acción para promover la repatriación de los becarios. Para tal efecto, se esforzarán los mecanismos actuales y se crearán otros complementarios a fin de

estimular a las empresas, universidades y demás centros de educación superior para que ofrezcan a estos jóvenes adecuadas oportunidades de trabajo” (PEF, 1996: 23). Para ello, el PECYT mencionó “los estudiantes extranjeros que deseen trabajar en la academia nacional recibirán apoyo para inscribirse en programas posdoctorales e incorporarse a instituciones de educación superior” (PEF, 1996: 25)

El programa que se encargaría de resolver el problema de la fuga de cerebros sería el denominado Fondo de Cátedras Patrimoniales de Excelencia, creado en 1991. Sólo unos años después de su creación el PCYT de 1996 decía, que ante el problema de la fuga de cerebros se establecía como línea de acción la repatriación de becarios, y programas donde los estudiantes extranjeros que desearan trabajar en la academia nacional recibieran apoyos para inscribirse en programas posdoctorales para incorporarse a las IES del país (PEF, 1996:25). Básicamente el PCYT estaba considerando el programa o fondo de cátedras patrimoniales de excelencia.

Con este fondo se apoyaría a profesores e investigadores de gran distinción nacional e internacional y básicamente su estructura era la siguiente. Se tenían dos categorías o niveles. El nivel I designado “a los académicos más distinguidos del país que hayan realizado una obra excepcional de investigación acreditada internacionalmente” (CONACYT, 1996: 66). El nivel II para apoyar estancias sabáticas a “académicos residentes en el extranjero” (CONACYT, 1996: 66). De manera conjunta al Fondo de Cátedras patrimoniales se creó un Fondo para Retener y Repatriar a los investigadores Mexicanos.

A partir de 1994 el nivel II del Fondo de Cátedras Patrimoniales tuvo una variación pues “se crearon los Programas de Apoyo a Profesores e Investigadores para la Obtención del Doctorado y de Apoyo a la Formación de Investigadores en las Instituciones Públicas de los Estados”. Este último [decía el CONACYT] cuenta con el apoyo de la Secretaría de Educación Pública y está dirigido a investigadores nacionales adscritos al SNI, radicados en el Distrito Federal y la zona metropolitana, que quieran reubicarse en universidades públicas del interior del país” (CONACYT, 1999: 145).

Con este antecedente, el Fondo de Cátedras Patrimoniales quedaría de la siguiente manera. El nivel I, sin variación, designado a “los académicos más distinguidos del país que hayan realizado una obra excepcional de investigación acreditada internacionalmente; contribuido a la formación de recursos humanos y desarrollado una labor destacada en la promoción de la ciencia en México”. El nivel II, designado “a profesores e investigadores visitantes, nacionales y extranjeros, que estén dispuestos a desempeñar su labor en instituciones de investigación y educación superior del país por un año, renovable a otro. En este nivel estuvieron vigentes las siguientes modalidades:

- Programa de Apoyo a la Formación de Investigadores en las Instituciones Públicas de los Estados (modalidad i);
- Programa de Apoyo a Profesores e Investigadores para la Obtención del Doctorado (modalidad ii), y
- Programa de Apoyo a Académicos Residentes en el Extranjero (modalidad iii).

Finalmente, a partir de 1997, se dio una última precisión, el Fondo de Cátedras Patrimoniales de excelencia se le sumaría un nivel III en donde se incluiría el Fondo para Retener y Repatriar a los Investigadores Mexicanos. Decía al respecto el CONACYT “El programa de Repatriación facilita la incorporación de los investigadores mexicanos residentes en el extranjero a las instituciones de investigación y de educación superior nacionales. El CONACYT proporciona los recursos necesarios durante un año para cubrir salarios, prestaciones, estímulos y becas de investigación [...] Por su parte el Programa de Retenciones atiende a los jóvenes recién doctorados en México que se establecen en una institución de investigación o de educación superior de los estados, diferente de aquella en que se graduaron. El apoyo cubre los mismos rubros que el Programa de Repatriaciones” (CONACYT, 1999: 106).

Básicamente el Fondo de Cátedras Patrimoniales tendría poco impacto o un impacto relativo. El programa I, asignado a los investigadores nacionales y extranjeros, no se mencionó como estrategia o línea de acción en los distintos

Programas de Ciencia y Tecnología desde la década en que se fundó hasta la siguiente década en que este Programa dejó de operar. Cosa contraria sucedió con los Programas II y III el Fondo de Cátedras Patrimoniales de Excelencia. Los distintos Programas de Ciencia y Tecnología de toda la década de los 90' confirmaron la atención a la fuga de cerebros cuando colocaron los objetivos de repatriación y retención en las siguientes declaratorias. El PNCYMT mencionaba medidas (como los grupos de investigación) que contribuirían a “crear las condiciones propicias para retener en el país el talento científico ahora propenso a emigrar a centros de investigación del extranjero” (CONACYT s/a [1991]:24) y “se inducirá el regreso de los científicos mexicanos radicados en el extranjero, mediante incentivos que les permitan incorporarse eficazmente y en condiciones atractivas a grupos de investigación ya existentes en las instituciones nacionales” (CONACYT s/a [1991]:24).

Por su parte el PECYT de 1995 estableció como acción un *programa especial* y afirmar “los estudiantes graduados en el extranjero que deseen trabajar en la academia nacional recibirán apoyo para inscribirse en programas posdoctorales e incorporarse a instituciones de educación superior” (PEF, 1995: 25). Con esta acción el gobierno federal a través del CONACYT establecía el nivel II del Fondo de Cátedras patrimoniales, al apelar al Programa de repatriación y al programa posdoctorales. En el caso del PECYT del 2000, el gobierno federal apuntó como parte del objetivo de aumentar personal altamente calificado con posgrado que una de sus líneas de acción sería “Impulsar la retención y repatriación de investigadores mexicanos que laboran en el extranjero, así como las estancias científicas de alto nivel” (DOF, 2002a:105).

Las acciones que planteó el gobierno federal en cuanto a la formación de recursos humanos y atender el fenómeno de la fuga de cerebros, se pusieron en marcha con los programas I y II mencionados. Sin embargo, estos programas de retención y repatriación de investigadores sólo duraron hasta el 2003 cuando desapareció en su conjunto el Fondo de Cátedras Patrimoniales de excelencia. Entonces, ¿cuál fue el éxito de este programa en sus años de existencia? Contrario al programa de becas-CONACYT, el fondo de cátedras patrimoniales más bien fue de naturaleza

incierta y de efectos limitados a los vaivenes del presupuesto y su credibilidad (ver Tabla No 13).

Tabla No13
Fondo de Cátedras Patrimoniales y Programas de Retención y Repatriación 1992-2002

		1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Número												
Cátedras Patrimoniales de Excelencia												
NIVEL I		7	38	0	6	43	83					
NIVEL II												
Apoyo a Profesores e Investigadores para la Obtención del Doctorado		0	0	118	61	69	48					
Apoyo a Estancias Sabáticas de Académicos Residentes en el Extranjero		148	175	299	171	134	123					
Apoyo a la Formación de Investigadores en las Instituciones Públicas de los Estados		0	0	91	0	38	123					
NIVEL III		42	23	0	0	0	0					
Fondo para Retener en México y Repatriar a los Investigadores Mexicanos		257	160	267	174	195	215	462*	416*	409*	371*	231*

*Las cifras corresponden al total de cátedras patrimoniales para los periodos 1998-2002.

NOTA: Tabla modificada y actualizada con información del CONACYT (2003). La Tabla original es "apoyos del CONACYT, autorizados a la investigación científica", 1992-1997.

Fuente: CONACYT (1997, anexos, capítulo IV, tabla IV.12) y CONACYT (2003:84,85).

6.5 El Programa Consolidación de Grupos de Investigación

El Fondo de Cátedras Patrimoniales, sólo duró hasta el 2003 año en que el Programa ya no tuvo registro en el *Indicador de Actividades Científicas y Tecnológicas* del CONACYT del 2003 (CONACYT, 2003). Sin embargo, aunque este Fondo desapareció otro programa quedó en su lugar, *el Programa de*

Consolidación de Grupos de Investigación a cargo del organismo rector de la ciencia y la tecnología, el CONACYT.

El PECYTI del 2002, todavía, bajo el objetivo de formar recursos humanos especializados fijo como línea de acción “Impulsar la retención y repatriación de investigadores mexicanos que laboran en el extranjero, así como las estancias científicas de alto nivel” (DOF; 2002a: 102). Sin embargo, los instrumentos ahora serían los Fondos Mixtos de fomento a la investigación científica y tecnológica, y de manera específica el Programa de Consolidación de Grupos de Investigación, este último tal y como se registró en uno de los artículos de la Ley Orgánica del CONACYT en el 2002

Diseñar, organizar y operar programas de apoyo y un sistema nacional de estímulos incentivos para la formación y consolidación de investigadores y grupos de investigadores en cualquiera de sus ramas y especialidades, así como promover el establecimiento y difusión de nuevos premios y estímulos” (Ley Orgánica del CONACYT, artículo 2, XVIII, DOF, 2002b:3)

Posterior al 2003, los informes del 2004 al 2006 del CONACYT, no están disponibles en el sistema del propio organismo, y parece que no hay referencia alguna sobre los programas de repatriación, retención y estancias sabáticas. El informe del CONACYT del 2007 (CONACYT, 2007), confirma la naturaleza incierta de estos programas y lo que pudo suceder entre el 2004-2007. Sólo a partir del 2008 vuelven a mencionarse, año con año, hasta el presente, los programas de retención, repatriación y estancias sabáticas.

El CONACYT en sus informes anuales del 2008 al 2013 empieza a hacer nuevamente referencia al programa de Apoyo a la Consolidación de Grupos Académicos y al resto de los programas como: repatriación, retención, estancias posdoctorales, estancias sabáticas y otros (ver tabla No 14). Los números no son constantes, lo mismo que los recursos forman parte de un vaivén. Sólo en el último año parece que los apoyos y el número de beneficiarios han crecido. Sin embargo, también habría que advertir por lo menos dos cosas. Primero, las formas en que está operando estos programas (o sea, sus particularidades); y segundo, quiénes son los beneficiarios.

Tabla No 14

Programa Consolidación de Grupos de Investigación 2008-2012

PROGRAMAS	2008	2009	2010	2011	2012
	NUMERO	NUMERO	NUMERO	NUMERO	NUMERO
Repatriaciones	78	29	35	34	60
Retenciones		31	48	37	117
Estancias Posdoctorales	101	93	74	308*	230
Estancias Sabáticas	120	48	56	144*	112
Estancias Académicas		4			
Programa IDEA	39				
Estancia de Consolidación		1	3		

*Incluyen periodos 2010-2011 y 2011-2012

Fuente: CONACYT (2008b, 2009b, 2010a, 2011b, 2012c).

Respecto al primer punto, el informe del CONACYT 2012 estableció como nota los siguientes puntos con gran precisión a qué se referiría cada rubro del programa de consolidación de grupos de investigación:

- Repatriación: incorporación de investigadores mexicanos (con grado de Doctor en Ciencias), residentes en el extranjero en instituciones nacionales.
- Retención: incorporación de mexicanos (con grado de Doctor en Ciencias) residentes en el país, sin adscripción o plaza vigente en México.
- Estancias de Consolidación: Estancias de investigadores mexicanos consolidados (equivalente a Nivel 2 o 3 del SIN), residentes en México o en el extranjero, que presenten un proyecto para colaborar con grupos en vías de consolidación fuera de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México.
- Estancias posdoctorales en el Extranjero: Apoyo económico a doctores graduados de un programa de posgrado de calidad en el país o en el extranjero, para coadyuvar a su formación integral para la investigación.
- Estancias Sabáticas en el extranjero: apoyo a doctores graduados de un programa de posgrado de calidad en el país o en el extranjero para consolidar investigadores y fortalecer los grupos y redes en las líneas de generación, innovación y aplicación de conocimiento (CONACYT, 2012:4).

Respecto al segundo punto el informe del CONACYT (2008b) planteó que se beneficiaron 31 instituciones y centros de investigación. El informe del CONACYT (2010b) comenta que se beneficiaron a 29 instituciones. Sin embargo, en ambos casos los informes no indican qué tipo de institución se benefició y en relación al centro y la periferia donde están las instituciones beneficiadas.

Conclusiones

El CONACYT es la instancia responsable de cumplir la política de ciencia y tecnología que se desprenden de las líneas generales de los Planes Nacionales de

Desarrollo, de los Programas Sectoriales de Educación y los Programas Especiales de Ciencia y Tecnología. El CONACYT ha planteado como parte de una política educativa y científica de internacionalización la formación en el exterior de recursos humanos altamente calificados con diversas razones (competencia internacional, calidad educativa, desarrollo). Entonces, para cumplir este propósito ha establecido básicamente tres tipos de programas:

a) **Programas de movilidad académica al exterior**, los cuales se llevan a cabo a nivel de posgrado y a través del programa de becas al exterior, para modalidades de estancias largas y para estancias cortas. La primera modalidad ha servido para contabilizar el número o total de recursos humanos. Sin embargo, no se ha tomado en cuenta el tipo de becas mixtas y las estancias cortas que se han promovido a través de otros programas de formación como el PNPC

b) **Programas de formación**. Este tipo de programa está centrado en el posgrado, particularmente en el denominado PNPC, el cual cumple dos propósitos, elevar la calidad de la educación y alentar la conformación de perfiles internacionales. Este programa conjuga a estudiantes que realizan estancias cortas en el extranjero y conjuga profesores con perfiles internacionales que pertenecen un tercer programa como el SNI.

c) **Programas de investigación**. En este campo se encuentran programas como el SNI y el Programa Retenciones y Repatriaciones. El Programa SIN alienta la configuración de investigadores con perfiles internacionales. Aunado a este programa se encuentra el Programa de Retenciones y Repatriaciones (ahora denominado Programa de Conformación de Grupos de Investigación), el cual busca incorporar los recursos humanos altamente calificados formados en el país y en el extranjero.

CAPÍTULO 7

ACTORES INTERINSTITUCIONALES Y LA POLÍTICA EDUCATIVA DE INTERNACIONALIZACIÓN EN MÉXICO: SEP, ANUIES Y AMPEI

Introducción

En este capítulo se analizan tres actores institucionales clave de la política de internacionalización de la educación superior en México, así como los resultados de algunos programas de movilidad y formación que impulsan. En primera instancia se analiza la SEP, como un organismo gubernamental que tiene una influencia en el Sistema de Educación Superior. En ese tenor se pasa revista a un programa de formación como PROMEP, el cual nace en la década de los 90 y tiene actualidad hasta el presente. Posteriormente se estudia la ANUIES como un organismo no gubernamental que tiene una fuerte influencia en el grueso de las IES y sus políticas institucionales. Finalmente, se revisa la AMPEI, como organismo no gubernamental, que si bien no tiene programas de movilidad, formación o investigación abocadas a la internacionalización de la educación superior, si posee un grado de *expertis* y de influencia académica que resalta la dimensión internacional de la educación superior en México.

7.1 La Secretaría de Educación Pública y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)

En 1990, antes de la firma del Tratado de Libre Comercio con los países de América del Norte, la Subsecretaría de Educación Superior e investigación Científica (SESI), de la SEP participó, junto con investigadores, especialistas y el CONACYT, en un Comité Trinacional intergubernamental que derivó en la denominada *Fuerza Trilateral de Discusión en Educación Superior (FTDES) fundada* en 1992, con la idea de abordar los temas de educación superior, y especialmente los temas de movilidad estudiantil (Marmolejo, F. 2000; Rubio de la Oca, 2006). Al respecto Marmolejo F. afirmaba “Tal vez la iniciativa más visible que este Comité Trinacional Gubernamental ha tenido ha sido el lanzamiento, en 1997, del Programa Norteamericano de Movilidad de Estudiantes (PROMESAN, por sus siglas en español), en el marco del cual se han creado un total de 42 consorcios

interinstitucionales para facilitar el intercambio de estudiantes” (Marmolejo, 2000: 62)⁹. En este marco, decía Gacel (2000), el PROMESAN y algunos otros como el *Regional Academic Movility Program* (RAM) del instituto de Educación Internacional y el Programa Intercampus de la Agencia Española de Cooperación fueron de los pocos programas de movilidad que se establecieron a nivel licenciatura.

También por aquellos años en el ámbito nacional resaltaban políticas de mejora de la calidad educativa y la formación de recursos humanos altamente calificados. Respecto a esto último el PDE exponía

la formación y actualización de maestros va a ser la política de mayor relevancia y el eje del programa en el ámbito de la educación superior” (DOF, 1996) de tal manera que el objetivo es “contar con el número suficiente de profesores e investigadores de alto nivel, para llevar a cabo las tareas académicas y las transformaciones que requiere la expansión de los servicios y el rápido proceso de avance en el conocimiento científico y desarrollo tecnológico (DOF, 1996: folio, 5972).

Por su parte el *Programa de Ciencia y Tecnología* afirmaba en su diagnóstico sobre la formación de recursos humanos calificados

Con frecuencia las instituciones de educación superior y sus asociaciones se esfuerzan por contar con profesores bien preparados. Deben destacarse varios programas de becas y estímulos que han puesto en marcha diversas instituciones. Sobresalen el Programa de Superación Académica (SUPERA) de la ANUIES, los programas de la UNAM y los de otras universidades. Sin embargo, es de reconocerse que estos programas carecen de continuidad. Es, pues, necesario establecer como lo señala el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, un programa que eleve en forma sistemática y permanente el nivel del profesorado que atiende la educación superior y media superior. Dada la importancia y magnitud de un programa semejante, es claro que debe ser de alcance nacional (DOF, 1996: 21)

Con base en lo anterior ¿Qué papel desempeñó la SEP en mejorar la calidad educativa de las IES y sus actores principales, los profesores, y cómo sirvió en la implementación de la política de internacionalización de la educación superior? Rubio de la Oca, entonces director de la secretaría de educación superior de la SEP, lo expresó así “la SEP por conducto de la SESIC promovió el proceso de internacionalización de las universidades públicas a través de apoyos para la

⁹ Para un conocimiento más profundo de cuáles fueron los consorcios interinstitucionales que participaron en el programa PROMESAN, ver Marmolejo, F. (2006).

formación de profesores en el extranjero y del fortalecimiento de los cuerpos académicos, mediante el promep” (Rubio de la Oca, 2006: 262).

Para decirlo de otra manera, el papel de la SEP fue la de promotora de la movilidad académica, sobre todo a través de diversos programas, como PROMEP, y de otros programas de movilidad estudiantil que en su conjunto y hasta el 2008, según Didou, S. (2010) sumaban alrededor de 25, dentro de ellos, fundación Fullbright-García Robles, Fundación Ford, y PROMESAN.

Las fundaciones (Fullbright García Robles, Ford, etc.) se centraban parcialmente en licenciatura y posgrado, y PROMESAN básicamente en licenciatura. Pero por el carácter intermitente de este programa y de una política de calidad educativa que exigía la reconfiguración del perfil docente es que apareció como elemento de primer orden el programa de formación docente, PROMEP.

El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), fue propuesto en 1996 por la ANUIES, el CONACYT y la SEP (ANUIES, 1996), en ese orden. La ANUIES, colocó en ese momento como marco el Plan Nacional de Desarrollo, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y la experiencia que el programa de ciencia y tecnología había extraído del programa SUPERA de formación docente, este último también a iniciativa de la ANUIES y de la UNAM. Entonces, en el documento de propuesta de la ANUIES podía leerse el objetivo que sostendría el Gobierno Federal respecto a este Programa de Formación Docente:

El objetivo último del PROMEP es sustentar la mejor formación de los estudiantes de educación superior, universitaria y tecnológica; para ello se plantea como principio la sólida formación académica del profesorado y su articulación en cuerpos académicos comprometidos con sus instituciones y articulados a los medios nacionales e internacionales de generación y aplicación del conocimiento. Al elevar la calidad del profesorado y mejorar su dedicación a las tareas académicas fundamentales, centradas en la figura del profesor de tiempo completo como docente-investigador, se reforzará la dinámica académica que constituye la columna vertebral de la educación superior.

Es la intención fehaciente del Gobierno de la República, con este programa, lograr que las instituciones mexicanas de educación superior alcancen niveles de calidad internacional (ANUIES, 1996:1).

Para adquirir esta calidad internacional en las IES públicas¹⁰ la ANUIES propuso dos vertientes para el PROMEP y un engarce con otro programa federal que también exaltaría el factor internacional, los Programas de Posgrado del CONACYT. La primera vertiente sería la conformación de la figura del Profesor de Tiempo Completo (PTC) que para los 90´eran pocos y la mayoría sólo tenían estudios de licenciatura.

Aquí la propuesta era la formación deseable para los profesores PTC, en este caso profesores con formación y experiencia traducida en grados académicos en IES de calidad, nacionales o del extranjero (de preferencia el doctorado), distintas a las que se formaron para evitar la “endogamia académica”. En este sentido como parte del perfil o de los atributos deseables de los PTC serían “Mantenerse actualizados y en interacción personal con los medios nacionales e internacionales de generación o uso del conocimiento” (ANUIES, 1996: 11). La segunda vertiente del PROMEP sería la conformación y consolidación de Cuerpos Académicos (CA). Los cuerpos académicos serían un grupo de profesores de distinto tiempo de dedicación (profesores de asignatura, medio tiempo y tiempo completo) con los perfiles del profesor de TC, dentro de ellos el perfil internacional. La ANUIES fijó el siguiente perfil deseable,

La formación de todos los profesores debe garantizar una alta habilitación académica, es decir, haber obtenido los grados en programas e instituciones ampliamente reconocidos por su gran calidad, ya sean nacionales o del extranjero. Es política general de las instituciones de mayor calidad del mundo entero el evitar que sus profesores tiendan a obtener su grado académico más alto en la propia institución. Esta práctica tiene su fundamento en la búsqueda de la diversidad de experiencias y escuelas de pensamiento, y en la protección contra la “endogamia académica” (ANUIES, 1996: 11).

La forma en que el PROMEP serviría para implementar la política educativa de internacionalización descansaba precisamente en estas dos vertientes, referentes a la modificación de los perfiles deseables de los profesores de tiempo completo y

¹⁰ En la propuesta de la ANUIES de 1996 el PROMEP estaba dirigido a las IES públicas y “de manera indicativa a las IES privadas” (ANUIES, 1996:7). La propuesta ya no mencionaría mayor detalle, ni el informe de la SEP (2006).

los cuerpos académicos. Sin embargo la implementación de la internacionalización de la educación superior tendría un tercer referente menos evidente. Tal era el caso del engarce entre el PROMEP y el Programa de Posgrados Calidad del CONACYT que se había establecido desde 1991 y que se trabajaría de manera conjunta entre la SEP y el CONACYT).

Las dos vertientes y el énfasis en realizar estudios de posgrado en IES con calidad nacional e internacional se encontrarían en la propuesta de la ANUIES. Pero había más elementos que le darían viabilidad al PROMEP, los cuales pasaban desde cuestiones normativas, de gestión, infraestructura, hasta metas, y acciones que establecerían tanto la SEP como las IES públicas. Respecto a las metas la ANUIES preveía para el año 2006 que:

1. La proporción media de PTC sería más del doble: pasaría de 31% a 70%.
2. La proporción de PTC con doctorado se duplicaría para llegar al 22%.
3. El resto de los PTC tendrían maestría o especialización docente en ES.
4. El cociente medio A/PTC se reduciría de 29 a 22.

Además, las metas estimadas indican que en el año 2006:

- La matrícula de posgrados de buena calidad sería de 120,000.
- El sistema de ES podría graduar 2000 doctores por año.
- Habría un total de 20,000 doctores en el país.

Habría que esperar que el PROMEP se pusiera en marcha para ver los resultados y los efectos, pero por mientras la ANUIES acababa por definir acciones específicas tanto para la SEP como para la IES públicas. Las acciones que tendrían que establecer las IES públicas serían: la promoción de PTC; refuerzo de programas de posgrados de calidad; incorporación y reincorporación de PTC; mejoramiento del apoyo a la infraestructura de apoyo académico; y mejoramiento de las normas internas y la gestión académica.

En cuanto a las acciones que tendría que realizar la SEP estaban en términos generales, los convenios con las IES públicas, en torno a la mejora del nivel académico y definir con la ANUIES la participación del programa SUPERA en el PROMEP. Para los profesores, las dos vertientes mencionadas en un principio (esto

es, la promoción de profesores de TC y los CA) a través de un subprograma de becas.

Finalmente para la implementación del PROMEP en 1997, el objetivo se reincorporó de manera íntegra a mediano plazo (el 2006). Se impulsó la vertiente del profesor de tiempo completo (PTC) y los cuerpos académicos (CA). Se engarzó la propuesta de trabajar apoyados con los posgrados de calidad del CONACYT, el programa se enfocó a las IES públicas (estatales), alrededor de 40 y 500 Dependencias de Educación Superior, se superaron críticas (Zogaib, E. 2000) sin que se registrara indicio o recursos sobre si fueron beneficiadas IES particulares, y sólo se dieron algunas precisiones en cuanto a la modalidad de las becas para la formación de PTC, las cuales fueron para estudios de posgrado o para la culminación de la tesis (SEP, 2006). Con la puesta en marcha del PROMEP, el Programa Nacional de Educación declaraba

El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), que inició su operación a finales de 1996, otorgó 3,044 becas (2,220 nacionales y 824 para el extranjero) en el periodo 1997-2000, a profesores de carrera de las universidades públicas para la realización de estudios de posgrado en programas de reconocida calidad. De ese total se han graduado 899 (516 en maestría, 363 en doctorado y 20 en especialidad). En el marco de este mismo programa y con el propósito de coadyuvar a fortalecer los cuerpos académicos de las dependencias de educación superior, se otorgaron en ese periodo 5,441 nuevas plazas a las universidades públicas para la contratación a tiempo completo de profesores con estudios de maestría y preferentemente de doctorado (SEP, 2001: 187).

El PROMEP, fue un Programa pensado por la ANUIES como un programa a mediano plazo, esa es la razón por la cual, sólo aparecerían algunas críticas a su operación (Wries, W. 1998), totalmente pertinentes, pero sin información de los resultados de este programa. El PROMEP como programa a mediano plazo a 2006 implicó que sólo aparecieran algunos avances de sus logros en el PNE, (SEP, 2001), pero sobre todo en el 2006, en Rubio de la Oca, J. (2006) y SEP (2006).

Rubio de la Oca, J. entonces director de la Secretaría de Educación Superior de la SEP, expresó claramente lo que aquí se ha supuesto, esto es que “la SEP por conducto de la SESIC promovió el proceso de internacionalización de las universidades públicas a través de apoyos para la formación de profesores en el

extranjero y del fortalecimiento de los cuerpos académicos, mediante el promep” (Rubio de la Oca, J. 2006: 262)

¿Cómo lo hizo? Tres puntos fueron clave. Primero, a través de la modificación de los perfiles de los profesores al pretender la formación de profesores de tiempo completo con estándares internacionales. Zogaib, E. (2000) como defensora del programa PROMEP ante las críticas (sin información) a este programa, planteaba como interrogante ¿para qué equiparar el número de tiempos completos y doctores a los estándares internacionales?” (Zoigab, E. 2000: 146). Zoigab, E. intentaba dar argumentos a favor del PROMEP y para ello respondía a las críticas al PROMEP que se dieron en ese entonces. Ella decía

La tercera crítica que se le ha hecho al programa es que, basado en estándares internacionales, trata de incrementar el número de profesores de tiempo completo y de doctores. Estas personas consideran que algunas carreras prácticas no requieren de doctores sino de profesores de asignatura, además de que la demanda estudiantil en las universidades públicas se ha ido reduciendo en relación con las universidades privadas. (Zoigab, E. 2000:146).

Desde la perspectiva de este trabajo la crítica era válida, pero los referentes eran incorrectos. A años de distancia, el PROMEP, junto con otros programas como los PNPC o el SIN, establecieron como perfil los posgrados para la docencia y la investigación en las IES y centros de investigación, a niveles cada vez mayores (prueba de ello es la exigencia de los posgrados).

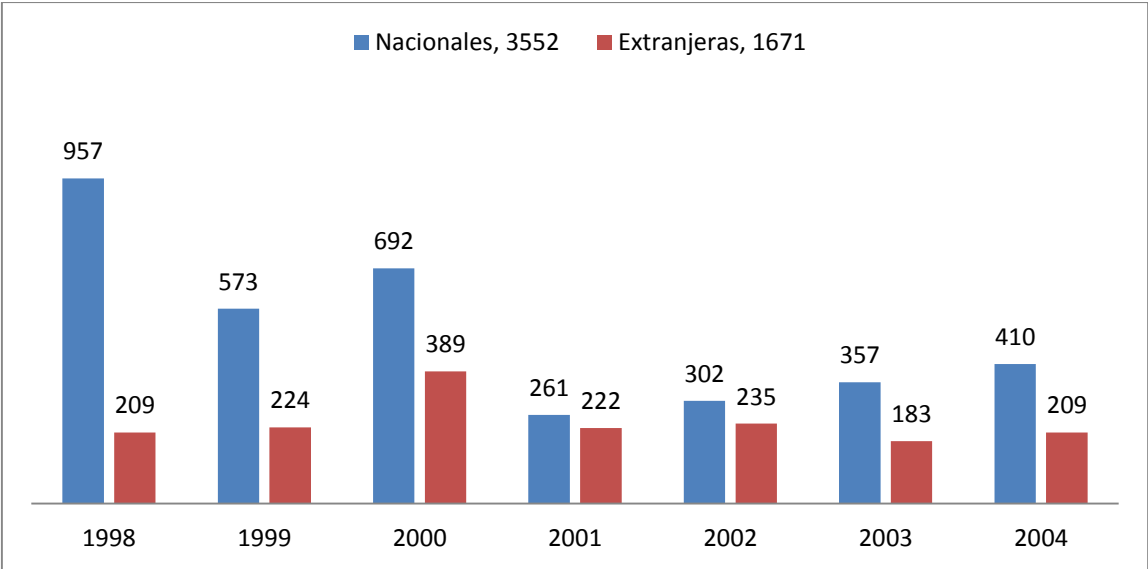
Ahora bien que las carreras prácticas requirieran o no doctores, o que la demanda estudiantil de las universidades públicas fuera a disminuir en relación a la participación de las universidades privadas, fue una hipótesis incorrecta. Pero también la respuesta que dio Zoigab, E., “el Promep plantea que la composición de los cuerpos académicos deberá ajustarse a las necesidades específicas de dichos programas en cada dependencia” (2000:146). En efecto, el PROMEP tenía sus variaciones conforme a las especificidades de los programas de las DES, pero los perfiles acabaron homologándose por diversos programas que actuaron *ad hoc* a una política educativa de calidad y a una política educativa, científica y tecnológica de internacionalización. Un segundo punto que promovió e implementó la internacionalización de la educación superior fue la mancuerna PROMEP-

posgrados de calidad. Para evitar la endogamia académica y los programas de posgrado de baja calidad, se establecían como criterio el Programa de Posgrados de Calidad y Excelencia a cargo del CONACYT de la SEP, el cual también tenía estándares internacionales como criterios de calidad.

Finalmente, un tercer elemento en el impulso a la política de internacionalización de la educación superior sería los recursos económicos que manejaría el PROMEP, a través del subprograma de becas para formar a profesores en activo sin posgrado o sin titulares de las IES públicas estatales. Los resultados del PROMEP y del subprograma de becas aparecerían entonces en el 2006. Tomando como hilo conductor los recursos económicos asignados a la movilidad académica de un país a otro. La modalidad individual, la que tenía que ver con la formación de profesores de tiempo completo, los resultados fueron los siguientes, las becas de posgrado solicitadas (y aprobadas) de 1998 al 2004 fue de “6, 559” (SEP, 2006: 11). Sin embargo, de acuerdo a la información proporcionada, para este mismo periodo 3, 552 fueron becas nacionales, y 1, 671 para becas extranjero, tal y como se muestra en la Gráfica No 1.

Gráfica I

Número de becas Otorgadas para Realizar Estudios de Posgrado en Instituciones Nacionales y Extranjeras (1998-2004)



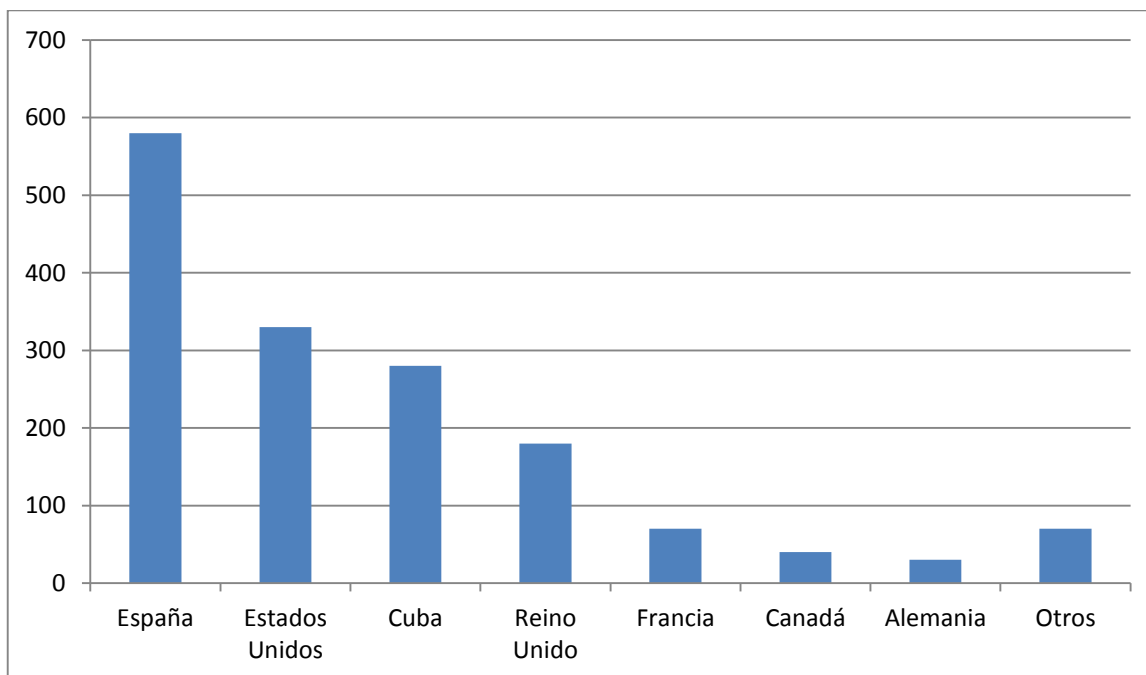
Fuente: SEP, (2006:14).

Una cosa que llama la atención en esta gráfica es su disminución de becas nacionales y esto en parte puede explicarse tanto porque el programa estaba diseñado a mediano plazo (hasta el 2006), los recursos económicos designados fueron menores, hasta los factores de elegibilidad “entre los que se encuentran edad, situación familiar, proximidad a la jubilación, condiciones de salud personal o de familiares cercanos, dependientes, económicos, etc.” (SEP, 2006: 13).

De la gráfica expuesta también se puede comparar que contrario a la tendencia de las becas-CONACYT, los profesores de las IES públicas estatales que solicitaron un beca extranjero para obtener un posgrado lo hicieron en posgrados de IES de España y Cuba y posteriormente en posgrados de IES de los países centrales tal y como se muestra en la Gráfica No 2. Una cuestión que podría explicar esta tendencia es el idioma en común.

Gráfica 2

Instituciones Nacionales Receptoras de la Mayoría de los Becarios PROMEP (1998-2004)

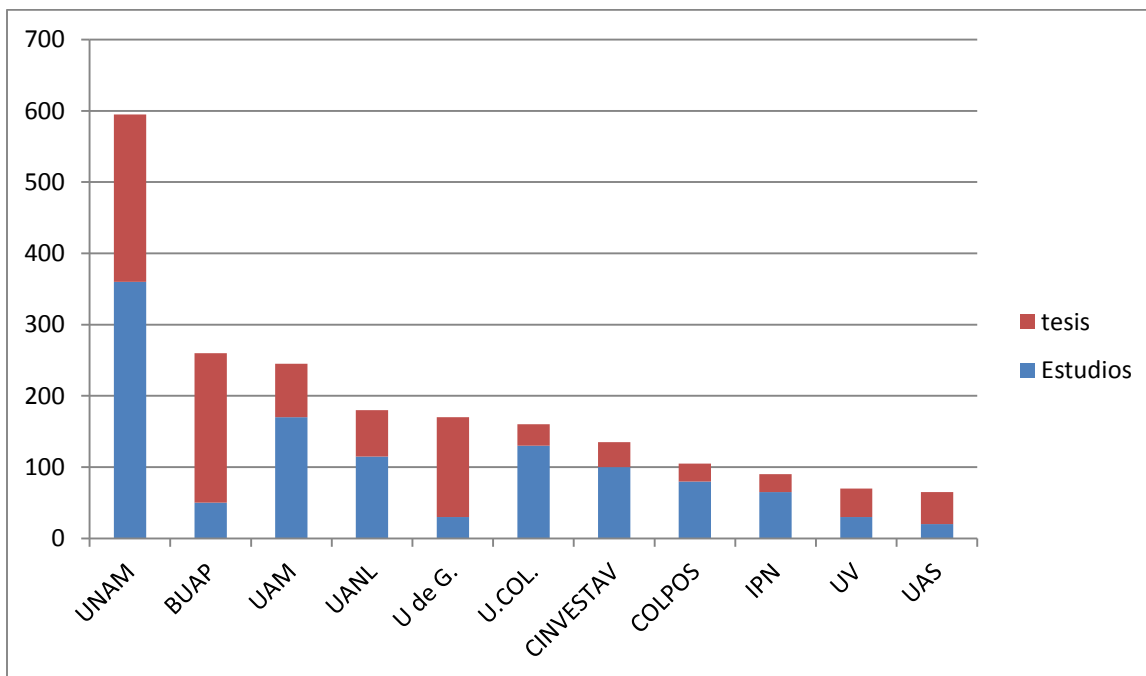


Nota: Las cifras son aproximadas, el documento de la SEP no muestra la información detallada del número total de becas PROMEP.
Fuente: SEP, (2006:14).

Finalmente quienes se vieron relativamente beneficiados fueron las IES públicas (Gráfica, 3) más sólidas, porque ahí se formaron los profesores a través del programa PROMEP. Sin embargo, el beneficio institucional sólo se supone en relación al número de solicitudes de becas aprobadas.

Gráfica 3

Instituciones Nacionales Receptoras de la Mayoría de los becarios PROMEP



Nota: Las cifras son aproximadas, el documento de la SEP no muestra la información detallada del número total de becas PROMEP.

Fuente: SEP, (2006:13).

En suma, el impulso a la política de internacionalización de la educación superior es evidente desde diversos ángulos y con diversos resultados. Para algunos los resultados del PROMEP pueden ser menores en comparación con otros programas como los del CONACYT organismo que otorga la mayor cantidad de recursos para programas de movilidad estudiantil y académica (a través de diversos tipos de becas para estudiar en el extranjero, becas mixtas, estancias posdoctorales) retención, repatriación, grupos de investigación, etc. Sin embargo, la SEP tiene un papel significativo en la implementación de la política educativa y científica de internacionalización.

La SEP, a través de la Dirección General de Relaciones Internacionales tenía en su conjunto 17 programas que otorgaron en total 9, 705 becas a lo largo del periodo 2000-2006 (Pérez, 2010:121). De acuerdo a Didou, S. algunos años después, la SEP través de la Secretaría de Educación Superior, tendría alrededor de 25 programas (PADES, PROADU, convenios con la Fundación Ford, Fullbright-García Robles, PROMESAN) que permitirían, en el 2008, apoyar a 1 810 estudiantes, docentes e investigadores, nacionales y extranjeros (Didou, S. 2010: 8). ¿El PROMEP se ha agotado? No, el Programa pasa a formar parte del *Programa para el Desarrollo Profesional Docente* (DOF, 2013). Las cifras en cuanto a movilidad académica y movilidad estudiantil siguen siendo menores, sí. Pero que se está impulsando una política de internacionalización de educación superior, es innegable.

7.2 La ANUIES y su Agenda Educativa: el Tema-Problema de la Internacionalización de la Educación Superior

La ANUIES es una organización civil que se crea en 1950 con 26 universidades e institutos. Actualmente es una asociación que agrupa a más de 170 IES públicas y privadas de reconocida calidad y por ende con gran poder de persuasión. La presencia de la ANUIES en el campo de la educación superior es diversa y adquiere solidez en la medida en que ha aglutinado un porcentaje importante de IES y se ha modificado el contexto histórico y político nacional. Esto significa que la ANUIES es más que una organización civil y puede considerarse un “actor de juego” (Acosta, 2000) un actor inter institucional que participa de distintas maneras, con menor o mayor peso, en el campo de la educación superior y en el campo de la definición de la agenda gubernamental.

Para situar lo anterior desde el enfoque y el método de las políticas públicas, la política educativa pasa *grosso modo* por tres fases: diseño, implementación y evaluación. Sin embargo, esta propuesta de análisis metodológico se le ha anexado otros enfoques considerando que cada una de las fases tiene procesos más complejos y no es un proceso lineal. En este sentido, Acosta, A. (2000) ha sido uno de los primeros en ubicar que antes que una política sea una política, cuando ésta todavía es un tema con mayor o menor grado de interés, pasa por distintos

momentos, como su problematización, involucramiento de los actores, alistamiento y movilización. Esta es propiamente el análisis de la fase de diseño (o hechura) de la política de educación superior y el análisis del papel que cumple la ANUIES en llevar los intereses de la agenda universitaria a la agenda de gobierno que aquí interesa.

Para lograr lo anterior es que Acosta, A. (2000) propone y establece el análisis del diseño de las políticas de educación superior a través de cinco ciclos de problematización: la problematización como mejoramiento y coordinación 1950-1965; la problematización como estabilización del crecimiento (1965-1977); la problematización como planificación y crisis (1977-1984); la problematización como reajuste orientado hacia la calidad (1985-1993) y la problematización como evaluación y reorganización (1993-2000). Se intentará situar estos ciclos para ubicar en qué momento aparece el diseño de la política de internacionalización de la educación superior en la agenda de la ANUIES. Cabe la reiteración que el estudio de Acosta, A (2000) no hace la división por años, sexenios, décadas, sino por los temas (*issues*) de la agenda universitaria o de la ANUIES que coinciden o no con la agenda gubernamental. En este punto es que cabe situar los primeros años de la ANUIES, sus objetivos, los temas de su agenda y si estos llegaron a la agenda pública.

Desde la perspectiva de Acosta, A. en “la problematización como mejoramiento y coordinación 1950-1965, la ANUIES en sus primeros años de existencia tenía como objetivos: estudiar los problemas de la educación superior, facilitar la movilidad de profesores y alumnos entre las IES del país y de otros países; promover la especialización de conocimientos; y coordinar los esfuerzos de las IES y representarlas (ANUIES, 1950, 2000). Como es de notarse uno de los objetivos de este actor interinstitucional era académico y el otro era político, ambos continuarían hasta el presente.

Los temas de la agenda de la ANUIES, en ese entonces podían resumirse también en dos: una mejor coordinación del bachillerato y una preocupación por el tema-paradoja del financiamiento. La paradoja era que “mientras que sus miembros

intentaban crear un organismo sectorial de representación frente al gobierno federal, era mucho más eficaz y productivo negociar individualmente” los intereses de cada universidad con el presidente en turno” (Acosta, A. 2000). En este sentido, la ANUIES como actor inter-institucional tuvo un impacto profundamente limitado y precario (Acosta, A. 2000:8), porque en la agenda pública no aparecía el tema-problema de la educación superior.

En el abordaje de la “*problematización como estabilización del crecimiento de 1965-1977*” parece que la historia tomaba tintes distintos. El marco de la educación superior era un complejo crecimiento desordenado de las IES (alentado por un gobierno populista que intentaba borrar las huellas de represión del 68) y una marcada politización de las universidades públicas. Pero al menos aquí, aparece ya en la agenda de gobierno la educación superior, y en este punto empatan en algunos puntos con la agenda de la ANUIES. Decía Acosta, A. al respecto “la ANUIES asumió un activo papel en la instrumentación de diversas acciones piloteadas por la lógica de las políticas de crecimiento “desordenado” del echeverrismo” (2000: 10). Acosta, A. analiza que la Reforma integral de la educación superior (la reforma educativa de 1971) fue el eje de las acciones de la ANUIES, y

El nivel medio superior, motor de la demanda de la educación superior, se convirtió nuevamente en uno de los objetos prioritarios de las políticas de reforma (ahí se crean los Colegios de Bachilleres), y la creación de nuevas instituciones (como la UAM y varias universidades públicas estatales), los programas de formación de profesores, y el impulso a reformas legislativas, caracterizaron buena parte de los esfuerzos y acciones de la Asociación para adecuarse al contexto de crecimiento y desarrollo de la educación superior en el país (Acosta, A. 2000:10).

La ANUIES, figuraría a mediados de los 60 ‘y 70’ entonces como una institución legitimadora reactiva y como parte del escenario de la educación superior, pero no como reaccionaria tal y como lo habían sido las universidades de ese momento. Un ejemplo de esto, es que la ANUIES no emitió ninguna declaratoria frente a la intervención del ejército en las universidades en 1968 (Pallan, C. 2000).

Los siguientes años, los que Acosta define como “problematización como planificación y crisis (1977-1984)” tendrá una tónica institucional distinta. En la

segunda mitad de los 70', como parte de la política de educación superior del gobierno anterior continuaba el crecimiento (anárquico) de la educación superior. Pero al mismo tiempo los recursos financieros eran escasos, había una debilidad en la conducción de la educación superior y en la configuración de las políticas educativas, a lo que se sumaba una grave crisis económica. La ANUIES, en este punto puso en su agenda y en la agenda del gobierno el tema de la planeación (Pallan, C. 2000). Un ejemplo de esto fue la propuesta del Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), que junto con otros programas de planificación, y a la postre reflejarían “el estilo de gestión pública basado en la planificación, que se dio durante el gobierno del presidente López Portillo (Pallan, C. 2000: 10)

El cuarto ciclo, en el diseño de las políticas de educación superior sería “la problematización como reajuste orientado hacia la calidad (1985-1993)”. Aquí, habría tres puntos clave para entender el diseño de la política de internacionalización de la educación superior: el financiamiento, la evaluación y la calidad.

La agenda de la ANUIES eran temas desempolvados, como el financiamiento, y otros temas nuevos, como la modernización educativa, la evaluación, la diversificación y la calidad. Para algunos autores Los temas de agenda de gobierno, a raíz de una grave crisis económica, eran un “paquete de reformas estructurales” neoliberales o neo intervencionistas (Acosta, A. 2002a) para otros.

Pallan, C. sitúa la influencia de la ANUIES, en la agenda pública en el siguiente sentido: a partir de 1989 “Se establece, el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), en el ámbito de la SESIC; los distintos fondos para la investigación científica y tecnológica, por parte del CONACYT; los programas de estímulos académicos y de carrera docente para las universidades públicas, por parte de la SESIC y la SEIT, y el Programa Nacional de Formación de Personal Académico (SUPERA), por parte de la ANUIES” (Pallan, C.2000: 11).

La cuestión es que la ANUIES participó en todo, en todos los programas descritos arriba. La Asociación propuso y elaboró programas como PROIDES un documento

de aportaciones para la modernización de la educación superior, el FOMES Y SUPERA (ANUIES, 1989). PROIDES fue “instrumento rector de las políticas de financiamiento hacia las instituciones de educación superior” (Acosta, A. 2000) que se engarzó sin problemas con otros programas de mejoramiento (de infraestructura) como FOMES y se continuó, como propuesta de la ANUIES en *Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior* (ANUIES, 1989). La propuesta de PROIDES marcaría nada más y nada menos que el nacimiento de los fondos extraordinarios, y el financiamiento a programas de formación de recursos humanos altamente calificados o programas de posgrado de excelencia (a cargo de otra instancia distinta a las universidades, en este caso CONACYT). Dicho de otra manera la propuesta de financiamiento extraordinario de la ANUIES serviría a favor de una política educativa y científica de internacionalización

El documento de *Aportaciones para la Modernización de la Educación Superior* (ANUIES, 1989) serviría de base para el FOMES. La asociación presentaba tres grandes temas (Calidad, financiamiento y mecanismos de articulación, coordinación y planeación ¿En cuáles temas aparecería el tema-problema que serviría en el diseño de la política de internacionalización de la educación superior? Básicamente en los temas de calidad y financiamiento. El tema de la calidad en la agenda y propuesta de la ANUIES estaba implicado: la revisión de los contenidos y los métodos de aprendizaje; el personal académico; la extensión y difusión de la cultura y usos de medios de comunicación masiva; investigación y desarrollo tecnológico y posgrado. En la mayoría de estos temas (salvo el de extensión y difusión de la cultura) aparecería el factor internacionalización como propuesta de calidad. Uno de estos temas, el de personal académico, posgrado e investigación se instaurarían tanto en la agenda de la ANUIES, que se formaría el PROMES, el cual posteriormente sería incorporado como parte de uno de los programas más fuertes de la SEP bajo el acrónimo de PROMEP.

El último ciclo que planteó Acosta en el análisis del diseño de la política de educación superior sería, *la problematización como evaluación y organización (1993-2000)*. ¿Cuáles fueron los temas de la agenda de la ANUIES y cuáles fueron

los temas de la agenda pública? En este punto Adrián Acosta no es tan preciso, él dice “Este periodo [de la ANUIES] se caracterizó por consolidar algunas políticas del ciclo anterior (estímulos a la diferenciación, evaluación institucional, recursos extraordinarios, impulso a los posgrados) y por tratar de introducir una nueva generación de reformas a los sistemas y a las instituciones (examen de calidad profesional y acreditación) (2000: 15). Pallán, C. (ex secretario General de la ANUIES) lo expresaba con más claridad:

antes de que terminara el sexenio [de salinas] la ANUIES había emprendido varias innovaciones, las cuales marcaron el trabajo de la Asociación en los años siguientes. Entre ellas pueden contarse: el establecimiento del Programa SUPERA, la aprobación de los exámenes nacionales para egresados de bachillerato, licenciatura y posgrado, la creación del CENEVAL, un programa nacional en materia de difusión y extensión de la cultura y los servicios, un programa de educación continua dirigido al personal académico y académico-administrativo de las instituciones afiliadas, la desconcentración del trabajo de la Secretaría General Ejecutiva en las Regiones, así como programas específicos en las diferentes áreas y un programa de colaboración internacional que despuntó rápidamente (Pallan, C. 2000: 12).

Lo que decía Pallan, C. respecto a la colaboración internacional, se entiende mejor cuando la ANUIES en el marco del TLC con América del Norte estableció una red universitaria con universidades norteamericanas y estadounidenses, tal es el caso del consorcio para la Colaboración de Educación Superior en América del Norte, CONAHEC. La historia sobre la conformación e incremento a los programas de colaboración internacional, desde el gobierno federal y desde la ANUIES (e incluso desde las universidades públicas) no tardaría en aparecer. Nuevamente Pallan C. comenta respecto a la función de la ANUIES

Al finalizar el sexenio del presidente Salinas, la ANUIES preparó un documento que comprendía las propuestas que las instituciones afiliadas harían en su momento al gobierno federal con la intención de que quedasen dentro del programa sectorial correspondiente para los años 1995-2000. Este nuevo documento planteó un conjunto de políticas generales para el desarrollo de la

educación superior, centrado en la idea del cambio institucional ante las nuevas condiciones del contexto nacional y mundial. (Pallan, C. 2000: 12).

Con base en lo anterior, no es de extrañar que en el Programa de Desarrollo Educativo estuviera presente la necesidad de transformar la universidad pública mexicana, bajo los preceptos del diseño institucional, y que ésta se abriera al entorno cambiante y a los marcos de la Globalización. Pero ¿cuáles fueron entonces los temas de la agenda o las propuestas que hizo la ANUIES al gobierno federal? Pallan, C. expresa

Entre los asuntos planteados y propuestas formuladas [por la ANUIES] se encuentran las siguientes: descentralización de la educación superior, el fomento a la participación de la sociedad y sectores productivos en el desarrollo de la educación superior, la continuidad en las políticas públicas y programas de apoyo, la adecuación de los organismos de concertación, planeación y evaluación para lograr una mayor efectividad y el establecimiento de un nuevo marco jurídico para la educación superior, comprendiendo este último políticas en materia fiscal, laboral y financiera (Pallan, C. 2000:12).

El ex secretario general de la ANUIES, concluye que los temas o retos del gobierno federal de 1994-2000, fueron tres: cobertura, calidad y pertinencia. La ANUIES, no tardaría en hacer suyos estos temas incorporando dos más de la agenda universitaria de años atrás: el desarrollo del personal académico (que se engarzaba muy bien con el reto de la calidad); y la organización y coordinación.

En suma, lo que expresan tanto Adrián Acosta como Carlos Pallan, es un momento histórico del incrementalismo, el gradualismo de la política de educación superior, la consolidación, continuación del proceso de reformas orientado a reestructurar a la universidad pública mexicana. En este punto la agenda de la ANUIES y la agenda pública coincidirán, hasta la estructuración de una única agenda educativa. Si bien es cierto, que no todas los temas de la agenda universitaria han pasado a la agenda pública, por ejemplo la propuesta de financiamiento plurianuales, es claro que el financiamiento de la SEP a la Asociación ha influido en sus temas de interés, lo mismo que la movilidad de sus dirigentes (los secretarios generales de la ANUIES)

por distintos espacios de poder del gobierno federal y de la secretaría de educación pública.

Una pregunta queda pendiente en el marco histórico del 2000, ¿un cambio de régimen de gobierno alteró la agenda de la ANUIES o la agenda pública respecto a la educación superior?, ¿y qué hay respecto al tema y el diseño de la política de internacionalización de la educación superior, que es el punto que se analiza aquí? Acosta, A. (2002b) diría que el cambio de régimen (el que se suscitó en el 2000 y llegaría hasta el 2012 más que ser una revolución tendría grandes líneas de continuidad¹¹, una de ellas la temática de la internacionalización de la educación superior.

La ANUIES, emitió tan sólo en la década del 2000 la mayor cantidad de documentos de política educativa referida a la movilidad estudiantil y académica nacional e internacional, la cooperación internacional, las formas de poner esta política en marcha, la transferencia de créditos, etc. (ANUIES, 1999, 2000, 2007, 2012). En uno de los primeros documentos llamado *La Educación Superior en el siglo XXI*, la ANUIES sostenía “La internacionalización de la educación superior se ha convertido en un elemento estratégico para el fortalecimiento de las instituciones de educación superior a través del aprovechamiento de las ventajas que surgen de la cooperación académica. (ANUIES, 1999), y para ello planteó como uno de los programas del sistema nacional de educación superior, las redes académicas y de movilidad.

Sólo un año después, esta propuesta, tendría forma completa en otro documento que tenía como tema central la cooperación titulado, *Líneas estratégicas para fortalecer la cooperación, la movilidad estudiantil, y el intercambio académico de las instituciones de educación superior afiliadas a la ANUIES* (ANUIES, 2000). Lo interesante de este documento es; por un lado, que sus propuestas iban enfocadas

¹¹ En efecto, después del año 2000, y con un cambio de régimen de gobierno, no hubo una revolución educativa, sino fuertes líneas de continuidad en políticas de educación superior. En el caso de la política de internacionalización de la educación superior, si cabe decirlo, los cambios fueron a favor, progresivos e incrementales. Por ejemplo, el financiamiento a los PNPC se hizo independientemente de si las IES eran públicas y privadas, y en el caso del Programa SNI, sucedió lo mismo para los investigadores que trabajaban en una y otra institución, en el país o en el extranjero

a nivel institucional, estatal-regional y nacional; y por otro lado, que los documentos que sirvieron como marco conceptual para este tema fueron, sobre todo, los documentos elaborados por la UNESCO (1999).

La internacionalización de la educación superior entonces parece que pasó de ser un tema de la agenda de la ANUIES a una política de internacionalización de la educación superior, en su fase de implementación. Esto explica la elaboración de metas, objetivos, y acciones que proponía este organismo inter institucional en el 2000 (ANUIES, 2000). La primera puesta en marcha de esta política educativa de internacionalización, según la ANUIES tuvo varios tropiezos, registrados entre el 2001-2002¹². La ANUIES sostendría, como un diagnóstico de lo implementado, que no hubo recursos o financiamiento para apoyar esta estrategia; tampoco hubo avances en materia de gestión, flexibilidad y créditos; no hubo avances respecto a la profesionalización del personal administrativo para fomentar la internacionalización; los estudiantes beneficiados fueron mínimos aun cuando se lograron las redes regionales de movilidad. En suma, los resultados no fueron muy alentadores, algo que otro actor interinstitucional como AMPEI, ya había encontrado, y que el Banco Mundial, a través de Gacel Ávila, registraría como parte de su informe sobre la internacionalización de la educación superior en América Latina y particularmente en el caso de México (Gacel, J. 2002; Banco Mundial, 2005). Sin embargo, la ANUIES no abandonaría el impulso a esta política de internacionalización.

Al parecer no hay un registro de documento de propuesta de política de la ANUIES para la agenda pública del 2006 al 2012. Pero la ANUIES trabajaría en dos proyectos más. Primero, un cuestionario –que tomaba como base *La Educación Superior en el siglo XXI y Calidad e internacionalización de la educación superior-* para ser respondido por las 144 IES afiliadas hasta junio de 2006 (ANUIES, 2007). Segundo, un proyecto que a la postre sería el *Sistema de Asignación y*

¹² Ver Encuesta sobre la Cooperación Académica desarrollada por las instituciones afiliadas a la ANUIES 2001-2002.

Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) (ANUIES, 2007), algo parecido, al ECTS de Europa.

Los resultados de este cuestionario, vale la pena mencionarlo con cierto detalle dado que formó parte del diagnóstico de cooperación académica de las IES afiliadas a la ANUIES. Como se mencionaba líneas arriba, el cuestionario (que constaba de 39 preguntas) fue enviado a 144 IES, de las cuales respondieron 84 IES (13 IES privadas y 71 IES públicas, sobre todo universidades). Lo que implica un éxito en información cuantitativa y cualitativa, según la muestra, pero una limitación en términos del complejo y amplio sistema de educación superior con más de dos mil IES que existen actualmente (SEP, 2011 y ANUIES, 2012).

El Cuestionario de Diagnóstico utilizó seis diferentes rubros: i) planes y programas, ii) normatividad, iii) currículo, iv) modelos novedosos; v) financiamiento y vi) movilidad. En Planes y Programas (i), 52 IES reportaron incluir la cooperación académica o la internacionalización en la misión y la visión institucional; 26 IES cuentan con un plan estratégico de cooperación e internacionalización; 61 IES afirman contar con experiencias exitosas en el campo de la cooperación (nacional y/o internacional).

En Normatividad (ii), que se refiere a los reglamentos o rubros, referentes a reconocimiento y transferencia de créditos, estancias sabáticas, movilidad, y Unidades de Cooperación Académica (UCA), la tabla No 15 ilustra los avances.

Tabla No 15
Cantidad de IES que Cuentan con Reglamentos

Tema	Cantidad de IES que lo tienen (84)
Reconocimiento o transferencia de créditos	28
Movilidad de estudiantes	47
Movilidad de estudiantes visitantes	41
Movilidad de profesores investigadores	22
Movilidad de profesores investigadores visitantes	14
Estancias sabáticas	38
Otros	8

Fuente, ANUIES (2007: 14).

En el rubro de Currículo (iii) de las 84 IES, sólo 21 IES habían realizado revisiones curriculares, “De ellas, 8 IES manifiestan que han hecho cambios en TODOS sus programas, LAS 13 restantes informan los cambios que han realizado en uno o en 27 de sus respectivos programas” (ANUIES, 2007:16). En cuanto a la incorporación de un segundo idioma (regularmente el inglés) “16 IES ofrecen licenciaturas o posgrados, o parte de ellos en otros idiomas por medio de al menos 60 programas” (ANUIES, 2007:16). Y en cuanto a la reglamentación del manejo de un segundo idioma “65 IES firman que es obligatorio acreditarlo como requisito para obtener el grado” (ANUIES, 2007:16).

En el rubro de modelos novedosos (iv), la ANUIES reconoció que éstos, pero las IES explicaron las experiencias exitosas a partir de la asesoría de expertos en el proceso de internacionalización. En este sentido, de las 84 IES, 21 ES fueron asesoradas por expertos nacionales e internacionales, de los cuales los más solicitados fueron: Jocelyne Gacel Ávila, de la Universidad de Guadalajara; Angélica María Gómez, de la coordinación de Universidades Tecnológicas, México; Jhon Mallea, Brandon University, Canadá; Francisco Marmolejo, CONAHEC, Estados Unidos; y Jesús Sebastián, del Consejo Superior de Investigación Científica de España.

En el rubro de Financiamiento (v), cinco indicadores lo conformarían: Programas de cooperación, pertenencia a asociaciones, redes u organismos de cooperación, convenios, y se anexa, además la estructura e integrantes de los UCA (con indicadores más especializados como proximidad de las UCA en la jerarquía institucional universitaria, antigüedad, número de integrantes de los UCA, carga horaria, ni el educativo, capacitación e infraestructura).

Algunos de los resultados, de los Programas de cooperación fueron que “la mitad de las 84 IES que respondieron el cuestionario de la ANUIES cuenta con recursos para programas de cooperación, donde sobresalen, por un lado, los programas de movilidad, intercambio e investigación; y por otro, que los recursos o financiamiento la mayoría, el 69%, provienen del ámbito público (CONACYT, SEP, SER, el 28% de organismos financiadores privados y un 3% de organismos mixtos. En

pertenencia a asociaciones, redes u organismos de cooperación, 60 IES “afirman que están en asociaciones institucionalmente a organismos de diversa índole” Sobresalen asociaciones y organismos nacionales (como la propia ANUIES, FIMPES, AMPEI, CUMEX, ECOES) y “Se destaca que el 51% de las asociaciones son de carácter internacional, le siguen las nacionales con un 35% (ANUIES, 2007:25). En Convenios, “34 IES respondieron al apartado nacional y 37 al internacional; por su parte 13 IES respondieron en un formato propio que demuestra que tienen sistematizadas su información de manera distinta a la solicitada” (ANUIES, 2007:25). Finalmente en cuanto a la estructura e integrantes de las UCA, los resultados son diversos, predomina en nivel de jerarquía institucional un nivel 3 en proximidad en 43 IES; la antigüedad de los responsables es baja; la cantidad de integrantes de cada UCA es variable (hay una tendencia de que las IES cuenten con 4 integrantes, 18 IES tienen este promedio, 3 instituciones tienen más de 12 integrantes y un porcentaje mayoritario de las IES que contestaron el cuestionario tienen 1 o ningún integrante; la carga horaria (tiempo completo) de los integrantes de las UCA es alta en el 90% de las IES (aunque la información sobre el número de IES no se presenta); el nivel educativo que predomina en los integrantes de las UCA es de licenciatura con un 46% (aunque no se indicad la cantidad de IES que están en esta condición; en capacitación 40 IES la realizan en torno a temas de cooperación e internacionalización; y en infraestructura de las UCA, 64 IES cuentan con los servicios que se requieren.

Finalmente en el rubro de movilidad (vi) se establecieron tres indicadores: estudiantes, profesores e investigadores participantes en convenios de colaboración; estudiantes extranjeros; y difusión. En estudiantes, profesores e investigadores participantes en convenios de colaboración nacional, la ANUIES reportó que 34 IES habían firmado convenios (de movilidad) a nivel nacional entre el 2001 y el 2005, de los cuales 4, 869 participantes (docentes, investigadores, alumnos de licenciatura y posgrado) eran locales y 2, 188 eran visitantes. Mientras en colaboración internacional, 37 IES reportaron entre el año 2004-2005, 4 677 participantes y 3, 389 visitantes extranjeros. Lo complicado de esta información cuantitativa es “que ambas cifras (la de participantes locales y visitantes nacionales

o extranjeros) no se pueden agrupar porque es posible que algunos de los individuos reportados como locales sean repetidos en la sección de visitantes por las IEs de destino y viceversa” (ANUIES, 2007: 34).

En el segundo indicador del rubro de movilidad está, Estudiantes extranjeros. Aquí dice la ANUIES “En el año 2006, 59 IES reportan que percibieron 3, 566 estudiantes extranjeros como alumnos regulares, es decir que son alumnos que cursan una carrera completa en una IES mexicana” (35). En este punto llama la atención; por un lado, que la mayor cantidad de estudiantes proviene de América del sur (1, 022) por sobre América del Norte (357); y por otro lado, que el nivel académico que cursan los estudiantes extranjeros sea el de licenciatura (45,99%).

En cuanto al indicador, difusión, la ANUIES dice que éste es un pilar fundamental para las UCA. En este sentido, 65 IES reportan tener bases de datos sobre movilidad (de estudiantes) local, visitantes, interesados, participantes; becarios Kardex de calificaciones; egresados (repatriados); académicos (becarios LABAN, COMEXUS, CONACYT, PROMEP, SIN, SUPERA, PRONABES, tutores PRONABES); e institucionales, Convenios, directorios, oferta educativa, posgrados, acervo bibliográfico publicaciones, familias anfitrionas y ofertas de alojamiento, etc. En cuanto a este mismo indicador de difusión 12 IES reportan tener una página web de la UCA.

En suma, los resultados de los seis rubros anteriores, con sus distintos indicadores, fue parte del siguiente diagnóstico

Al término de este estudio exploratorio, se puede afirmar que las propuestas para fortalecer la cooperación, la movilidad y el intercambio académico establecidas por la ANUIES EN 2000 en su documento estratégico “*La Educación Superior en el Siglo XXI*” y en el de *Cooperación, movilidad estudiantil e intercambio académico*”, han sido detonadores para la apertura del sistema de educación superior y de las dinámicas organizacionales de las IES de sus funciones sustantivas, los esquemas de financiamiento, entre otros (ANUIES, 2007: 41).

De acuerdo a la ANUIES si bien la evaluación no fue definitiva, por el número de IES participantes, y por las áreas de oportunidad encontradas, se marcaban tendencias, avances positivos, por lo cual habría que redoblar esfuerzos, en materia de información, y seguir apostando y establecer una política amplia de “movilidad

de estudiantes y académicos, cooperación científica, internacionalización del currículum y opciones de aseguramiento de calidad con perspectiva internacional” (ANUIES, 2012b). En suma, una política educativa y científica de internacionalización.

Prueba de este esfuerzo por una política educativa de internacionalización, al menos en la última década, serían los programas de movilidad estudiantil y académica con el que se podría cerrar el análisis de la influencia de este organismo inter institucional en la internacionalización.

De acuerdo a la página de la ANUIES, esta ha promovido en la última década varios programas de movilidad académica, con distintas agencias gubernamentales (como la SEP, el CONACYT, la SRE) y agencias de intercambio académico de distintos países (sobre todo países centrales). Estos programas de movilidad académica, son varios, tal y como se muestra en la Tabla 16. Aunque con resultados inciertos, con información que no está a la luz pública.

Tabla, No 16

La ANUIES y los Programas de Cooperación Académica Internacional

Movilidad estudiantil	Movilidad docente
ANUIES-Conferencia de Rectores de la Unión Europea (CRUE). Tipo A.	Estancias cortas de investigación para científicos mexicanos y alemanes, ANUIES-DAAD (servicio alemán de intercambio académico, por sus siglas en alemán).
Programa Jóvenes de Intercambio académico México –Argentina (JIMBA). Tipo A.	Programa de Intercambio de la calidad de las instituciones de educación superior, a cargo de la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AMEXID) de la SRE.
Programa Intercambio Brasil-México (BRAMEX). Nivel, A.	Movilidad de académicos y Gestores México-Argentina (MAGMA)
Programa de Movilidad estudiantil México-Francia. Nivel, A.	
Programa Intercambio de Estudiantes ANUIES-CREPUQ para la provincia de Quebec, Canadá.	

Fuente: Elaboración propia con información de la página Web oficial de la ANUIES, 2014.

Lo que se observa en la tabla, se encuentra en la información que proporciona la página oficial de la ANUIES, la cual refleja que el tipo de movilidad que promueve directamente, es una movilidad corta (seis meses o un semestre para estudiantes

de licenciatura) y de uno a tres meses para la movilidad docente. Pero otra de las cosas interesantes es que la ANUIES ha propuesto y desarrollado: Programas de Cooperación Nacional, con sus IES afiliadas, y programas de investigación conjunta y otros Convenios Generales. En el primer caso se puede mencionar el todavía reciente Sistema de Transferencia de Créditos, planteada en el 2007, [ECOES, CUMEX]. En el segundo caso, en lo referente a los programas de investigación, y por ende a la movilidad de investigadores, conjunta estarían: Acuerdo México-Francia, programa ECOS-SEP-CONACYT-ANUIES-ECOS NORD Francia; Proyecto Intercambio académico ANUIES-CSUCA. Finalmente, en relación a otros convenios generales por parte de la ANUIES estarían: el caso de *Memorandum* de entendimiento entre ANUIES y AUCC-Canadá (Asociación de Universidades y colegios de Canadá); Acuerdo Marco México-alemán sobre cooperación académica ANUIES-HRK (conferencia de Rectores de universidades de alemanas); Acuerdo Marco de Cooperación Universitaria Franco Mexicana ANUIES-CPU-CDFI (Conferencia de Presidentes de Universidades, CPU, de Francia y la Conferencia de Directores de Escuelas y Formaciones de Ingenieros, CDEFI).

Todos los programas, se ofrecen sólo para estudios de un semestre. Con esto, el registro de la cantidad de personas que salen a estudiar al extranjero varía porque no todos obtienen un título en el extranjero, pero el factor internacional tiene un peso a través del impulso a la movilidad estudiantil y académica.

En suma lo encontrado hasta este momento, ha implicado entonces acciones de la ANUIES por lo menos en dos direcciones de la ANUIES hacia la agenda pública y de la ANUIES hacia la agenda de las IES. En este campo entonces, la política de internacionalización de la educación superior no sólo es un tema de la agenda, sino una acción impulsada por el propio organismo.

7.3 La AMPEI, la Revista *Educación Global* y los Expertos en Internacionalización

La Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), es una Asociación Civil que se funda en 1992. De acuerdo a su estatuto de constitución de esa fecha, la Asociación tiene como misión promover en México la dimensión

internacional en la formación de la personas en una sociedad multicultural. Para ello, dice el Estatuto de la Asociación, “Podrá realizar actividades de intercambio educativo, de investigación, de análisis, de difusión y de estudios de revalidación y acreditación, entre otros” (AMPEI, 1992: 1).

Gran parte de la misión no resulta extraña en el contexto en que nace. La década de los 90’ fue la década del tema de la calidad educativa y el factor internacionalización en la agenda pública, la agenda de las universidades y de otras asociaciones, como ANUIES. Entonces, ¿qué tiene de especial este organismo interinstitucional? De manera sintética tres rubros: i) su papel como promotora de principios, políticas y prácticas para la internacionalización de la educación superior; ii) su capacidad de sistematización, difusión y publicación de información (la otra parte de la misión de la Asociación); y iii) el poder de convocatoria de los expertos (académicos, gestores y tomadores de decisión) ligados a la comunidad académica mundial.

Respecto al primer rubro, la AMPEI colocó como uno de sus objetivos de su Estatuto “Desarrollar y recomendar principios, políticas y prácticas que propicien la educación y la investigación conjunta, tanto entre sus Asociados como entre ellos y colegas de otros países” (AMPEI, 1992: 1). Este objetivo se ha cumplido desde el principio y en diversos grados conforme han pasado los años. En 1993, la AMPEI tenía como proyectos: el censo de estudiantes extranjeros en universidades mexicanas; la Encuesta a dependencias universitarias que participan en el intercambio académico y la cooperación internacional; y el Manual de Internacionalización de las universidades mexicanas y de la operación de sus oficinas de intercambio académico (su publicación se previa en 1998). Estos proyectos tuvieron el apoyo de la Fundación Ford y en gran medida sirvieron como referentes para establecer una política a favor de la internacionalización de la educación superior (Rubio de la Oca, J. 2006), como para saber en términos macro, el grado de avance de internacionalización en la educación superior en México y América Latina (Banco Mundial, 2005).

Pero el papel de la AMPEI como promotora de cambios, principios, políticas y prácticas para la educación internacional no termina ahí. La AMPEI, ha recomendado políticas a favor de la internacionalización en las instituciones de educación superior. La propia directora de la AMPEI exponía como parte del informe de la presidencia para el año de 1997 “La AMPEI, en colaboración con la Universidad de Guadalajara, la Organización Universitaria Interamericana (OUI) y el CONAHEC organizó el “Taller sobre gestión de la cooperación en las universidades”, que se impartió en la Universidad de Guadalajara, con una duración de 20 hrs” (Gacel, 1998c: 6). La AMPEI se volvió experta en trabajar y proponer políticas a favor de la internacionalización en instituciones de educación superior como la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Colima (Anexos, ANUIES, 2007) y servir de referentes para otras propuestas de programas a favor de una política de internacionalización de la educación superior, como el reciente FOBES II (FCCYT, 2013).

Un segundo, punto por el cual la AMPEI tiene un papel importante en la internacionalización, es por su capacidad de sistematización, difusión y publicación de información de carácter académico. En el Estatuto de la Asociación se definen como objetivos: “Captar, sistematizar, difundir y publicar información relevante para la misión de la Asociación” y “Fomentar y organizar reuniones y eventos académicos o profesionales en materia de educación internacional”. Estos objetivos también se han cumplido a cabalidad. La AMPEI, cada año, desde su fundación, hace distintas reuniones y conferencias anuales a lo largo de la República mexicana con motivo de saber, el estado del arte de la internacionalización, los temas afines y las tendencias y propuestas a favor. Los resultados de las conferencias anuales y algunas noticias en torno a reuniones a realizar, aparecen en su página oficial, pero sobre todo en la revista *Educación Global*.

La revista, *Educación Global* empieza a operar a partir de 1997, hasta el 2010 no tiene ISSN y es raro que ninguno de sus ejemplares tenga una introducción que parta de un diagnóstico o explique las razones del tema a presentar o el hilo conductor de cada uno de los trabajos reunidos en la revista. Sin embargo, la calidad de la revista es altamente reconocida y es la única en América Latina de este tipo

en relación a temas afines a la educación internacional y la internacionalización de la educación superior. De acuerdo al informe ejecutivo del consejo directivo de 1996-1998 de esta Asociación “el primer número [de la revista *Educación Global*] se publicó en el mes de junio de 1997, cuyo tema principal fue “La internacionalización de las Universidades: retos y perspectivas”. El segundo se publicó en el mes de marzo de 1998 y versó sobre el tema de “*Redes de Colaboración*” (Gacel, J. 1998c:7). Cabe comentar que ambos números son los únicos donde aparece un informe ejecutivo del consejo directivo de la AMPEI con resultados de la Asociación.

Respecto a la Revista *Educación Global* habría que decir que la sistematización de la información sobre la dimensión internacional de la educación superior es considerable. Abundan contenidos en inglés-español con referencias entre naciones e IES centrales y periféricas. En los primeros números de la revista, sobresalen los estudios de redes y movilidad académica internacional de Estados Unidos, Europa, América Latina y México (Educación Global, 1998, 1999), años después se incluirá la estrategia de las asociaciones (Educación Global, 2009). Los tipos de estudios de movilidad, redes cooperación aparecen de manera recurrente, aunque intermitente (Educación Global, 2000, 2001, 2009), y una buena parte de las experiencias sobre internacionalización de la educación superior se centrarán entre Estados Unidos, México (Educación Global, 1999, 2002, 2003, 2004, 2005, 2008) y en menor medida Europa.

En publicaciones posteriores de la revista *Educación Global* sobresalen contenidos que tienen como tema central, o coyuntural la política de internacionalización, sus estrategias (o acciones específicas) y el cambio institucional (Educación Global, 2000), las nuevas circunstancias económicas y políticas en que se establece la internacionalización (Educación Global, 2003), la cultura de la internacionalización (Educación Global, 2004), el tema de las competencias y la innovación en la curricula y la investigación (Educación Global, 2005), y algunos diagnósticos de hasta dónde se ha llegado con este impulso a la internacionalización (Educación Global, 2010).

El tercer y último punto en torno a la AMPEI es su poder de convocatoria de expertos académicos y expertos tomadores de decisión clave en las IES, agencias gubernamentales y asociaciones de cooperación internacional. Dentro del grupo de expertos-académicos que se dedican a analizar el fenómeno de la internacionalización de la educación superior, están Guy Neave, Hans de Wit, S. Didou y Jane Knight. Pero hay un segundo grupo de expertos-tomadores de decisión que analizan la internacionalización de la educación superior para proponer estrategias y acciones a favor de la internacionalización. En este sentido, se encuentran los trabajos de la directora de la revista *Educación Global*, Jocelyne Gacel, Francisco Marmolejo y Jalmi Salmi.

Gacel Ávila, como experta ha propuesto: la Encuesta a dependencias universitarias que participan en el intercambio académico y la cooperación internacional; el Manual de Internacionalización de las universidades mexicanas; y la operación de las Oficinas de Intercambio Académico en las IES en México, como parte de la mejora de la calidad de la educación (Gacel, J. y Rojas, R. 1999, 2000, 2010). Francisco Marmolejo, en la historia de la revista, formaba parte del comité editorial y contribuía regularmente con estudios sobre la internacionalización de la educación superior tomando como caso Estados Unidos y México (Marmolejo, F. 2000) y considerando el fenómeno de la globalización como un reto para la Educación superior (Marmolejo, F. 2005). Actualmente, Marmolejo F. es Coordinador de Educación Superior del Banco Mundial y será uno de los invitados especiales de la XXII Conferencia Anual de la AMPEI en el 2014. Los temas de la Conferencia son: calidad e internacionalización, evaluación de la internacionalización, indicadores de internacionalización, rankings globales. No es de extrañar su impulso a la internacionalización de la educación superior, como no es de extrañar que en las temáticas a favor de la internacionalización, estará presente Jalmi Salmi, alto funcionario del Banco Mundial y propulsor de las *Universidades de Clase Mundial* en el marco de la Globalización.

En suma se tiene un cuadro de expertos, académicos y asesores de política y una agenda abierta, lo que denota el poder de convocatoria ligado a la comunidad académica mundial y agencias mundiales de financiamiento y asesoramiento.

Conclusiones

En México hay actores interinstitucionales clave que influyen en la agenda educativa nacional y en el diseño de la política de internacionalización de la educación superior. De los actores interinstitucionales clave, la SEP ocupa un lugar preponderante.

La SEP, a través de la SESIC (hoy SES) participó en acciones de participación e integración educativa regional en el marco del TLCAN. La SEP, a partir de la década de los 90' estableció, dos clases o tipos de programas: los de movilidad y de formación. Los programas de movilidad (impulsados a través de becas al exterior) tuvieron como característica fundamental que no sólo operaron a nivel de posgrado (como el caso del CONACYT), sino también a nivel licenciatura. El impulso a este tipo de programa de movilidad estudiantil-académica se ha dado a través de un conjunto heterogéneo de programas como PROMESAN, COMEXUS; y fundaciones como Fullbright-García Robles, Fundación Ford, etc.

En torno a los programas de formación, aquí básicamente se encontraban el PNPC y PROMEP. En un principio la SEP y el CONACYT se hacían cargo del PNPC. Posteriormente el Consejo sería el único responsable del PNPC, de esa manera, la SEP se haría cargo del PROMEP. PROMEP es un programa de mejoramiento del profesorado que busca mejorar la calidad educativa e impulsar el posgrado nacional e internacional. La particularidad del PROMEP es que estaba avocada a la formación de profesores como recursos humanos altamente calificados que se dedicaban y regresarían a la esfera de la docencia con un perfil internacional. En ese tenor, los profesores que formaron parte del PROMEP tuvieron mejores oportunidades para ingresar a otros programas de formación como el PNPC, y programas de investigación (como el SIN) a través de configurar un perfil internacional.

Entonces el hallazgo que se encontró es que el propósito del PROMEP de mejorar la calidad educativa y la conformación de posgrados nacionales e internacionales aunado a las vertientes de la conformación de profesores de tiempo completo y la conformación de cuerpos académicos y grupos de investigación sirvió para configurar un tipo de perfil de docente investigador, el perfil PROMEP.

El perfil PROMEP es un conjunto de características académicas enarboladas e impulsadas a través de un programa como PROMEP que se engarza o comparte características y criterios con otros actores interinstitucionales gubernamentales, como CONACYT, y programas, como el SNI. En suma, PROMEP implica el predominio de una lógica y causa común con la política de internacionalización de la educación superior que apuesta por la formación de recursos humanos en el extranjero y la investigación como paradigma de la educación superior en el país.

Otros actores interinstitucionales, en este caso no gubernamentales, que también han sido centrales y han influido en el diseño e implementación de la política de internacionalización de la educación superior han sido ANUIES Y AMPEI.

La ANUIES es un actor inter institucional clave que entra en la arena política al definir los temas de la educación superior. El hallazgo encontrado es que la ANUIES ha colocado temas en la agenda gubernamental, pero también ha actuado a la inversa. Es decir, también ha colocado los temas de la agenda gubernamental como parte de la agenda de la ANUIES y la agenda de las IES.

Lo anterior es evidente, en tres puntos. Primero, la década de los noventa cuando forma parte de las comisiones (junto con CONACYT y la SEP) para la integración de la educación superior en el marco del TLCAN. Segundo, al elaborar la mayor cantidad de estudios (y un par de encuestas) sobre movilidad, cooperación, políticas de cooperación académica, transferencia de créditos académicos, etc. Tercero, al establecer diversas clases de programas de movilidad (corta), formación e investigación, y que aplican tanto para nivel licenciatura como posgrado.

Finalmente AMPEI es uno de los últimos organismos no gubernamentales que tienen peso en el impulso a la internacionalización de la educación superior. La AMPEI, si bien no tiene programas de movilidad, formación o investigación -aunque los dos primeros los menciona en sus estatutos e intenta promoverlos- abocadas a la internacionalización de la educación superior, si posee un grado de *expertis* y de influencia académica que resalta la dimensión internacional de la educación superior en México. Lo cual se ve reflejado en la realización de la primera encuesta

para conocer la dimensión internacional de las universidades y en los congresos que realiza esta Asociación cada año para abordar este tema.

CAPÍTULO 8

EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y CIENTÍFICA DE INTERNACIONALIZACIÓN EN MÉXICO

Introducción

La intención de este capítulo es analizar los objetivos de la política educativa y científica de internacionalización en México, los cuales se remiten a la formación en el exterior de recursos humanos altamente calificados y la mejora de la calidad educativa. En ese sentido se revisan sus resultados con base en tres programas emblemáticos: el Programa de becas al extranjero del CONACYT, el PNPC y el programa de Retenciones y Repatriaciones.

Básicamente las preguntas que intentan contestarse son las siguientes. ¿Se han cumplido los objetivos que ha planteado el gobierno mexicano con la política educativa y científica de internacionalización en el exterior? ¿Cuáles han sido los resultados del Programa de Posgrados de Calidad (PNPC) y el Programa de Retenciones que apuestan por la dimensión internacional para mejorar la calidad de la educación superior? y ¿Cuál podría ser la perspectiva de esta política educativa y científica para los próximos años?

La hipótesis que aquí se plantea es que la política de internacionalización de la educación superior en México que ha implementado el gobierno mexicano en los últimos 20 o 25 años ha llevado a cabo diversas acciones y programas que en términos de *policy* han generado resultados cuantitativos limitados -evaluados a nivel de gestión y administración-, pero en términos de *politics* están cambiando, alterando y tienen efectos el SES y las funciones sustantivas de la universidad pública.

8.1 Evaluación de la política educativa y científica de internacionalización en México

El objetivo de la política educativa y científica de internacionalización ha sido, desde los 70, la formación en el exterior de recursos humanos (profesionistas, científicos y tecnólogos) altamente calificados. La evaluación de este objetivo puede hacerse

en dos periodos. El primer periodo, comienza en 1970, año en que se crea el CONACYT, hasta 1996, cuando se construye el Sistema Integrado de Información sobre Investigación Científica, Desarrollo Tecnológico e Innovación (SIICYT). Un segundo periodo surge en 1996, con los resultados sobre la formación de recursos humanos el exterior que ofrece el CONACYT en sus informes anuales.

1970-1996. En este periodo el punto de referencia fue la creación del CONACYT en 1970. Aquí los distintos Programas de Ciencia y Tecnología plantearon la formación de recursos humanos para: “la investigación (INIC, 1970); para el desarrollo científico y “para establecer, en forma acelerada una capacidad de investigación” (CONACYT, 1976: 38); “para el sector producción y bienes y servicios y el propio sistema nacional de ciencia y tecnología” (Poder Ejecutivo Federal, 1981: 41). Algunos Programas de Ciencia y Tecnología, lo dieron por hecho, de tal manera que plantearon *per se*, “la formación integral de investigadores” (CONACYT, 1990: 37); y “la formación de profesionistas de alto nivel” (Poder Ejecutivo Federal, 1997:17). Pero en todos los casos, la legitimidad del objetivo de la política educativa y científica de internacionalización descansaba en que los Recursos humanos altamente calificados formados en el exterior se incorporarían o pasarían a formar parte del campo de la ciencia y la investigación; y este campo en términos empíricos, y al menos en México, se encuentra en el campo gubernamental (los sistemas SEP-CONACYT son un ejemplo) y en el campo de la educación superior. ¿Cuáles fueron los resultados? ¿Se logró este objetivo?

Lo que se encuentra en este periodo es que no existieron propiamente evaluaciones, porque no existía una base de información sistemática. Con la información disponible, las valoraciones que hacia el gobierno mexicano en gran medida eran condescendientes al colocar sólo algunas ponderaciones e indicadores brutos centrados en el Programa de becas de posgrado al exterior.

En cuanto a resultados, del objetivo de formar recursos humanos en el exterior, el entonces *Instituto Nacional de Investigación Científica* (lo que después sería el CONACYT) afirmaba como meta: “Del número total de becas [para el periodo 1971-1976], 6 949 se otorgarán en el país y 6 125 en el extranjero” (INIC, 1970:140). Sin

embargo, sólo se otorgaron alrededor de 9 mil becas que contribuían a la formación de recursos humanos especializados. En términos cuantitativos el objetivo no se había logrado, pero fue la primera etapa en la historia del programa de formación de recursos humanos especializados que se otorgaba casi el 50% de apoyos (en forma de becas) para formarse en el exterior.

En los años posteriores, que abarcan un pequeño periodo que va de 1977 a 1984, tres cosas especiales se dieron. Primero, en el *Plan Nacional Indicativo de Ciencia y Tecnología* (CONACYT, 1976) no apareció objetivo alguno vinculado a la formación de recursos humanos altamente calificados. Segundo, pese a esto, el resultado del programa de becas de posgrado del Consejo arrojó como resultados un incremento real e inusitado. En 1977 se otorgaron 947 becas al extranjero y en 1981 se habían otorgado alrededor de 2031 becas al exterior (CONACYT, 2011:115). Tercero, este crecimiento inusitado se vio frenado por la crisis económica de los 80'. En 1982 las becas de posgrado al exterior habían bajado a 975; es decir, bajaron más del 50%. En 1983, las becas al exterior bajaron aún más a 468 y en 1984 llegaron hasta 422 becas (CONACYT, 2011:115).

Para el periodo de 1984-1988, el *Programa Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico* estableció como uno de sus objetivos, la formación de recursos humanos altamente calificados para el sector de producción y el propio sistema nacional de ciencia y tecnología (Poder Ejecutivo Federal, 1984: 62). El total de becas del posgrado al exterior asignadas por el Consejo, son prácticamente pocos considerando la continuidad del periodo de la crisis económica. 576 becas de posgrado al exterior se dieron en 1985 y 309 becas al exterior se otorgaron en 1989. Este último año fue un mínimo histórico. Acabada la llamada década perdida, en los años posteriores, que abarcaron de 1990 a 1994, se marcó una importante recuperación, en 1990 se otorgaron 475 becas y para el año de 1994 la cifra había aumentado significativamente al ubicarse en 2,078 becas al extranjero.

Entonces, lo que se tiene hasta aquí, a grandes rasgos era el porcentaje bruto del programa de becas del CONACYT para formar recursos especializados en el extranjero. Sin embargo, hay algunas interrogantes pertinentes como parte de la

evaluación de la política educativa y científica de internacionalización en el exterior, ¿los recursos humanos formados en el exterior, los exbecarios selectos del CONACYT, a qué se dedicaron? ¿Se incorporaron entonces a la investigación, al sistema de ciencia y tecnología donde el campo gubernamental y el sistema de educación superior eran nodales?, ¿o bien, se incorporaron al sector producción, bienes y servicios?

En retrospectiva, Márquez (1982) comentaba en los 80' que una parte considerable de los ex becarios formados en el exterior ocuparon puesto administrativos, burocráticos o se fueron al sector privado o no regresaron al país (abonando al mito de la fuga de cerebros). Sin embargo, en poco más de dos décadas de existencia de los programas de movilidad académica y estudiantil y los programas de becas del CONACYT, la información cuantitativa para establecer su paradero resultó insuficiente. En efecto, se tiene información sobre el número de becas-CONACYT otorgadas en el exterior. Sin embargo, no se encontraba información desagregada sobre si los recursos humanos formados en el exterior y altamente calificados se incorporaron al campo de la educación superior y al sistema de ciencia y tecnología.

Pero si la información en los primeros años de la década de los 90 era insuficiente, ¿sucedería algo distinto a partir de 1996 cuando el Consejo creó el SIICYT y se tuvo acceso a la información y los resultados de los programas que formaban parte de una política educativa y científica de internacionalización?, ¿los objetivos de la política educativa y científica de internacionalización seguirían siendo los mismos?, ¿cuáles serían sus resultados y efectos? Habría que recorrer estos años y esta información.

1996-2012. El Consejo a partir de 1996, creó el INICYT, con ello se iniciaba la sistematización de información y resultados en torno los programas de formación de recursos humanos altamente calificados. Por principio entonces el Consejo publicaría de manera anual el *Indicador de Actividades Científicas*, y posterior al 2000, y de manera conjunta, el *Informe General de Actividades Científicas y Tecnológicas*.

En el primer *Indicador de Actividades Científicas* el Consejo justificó la importancia de conocer todo lo relacionado con los recursos humanos calificados, con al menos tres razones: para evaluar la oferta actual y futura de recursos humanos; para una política educativa, de ciencia y tecnología; y porque la educación se consideró un factor crítico de innovación, competitividad y desarrollo económico (CONACYT, 1996).

Este informe del Consejo describió por primera vez, la formación de recursos humanos en ciencia y tecnología (capítulo III) en dos categorías analíticas. La primera categoría fue el Acervo de Recursos Humanos en Ciencia y Tecnología, (ARHCYT) para dar cuenta de las personas con educación terciaria (licenciatura y posgrado) en todos los campos de actividad *pero* que no se dedicaban exclusivamente a la investigación y el desarrollo. La segunda categoría fue Investigación y Desarrollo Experimental (IDE) para referirse a las personas (investigadores, técnicos, personal auxiliar) que se dedicaban de manera específica al campo de la ciencia y la investigación y que tenían como característica laboral particular ser de Tiempo Completo. El criterio o indicador “Tiempo Completo”, al igual que estudiar en el extranjero se volvieron señales de la calidad de la educación superior.

El informe de Consejo (CONACYT, 1996) prácticamente le dedicó un capítulo exclusivo (capítulo III) a describir los recursos humanos calificados en ciencia y tecnología. Describió su importancia, la población con educación terciaria, así como su desocupación e inactividad. Con esta lógica presentó el personal dedicado a actividades de IDE, por sector de desempeño, ocupación, nivel de estudios, campo de la ciencia y cerró con una comparación internacional del personal dedicado a IDE en México. Finalmente, el Consejo abordó resultados en torno al Programa Sistema Nacional de Investigadores por área, grado y entidad federativa. En un capítulo posterior (capítulo IV) el mismo *Indicador de Actividades Científicas* abordó el trabajo del propio CONACYT, del cual sobresalían como resultados: montos de formación de profesionistas de alto nivel, número de becas otorgadas para estudiar en el extranjero y datos sobre el programa de retenciones y Repatriaciones (CONACYT, 1996: 65 y ss).

Con esta base de información, ¿qué evaluación podría hacerse en torno a los recursos humanos formados en el exterior o con perfiles internacionales? En términos comparativos podía observarse que en 1996 el Consejo mandó a 1, 949 personas a formarse al extranjero como recurso humano especializado. Pero sólo había un par de Programas que reflejaban el destino en el país de los exbecarios selectos del CONACYT: el Fondo de Cátedras Patrimoniales y el Programa de Retenciones y Repatriaciones. Con ambos programas sólo se logró incorporar al campo de la investigación y al campo de la educación superior a 195 investigadores (o recursos humanos altamente calificados) formados en el exterior, según la información del consejo de años posteriores (CONACYT, 1997, 2003).

En los Informes de Ciencia y Tecnología posteriores, (CONACYT, 1997, 1998, 1999, 2000b), la estructura de la información, no cambió sustancialmente. Se ofrecieron más o menos los mismos indicadores en lo relativo a formación de recursos humanos (ARHCYT, e IDE, SNI), la contribución del programa de becas de posgrado nacionales y para el extranjero, el número de becas nuevas y vigentes que el Consejo preveía al exterior del país, así como algunos datos sobre el Programa de Retenciones y Repatriaciones.

En el 2001-2001 por la nueva disposición de la Ley de Ciencia y Tecnología el clásico *Informe de Ciencia y Tecnología* cedió su lugar al *Informe General de Ciencia y Tecnología*. Ambos informes presentarían información sobre la política de ciencia y tecnología y sus programas. El primero, lo haría en términos cuantitativos, mientras el segundo integraría información cualitativa y cuantitativa.

Respecto a este último, ¿qué indicadores o criterios contuvo como elemento novedoso para conocer el destino de los recursos humanos altamente calificados y formados en el exterior o con perfiles internacionales? En relación al *Informe General de Ciencia y Tecnología* del 2001-2002 (CONACYT, 2002) el criterio de formación de recursos humanos en ciencia y tecnología no tuvo gran variación. Presentó información sobre la formación de recursos humanos similar a años anteriores. La variación, sería en todo caso al presentar información sobre el total de becas de posgrado al exterior, por país, por institución educativa de procedencia

y por origen territorial. Esta información sólo apareció en algunos informes (CONACYT, 1998, 1999, 2002, 2003a). El resto de los informes anuales sobre el resultado de los programas de formación de recursos humanos formados en el exterior continuaría siendo limitado.

En suma, parcialmente se tuvo acceso a más información y resultados, pero de factura clásica (Didou, S. 2000^a). Parcialmente se ofreció información cuantitativa sobre ARHCYT o IDE e incluso sobre algunos programas como becas al exterior, el Fondo de Cátedras Patrimoniales o el Programa de Retenciones y Repatriaciones. Pero de fondo esta información fue limitada y sin un carácter transversal, insuficiente para conocer el destino de los recursos humanos altamente calificados formados en el exterior y saber si se incorporaron o no al campo de la investigación, al campo de la educación superior o al campo gubernamental.

8.2 Calidad, indicadores y evaluación de la política educativa y científica de internacionalización

En este periodo de 1996 al 2012 el objetivo de la política educativa y científica de internacionalización seguiría siendo más o menos el mismo: la formación de recursos humanos altamente calificados para el campo de la investigación y la ciencia. El *Programa de Modernización Educativa* planteaba, como al inicio de la década de los 90, modernizar el posgrado y la investigación, lo cual consistía, en parte, en fortalecer los programas de movilidad y cooperación internacional. Por su parte el *Programa de Ciencia y Tecnología* (PEF, 1996), planteaba como uno de sus objetivos, la formación de profesionistas de alto nivel a través del aumento en el número de becas nacionales y el exterior. En este marco, la variante de la política educativa y científica de internacionalización se daría con el objetivo de elevar la calidad de la educación superior.

Para elevar la calidad de la educación superior los indicadores fueron el número de posgrados de calidad y el número de becas al exterior. Respecto a este último indicador en 1996 se otorgaron 1 949 becas y al final del año 2000 la cifra había aumentado a 2, 331 (CONACYT, 2013 2011:115). Con estos datos el objetivo se había conseguido, pero también se habían construido otros dos efectos,- aparte del

ya clásico fenómeno de la fuga de cerebros- como parte de la política educativa y científica de internacionalización. El primero, la estratificación y diferenciación del sistema de educación superior mexicano a raíz de quienes contarían o no con programas de posgrado de calidad (Canales, A, 2010). Segundo, la configuración de perfiles académicos internacionales que empezaron a tener mayor peso en el mercado académico a raíz de tener cursos o títulos en el extranjero como sinónimo de calidad (Didou, S. 2010, 2013).

Con estos resultados y efectos, se llegó al sexenio 2000-2006. México vivió en el 2000 una transición política o cambio de régimen de gobierno, con lo cual se podía imaginar un cambio en la política de internacionalización. No fue así. El *Programa Nacional de Educación 2001-2006* planteó tres objetivos estratégicos para la educación superior “cobertura y equidad; buena calidad de los procesos y resultados educativos; e integración y gestión del sistema” (SEP, 2001: 76). Derivado del objetivo estratégico de la “cobertura y equidad” se desprendió el objetivo específico de tener “un capital humano especializado”; es decir, personas con mayores niveles de profesionalización y que aprendan a lo largo de toda la vida. De los objetivos estratégicos “buena calidad en los procesos y resultados educativos” e “integración y gestión del sistema” se desprendieron los propósitos de una mayor cooperación internacional y la promoción de alianzas académicas entre IES mexicanas y extranjeras de prestigio (SEP, 2001: 26)

Con este último objetivo se estableció como una de las metas “lograr que el número de becas-crédito para la realización de posgrados se incremente anualmente para pasar de 5, 984 en 2000 a 22, 400 en 2006, de las cuales 2, 660 serán para la realización de estudios en el extranjero” (SEP, 2001: 209). ¿Se llegó a tal cantidad de becas? La meta era pequeña, en relación a los años anteriores donde se habían dado cifras similares. Por tanto esta meta se logró al llegar al final del sexenio a 4, 451 becas al exterior de acuerdo a la información del propio CONACYT (2011). Pero a estas alturas era ya evidente que faltaba una mayor evaluación del programa de recursos humanos altamente calificados y formados en el exterior. Para atender este asunto, el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* le pondría, por primera

vez, un énfasis en los indicadores en la medición y evaluación de los recursos humanos altamente calificados.

En este marco el *Programa Especial de Ciencia y Tecnología* del 2001, establecía como objetivo, “la conformación de una política de Estado de ciencia y tecnología e incrementar la capacidad científica y tecnológica del país” (DOF, 2002a). Al menos de entrada, las cosas parecían que iban en serio en relación a una política educativa y científica de internacionalización. El *Programa Especial de Ciencia y Tecnología* (PECYT) presentó algunos indicadores y metas del objetivo estratégico para incrementar el personal con posgrado (lo que antes era denominado como recursos humanos altamente calificados). Los indicadores eran:

- Miembros del SNI
- Plazas nuevas para investigadores en centros públicos de investigación
- Plazas nuevas para investigadores en instituciones de educación superior
- Becarios del CONACYT por año (becas vigentes)
- Becas nuevas del CONACYT por año
- Incremento del acervo de doctores por año

Con base en los indicadores y metas del objetivo estratégico de incrementar el personal de posgrado evidentemente hay suficiente información sobre las becas nacionales y al extranjero, vigentes y nuevas del CONACYT, y el incremento del acervo de doctores por año. De hecho, en los últimos informes anuales el Consejo (CONACYT, 2011c, 2012d), le dedica a este rubro prácticamente un capítulo.

Sin embargo, la evaluación del programa de formación de recursos humanos con base en los indicadores presentados, presenta varios puntos ciegos. ¿Los investigadores del SNI formaron parte de los programas de movilidad estudiantil y académica, estudios posdoctorales o estancias sabáticas? ¿Qué cantidad de investigadores miembros del SNI tienen grados en el extranjero¹³? ¿Qué cantidad

¹³ La excepción, en cuanto a información es lo que aparece en la página oficial del CONACYT: <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/intro.php> para exaltar los Programas de Posgrado de Calidad y donde establece información sobre la relación de países donde se han formado los investigadores que integran el SIN. Este punto da cuenta de la cantidad de investigadores SIN que tienen grados en el extranjero, pero no cuáles formaron parte de los programas de movilidad y becas que se insertaron al campo de la investigación y el campo de la educación superior.

de recursos humanos altamente calificados y formados en el exterior (o con perfiles internacionales) se incorporaron como investigadores en los centros públicos de investigación e IES? ¿Cuántas plazas nuevas para investigador con perfil internacional se otorgaron en centros públicos de investigación e instituciones de educación superior en México? ¿Cuáles fueron las IES beneficiadas? Frente a tales interrogantes, la información cuantitativa es insuficiente. De todos modos esta política educativa y científica de internacionalización continúa hasta el último sexenio del 2006-2012.

En el *Programa Sectorial de educación 2006-2012* se plantearon los siguientes objetivos estratégicos para el campo de la educación superior: “elevar la calidad de la educación superior; ofrecer una educación integral en valores, competencias y conocimientos; ofrecer una educación de calidad, pertinente y competitiva; fomentar una gestión institucional”. El objetivo “elevar la calidad de la educación superior”, fijó como indicadores, la cantidad de cursos que tomarían los profesores de tiempo completo, la formación y consolidación de cuerpos académicos. Otros indicadores para medir la calidad de las IES fueron: programas que incorporen una dimensión internacional, acuerdos de colaboración, cooperación y convenios entre IES nacionales y extranjeras.

Los Indicadores que se engarzaron con la política educativa y científica de internacionalización fueron: la consolidación de Cuerpos Académicos; los Programas de Posgrado que incorporaron la dimensión internacional; y los acuerdos de colaboración, cooperación y convenios entre IES nacionales y extranjeras.

¿Cuáles fueron los resultados que se presentaron con estos indicadores? En cuanto a la consolidación de Cuerpos Académicos, los resultados del Programa de Retenciones y Repatriaciones, y el impulso a los Programas de estudios posdoctorales y estancias sabáticas. En relación a los programas de posgrado que incorporaran la dimensión internacional, el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). En cuanto a los acuerdos de colaboración, cooperación y convenios entre la IES nacionales y extranjeras, la información se remite sólo a los

estudios de ANUIES (2007), y parcialmente en los informes del Consejo que se hacen anualmente.

Un punto que cabe resaltar en todo esto, es que el *Programa Sectorial de Educación* 2006 consideró nuevamente como importante realizar una evaluación de los programas derivados de las políticas para educación superior. En ese sentido, la creación y pertinencia de un organismo como el Consejo Nacional de Evaluación de las políticas sociales (CONEVAL), el cual evaluó el trabajo y los resultados de algunos programas vinculados con la formación de recursos humanos altamente calificados (CONEVAL, 2008a), el desempeño del Programa SNI (CONEVAL, 2008b, 2008c), el Programa de becas (CONEVAL, 2011) y el Programa de becas de posgrado del CONACYT (CONEVAL, 2008d, 2009, 2012, 2013). Los resultados, en general, fueron positivos tomando en cuenta criterios de gestión de recursos y resultados. No de sus efectos en el sistema de educación superior, o el sistema de ciencia y tecnología.

Nuevamente el espíritu del CONEVAL, apareció en uno de los objetivos del PECYTI del 2008-2012. Este Programa planteó dos objetivos a fines a la política educativa y científica de internacionalización. Primero, “Establecer una política de Estado en ciencia y tecnología” (algo que ya se había iniciado en el 2002 con el llamado sexenio del cambio), del cual una de sus estrategias fue “incrementar el acervo de recursos humanos altamente calificados” (CONACYT, 2008a, 49). Segundo “Evaluar la aplicación de los recursos públicos que se invertirán en la formación de recursos humanos de alta calidad (científicos y tecnólogos), y en las tareas de investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación [...]” (CONACYT, 2008a: 42). Desafortunadamente, como lo reconoce el propio Consejo en su *Programa institucional* del 2008, una de las características de los sistemas de evaluación es que ha estado centrado en la gestión sin enfatizar en el seguimiento y no en los resultados (CONACYT, 2008b).

Finalmente, como parte del monitoreo y evaluación de la política de ciencia y tecnología, el objetivo estratégico de “promover la formación y consolidación de capital humano para el desarrollo de la CTI” se establecieron como indicadores:

“proporción de becarios apoyados por el CONACYT graduados de posgrado en áreas científicas e ingenierías; proporción de programas consolidados y de competencia internacional en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad; y mantener la cobertura en la formación de Recursos Humanos de alto nivel. Apoyos otorgados para becas de posgrado/solicitudes; Número de investigadores vigentes en el SNI”. (CONACYT, 2008a: 20).

Comentarios en torno a estos indicadores. La evaluación de la política educativa y científica de internacionalización ha pasado de indicadores comunes, como el monto económico y el número de becas (nuevas y vigentes) que aparecen en los informes anuales del Consejo. Parece ser que a partir del último sexenio, las miras están puestas en diversos indicadores que articulan diversos programas como el PNPC, el SIN o el PRR. El problema sin embargo es que estos indicadores han arrojado resultados sólo en torno a su gestión y no en sus resultados en términos históricos transversales y en relación a su impacto en el sistema de educación superior y el campo de la investigación.

8.3 Resultados de la formación de recursos humanos altamente calificados: el PNPC y el Programa de Retenciones y Repatriaciones

¿Cuáles han sido los resultados de los programas de formación de recursos humanos altamente calificados con perfiles internacionales que se encuentran en el campo de la educación superior en México? En este punto son claves en el análisis: el Programa de Retenciones y Repatriaciones y el Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Las hipótesis que aquí se plantea es, por un lado, que no se conocen los efectos de programas avocados a la formación de recursos humanos altamente calificados, como es el caso de los programas de repatriaciones y los programas de posgrados de calidad; y por otro lado, que quienes se han beneficiado con la política han sido las IES que se encuentran en una posición central y no periférica en el sistema de educación superior mexicano.

8.4 Resultados del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)

A partir de la década de los 90' el gobierno mexicano conformó el Programa de Posgrados de excelencia (el antecedente del PNPC) como un indicador de la

calidad en las IES. Para entender este Programa conviene hacer la valoración en dos periodos, de 1996 al 2003 y del 2004 al 2012.

1996-2003. En la década de los 90' la modernización del posgrado, la política de la calidad educativa, la política de financiamiento de la educación superior (que apostó por los fondos extraordinarios) y los programas académicos de movilidad internacional, se engarzaron. En este marco, nació en 1991 el Programa de Posgrados de Excelencia (o calidad), que a partir del 2006 cambiaría a Programa Nacional de Fortalecimiento del Posgrado, y que finalmente a partir del 2008, se le ubicaría como Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

Parte de los beneficios que obtendrían las IES al tener un posgrado de calidad era un financiamiento extraordinario. Parte de los beneficios que obtendrían los individuos de pertenecer (o egresar) de un posgrado de calidad eran la de participar en programas de movilidad internacional y obtener becas para realizar estancias cortas o largas en el extranjero. En todo esto ¿cuáles fueron los resultados del Programa de posgrados de excelencia que impulsó tanto el CONACYT como la SEP partir de la década de los 90'?, y ¿qué IES se beneficiaron con este Programa centrado en la calidad de la educación superior? Respecto a los resultados de este Programa hay distintos tipos de información. En algunos años, los resultados eran limitados (CONACYT, 1996), la información no se encontraba correctamente (CONACYT, 1997), en otros los resultados del Programa eran más amplios (CONACYT, 1998, 1999, 2002b, 2003a), o en otros más donde de plano la información sobre el Programa simplemente desapareció (CONACYT, 2000; 2001, 2001)

Como punto de partida entonces el *Indicador de Actividades científicas* anual del CONACYT (1996) decía en torno a los primeros registros del Programa de Posgrados de Excelencia, “En 1996 a través de este mecanismo se apoyaron 26 programas de posgrado de instituciones nacionales de educación superior con el propósito de ampliar su infraestructura, adquirir acervos bibliográficos y/o contratar profesores visitantes con una residencia no mayor a un año. Las principales instituciones beneficiadas fueron El Colegio de México y el cinvestav, que recibieron

el 35% del total de iniciativas aprobadas y se orientaron principalmente hacia las ciencias sociales y exactas” (1996:67).

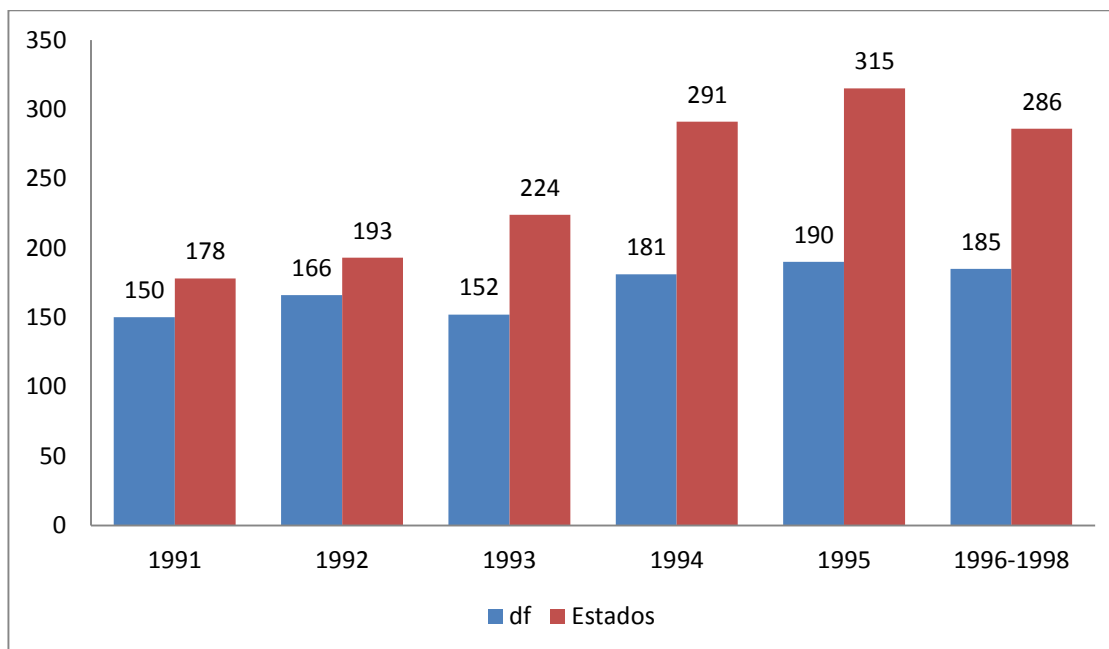
Los resultados que ofrece este primer informe fueron pocos y se limitaron a describir la cantidad de programas de posgrados de calidad, pero no se comparó estos resultados con el total del posgrado nacional, ni la evolución de los posgrados de excelencia desde que se inició este programa. Los resultados del informe del Consejo mencionan también como parte de este Programa, algunas IES beneficiadas. Quedó también pendiente, los montos económicos asignados al Programa y su composición, entre otras cosas. La evaluación que se hace del Programa es que fue limitado, aún y cuando podía proveer suficiente información desde 1991, año en que empezó a operar los Posgrados de excelencia como sinónimo de calidad.

En el caso de 1997, los resultados que presentó el Consejo, a través de la página web oficial del INICYT no eran correctos dado que éstos eran del informe anual de Actividades Científicas (específicamente del apartado de labores del CONACYT) de dos años posteriores. El cambio surge a partir de 1998, año donde se da una mayor cantidad de información y resultados sobre el Programa de Posgrados de Excelencia. En este momento, el Consejo presentó, la evolución de los posgrados de excelencia de 1991 a 1998, (tal y como se muestra en la Gráfica No. 4); la evaluación de los programas de posgrado por áreas de conocimiento; la composición del posgrado por niveles (maestría y doctorado); su distribución por disciplinas, y por entidades federativas.

La lectura que se puede hacer con estos resultados es; por un lado, un significativo crecimiento de los posgrados de excelencia (o calidad) a raíz del programa de posgrados de excelencia establecidos por la SEP y el CONACYT; y por otro, que una cantidad importante de posgrados se concentraba en el Distrito Federal. En este informe de 1998, apareció como una cuestión medular los resultados de la formación de recursos de alto nivel y dentro de este rubro, los resultados del Programa de becas nacionales y al extranjero. El cruce entre el Programa de Posgrados y el Programa de becas-CONACYT era el resultado de

Gráfica 4

Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia, 1991-1998



Fuente: CONACYT, (1998: 102).

una política educativa, el CONACYT sólo apoyaría (con becas) los posgrados que formaran parte del Padrón de Posgrado de Excelencia. En ese sentido, dos indicadores serían fundamentales para conocer quienes se beneficiaron en los primeros años con los Programas de Posgrado de Calidad y el Programa de becas. El primer indicador sería, la información sobre las instituciones educativas de procedencia de los ex becarios en el extranjero. El segundo indicador sería el origen de los ex becarios en el extranjero.

Respecto al primer indicador el Consejo arrojó la información sobre las instituciones educativas de procedencias de los exbecarios en el extranjero en 1998, con estos porcentajes, la UNAM (22%), el ITESM (11%), UAM (7), ITAM (6%), Ibero (4%), IPN (4), UDLA (3%) (CONACYT, 1998). Tres hallazgos se registraron aquí. Primero, que la mayor cantidad de IES con programas de posgrado de calidad eran IES privadas. Segundo, que ese pequeño grupo de IES con posgrados de calidad sumaba el 60% del total y el resto (41%) lo componían las IES con posgrados de calidad de las entidades federativas. Este hallazgo se fortalecía con los resultados del indicador origen de los becarios al extranjero. Básicamente el hallazgo es que

la mayoría de las IES con posgrados de calidad se encontraban en el centro del SES; es decir el DF y sus alrededores, pero que sus resultados en la periferia (en las entidades federativas) eran menores. ¿Esta tendencia o política se revertiría como parte de una política de ajuste y evaluación? Habría que revisar los resultados de los Programas de los siguientes años.

Para 1999, el informe sobre el Programa de Posgrados de excelencia arrojó lo siguiente: el total de programas apoyados (468) en maestría y doctorado, con un crecimiento del 37%; la evaluación de los programas de posgrado, por comités por área y árbitros externos; la revisión de políticas de ingreso y permanencia al programa, (con lo que la evaluación del programa se volvía permanente y sistemática); la configuración del posgrado por áreas y niveles; y finalmente, la información referente a la expansión y consolidación de los programa de posgrados en las entidades federativas (CONACYT, 1999).

Respecto al rubro de expansión y consolidación de los programas de posgrado, decía el Consejo, “De los programas de posgrado inscritos en el Padrón en 1999, el 65.3 por ciento correspondió a instituciones de educación superior localizadas en las entidades federativas, mientras que a finales del quinquenio 1990-1994 esta proporción fue del 61.6 por ciento. Así el Conacyt continúa apoyando la expansión y consolidación de los programas de posgrado en las entidades federativas” (CONACYT, 1999: 142). Entonces, ¿la descentralización de la ciencia, empezaba a notarse como resultado de una política educativa y programas como Posgrados de Calidad? Puede decirse que en la primera década de los 90 los posgrados de excelencia se concentraron en las IES del Distrito Federal y que quienes se beneficiaron en principio fueron las IES y los individuos como parte del *centro* del sistema de educación superior. Ciertamente, que también se dieron intentos por descentralizar los programas, Pero al menos en 1999, los resultados no concordaron con los propósitos. Lo mismo sucedió en torno a quienes se beneficiaron tanto con el Programa de Posgrados como con el Programa de becas al exterior.

Ahora bien, tomando como indicador los resultados de la institución educativa de procedencia de los extranjeros y el origen (geográfico) de los ex becarios, puede advertirse que la tendencia de la política no cambió de dirección. En 1999, la UNAM, el ITESM, la UIA y el ITAM seguían siendo las IES de la que procedían los becarios al extranjero. No era de extrañar que la ruta más probable que siguieron los beneficiarios del programa de becas al exterior fuese, por principio, optar por cursar estudios en posgrados de calidad en IES públicas o privadas. Una vez dentro participar en los programas de movilidad académica internacional. Posterior a ello, los beneficiarios se encontraban en mejores condiciones y con el perfil adecuado para solicitar estudios más avanzados (doctorado o posdoctorado) y participar en Programas de movilidad internacional corta o para realizar estudios en el extranjero con la ayuda del Programa de becas que proporcionaba el CONACYT.

Finalmente, con los resultados del Consejo acerca del origen de los exbecarios al extranjero puede sostenerse que al menos desde el punto de arranque del programa de posgrados, (esto es 1991 a 1999) la ciencia, la investigación, los posgrados de calidad, las IES que ofrecían tales programas de posgrado y los beneficiarios de los programas de movilidad y de becas al exterior continuaban centralizados. Al año siguiente, esto es el 2000 la continuidad en esta tendencia se desconoce. Una gran decepción aparece en *el Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología* del 2000 al no haber rastro alguno sobre el Programa de Posgrados de excelencia (ver, CONACYT, 2000c). ¿Qué justifica esta ausencia? Hay cambios administrativos y legales. Incluso no hay información ni el *Indicador de Actividades científicas* del 2001 (CONACYT, 2001^a), ni el *Informe General de Ciencia y Tecnología* del 2001 (CONACYT, 2001b). Este es un importante vacío, que más o menos intenta subsanarse con la información que aparece hasta el 2002. Año, en que el Programa de Posgrados de Excelencia cambia de nombre a Padrón de Posgrados de Excelencia.

En el *Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología* del 2002 el Consejo decía “Durante 2001 se evaluaron los programas del Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia para Ciencia y Tecnología correspondientes a la promoción 2000-2001. Al finalizar 2001, el Padrón estaba conformado por 425 programas que

enriquecieron la oferta de posgrados y orientaron a los profesionistas sobre las mejores opciones académicas para realizar sus estudios de posgrado” (CONACYT, 2002b: 124). El ahora llamado Padrón de Programas de Excelencia, sin duda seguía creciendo, pero después de varios años, no acaba por descentralizarse, aún y con las declaratorias del Consejo bajo la siguiente tónica, “De los programas de posgrado inscritos en el Padrón en 2001, el 59 por ciento correspondió a instituciones de educación superior localizadas en las entidades federativas. Así, el Conacyt continúa apoyando la expansión y consolidación de los programas de posgrado en todos los estados en apoyo a la descentralización” (CONACYT, 2002b: 123, 124).

De regreso al cuestionamiento sobre las IES beneficiadas con el programa de posgrados de calidad y el programa de becas, en el 2002 declaraba el Consejo, “Es importante destacar que durante 2001 la UNAM, el ITESM, el ITAM y la UIA fueron las instituciones de las que egresó el mayor número de estudiantes apoyados por el Conacyt para realizar estudios de posgrado en el extranjero, con porcentajes de 17, 14.4, 6 y 4.1 por ciento, respectivamente, en relación con el total de becas otorgadas al extranjero” (2002b:123).

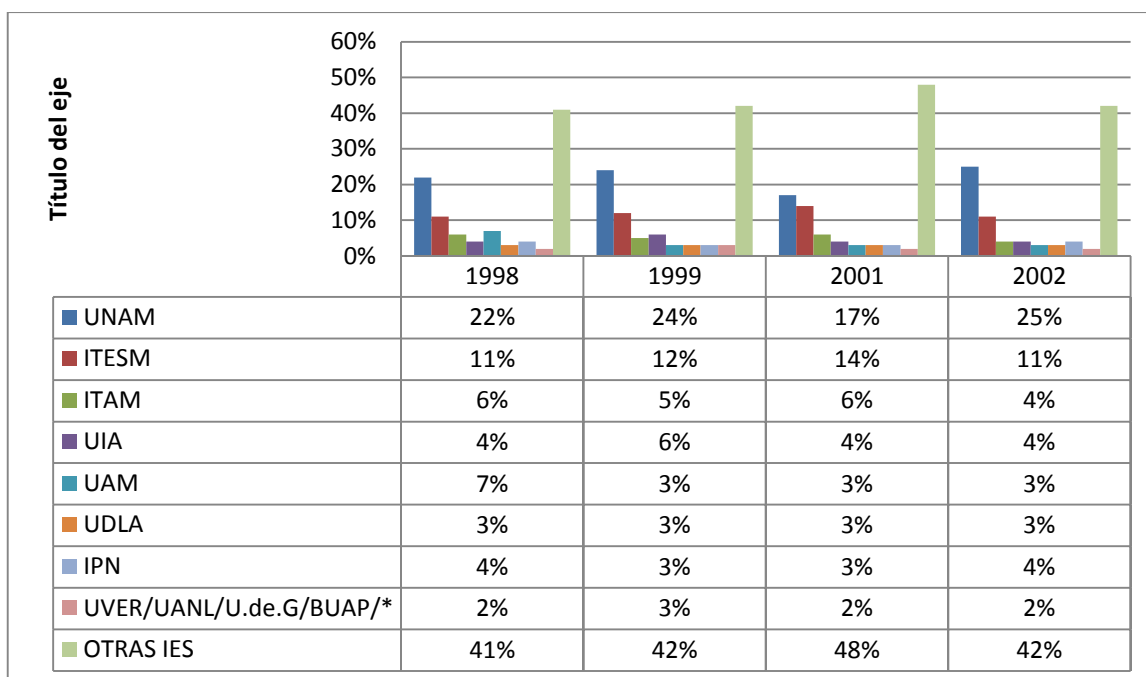
Entonces, ¿Tiene que ver el centro y la periferia en el sistema de educación superior, las políticas y sus programas? Al menos los resultados que presentó el Consejo en relación a las IES y los beneficiarios de los programas de movilidad, así lo demuestran. El Consejo decía, “Respecto al origen de los becarios apoyados para estudiar fuera del país, el 42 por ciento de los estudiantes provino del Distrito Federal, mientras que los estudiantes originarios de las entidades federativas obtuvieron el 58% de las becas 6.6 puntos porcentuales más que en el 2000. Cabe mencionar que las principales entidades de donde provenían los becarios apoyados fueron los estados de México, Nuevo León, Veracruz y Puebla que tuvieron participaciones del 12, 5, 4.3 y 4 por ciento, respectivamente, del total de becas otorgadas para estudios en el extranjero” (CONACYT, 2002b: 123).

Nuevamente, el Consejo afirmaba un año después “Es importante destacar que durante 2002 la UNAM, el ITESM, la UAM y la IUA fueron las instituciones de las

que egresó el mayor número de estudiantes de posgrado en el extranjero, con porcentajes de 25.2, 11.3, 4.6 y 4.3 por ciento, respectivamente, en relación con el total de becas otorgadas en el extranjero” (CONACYT, 2003^a: 142). De acuerdo a la Gráfica No 5, si se comparan estos datos del 2002 con los tres años anteriores

Gráfica No 5

Institución Educativa de Procedencia de los Exbecarios en el Extranjero, 1998-2002

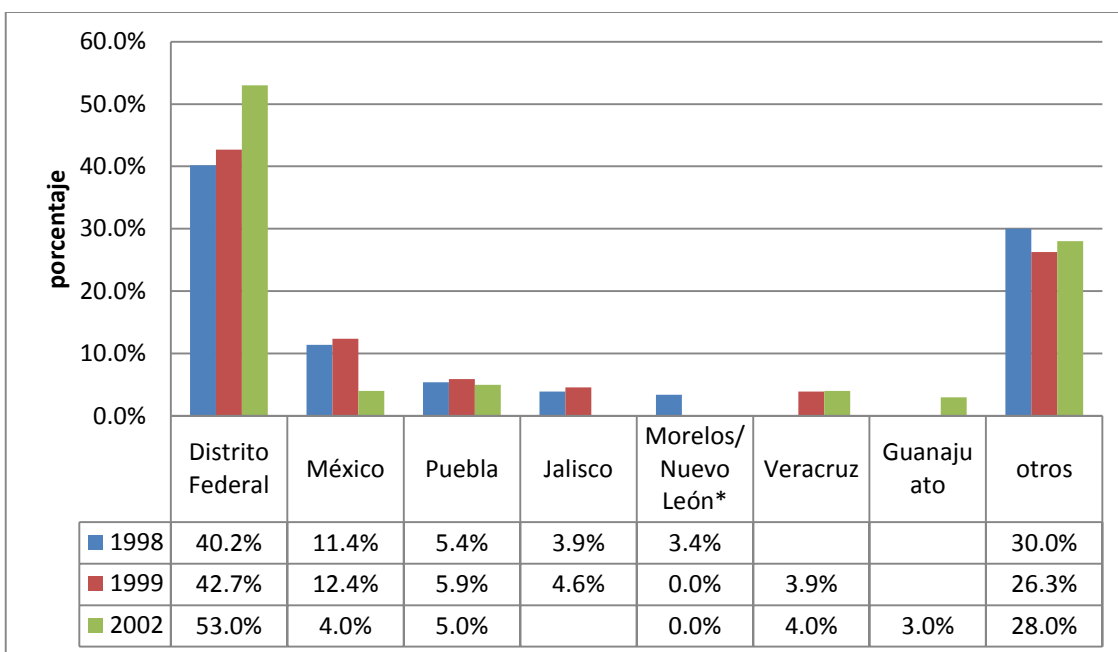


*los porcentajes son en relación a los años y las IES respectivamente.

Fuente, Elaboración propia con información del CONACYT (1998, 1999, 2002b, 2003a).

(2001, 1999 Y 1998) aparecen hallazgos importantes. Primero, La UNAM fue una de las instituciones de educación superior que más se benefició con los Programas de Posgrado de Calidad en el Sistema de Educación Superior. Segundo, pero también hay un pequeño grupo de IES concentradas en el DF que continuaron siendo beneficiadas en más del 50% en comparación con las IES de las entidades federativas (ver Gráfica, No 6). Tercero, una parte importante de esas IES beneficiadas con el Programa de posgrados de Calidad, eran IES privadas de élite (ITESM, ITAM, UIA, UDLA).

Gráfica No 6
Origen de los Becarios al Extranjero 1998-2002



Fuente. Elaboración propia con información del CONACYT (1998, 1999, 2002b, 2003a).

En suma, con sus limitaciones, los informes del Consejo de años anteriores, por ejemplo CONACYT (1998, 1999, 2002b, 2003a) tenían información importante del cruce entre los resultados del Programa o Padrón de posgrados de excelencia emprendido con la política de asignación de becas para participar en programas de movilidad corta o larga. En ese sentido se tenía información sobre la institución educativa de procedencia de los becarios al extranjero, e incluso el origen de los becarios en el extranjero. Con base en esta información podía entenderse qué IES se estaban beneficiando tanto del programa de becas de calidad, como del programa de becas al exterior. Desafortunadamente esta información, desaparece en los años posteriores, al darle énfasis a otros resultados del Programa de Posgrados.

2004-2012. A partir del 2004 se inaugura otra forma de trabajo. El *Informe de Actividades Científicas* anual del CONACYT deja de emitir información regular sobre los resultados del Programa de Posgrados de Excelencia. Esta información de aquí en adelante sólo aparecerá en el *Informe General de la Ciencia y la Tecnología*.

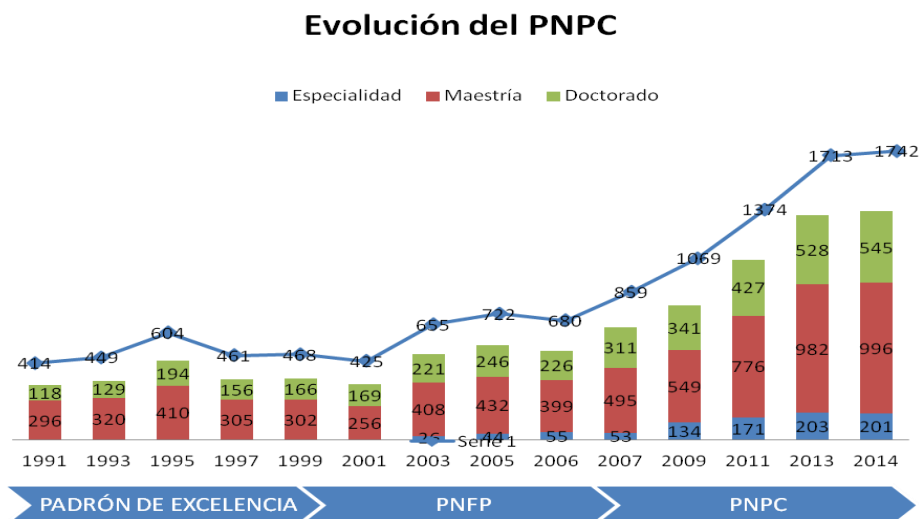
¿Qué otros cambios se registran? Sólo uno, pero muy importante, a partir de este momento ya no aparecen resultados sobre las instituciones educativas de procedencia de los ex becarios a extranjero, ni el origen de los ex becarios al extranjero. Además en los últimos años desaparecerá información sobre la formación de recursos humanos en el exterior. Ejemplo, en CONACYT (2009b), la información sobre las becas al exterior, ni siquiera se menciona. Ha de suponerse que esta acción se basa en el hecho de que los resultados aparecen en el *Informe de Actividades Científicas* del año correspondiente (CONACYT, 2009c). Lo cual es cierto, pero la información se resume a sólo dos indicadores y sus respectivos resultados, los montos económicos y los totales de becas otorgadas para estudios en el exterior.

En los primeros años de este segundo periodo aparecen los siguientes indicadores en torno al Programa de Posgrados de Excelencia: el total de posgrados de calidad aprobados; porcentaje de crecimiento de los posgrados de calidad; las áreas que componen a los posgrados de calidad (maestría, doctorado) por porcentajes; total de IES de las que provienen los posgrados de calidad; las modalidades de estos posgrados (Padrón Nacional de Posgrado, PNP, Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado, PIFOP, y el Padrón de Excelencia, PE, que desaparecería paulatinamente); y porcentaje en expansión y descentralización por entidades federativas (CONACYT, 2004a, 2005^a, 2006^a, 2007a, 2008c, 2009b, 2010b, 2011c y 2012d). La Gráfica No 7 ilustra de una excelente manera, la evolución del PNPC desde su origen hasta el presente.

Las variaciones en los informes y resultados, están en CONACYT (2007b y 2008c) donde aparecen resultados en torno al porcentaje de impacto en calidad, cobertura y descentralización del Programa. Finalmente otra de las variaciones más significativas estarían en CONACYT (2011 y 2012) dado que se presentaron por primera vez, resultados del perfil internacional del PNPC, a través de que se dividió el PNPC en cuatro distintas modalidades: de competencia internacional, consolidados, en desarrollo y reciente creación. Los resultados que arrojó el Consejo para 2011 fueron “124 posgrados de competencia internacional”

(CONACYT, 2011c: 111) Y “132 posgrados de competencia internacional” para el siguiente año (CONACYT, 2012d:113).

Gráfica No 7
Evolución del PNPC 1991-2014



Fuente: Página web oficial del CONACYT: <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/intro.php>

Algunas preguntas pertinentes en torno a esto es ¿qué IES tenían estos posgrados de competencia internacional? El Consejo daría una última respuesta al respecto, “tales programas de posgrado están concentrados en el Distrito Federal. El CINVESTAV, el IPN, algunos centros SEP-CONACYT (no se sabe cuáles), el Colegio de México, la UNAM y la Universidad Iberoamericana, son instituciones que tienen estos programas” (CONACYT, 2012d:113) Esto vuelve a plantear la pregunta originaria, quién y quiénes se han beneficiado con la política de internacionalización.

8.5 Resultados del Programa de Retenciones y Repatriaciones

La fuga de cerebros fue un fenómeno que el gobierno mexicano detectó desde la primera década de existencia del Consejo a través de algunos de sus Programas (CONACYT, 1978), como el Fondo de Cátedras Patrimoniales (creado en 1991) y el Programa de Retenciones y Repatriaciones. De manera esquemática se pueden entender los resultados de este último Programa en dos periodos: el primero, que comprende sus años de creación, hasta el 2000; el segundo periodo que abarca del 2001 hasta el presente.

1992-2000. En 1992 empezó a operar el Fondo de Cátedras Patrimoniales con tres niveles. Apoyo a académicos que realizaron investigaciones excepcionales acreditadas internacionalmente (nivel I). Apoyo a profesores visitantes nacionales o extranjeros que laboraban en IES del país por un año (nivel II), el cual tuvo a su vez tres modalidades: apoyo a investigadores en las IES públicas de los Estados (modalidad I); apoyo a profesores e investigadores para la obtención del doctorado (modalidad II); apoyo a académicos residentes en el extranjero (modalidad III). Finalmente en 1997 se le agregó al Fondo de Cátedras Patrimoniales el Programa de Retenciones y Repatriaciones (nivel III).

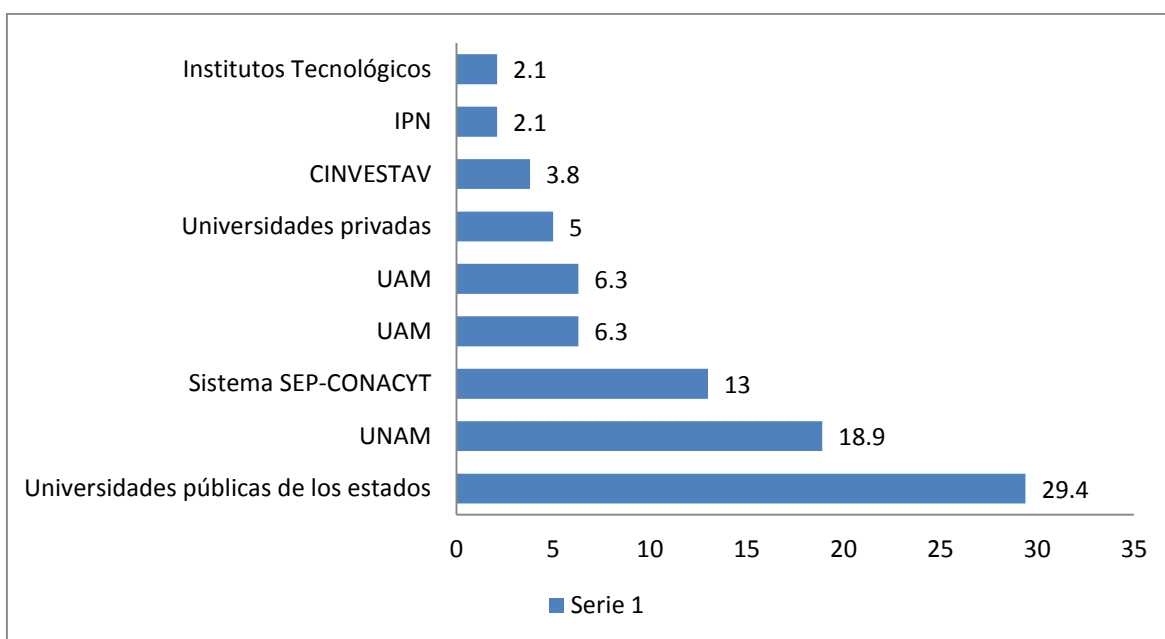
De acuerdo a la información disponible del primer *Indicador de Actividades Científicas*, los resultados del Programa de Retenciones y Repatriaciones fueron los siguientes: “de 1992 a 1996, se repatriaron 306 investigadores en el área de ciencias naturales; 281 en aplicadas y 196 en el área de ciencias exactas” (CONACYT, 1996: 66). Asimismo, decía el Consejo, “se ha fortalecido la plantilla de investigadores de las universidades públicas de los estados; de los centros e institutos de investigación de la UNAM y de las entidades del Sistema SEP-conacyt” (CONACYT, 1996: 66). Lo que ofrecía el Consejo en este primer informe fueron dos indicadores para evaluar el Programa de Retenciones y Repatriaciones: las áreas donde habían participado los investigadores formados en el extranjero y algunas de las IES que fueron beneficiadas. La cifra de 1992-1996 en su conjunto aparentemente es alta, pero con ello se maquilla la cifra real. El total de repatriados entre 1992 y 1996 es de 783. Pero dividido este total en cuatro años, la cifra es menor a 200 individuos.

Para el siguiente año, esto es 1997, el Consejo presentaba, sobre el Fondo de Cátedras Patrimoniales como del PRR un desglose del número de beneficiarios de cada uno de los tres niveles y modalidades de los programas, así como los montos económicos totales (CONACYT, 1997, anexos). Para 1998, el Consejo mencionaba “se logró repatriar a 238 investigadores” (CONACYT, 1998: 106) y “El principal destino de los investigadores repatriados fueron las universidades públicas de los estados, que captaron 29.4 por ciento del total. La UNAM recibió 18.9 por ciento de los investigadores; el sistema SEP-conacyt 13 por ciento; la UAM 6.3 por ciento

y las universidades privadas 5 por ciento” (CONACYT, 1998: 107). Cabe resaltar que en este informe, además se ofrecían detalles importantes. El Consejo exponía “en el año que se reporta el principal destino de los investigadores repatriados fueron los estados de México, Morelos, Puebla, Jalisco y Baja California, que en conjunto captaron 28.6 por ciento del total” (CONACYT, 1998: 107). Entonces, a partir de conocer el destino de los investigadores podía inferirse qué IES de los estados y del DF se beneficiaban tal como aparece en la Gráfica No 8.

Gráfica 8

Repatriaciones de Investigadores Mexicanos por Institución, 1998/p



*p/ cifras preliminares
Fuente: CONACYT (1998: 106).

De acuerdo a la gráfica No 8 y las cifras del siguiente año (CONACYT, 1999) el destino de los investigadores repatriados no tuvo gran variación. “El principal destino de los investigadores repatriados fueron las universidades públicas de los estados, que captaron 40.3 por ciento [...] El sistema SEP-conacyt recibió 13.9% de los investigadores; la UNAM, 13% por ciento; las universidades privadas, 5.9% y el CINVESTAV, 3.8 por ciento” (CONACYT, 1999). Respecto a estos datos, dos cosas llaman la atención: la disminución de investigadores repatriados en una institución como la UNAM; y que como parte de los beneficiados también estuvieran algunas

IES privadas, lo que plantea algunas interrogantes. La legitimidad del Programa de Retenciones y Repatriaciones es que se desprendió del objetivo de retener los recursos humanos altamente calificados en el exterior para el campo de la investigación y el campo de la educación superior.

Los resultados que aparecen entre 1998 y 1999 plantean, ¿por qué las IES privadas (centrales y de mayor calidad y de élite) sacaron provecho de este programa cuando no lo hicieron, como debía suponerse, las IES públicas estatales públicas? Una segunda interrogante es, ¿qué sucedería años después con esta tendencia o efecto colateral de este programa enmarcado en una política educativa y científica de internacionalización? ¿O es que acaso los objetivos de la política de internacionalización y los objetivos del Programa de Retenciones y Repatriaciones de los recursos humanos formados en el exterior ya implicaba el campo de la educación pública y privada? Contrario a lo que cabría suponerse, para los años posteriores los resultados del Programa son más bien limitados e insuficientes para saber si se corrigió la tendencia o ésta era parte de la política de internacionalización y del Programa de Retenciones y Repatriaciones.

Finalmente para el año 2000 se dio un cambio significativo, el Consejo sólo ofreció información sobre los montos económicos asignados (72, 957 millones a precios corrientes del 2000 para el Programa de Repatriación y 302 como el número total de repatriados (CONACYT, 2000c: 302). Y al mismo tiempo, ya no apareció como en años anteriores la cantidad y tipo de IES que fueron beneficiadas.

Periodo, 2001-2012. El punto de quiebre en cuanto al trayecto del Programa de Retenciones y Repatriaciones fue el 2001. En este año, el Consejo cambió por Ley el *Indicador de Actividades Científicas* y apareció otro documento, el *Informe General de Ciencia y Tecnología*. El informe anual de *Indicador de Actividades Científicas*, se encargaría única y exclusivamente de exponer los resultados duros de ciertos indicadores. Mientras el *informe General de Ciencia y Tecnología* se encargaría de dar información cualitativa y cuantitativa sobre el Programa de Retenciones y Repatriaciones.

En este tenor, el Consejo (2001c) no presentó más los resultados ni del Fondo de Cátedras Patrimoniales, ni del Programa de Retenciones y Repatriaciones. Este trabajo lo quedaría exclusivamente a los Informes Generales de Ciencia y tecnología que el CONACYT publicaría cada año hasta el 2012. Con este antecedente en la entrada del siglo XXI, decía el Consejo, “se autorizó la repatriación de 114 investigadores mexicanos (CONACYT, 2002a: 128). En comparación con CONACYT (1999) y CONACYT (1998) fue una disminución de repatriaciones. Lo que explicaba la disminución de recursos y número de repatriados, a decir del propio organismo fue “porque los fondos creados para las cátedras y repatriaciones se agotaron en el año 2000 por lo que en el 2001 inició un proceso de recapitalización y de obtención de recursos adicionales” (CONACYT, 2002: 128). Lo cual también serviría, huelga decirlo, para evaluar el Programa.

Para el 2002, se dio otro cambio significativo al fundirse el Programa de Cátedras Patrimoniales y el Programa de Retenciones y Repatriaciones en el Programa Consolidación de Grupos de Investigación (PCGI) con dos modalidades: investigadores mexicanos e, investigadores extranjeros. En el caso de esta última modalidad el CONACYT (2003^a) afirmó que se habían otorgado 49 apoyos para un rubro que años atrás se denominaba, cátedras patrimoniales para residentes en el extranjero. En comparación con informes de años anteriores, por ejemplo, CONACYT (1997) y CONACYT (1998), en este informe no aparecieron las IES beneficiadas con el recién denominado PCGI. Sólo como resquicio, apareció en el *Indicador de Actividades Científicas* (CONACYT, 2003b: 83, 84) el número de apoyos y los montos destinados al Programa de Cátedras Patrimoniales de Excelencia y Repatriaciones. Pero sería el último resquicio de información que se presentaría de ahí en adelante.

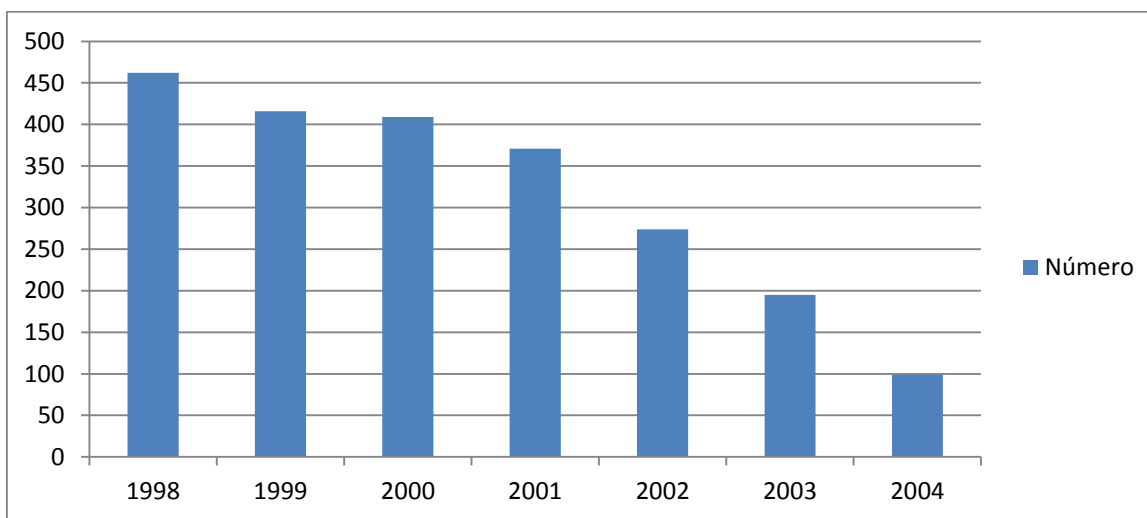
Para el año siguiente, esto es el 2004, el Consejo expresaba lo siguiente, “Mediante el Programa de investigadores Mexicanos (anteriormente denominado Repatriaciones y Retenciones) en el 2003 se autorizaron 195 apoyos” (CONACYT, 2004a). Los resultados son bastante generales, y nuevamente no aparecieron ni los montos económicos ejercidos, ni los tipos de IES que se beneficiaron con este Programa. Para el 2005 el Consejo planteaba en torno al PCGI, “El otorgamiento

de cátedras patrimoniales de excelencia y repatriación de científicos mexicanos que laboran en el exterior inciden positivamente en el tamaño y la calidad de la plantilla nacional de investigadores, así como en la formación de grupos de investigación en todo el país” (CONACYT, 2005a: 150).

Bajo esta premisa entonces, “fueron aprobados un total de 98 apoyos. De este universo, 28 corresponden a apoyos para la retención en instituciones nacionales de investigadores que venían realizando sus labores en el país; y 71 fueron aprobados para impulsar la repatriación de científicos que concluyeron estancias en instituciones en el exterior del país” (CONACYT, 2005a: 150). Lo contradictorio de la afirmación que el Consejo hacía en el 2005 era la disminución real tanto de las cátedras patrimoniales y repatriaciones como de la disminución del gasto en este rubro, tal y como se ven en la Gráfica 9 y la Gráfica 10.

Gráfica 9

Numero de Cátedras Patrimoniales y Repatriaciones 1998-2004/p



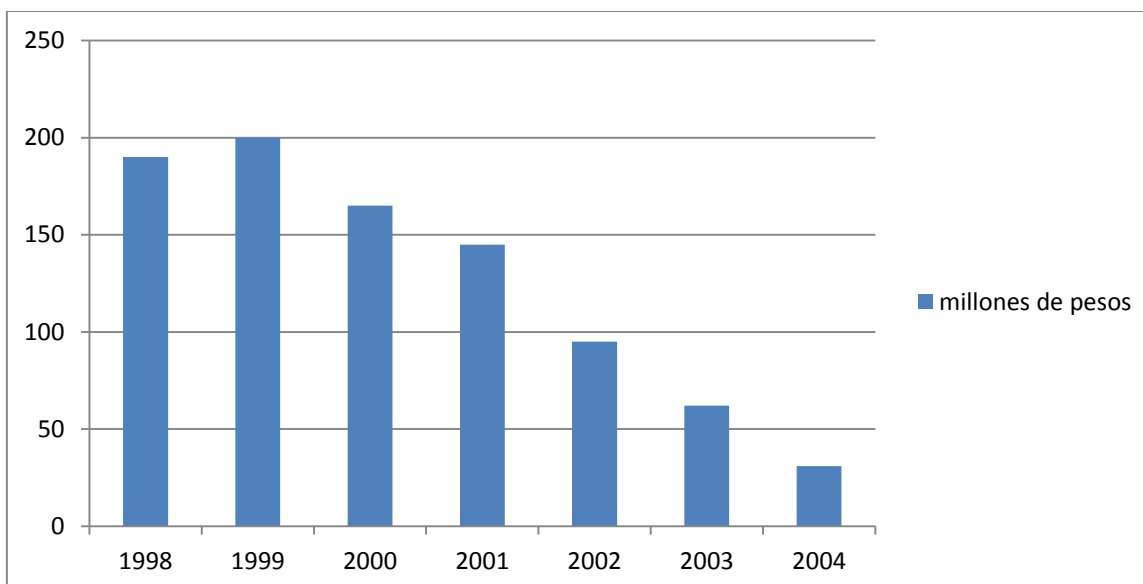
P/2004 cifras preliminares
Fuente: CONACYT, (2005a: 152).

De acuerdo a la gráfica No 10, en 1998 poco menos de 200 millones de pesos se dio para los Programas Cátedras Patrimoniales y Programa Retenciones y Repatriaciones, mientras en el 2004 para ambos programas el monto asignado fue de poco menos de 50 millones de pesos. Esto trajo como consecuencia que en 1998 se beneficiaran 462 investigadores por parte del Fondo de Cátedras Patrimoniales como del Programa de Retenciones y Repatriaciones. Mientras en el

2004 la cantidad de beneficiarios fueron solamente 31 investigadores. En el 2006, el recién llamado PCGI, adquirió mayores precisiones a través de algunas modalidades. El Consejo lo expresó de la siguiente manera, “Con la finalidad de

Gráfica 10

Gasto en Cátedras Patrimoniales y Repatriaciones, 1993-2003/p



P/ Cifras preliminares

Fuente: CONACYT, (2005a: 152).

la operación de los programas de cátedras patrimoniales y repatriaciones, en 2003 se integró un solo programa denominado Consolidación de Grupos de Investigación. Actualmente se cuenta con las siguientes modalidades: i) Repatriación de investigadores Mexicanos; ii) Retención de investigadores Mexicanos; iii) Profesores visitantes mexicanos, iv) Descentralización de investigadores Mexicanos y v) Estancias Posdoctorales de investigadores mexicanos” (2006a: 157). Los resultados de estas modalidades fueron. En la modalidad de *Repatriación de Investigadores Mexicanos* “158 apoyos otorgados” (CONACYT, 2006a: 157). Para *profesores visitantes mexicanos*, 4 apoyos. Para la modalidad, *Descentralización de los investigadores mexicanos*, se menciona sólo un apoyo.

Para el 2007 el Consejo declaró como resultados los montos para los beneficiarios del PCGI y sacó a la luz algo que ya era evidente desde 1996, esto era que dicho

Programa también aplicaba para las IES privadas, con la salvedad que los recursos que se le otorgaban, en ese momento era del 50% (CONACYT, 2007b). Lo limitado de tal informe fue que sólo presentó los recursos económicos otorgados, pero no presentó la cantidad de investigadores beneficiados ni el tipo de IES beneficiadas. Algo parecido sucedió en el 2008. En este año el CONACYT informó como parte del PCGI, (incluye, retención, repatriación, y estancias de consolidación- profesores visitantes), “Como resultado se dieron 191 apoyos por un monto de 59. 45 millones de pesos, se tiene una cobertura de demanda del 91%. Firmados con las instituciones y en el caso de la UNAM firmados con cada coordinación” (CONACYT, 2008c: 155). Los “191 apoyos fueron sumamente generales, pero se supone incluían retención y repatriación, estancias de consolidación y profesores visitantes. La información detallada se pasó por alto. En el caso de las IES beneficiadas por este Programa, sólo se hizo evidente una referencia a la UNAM como institución beneficiada, pero lo mismo que en años anteriores era recurrente la ausencia de los beneficiarios de este Programa.

Para sumarle más limitaciones al PCGI (o Programa de Retención y Repatriación) en el 2009 el Consejo decía en relación a otras actividades de apoyo a consolidar acervo de recursos humanos, lo siguiente, “En la convocatoria 2009-I para la consolidación institucional de Grupos de investigación se apoyaron 29 repatriaciones, 3 retenciones y una estancia de consolidación por 21.4 millones de pesos” (CONACYT, 2009c: 134). En este año se dieron menos apoyos para repatriaciones, pero más apoyos a estancias posdoctorales en el extranjero. Ha de suponerse que con el objetivo de formar recursos humanos altamente calificados, pero su ingreso al campo de la investigación y al campo de la educación superior es incierto. Tal es el caso de los últimos años de este segundo periodo del programa

En el año 2010, el CONACYT se limitó a exponer, como parte del PCGI las aportaciones de otro programa denominado Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y a exponer como resultados lo siguiente, “se aprobaron 35 repatriaciones, 48 retenciones y tres estancias de consolidación. Los apoyos beneficiaron a 29 instituciones con un monto de 31.1 millones de pesos” (CONACYT, 2010b: 167). En este año, sólo comparado con el 2003, se ofrece información de la cantidad de IES

beneficiadas con el Programa Consolidación de Grupos de investigación. El año 2011, no tuvo gran augurio para este programa sólo se aprobaron “34 repatriaciones” (CONACYT, 2011c:106).

Pero aquí empezó a confirmarse lo que se sospechaba a través del Informe del Consejo del 2009. Que el PCGI empezó a apostar por continuar el apoyo de la formación de recursos humanos altamente calificados en el exterior, ahora a través de los estudios posdoctorales y las estancias sabáticas. En este tenor puede observarse cómo mientras sólo se dieron 34 repatriaciones en el 2011 como parte del PCGI, la cifra es absolutamente alta de apoyos para estudios posdoctorales y estancias sabáticas en el extranjero. El CONACYT decía al respecto: “Como resultado de la convocatoria de Estancias posdoctorales y Estancias Sabáticas en el Extranjero 2010-2011 y 2011-2012, se entregaron 452 apoyos por un monto de 31.9 millones de pesos. De éstos, 308 correspondieron a estancias posdoctorales y 144 sabáticas” (CONACYT, 2011c: 106).

Finalmente para el año 2012 las dimensiones del PCGI tienen una última precisión en su estructura y una naciente tendencia. La precisión en su estructura era la siguiente. En la modalidad Repatriación, se trataba de la “incorporación de investigadores mexicanos (con grado de doctor en ciencias), residentes en el extranjero en instituciones nacionales”. Estancias de consolidación, se refería a “estancias de investigadores mexicanos consolidados (equivalente a nivel 2 o 3 del SNI), residentes en México o en el extranjero, que presenten proyecto para colaborar con grupos en vías de consolidación fuera de la zona metropolitana de la Ciudad de México (CONACYT, 2012d: 113). En la modalidad *Estancia Posdoctoral en el Extranjero*. “Apoyo económico a graduados de un programa de posgrado de calidad en el país o en el extranjero para coadyuvar a su formación integral para la investigación”. Finalmente en cuanto a la modalidad *Estancia sabática en el extranjero*, se trataba de “apoyo a doctores graduados de un programa de posgrado de calidad en el país o en el extranjero para consolidar investigadores y fortalecer los grupos y redes en las líneas de generación, innovación y aplicación del conocimiento” (CONACYT, 2012d: 113).

¿Cuáles fueron los resultados de estas modalidades que formaban parte del Programa de Repatriación? Brevemente, “60 repatriaciones, 117 retenciones y cinco estancias de consolidación por un monto de 68.2 millones de pesos” (CONACYT, 2012d: 113). La balanza parece que se centró en los recursos humanos altamente calificados que se formaron en el país. Pero esto sólo fue parcialmente cierto, sobre todo si se toman en cuenta los resultados de las otras modalidades, como *estudios posdoctorales* y las *estancias sabáticas*. En este tenor los resultados que presentaba el Consejo de la siguiente manera, “Mediante las convocatorias del Estancias posdoctorales y Estancias sabáticas en el extranjero se dieron 342 apoyos por un monto de 117.8 millones de pesos. De éstos, 230 correspondieron a estancias posdoctorales y 112 estancias en el exterior” (CONACYT, 2012d: 113).

En suma, puede entenderse entonces la inclinación del apoyo a las repatriaciones al apoyo en las modalidades de estudios posdoctorales y estancias sabáticas en el extranjero. Esta será la nueva tendencia del Programa de Retención y Repatriación, pero de manera más amplia de la política educativa y científica de internacionalización.

8.6 Prospectivas y paradojas de la política educativa de Internacionalización

México ha sido uno de los países de América Latina que más ha impulsado la política educativa y científica de internacionalización desde el ángulo de la movilidad estudiantil y académica internacional. Para exponer lo anterior en números, hasta el 2010 México era el país de América Latina y el Caribe que más estudiantes enviaba al extranjero. De acuerdo a la UNESCO, México había mandado 25, 444 estudiantes al exterior y sólo le seguía de cerca Brasil con 23, 410 estudiantes (UNESCO, 2010: 178). Pero la movilidad estudiantil y académica internacional era realmente poca en comparación con los países desarrollados o emergentes que empezaron a apostar su economía en el conocimiento. Según la UNESCO la Federación de Rusia había mandado 43 982 estudiantes al exterior, mientras la India mandó 170, 256 estudiantes, y China 441, 186 estudiantes (UNESCO, 2010: 179).

Rusia, India, China, y recientemente Brasil, mantienen una política de internacionalización de la educación superior fuerte, a través de la movilidad estudiantil y académica internacional. En el caso de Brasil, en los últimos años ha diseñado un Programa de Movilidad llamado *Ciencia sin Fronteras* para mandar 100 mil estudiantes al extranjero. Frente a este escenario mundial y regional, ¿cuál ha sido la respuesta del gobierno mexicano? Básicamente el gobierno mexicano, ha continuado con estrategias y programas de cooperación y movilidad de factura clásica, y sólo recientemente pretende mandar 100 mil estudiantes a las Américas (FCCYT, 2013) para estudios que van desde el aprendizaje y perfeccionamiento del idioma inglés hasta estancias posdoctorales y de investigación.

Por ende, la contradicción entre continuidad y apostar por el cambio en la política de internacionalización de la educación superior, establece ciertas perspectivas y paradojas. La primera perspectiva es que *México no cambiará sustancialmente, al menos en los siguientes años, el rumbo de la política educativa y científica de internacionalización y que más bien la acentuará*. Lo que implica que quienes más se beneficien con la política educativa y científica de internacionalización continúen siendo los países, las instituciones, los grupos e individuos que forman parte del centro y no de la periferia.

Para ilustrar lo anterior con algunos referentes empíricos En las primeras tres décadas del CONACYT (1971-2000) “Una de cada dos becas para estudios fuera del país fue para cursar posgrados en Instituciones de Educación Superior (IES) de Estados Unidos, le siguen en importancia Francia y el Reino Unido, en tercer lugar España y el resto de las becas al extranjero se distribuyen en países de Europa, América Latina y otros” (CONACYT, 2000:15). En los últimos años, esta tendencia no ha cambiado (FCYT, 2013: 19) la cifra de estudiantes en el extranjero más o menos se ha mantenido con un aproximado de 25 mil estudiantes al exterior, de los cuales la mitad de los connacionales se van a Estados Unidos.

Una segunda perspectiva en torno a la política educativa de internacionalización, al menos desde el ángulo de la movilidad estudiantil y académica, es que *continuará mandando más estudiantes que los que recibe*. Estados Unidos recibió en el 2013

a 13, 893 connacionales, pero Estados Unidos sólo mandó a 4, 167 estudiantes a México. (FCYT, 2013: 19). La cantidad de académicos o estudiantes extranjeros que ingresan al país, como parte de las estrategias de cooperación es prácticamente simbólica y preocupante en relación a otros países de la región, como Cuba, que con menores recursos recibe la mayor cantidad de estudiantes que México y Brasil, alrededor de 30, 961 estudiantes (UNESCO, 201: 172). Lo que demuestra que la política de internacionalización tiene otros ángulos por explorar.

Una tercera perspectiva sobre la política educativa de internacionalización, es que ésta no sólo va a ser impulsada por los programas clásicos de movilidad y formación, sino también a través de un mayor énfasis en programas de posgrado (PNPC) y de investigación (SNI, PRR) que resaltan un perfil internacional como sinónimo de calidad.

En todo esto, dos paradojas aparecen aquí. La primera, según los resultados y estadísticas del programa de becas al exterior de la SEP (PROMEP, 2006) y del CONACYT (2011), más que crecer el flujo de estudiantes, parece que se ha dado una especie de estabilización. Esto implica menor cantidad de estudiantes que obtienen su formación y títulos en el extranjero, pero mayor cantidad de estudiantes que realizan cursos o estancias cortas en países centrales.

La segunda paradoja radica en que mandar estudiantes al exterior, y sobre todo a los países centrales (Estados Unidos y países miembros de la OCDE), ha continuado reforzando la hegemonía de los sistemas educativos de los países centrales, particularmente la hegemonía en el modelo de universidad de investigación estadounidense (Ordorika, I. 2006, Marginson, S. y Ordorika, I. 2010). La paradoja es que “si todos los países siguen las directrices de este sistema ideal norteamericano, fortalecerá la hegemonía y dominación global de Estados Unidos, en lugar de debilitarla y alcanzar un sistema más equilibrado y equitativo” (Ordorika, I. 2006:41).

Un último dato que apuntala la apuesta por las universidades de investigación y el papel preponderante de los rankings internacionales. Actualmente el CONACYT, como parte del programa de estudios de posgrado en el exterior establece como

criterio de calidad las instituciones de educación superior que aparecen en los rankings internacionales del *Times Higher Education* y el *Ranking de Shangai*. Las 100 IES que aparecen en el ranking son en su mayoría de países centrales, y las primeras estadounidenses.

Conclusiones

CONACYT, ha planteado como parte de una política educativa y científica de internacionalización, la formación en el exterior de recursos humanos altamente calificados para su incorporación al campo de la ciencia (la cual se produce básicamente en el SES público), el campo gubernamental y el sector productivo. Los hallazgos que se obtuvieron a partir de analizar este objetivo del CONACYT permite concluir que no hay suficiente información sistematizada de que esto se haya logrado. Básicamente, el origen y destino de los recursos humanos es incierto.

A partir de 1996 con la conformación de sistemas de información del propio CONACYT, parcialmente se tiene acceso a más información y resultados sobre la formación de recursos humanos altamente calificados y formados en el exterior, pero de fondo esta información cuantitativa es limitada centrada en indicadores de gestión.

Un segundo hallazgo la incipiente evaluación de la política educativa y científica de internacionalización ha rebasado los indicadores comunes, como el monto económico y el número de becas que aparecen en los informes anuales del Consejo en el IAC o el IGECYT. En este tenor parece ser que a partir de los dos últimos sexenios, 2000-2006, 2006-2012, las miras están puestas programas de formación (como el PNPC) y de investigación (como el PRR versus PCGI). Pero ambos programas presentan como problema que sólo miden la gestión y no procesos históricos transversales y longitudinales, sumados a los problemas de información limitada.

Tercer hallazgo, el análisis de los programas de formación (como PNPC) e investigación (como el PRR) mencionados permite dar cuenta que quienes se han beneficiado con la política educativa y científica de internacionalización han sido un grupo de IES ubicadas en el centro del sistema de educación superior. Entre 1996

y 2003 los informes del CONACYT que aparecen en el IAC y el IGACyT dan cuenta de cuáles fueron las IES beneficiadas con el PNPC a partir de dos indicadores: instituciones educativas de procedencia de los exbecarios en el extranjero; y, origen geográfico de los becarios en el extranjero. Básicamente el mayor porcentaje, alrededor del 40% o 50%, de las IES beneficiadas fueron un pequeño número de IES públicas (UNAM, UAM, IPN) y privadas de élite (ITESM, ITAM, UIA, UDLA) localizadas en su mayoría en el DF, como centro del sistema de educación superior.

Respecto al PRR y con la información disponible es evidente que este programa favorece una relación asimétrica en el sistema de educación superior en México. En las primeras dos décadas del Programa las IES que más se beneficiaron fueron IES del DF, es decir del centro del país. De manera particular las IES beneficiadas fueron, la UNAM, los centros SEP-CONACYT, la UAM, Universidades Privadas (de élite), el CINVESTAV, el IPN y algunos institutos tecnológicos.

Si se toma en cuenta como indicador “los investigadores repatriados”, los resultados del programa no cambia la asimetría dentro del sistema de educación superior en México. Los investigadores repatriados, al menos de 1996 al 2000, en efecto, se fueron a trabajar a la IES estatales pero en su volumen no rebasaron el 40% y no todas las IES estatales fueron beneficiadas dado que resaltaron sólo unos cuantos estados, de los cuales sobresalía, el Estado de México, Puebla, Guadalajara. En suma, la asimetría y alta concentración geográfica en el DF de las IES e investigadores beneficiados conlleva a *la relación centro-periferia*.

Finalmente los hallazgos encontrados permiten sostener que la política de internacionalización ha tenido como uno de sus efectos relaciones asimétricas y de diferenciación de las IES del centro y la periferia. Lo cual que permite como parte de una evaluación de la política imaginar algunas prospectivas y vislumbrar ciertas paradojas.

Una primera prospectiva es que México no cambiará sustancialmente, al menos en los siguientes años, el rumbo de la política educativa y científica de internacionalización y que más bien la acentuará. Lo que implica que quienes más se benefician con la política educativa y científica de internacionalización continúen

siendo los países, las instituciones, los grupos e individuos que forman parte del centro y no de la periferia. Una segunda prospectiva en torno a la política educativa de internacionalización, al menos desde el ángulo de la movilidad estudiantil y académica, es que *continuará mandando más estudiantes que los que recibe*. Finalmente una tercera prospectiva sobre la política educativa de internacionalización, es que ésta no sólo va a ser impulsada por los programas clásicos de movilidad, sino también a través de un mayor énfasis en programas de formación (como el PNPC) e investigación (SIN; PRR) que resaltan un perfil internacional como sinónimo de calidad educativa.

En todo esto, dos paradojas aparecen aquí. La primera, según los resultados y estadísticas del programa de becas al exterior de la SEP (PROMEP, 2006) y del CONACYT (2011), más que crecer el flujo de estudiantes, parece que se ha dado una especie de estabilización. Esto implica menor cantidad de estudiantes que obtienen su formación y títulos en el extranjero, pero mayor cantidad de estudiantes que realizan cursos o estancias cortas en países centrales.

La segunda paradoja radica en que mandar estudiantes al exterior, y sobre todo a los países centrales (Estados Unidos y países miembros de la OCDE), ha continuado reforzando la hegemonía de los sistemas educativos de los países centrales, particularmente la hegemonía en el modelo de universidad de investigación estadounidense (Ordorika, I. 2006, Marginson, S. y Ordorika, I. 2010).

TERCERA PARTE

CAPÍTULO 9

LA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE INTERNACIONALIZACIÓN EN LA UNAM: RAZONES, LINEAS RECTORAS Y PROGRAMAS

Introducción

¿Influye el tamaño de una institución como la UNAM para rechazar o incorporar una política educativa y científica de internacionalización? ¿Cuáles son las razones de la UNAM para establecer en su agenda universitaria una política de internacionalización? ¿Qué programas ha implementado la UNAM a favor de la internacionalización de la educación superior?

La hipótesis que aquí se plantea es que la UNAM acepta y promueve una política de internacionalización, pero refleja las contradicciones de esta política: primero, porque establece un conjunto de programas institucionales que no sólo modifican, sino estratifican y diferencian el perfil académico hacia la investigación; segundo, porque se beneficia de la política, pero subutiliza los beneficios de los programas gubernamentales (encaminados a la formación de recursos humanos formados en el exterior) en las funciones sustantivas (de docencia e investigación) de la universidad; y tercero porque finalmente, olvida sus aportaciones históricas a la dimensión internacional en aras de apostar por ser una universidad global, pero al mismo tiempo no considera las relaciones centro-periferia en los sistemas internacionales de conocimiento.

9.1 La UNAM, dimensiones institucionales

Teóricamente desde la perspectiva de autores como Burton, C. (1991) y Cox, C. (1992), influye el tamaño de una institución para rechazar o incorporar una política en el campo de la educación superior. Esto implica que la política educativa tiene pocos efectos, si la base institucional, es decir, la base académica, estudiantil y epistémica la rechazan.

Pero en el caso de la política educativa y científica de internacionalización, no sucede así. En efecto, en el mundo académico nacional hay una marcada crítica al capitalismo académico (Ibarra, E. 2002); a la transnacionalización de la educación

superior en México (Rodríguez, R. 2004); a considerar la educación como una mercancía o bien público global; a la globalización económica en educación superior (Ordorika, I. 2006); e incluso a la hegemonía de los rankings internacionales (Ordorika, I y Rodríguez, R. 2009; Marginson, S. y Ordorika, I. 2010). Sin embargo, hay un amplio consenso entre estudiantes, profesores, autoridades y gobiernos en torno al impulso a programas de movilidad y formación académica en el extranjero y/o con perfiles internacionales, así como en programas de cooperación de diversa índole. El punto contradictorio es que todos estos elementos también promueven el desarrollo de la Globalización en educación superior.

Si existe este consenso entonces cabe el planteamiento, ¿influyen las dimensiones institucionales de la UNAM para obtener un mayor beneficio de la política educativa y científica de internacionalización? Lo que aquí se supone es que sí, y esto se debe básicamente a tres puntos: a) su financiamiento, que le permite entre otras cosas establecer sus propios programas y políticas institucionales; b) la cantidad de investigadores como referentes de calidad; y c) el número de pregrados certificados y posgrados de calidad.

a) financiamiento. La UNAM recibe por parte del gobierno federal todo su financiamiento, lo cual representa casi la mitad del presupuesto de la educación superior pública mexicana en su conjunto. Tal sistema de financiamiento público le permite ser la universidad pública más grande del país en cobertura, infraestructura y servicios educativos. Gracias al financiamiento público la UNAM (2014) sostiene; una matrícula superior a los 337 mil estudiantes de bachillerato, licenciatura y posgrado; y un complejo subsistema de educación superior¹⁴ de pregrado (en la cual podría incluirse, secundaria, preparatoria, licenciatura), posgrado (especialidades, maestrías, doctorados) e investigación; así como una parte importante de los bienes culturales del país (museos, cines, centros culturales y de extensión académica, etc.).

¹⁴ Actualmente la UNAM cuenta con 17 facultades, 9 preparatorias, 5 Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) 4 escuelas profesionales; 6 centros y 10 institutos de investigación en humanidades y sociales, 11 centros y 19 institutos de investigación científica.

Este sistema de financiamiento le permite establecer de manera autónoma programas de movilidad, formación e investigación, que a su interior modifican el perfil académico hacia la investigación; y al exterior, encaminan a la UNAM a una dimensión global. Estos programas de la UNAM, -que suelen clasificarse en programas de actualización docente, programas de formación académica; programas de reconocimiento y estímulo al personal académico; y, programas de apoyo a proyectos de investigación, innovación tecnológica e impulso a la enseñanza- no han existido siempre. Básicamente se instauraron en la década de los 90' para modificar (actualizar el perfil docente) y complementar los salarios.

b) investigadores. Actualmente la Universidad Nacional (2014) posee un 5.2 por ciento de investigadores (2, 449), a lo cual se le puede anexar un 11.8 por ciento de profesores de carrera (5, 378). En la UNAM el número de investigadores es sumamente pequeña, pero su peso es clave dentro y fuera de la Universidad. Dentro de la Universidad porque colabora en actividades de producción de conocimiento y formación de recursos humanos altamente calificados (regularmente en el área de posgrado). Fuera de la Universidad porque le permite la obtención de fondos (o financiamiento) extraordinarios, así como ubicarse en el escenario mundial donde la investigación es una actividad reconocida y valorada en el marco de la sociedad del conocimiento y la Globalización.

Precisamente por este peso en la función de la investigación, la imagen y función del investigador es proyectada y equiparada a la figura del profesor de carrera¹⁵ al interior de la Universidad. En el caso de los profesores de carrera, si bien su función principal era la docencia sus perfiles académicos se empezaron a modificar hasta las funciones de investigador.

En términos generales la formación académica de los profesores de tiempo completo e investigadores de las universidades públicas empezaron a modificarse en la segunda mitad del siglo XX. De manera específica, a partir de 1970 empezaron a aumentar los profesores de tiempo completo en la UNAM (1970, 1980, 1990,

¹⁵La figura y perfil del profesor de carrera en la UNAM es similar a la figura/perfil del profesor o docente investigador que promueve la SEP a través de programas como PROMEP para las universidades estatales del país.

2000). De tal manera que a partir de los años 90 la exigencia en la formación académica empieza a reflejarse con mayor fuerza en la Universidad Nacional conforme el nivel educativo en que se imparte la docencia o se ejerce la investigación.

Actualmente de acuerdo a la Agenda Estadística de la UNAM (2014), la escolaridad del personal académico en los planteles de Bachillerato es de 9.7 por ciento con doctorado, 40.9 por ciento con maestría, 46.9 con licenciatura, y 2.5 con especialización. En el caso de las facultades y escuelas de educación superior, la escolaridad del personal académico aumenta, 52 por ciento con doctorado, 30.8 por ciento con maestría, 12.8 por ciento con licenciatura, y 4.4 por ciento con especialización.

Por su parte, en los institutos y centros de investigación humanística, la escolaridad del personal académico es de 83.9 por ciento de doctorado, maestría 11.9 por ciento, licenciatura, 3.7 por ciento, y especialización 0.5 por ciento. En el caso de los institutos y centros de investigación científica, la escolaridad del personal académico es de 96.1 por ciento doctorado, maestría 3.3 por ciento, licenciatura, 0.6 por ciento.

En la UNAM la modificación del perfil docente e impulso a los profesores de tiempo completo ha colocado en el centro la figura del investigador. En el caso de la UNAM y del sistema de educación superior en su conjunto, el docente investigador se reconoce por pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

De acuerdo al Anuario Estadístico de la UNAM (2014) en cuanto a investigación la Universidad Nacional tiene la mayor cantidad de investigadores en el Programa SNI, 3, 952 investigadores, de los cuales 3, 477 son profesores de tiempo completo, de estos, 661 pertenecen a institutos y centros de investigación humanística, 1 946 pertenecen a institutos y centros de investigación científica, 1008 a Facultades, 281 a Unidades Multidisciplinarias, 7 a Escuelas, 2 a Escuelas Nacionales Preparatoria, 3 al Colegio de Ciencias y Humanidades y 44 a otras dependencias. Esto da cuenta que los investigadores se encuentran sobre todo en los institutos y centros de

investigación, y en las facultades y escuelas lo componen en su mayoría los profesores de asignatura y en menor medida los profesores de tiempo completo.

c) Programas de pregrado y posgrado de calidad. La UNAM, en el nivel de pregrado (o licenciatura) empezó a apostar por la acreditación y la calidad, eslabón desde donde se engarzan con la política educativa de calidad y con la política educativa de internacionalización.

En el caso particular de los posgrados, la UNAM refleja este interés inusitado en los estudios especializados que se dirigen a la construcción de conocimiento y su participación en la denominada sociedad del conocimiento y la Globalización. En este tenor la UNAM (2014) del total de posgrados, el 86 por ciento están en el Padrón del PNPC del CONACYT y cuenta además, según la página web oficial de este Consejo con la mayor cantidad de posgrados de competencia internacional (ver tabla No 33).

La UNAM entonces no rechaza la internacionalización, más bien apuesta por ella, en aras de tener una presencia nacional de calidad educativa y una presencia global de competitividad global. ¿Pero ha aprovechado los programas gubernamentales que se desprenden de la política educativa y científica de internacionalización?

9.2 ¿La UNAM se ha beneficiado de los programas de internacionalización?

En términos particulares, la UNAM ha sido una de las pocas IES públicas y privadas beneficiadas con la política educativa y científica de internacionalización. De acuerdo a la información del CONACYT de 1998 al 2003, un puñado de 10 universidades concentradas en el DF (en el centro) se ha beneficiado más de los programas de movilidad estudiantil que otorga el CONACYT a través de becas para estudiar en el extranjero. A partir de dos indicadores, como lo son “origen de los exbecarios [del CONACYT] al extranjero” e “instituciones educativas de procedencia de los becarios en el extranjero” puede situarse a la UNAM como una universidad federal ubicada en el centro del país y del sistema de educación superior que se beneficia de tres programas nodales de la política educativa y científica de

internacionalización: el PNPC, el SNI y el Programa de Retenciones y Repatriaciones (PRYR).

La UNAM, como se comentaba líneas arriba tiene el 86% de sus programas en el PNPC, y es la única institución con la mayor cantidad de posgrados de competencia internacional. Los beneficios que obtiene la UNAM y sus posgrados por pertenecer al PNPC son: programas de becas para que estudiantes y profesores realicen estancias cortas o largas en el exterior. Pero además que los egresados de los posgrados de calidad del PNPC puedan participar en estancias posdoctorales en el extranjero y que los profesores investigadores que laboran en programas reconocidos por el PNPC pertenezcan a otro programa como el SIN, programa que toma en cuenta como uno de sus requisitos académicos el prestigio internacional de las publicaciones científicas, y cuyos perfiles de investigadores están altamente internacionalizados en sus procesos de ingreso (Didou, S. Gerard. E. 2010)

En el caso del PRR habría que hacer algunas precisiones. Por ejemplo que este programa formaba parte del Fondo de Cátedras patrimoniales creado en 1991 y que luego en el 2003 cambió al denominado Programa Consolidación de Grupos de Investigación (CONACYT, 2006: 157). Con la información que en algunos años proporcionó el CONACYT (1996, 1997, 1998, 1999) para saber qué IES se beneficiaron con el PRR se observa que entre 1996 y 1999 la UNAM, era la IES que más se había beneficiado relativamente con este programa. Relativamente por dos razones: la primera porque la cantidad de recursos humanos altamente calificados y formados en el extranjero (regularmente con estudios de doctorado) es una cifra que en su conjunto no rebasa las 300 repatriaciones; y segundo, porque esa cantidad se reparte entre universidades estatales (una cifra cercana al 40 o 50%) y el resto entre Institutos y centros CONACYT y universidades públicas y privadas ubicadas en el DF.

En resumen, los beneficios que ha obtenido la UNAM de los programas gubernamentales que se desprenden de la política educativa y científica de internacionalización han sido varios en términos institucionales e individuales. En términos institucionales, calidad, reconocimiento, e incluso financiamiento

extraordinario a través de cobro de ingreso a los programas de posgrado, y financiamiento extraordinario a través de formar parte de otros programas del propio CONACYT. En términos individuales, estudiantes, profesores se han beneficiado con los programas de movilidad académica para formarse en el exterior, hacer una estancia, estudios posdoctorales, sabáticos, en el extranjero, etc. Pero pese a estos beneficios que ha obtenido la UNAM de la política educativa y científica internacionalización y de sus programas gubernamentales, todavía es evidente una falta de evaluación de esta política a nivel institucional.

9.3 La Política Institucional de Internacionalización en la UNAM: diagnósticos y encuestas

En México para conocer la dimensión internacional de las IES se han aplicado básicamente tres encuestas a cargo de la AMPEI, ANUIES y la encuesta PATLANI. A finales de los 90' la AMPEI (1999) realizó una encuesta a los jefes de dependencia de intercambio académico de diversas IES, con el fin de crear un banco de información para conocer el comportamiento del intercambio académico de estas (Gacel, J. y Rojas, R, 1999: 109). La muestra incluyó 77 IES, pero sólo pudo ser aplicada a 35 universidades. En esta encuesta el centro de interés estaba en dos puntos. El primero, en torno a la institucionalización del intercambio académico, por ello los cuestionamientos se centraron en la experiencia, capacitación y formación en la gestión de la cooperación, así como en la estructura, presupuesto y personal de las oficinas de intercambio. El segundo punto de interés de la encuesta-AMPEI estaba en las expectativas de los responsables de las oficinas sobre la AMPEI, y la permanencia de la IES encuestada en esta asociación. A partir de esto, una de las autoras concluía, años después, que las IES mexicanas tenían una débil internacionalización de la educación superior (Gacel, J. 2005).

En el 2006, la ANUIES levantó su primera encuesta para conocer el grado de internacionalización de las IES públicas y privadas. Para la encuesta se utilizaron seis indicadores (planes y programas, normatividad, currículo, modelos novedosos, financiamiento y movilidad) (ANUIES, 2007). Los resultados para el caso de la

UNAM básicamente se encuentran en 15 Anexos del documento de la ANUIES¹⁶, que pueden dividirse entre las fortalezas de la UNAM y sus áreas de oportunidad en materia de internacionalización.

De las fortalezas de la UNAM en materia de internacionalización se encontraba: la evidencia en la misión y visión de la cooperación de la Universidad, el tema de la cooperación y la internacionalización (Anexo, 3); sus planes estratégicos para la internacionalización (Anexo, 4); contar con reglamentos para la movilidad de estudiantes y visitantes, profesores, investigadores, profesores e investigadores visitantes y estancias sabáticas (Anexo, 6); así como mostrar la página web institucional de su Unidad de Cooperación Académica, la Oficina de Cooperación Institucional (OCI) (Anexo, 15).

Ahora bien con respecto a las áreas de oportunidad en materia de internacionalización se tenía que la UNAM; no registraba experiencias exitosas de internacionalización (Anexo, 5) en materia de convenios, programas de movilidad estudiantil, académica etc.; y no había realizado revisiones curriculares a partir del programa de movilidad (Anexo, 7). En este mismo tenor, y en relación a las carreras de licenciatura o programas de posgrado en la cual estaba reglamentado el segundo idioma como requisito para obtener el grado, la UNAM declaraba la cantidad de 79 (Anexo, 8). Pero esta declaración no era más amplia en el sentido de saber qué carreras y qué programas de posgrado.

Otras de las debilidades de la UNAM fueron, que no tenía programas ofrecidos en otro idioma (Anexo, 9); no contaba con asesores o instituciones que asesoraran a la Universidad Nacional (Anexo 10); no presentaba esquemas alternativos a la financiación o cofinanciación de proyectos de cooperación (Anexo, 11). En este punto otras IES declararon tener esquemas alternativos de financiamiento como los que proporcionaba CONACYT, las secretarías de gobierno (como la Secretaría de Relaciones Exteriores), fundaciones, agencias mundiales o bancos. Pero la UNAM,

¹⁶ El Anexo 1 y Anexo 2 sólo son referentes a la clasificación de las IES que participaron en la Encuesta de la ANUIES (2007).

no presentó desglosada este tipo de información y sólo mencionó como fuente de financiación lo reflejado en su Plan Anual (Anexo, 12).

Una debilidad más que presentaba la UNAM fue en relación a las asociaciones afiliadas a nivel estatal, nacional e internacional. La UNAM no presentaba asociaciones en el primer nivel y a nivel nacional con asociaciones como AMPEI y ANUIES, y asociaciones a nivel internacional, como AUIP, CEA, APRU, CONAHEC, AIU, OUI, OCDE, UDUAL (Anexo, 13). Finalmente en cuanto al listado de países de origen de los alumnos extranjeros, la UNAM no proveyó información alguna (Anexo, 14).

En suma, la información que proporcionó la UNAM a la ANUIES dio cuenta de los avances, las fortalezas y debilidades (o áreas de oportunidad) de esta institución en materia de planes y programas, normatividad, currículo, modelos novedosos, y quiénes otorgaban el financiamiento de esta política de internacionalización.

Finalmente en el 2012 PATLANI (2012) levantó una última encuesta para conocer de manera específica la movilidad estudiantil internacional en el país. En este caso, se contó con la información de 115 IES públicas y privadas con poco más de un millón de estudiantes de pregrado y posgrado que representaban un tercio de la matrícula de educación superior. Pero en ninguna parte de esta encuesta aparece la UNAM. Entonces, ¿qué explica esta falta de información de la UNAM que no se refleja en la encuesta PATLANI? En primera instancia podría suponerse que se trata de una ausencia de interés de la propia institución al facilitar la información, un problema de burocracia universitaria, lo cual es parcialmente cierto. Pero también el problema pasa por una falta de conocimiento profundo de la institución en tres ámbitos: en la configuración histórica de la dimensión internacional de la UNAM; en la implementación de la política institucional de internacionalización de la UNAM; y en los efectos de la política educativa y científica de internacionalización.

9.4 La dimensión histórica internacional de la UNAM: tendencias y programas institucionales de movilidad académica y cooperación

Un punto de partida para el conocimiento de la configuración histórica de la dimensión internacional de la UNAM son los estudiantes extranjeros. A finales de los 50' la UNAM ya tenía información disponible y sistematizada sobre los estudiantes extranjeros en función de su lugar de nacimiento. De acuerdo a la tabla No 17 la UNAM en la década de los 60, 70 y 80 ya presentaba como parte de su matrícula estudiantil la cantidad de estudiantes extranjeros que provenían de Norteamérica, Centro América, Sudamérica, Europa Asia y otros países. De los cuales huelga decirlo, la mayoría provenía de América Latina y el Caribe.

Tabla No 17
Porcentaje de Estudiantes Extranjeros en la UNAM 1960-1980

Año	Matrícula estudiantil total	Estudiantes extranjeros	% de estudiantes extranjeros
1960	43, 924	1561	3.50%
1970	106 718	1530	1.40%
1980	294,542	967	0.32%

Fuente, Anuario estadístico UNAM (1960, 1970, 1980).

A principio de los 90', esta dimensión internacional de la UNAM se sistematizó en programas de movilidad académica y estudiantil internacional, en proyectos y convenios internacionales (Ver tabla No 18). Una comparación entre la década de los 90' y décadas anteriores muestra, que la cantidad de estudiantes extranjeros (la mayoría de América Latina) empezó a disminuir como tendencia. En relación a los investigadores del extranjero en la UNAM y a la inversa, los investigadores de la UNAM en el extranjero (ver tabla No 19) la cifra era mayor de los primeros con respecto a los segundos. En ese tenor cabe comentar que las regiones de las cuales provenían los investigadores, era América Latina y Europa casi en el mismo porcentaje. Sin embargo, esta última tendencia se diferenciaba con el caso de los proyectos internacionales de colaboración académica, en la cual el primer lugar lo ocupaba Europa Occidental y después América Latina.

Tabla No 18
Acciones de Intercambio Académico 1989, Resumen

TIPO DE ACCIONES	NUMERO
1.- Becarios nacionales de Intercambio	210
2.- Becarios extranjeros de intercambio	47
3.- Número de instituciones de procedencia de los becarios (Incluyendo la UNAM)	34
4.- Investigadores extranjeros en la UNAM	157
5.- Investigadores de la UNAM en el extranjero	60
6.- Proyectos internacionales de colaboración académica	193
7.- Cursos inter semestrales de actualización	25
8.- Profesores participantes en cursos de actualización	101
9.- Instituciones de educación superior nacionales que han celebrado convenios de colaboración académica con la UNAM (Incluye convenios renovados en 1989)	44
10.- Otro tipo de acciones	
• Asesoría en proyectos	22
• estancias de investigación de académicos de la UNAM en las IES	13

Fuente anuario estadístico, (UNAM, 1990:72).

Tabla No 19
Intercambio de Investigadores con Universidades Extranjeras por Región, UNAM, 1989

REGION	INVESTIGADORES EXTRANJEROS EN LA UNAM	INVESTIGADORES DE LA UNAM EN EL EXTRANJERO	TOTAL
1.- AMERICA LATINA Y CARIBE	54	22	76
Guatemala	19	11	30
Cuba	16	8	24
Otros	19	3	22
2.- AMERICA DEL NORTE	27	6	33
Estados Unidos	19	5	24
Canadá	8	1	9
3.- EUROPA OCCIDENTAL	56	20	76
España	20	6	26
Francia	10	4	14
República Federal Alemana	5	3	8
Gran Bretaña	6	1	7

Comunidad Económica Europea	0	2	2
Otros	15	4	19
4.- EUROPA ORIENTAL	19	9	28
Unión Soviética	10	2	12
Otros	9	7	16
5.- MEDIO ORIENTE	1	0	1
TOTAL	157	57	214

Fuente Anuario Estadístico, UNAM (1990:75).

En el 2000 los resultados de la política institucional de internacionalización fueron paradójicos. Según se observa en la tabla No 20 los resultados de la cooperación contrastaron en sus resultados en al menos cuatro puntos.

Tabla No 20.

UNAM, Acciones de Cooperación Nacional e Internacional, 1999

Actividades de Colaboración Académica con IES del País	314
Proyectos de Investigación con IES del País	43
Profesores de las IES del País en Cursos de la UNAM Impartidos en sus Sedes	2,333
Académicos de las IES del País en Cursos de Especialización de la UNAM	121
Proyectos de Cooperación Internacional	161
Académicos Extranjeros en la UNAM	107
Académicos de la UNAM en el Extranjero	107
Becarios de Intercambio Nacional	168
Becarios de Intercambio Internacional	483
Becarios del Programa de Movilidad Académica Internacional	137

Fuente: Anuario Estadístico, UNAM, (2000).

Primer punto. Los proyectos de cooperación internacional bajaron significativamente. En 1990 la cifra de proyectos de cooperación internacional era de 193 y una década después la cifra había disminuido a la cantidad de 161. Disminuyeron los proyectos de cooperación internacional con países de América Latina, pero aumentaron los proyectos de cooperación internacional con Europa, tal y como se ve en la Tabla No 21.

Tabla No 21.

Proyectos de Cooperación Internacional e Intercambio de Personal Académico con el Extranjero, UNAM 1999

País	Programa de profesores visitantes	Proyectos de cooperación Internacional	Académicos extranjeros en la UNAM	Académicos de la UNAM en el extranjero
AMÉRICA DEL NORTE				
Canadá	3			
Estados Unidos	7	10	7	8
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE				
Argentina		4	2	4
Brasil		1		2
Colombia		3	4	1
Costa Rica		4	3	3
Cuba	4	22	22	9
El Salvador		1		4
Guatemala		2		3
Nicaragua		2		3
Puerto Rico		1	3	
Uruguay		1	1	
Venezuela	1	3	2	1
EUROPA				
Alemania	8	14	4	11
Austria	1	3		3
Bélgica	1	2	2	2
España	9	63	37	42
Francia	2	6	4	4
Italia	1	4	2	2
Países Bajos		3	1	2
Polonia		1	2	
Reino Unido		4	5	2
República Checa	1			
Rusia	2	3	3	
Suiza		1	1	
ASIA				
China		1	1	
India	1	1	1	
Japón	1			
ÁFRICA				
Sudáfrica		1		1

TOTAL	42	161	107	107
-------	----	-----	-----	-----

Anuario Estadístico, UNAM (2000:179,180).

Segundo punto. Los académicos extranjeros en la UNAM también disminuyeron. En 1990 los investigadores extranjeros en la UNAM era 157 y una década después la cifra había disminuido a 107. En este punto vale la pena mencionar el programa gubernamental Profesores visitantes¹⁷, el cual refleja la reversión de tendencias históricas y los efectos de la política de internacionalización de la educación superior. Para decir lo anterior de manera más clara, el programa de profesores visitantes tiene un mayor beneficio (e impulso) para la región de los países centrales (Europa Occidental), aún y cuando desde los 70' los profesores e investigadores extranjeros provinieran en su mayoría de América Latina. El punto es que después del año 2000, los profesores investigadores extranjeros provenientes de Europa occidental aumentaron y a ello contribuyó el Programa de profesores visitantes y la política de internacionalización.

Tercer punto. Como contraste, los académicos de la UNAM en el extranjero en 1990 eran 57 y una década después la cifra había aumentado a 107, lo que significaba que la internacionalización empezaba a tener resultados y una dirección, los países Europeos, particularmente España¹⁸.—Esta disminución y aumento en las acciones de internacionalización de la UNAM da cuenta que la tendencia histórica de la dimensión internacional latinoamericana de la UNAM fue disminuyendo porque se apostó por una política institucional de internacionalización que fijó sus objetivos en los países centrales.

Cuarto y último punto. Con respecto al tema de los becarios de intercambio internacional, Según el Anuario Estadístico de la UNAM (2000) de esta década, la

¹⁷ La Secretaría de Relaciones Exteriores, a través de la Agencia Mexicana para la Cooperación e internacionalización, apoya la política de internacionalización de la educación superior a través de diversos programas de becas para extranjeros, uno de ellos es el Programa de académicos visitantes, pero también hay becas para estudios de posgrado. Ver: (<http://amexcid.gob.mx/index.php/es/oferta-de-becas-para-extranjeros/1431>)

¹⁸ Esta tendencia de los profesores de la UNAM en el exterior puede explicarse como resultado que a mediados de los 90' empezó a hacerse más necesaria los estudios de doctorado y una parte importante de profesores empezó a estudiar en el extranjero y particularmente a España por la facilidad del idioma en común.

Universidad Nacional registraba 483, becarios de intercambio internacional, 287 becarios extranjeros en la UNAM y 198 becarios de la UNAM en el extranjero. En términos generales la mayoría de los becarios internacionales provenían básicamente de tres programas: el Programa de Movilidad Internacional (el cual aplica sólo para nivel licenciatura y es tanto para estudiantes de la UNAM en el extranjero, como estudiantes extranjeros); Becas-Convenios de la UNAM; y Becas convenio del Gobierno de México.

En Números, la mayoría de los becarios internacionales participó en cursos cortos (189), estancias de investigación (144), maestría (88), doctorado (51) y especialización (11). En este mismo sentido, La mayoría se encontraba en el área de Humanidades y Artes (194), posteriormente en ciencias biológicas y de la salud (103), el resto se dividía en ciencias sociales (97) y ciencias físico matemáticas e ingeniería (89) (UNAM, 2000: 184).

En el caso específico de los becarios de intercambio de la UNAM en el exterior. Según el Anuario Estadístico de la UNAM (2010) los estudiantes de la UNAM en el exterior viajaron a Estados Unidos y Canadá, en número 62 y 24 respectivamente. Un dato interesante. De Estados Unidos una de las IES más elegidas fue la Universidad de California (con 42 estudiantes) y en el Caso de Canadá, la *Mc Gill University* (con 11 estudiantes) (UNAM, 2000: 192).

En el 2010, la UNAM presentó mayores cambios y agudizó tendencias: un aumento en el número de convenios¹⁹ (ver tabla No 22) firmados con instituciones en el extranjero; una baja en la cantidad de académicos de la UNAM en el extranjero (considerando que tan sólo una década atrás los académicos de la UNAM en el extranjero era el doble); una disminución de académicos extranjeros en la UNAM, de 107 en el 2000 a 59 en el 2010; un bajo volumen de estudiantes

¹⁹ Los convenios son importantes porque en fechas recientes ya no son suficientes las formas de cooperación convencionales informales entre sujetos que se daban como parte de la internacionalización. La importancia de los convenios, como instrumento jurídico se ha vuelto central e institucionalizado. No puede haber cooperación, movilidad académica, intercambios estudiantiles, redes y otros programas *ad hoc* si no existe este instrumento jurídico

Tabla No 22.
Cooperación Nacional e Internacional, UNAM, 2010

Concepto	Cantidad
Convenios firmados con instituciones del extranjero	142
Convenios firmados con instituciones nacionales	105
Movilidad internacional del personal académico	
Académicos de la UNAM en el extranjero	55
Académicos del extranjero en la UNAM	59
Movilidad nacional del personal académico	
Académicos de la UNAM en otras instituciones	388
Académicos de otras instituciones en la UNAM	74
Movilidad internacional de estudiantes	
Estudiantes de la UNAM en el extranjero	195
Estudiantes del extranjero en la UNAM	384
Movilidad nacional de estudiantes	
Estudiantes de la UNAM en otras instituciones	59
Estudiantes de otras instituciones en la UNAM	632

Fuente: agenda Estadística, UNAM (2010: 64).

de la UNAM en el extranjero (195 estudiantes) en relación a la matrícula total; y un cambio de elección de países e IES de Norteamérica a Europa (sobre todo España y la Universidad Autónoma de Madrid) por parte de estudiantes de la UNAM en el extranjero (ver tabla No 23). Un hallazgo importante en esta década es que los estudiantes de la UNAM que salieron al extranjero no fueron en su mayoría de posgrado, en realidad el volumen se distribuye casi del 50 por ciento para cada nivel, y sobre todo para estancias cortas y estancias de investigación.

Tabla No 23
Movilidad de Estudiantes de Licenciatura, Estudiantes de la UNAM en el Extranjero, 2009-2010

UNIVERSIDAD RECEPTORA	ENTIDAD ACADÉMICA DE ORIGEN	ALUMNOS
ARGENTINA		
	Facultad de Filosofía y Letras	2
Universidad de Buenos Aires	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	1
BRASIL		
	Facultad de Filosofía y Letras	2

<i>Universidad de São Paulo</i>	Facultad de Arquitectura	3
CANADA		
<i>University of British Columbia</i>	Facultad de Arquitectura	1
<i>University of Calgary</i>	Facultad de Economía	1
	Centro de Investigaciones en Ecosistemas	1
COREA		
<i>Dankook University</i>	Facultad de Arquitectura	1
ALEMANIA		
<i>Technische Universität München</i>	Facultad de Ciencias	1
<i>Freie Universität Berlin</i>	Facultad de Derecho	1
ESPAÑA		
Universidad de Lleida	Facultad de Contaduría y Administración	1
	Facultad de Ciencias	1
	Facultad de Estudios Superiores Aragón	1
<i>Universitat de Barcelona</i>	Escuela Nacional de Artes Plásticas	2
	Facultad de Derecho	3
Universidad Autónoma de Madrid	Facultad de Estudios Superiores Iztacala	2
	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	1
	Facultad de Psicología	1
	Facultad de Estudios Superiores Aragón	1
FRANCIA		
<i>Université Lille 1</i>	Facultad de Ciencias	2
HOLANDA		
Universidad de <i>Groningen</i>	Facultad de Filosofía y Letras	4
	Facultad de Medicina	4
	Facultad de Psicología	1
	Facultad de Estudios Superiores Acatlán	1
JAPON		
<i>Kyoto Sangyo University</i>	Facultad de Ingeniería	1
PORTUGAL		
Universidad de Porto	Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán	1
SUECIA		
<i>Växjö University</i>	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	1
OTRO		
Otra	Facultad de Economía	1
T O T A L		43

Fuente: Anuario Estadístico, UNAM (2010).

En el año 2010 se conforman otros programas de movilidad internacional, entre ellos el Programa de Movilidad Internacional de la UNAM (tanto de licenciatura como de posgrado), y el Programa de la Red de Macro universidades de América Latina y el Caribe (ver tabla No 24). Pero ambos con resultados limitados y dispersos en

diversas dependencias como la Secretaría de Desarrollo Institucional, la Coordinación de Estudios de posgrado y la DGCI (ver tabla No 25) de la UNAM.

Tabla No 24
Programa de Movilidad en el Posgrado de la Red de Macro Universidades de América Latina y el Caribe

	Primera convocatoria	Segunda convocatoria	Tercera convocatoria	Cuarta convocatoria	Quinta convocatoria
CONCEPTO	(agosto - diciembre 2005)	(enero - diciembre 2006)	(febrero - diciembre 2007)	(febrero - diciembre 2008)	(febrero - diciembre 2009)
IES participantes	25	25	20	19	18
Estudiantes participantes	96	106	100	100	200
Doctorado	33	38	40	25	58
Maestría	63	68	60	75	142
Alumnos de la UNAM en otras IES	16	16	11	14	23
Alumnos en la UNAM de otras IES	38	39	39	26	56

IES = Instituciones de Educación Superior.

a. La quinta convocatoria se extendió hasta el primer semestre de 2010; en este período 3 alumnos de la UNAM iniciaron su intercambio en 3 universidades extranjeras y 2 estudiantes terminaron su movilidad en enero y febrero. En este mismo semestre la UNAM recibió a 9 estudiantes de 4 universidades extranjeras, todos concluyen sus estancias el 2 de julio.

FUENTE: Anuario Estadístico (UNAM, 2010).

Tabla No 25
UNAM, Programa de Movilidad Internacional de Estudiantes de la Coordinación de Estudios de Posgrado 2009

País	Estudiantes de la UNAM en el extranjero			Estudiantes del extranjero en la UNAM			Estudiantes Visitantes			Total
	Licenciatura	Posgrado	Total	Licenciatura	Posgrado	Total	Licenciatura	Posgrado	Total	
AMÉRICA LATINA										
Argentina		7	7	2	2	4				11
Brasil		3	3				1		1	4
Colombia		2	2	19	3	22				24
Costa Rica		1	1							1
Cuba					9	9				9
Guatemala		2	2							2
Venezuela				1		1				1
NORTEAMÉRICA										
Canadá		1	1	8	2	10				11

Estados Unidos de América	35	5	40	27	1	28	1	1	2	70
EUROPA										
Alemania	2	2	4	4	3	7	5	2	7	18
Austria							3	1	4	4
Dinamarca				2	1	3				3
España	7	56	63	12	20	32				95
Finlandia				2		2				2
Francia	1	3	4							4
Holanda				6	1	7				7
Inglaterra		1	1					2	2	3
Italia					7	7				7
ASIA										
Corea				5		5				5
Japón								5	2	7
OCEANÍA										
Australia		1	1							1
T O T A L	45	84	129	88	49	137	17	6	23	289

Fuente: Agenda Estadística, UNAM (2010).

En el 2010 la mayoría de estudiantes extranjeros de la UNAM provienen en su conjunto de Europa y América del Norte (ver Tabla No 26). De manera específica provienen de tres países, España, Estados Unidos y Colombia. En este sentido, al parecer la política institucional o tendencia de la política educativa de internacionalización del gobierno mexicano funcionó. La UNAM atrajo más estudiantes extranjeros de Europa, que de América Latina.

Tabla No 26
Estudiantes Extranjeros en la UNAM (nivel licenciatura) 2009-2010

REGION	TOTAL DE ALUMNOS
América del Norte *	18
América Latina**	44
Europa***	106
TOTAL	168

*Canadá y Estados Unidos

** Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador y Perú.

***Alemania, Austria, España, Francia, Finlandia, Holanda, Italia, Noruega, Polonia, Reino Unido, República Checa, Suiza. Se incluye Corea y Australia, aunque no forman parte de esta región.

Fuente: elaboración propia con información del Anuario Estadístico de la UNAM (2010).

9.5 Diagnóstico, Razones y Líneas Rectoras de Acción: elementos de la política de internacionalización en la UNAM

La UNAM tiene una larga trayectoria en torno a la internacionalización de la educación superior. Aunque su sistematización como política institucional es más reciente y se remite a la última década del siglo XX, con programas de formación y movilidad académica internacional, el establecimiento de convenios y formas de cooperación hasta oficinas o departamentos creados para estas funciones.

Sin embargo, los logros que se dieron en torno a la cooperación académica nacional e internacional se sometieron a juicio recientemente en el 2009 cuando la Universidad Nacional realizó dos estudios, “Diagnóstico de la cooperación Académica de la UNAM-2009” y un año después una “Encuesta de cooperación Académica 2005-2010” aplicada a las 22 Facultades y Escuelas de la Universidad Nacional. ¿Cuál fue el diagnóstico y las áreas de oportunidad a atender?, ¿cuáles fueron algunos de los resultados de esta encuesta? En una de las presentaciones del Director de la DGECI lo exponía en los siguientes puntos

- Gran actividad de cooperación internacional independiente
- Desconocimiento de las modalidades y el volumen de la cooperación, formal e informal
- Cooperación académica internacional principalmente con países de América Latina y España
- Financiamiento insuficiente
- España y Estados Unidos como los países de mayor interés
- La institución no imparte cursos o materias en idioma inglés u otros idiomas
- Inexistencia de una plataforma tecnológica integral de los sistemas de información y comunicación de la internacionalización en la UNAM

Fuente: DGECI (2012).

¿Cómo atendería la UNAM estas problemáticas? ¿Cuáles serían las razones sobre las cuales se asentaría la política institucional de internacionalización? ¿Cuáles serían las líneas rectoras? Para dar respuesta a la pregunta de, cuál es el objetivo o la motivación de la UNAM para su internacionalización, el punto de partida son los Planes de Desarrollo Institucionales de la UNAM donde se hacen evidente no

sólo los métodos de planificación y trabajo, sino un conjunto de políticas institucionales. El análisis de estos documentos de política da cuenta de tres razones perfiladas a la internacionalización de la educación superior en la UNAM.

La primera razón de la internacionalización de la UNAM es como respuesta a la Globalización, considerando ésta “como un proceso dinámico que sobrepasa las fronteras nacionales en el conocimiento de la información” (Gaceta UNAM, 29 de octubre del 2009). La UNAM entiende el mundo global como sorprendente y paradójico.

Sorprendente por la oferta educativa de alto nivel, la diversificación de fuentes de acceso a la información, el grado de desarrollo económico y el nivel alcanzado por la producción industrial y el comercio internacional, el avance de la democracia y la mayor preocupación por los derechos humanos, el control o la erradicación de las enfermedades que antes diezaban a la población, así como el aumento en la esperanza de vida. [...] Paradójico porque a la par de estos avances se han agudizado viejos problemas (económicos, sociales, tecnológicos) y nuevas tensiones, rezagos y asimetrías en el dominio de las nuevas tecnologías y el uso del conocimiento y la información en los procesos productivos, sociales y educativos.

Una segunda razón de la política institucional de internacionalización de la educación superior en la UNAM, es la sociedad del conocimiento. La UNAM, a través de su Plan de Desarrollo 2008-2011 (PD-2008), considera que en las sociedades contemporáneas el conocimiento juega un papel fundamental en la vida social, política, económica y cultural. La UNAM declara: “en la transición de la sociedad de la información a la del conocimiento, las universidades desempeñan un papel primordial, no sólo a través de la docencia, sino también al generar y difundir el conocimiento mediante la investigación y sus aplicaciones”. (UNAM, s/a: 8). Finalmente una tercera razón para la internacionalización de la UNAM, es la centralidad de la investigación y con ello, otras motivaciones como la calidad, el prestigio y los rankings internacionales, los cuales le han puesto un gran peso al modelo de universidad de investigación.

Las razones para la internacionalización de la UNAM explican cómo en el Programa de Desarrollo Institucional 2008-2011 de la Universidad Nacional (UNAM, 2012b), aparece la dimensión internacional en las líneas rectoras del cambio institucional

que tienen como premisas; que la esencia de la universidad es la academia; que la universidad debe tener una relación más estrecha con la sociedad; y que para cumplir las funciones sustantivas de la universidad se requiere de un ambiente organizativo estimulante.

Cada una de las líneas rectoras del cambio institucional, se organizan en seis rubros: docencia, personal académico e investigación, que correspondería a la esencia de la universidad; difusión cultural, vinculación y proyección, que correspondería a la relación estrecha de la universidad con la sociedad; y gestión y administración universitaria, que correspondería a la premisa de un ambiente organizativo estimulante para realizar las funciones sustantivas de la universidad. ¿En dónde se encuentra la política institucional de Internacionalización? En términos generales, en los primeros cuatro rubros que van desde la docencia hasta la relación estrecha de la universidad con la sociedad. En términos específicos en un rubro denominado, “vinculación y proyección”.

En este rubro de “vinculación y proyección” aparecen dos puntos: el impulso a la movilidad internacional de académicos y alumnos; y, la promoción internacional de la UNAM. Respecto al impulso a la movilidad internacional, la UNAM resalta en su PDI-2008 el apoyo a la Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe. De manera más específica el PDI-2008 expresa respecto a la movilidad académica internacional “Para fortalecer la formación de profesionales competitivos a nivel internacional se analizará la posibilidad de establecer convenios con universidades de América Latina, la Unión Europea, América del Norte y Oriente para otorgar doble titulación, tanto en la licenciatura como en el posgrado, y promover la estancia de estudiantes de excelencia en sus instituciones” (UNAM, s/a: 40).

En el caso de licenciatura la UNAM reconocía la necesidad de una Reforma a este nivel para tener un programa curricular flexible que permitiera el acceso a asignaturas y cursos en instituciones de otros países, así como la incorporación en el curriculum del aprendizaje de otra lengua. En el caso del posgrado, y bajo el sello de la sociedad del conocimiento como razón para una política institucional de internacionalización, decía la UNAM “En la perspectiva de la sociedad del

conocimiento, el posgrado juega un papel de primordial importancia” (UNAM, s/a: 32), y en este punto operaría la llamada Red de Macro universidades de América Latina y el incremento de los convenios con América Latina, Europa y Asia.

Pero el establecimiento de convenios, no sólo operaba para el posgrado, sino también para la superación y actualización de la planta académica. En ese sentido la declaratoria del PDI-2008, de promover la superación y actualización de los profesores o académicos de carrera²⁰ para participar en cátedras especiales que ofrecen organismos y universidades en el mundo, participar en estancias académicas y realizar estudios posdoctorales en el extranjero.

Respecto al segundo punto, esto es la promoción de la proyección internacional de la UNAM, el PDI-2008 resaltaba la necesidad de fortalecer la presencia, la posición y el papel de la UNAM en el contexto global, para ello, decía el PDI-2008

Las cuatro escuelas ubicadas en Estados Unidos y Canadá jugarán un papel fundamental en la proyección mundial de la UNAM. Sus actividades deberán ampliarse y consolidarse, y se requerirá el establecimiento de convenios con instituciones educativas y organizaciones de dichos países, orientados a facilitar el intercambio educativo y profesional. Se analizará además la posibilidad de que nuestra Universidad tenga presencia en otros países en América Latina, Asia y Europa (UNAM, s/a: 41).

Una cosa más llama la atención, y que toca sensiblemente el punto de los rankings internacionales. “Se apoyarán acciones para mejorar la posición de la UNAM en las clasificaciones, locales, regionales y mundiales” (UNAM, s/a: 41). El PDI-2008 pone como la UNAM que se desea, “Se habrá incrementado la presencia nacional e internacional de la Universidad a través de una mayor movilidad de académicos y alumnos, del establecimiento y de la participación en redes, de carreras con doble titulación y de posgrados compartidos con otras instituciones del país y del mundo” (UNAM, s/a: 48). ¿Cómo se instrumentarían estas motivaciones institucionales? Un

²⁰ En este punto no se menciona el papel de los investigadores o de la investigación en la política institucional de internacionalización de la UNAM

papel central en la instrumentación de la política institucional de internacionalización de la UNAM lo jugaría la Dirección General de Cooperación Institucional, (DGECI).

9.6 El papel de la DGECI

Con factores como la Globalización, la sociedad del conocimiento y la importancia de la presencia mundial, más el diagnóstico y la encuesta de cooperación que realizó la UNAM en el 2009 se creó en este mismo año la Dirección General de Cooperación e Internacionalización (DGECI), en sustitución de la Oficina de Cooperación Inter-institucional, creada ésta en el 2000, y en sustitución de la Dirección General de Intercambio Académico.

En ese sentido la declaratoria de la DGECI, “La DGECI, en coordinación con el Instituto de Geografía, realizó un mapeo geo-referencia de las 100 universidades más prestigiadas del mundo, por zona geográfica y campos del estudio, que permite identificar alianzas estratégicas de cooperación internacional con las universidad más prestigiadas del mundo” (Memoria, UNAM, 2009: 1). Con este diagnóstico, se establecieron distintas estrategias, de gestión, cooperación, establecimientos de convenios y acceso a la información. De estas estrategias, la que llama la atención es la que tiene estrecha relación con la hegemonía de las universidades de clase mundial. En el primer informe de la DGECI, se declaraba “A partir del 2009, se estableció como estrategia realizar cooperación académica con universidades de habla inglesa de alto prestigio, posicionadas dentro del *Academic Rankin of world Universities* y del *Times Higher Education* (Memoria, UNAM, 2009: 2).

Según la página web oficial de la DGECI, esta dirección tiene estrecha relación organizativa con la rectoría, la secretaría general y las cinco coordinaciones de humanidades, investigación científica, difusión cultural, innovación, Desarrollo y Planeación. Básicamente la DGECI está integrada por la Dirección de Fomento a la Internacionalización, la Dirección de Cooperación Académica y una subdirección de tecnologías e información estratégica, así como su unidad administrativa.

En términos generales, la DGECI se encarga de la implementación de la internacionalización de la educación superior en la UNAM. La DGECI coordina y

gestiona las estrategias y acción de cooperación académica con otras IES nacionales y al extranjero, la suscripción de acuerdos y convenios, redes, asociaciones, organismos, y consorcios (u organismos) nacionales y extranjeros; así como los distintos programas de movilidad estudiantil y académica nacional y en el extranjero.

En términos específicos, la Dirección de Cooperación Académica (DCA) se encarga de establecer los convenios de la UNAM con el país y con el exterior. A nivel Nacional la DCA establece acuerdos y convenios de diversos tipos (académicos, de colaboración, generales) con IES públicas y privadas de la mayor parte del país, con los gobiernos de los estados, dependencias de gobierno; empresas y fundaciones. Actualmente, según la información que provee la página web de la DGCI, se tienen 474 convenios de estos tipos. A nivel nacional, la DCA también atiende la cooperación académica que se da como parte de ECOES (Espacio Común de Educación Superior), iniciativa que presentó la UNAM y que comprende alrededor de 18 IES públicas para la movilidad estudiantil nacional.

A nivel internacional, la DCA se hace cargo de la suscripción de convenios en las cuatro regiones: América del Norte; España, Portugal, América Latina y el Caribe; Europa; África, Asia Pacífico y Medio Oriente (ver Tabla, No 27). En este tenor, la UNAM es la universidad mexicana que tiene la mayor cantidad de convenios en México.

Tabla No 27
Convenios Internacionales de la UNAM Vigentes, 2014

REGIÓN	Número de convenios
AMÉRICA DEL NORTE	
Canadá	25
Estados Unidos	54
ESPAÑA, PORTUGAL, AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE	
Argentina	43
Bolivia	9
Brasil	26
Chile	36

Colombia	97
Cuba	21
España	99
Guatemala	7
Honduras	2
Nicaragua	7
Paraguay	2
Perú	29
Portugal	10
Uruguay	4
Venezuela	3

EUROPA

Alemania	41
Austria	8
Bulgaria	1
Eslovaquia	1
Finlandia	2
Francia	45
Italia	22
Lituania	1
Noruega	4
Polonia	2
Reino Unido	18
República Checa	7
Rumania	2
Rusia	7
Suecia	3

AFRICA, ASÍA

Argelia	5
Australia	8
China	18
Corea del Sur	10
Costa de Marfil	1
Guinea Ecuatoria	1
India	2
Japón	14
Sudáfrica	1
Turquía	3

Fuente: Elaboración propia con información de la página web oficial de la DGECI

En el caso de la Dirección de Fomento Internacional, (DFI) básicamente tiene tres funciones. La primera, ofrece a estudiantes de la UNAM y estudiantes del exterior (o visitantes externos) información antes, durante y después del intercambio. Segundo, ofrece apoyos financieros (exención de pago por colegiaturas, becas de diversos tipos) para estudiar en IES del país o del extranjero. Los apoyos operan a través de la existencia de diversos programas, como se observa en la tabla No 28.

Tabla No 28.

Programas de Movilidad Estudiantil Internacional, Nivel Licenciatura, UNAM, 2014

Programa	Fondos del Programa	Tipo de apoyo	Nivel	Tipo de estancia	Total de beneficiados
<i>Mitaks Globalinks</i>	Gobierno de Canadá/privado/universitario	Pasaje aéreo redondo, Alojamiento, gastos de manutención, seguro médico	Licenciatura	Corta , 12 semanas	s/i
Erasmus <i>Mundus/</i> proyecto <i>Eurika</i>	Fondos Europeos		Licenciatura , Maestría, Doctorado, Posdoctorado	Corta (seis meses) y larga (estancia posdoctoral)	292, 192 estudiantes latinoamericanos salen a Europa, 100 llegan a América Latina. La UNAM recibe 6 estudiantes extranjeros. No se indica cuántos estudiantes de la UNAM manda.
¿Representarás a la UNAM en un concurso o foro en el extranjero?	UNAM	Costo del transporte	Bachillerato, Licenciatura	Corta	
Fundación UNAM(1)	Privados* Fundación UNAM	Monto económico total	Licenciatura	N/D	79

Movilidad estudiantil internacional-nivel licenciatura	UNAM-DGECI	Beca	Licenciatura	Corta	500 (en el 2012)
Estancias de experiencia profesional en representaciones diplomáticas de México en el exterior	Fondos federales de la SRE	Económico	Licenciatura	Corta	

Fuente: Elaboración propia con Información tomada de la página web de la DGCI: http://www.global.unam.mx/es/convocatorias/imag/funam_publicacion-becas-otono14.pdf

Tercero, La DFI ofrece sólo programas de movilidad estudiantil internacional para licenciatura y para estancias cortas, uno o dos semestres como máximo. Si los estudiantes de la UNAM o extranjeros desean realizar estudios de posgrados a través de Programas de Movilidad estudiantil internacional corta o de larga duración para obtener un grado, la dependencia es distinta, en este caso, la Coordinación de estudios de posgrado de la UNAM.

Finalmente, la DGECI ha resuelto una parte del problema de la cooperación internacional independiente; es decir, los convenios que se hacían entre las distintas dependencias de la UNAM, pero sin coordinación alguna. Ha resuelto también la sistematización de la información sobre la cantidad de convenios, la movilidad de estudiantes y académicos de la UNAM al exterior y del extranjero en la UNAM. Incluso ha atendido el problema de un sistema de información y comunicación de la internacionalización en la UNAM. Sin embargo, la DGECI tiene varias áreas de oportunidad pendientes. La coordinación de la cooperación internacional, aún es limitada. La DGECI se encarga de la coordinación de los programas de movilidad académica internacional, pero la coordinación de los programas de movilidad estudiantil es sólo a nivel licenciatura y aún se desconoce el nivel de bachillerato, y el nivel del posgrado sigue siendo una actividad independiente y parcelada.

Conclusiones

La UNAM impulsa institucionalmente la internacionalización de la educación superior al promover programas de pregrado (licenciatura) y posgrado de calidad y programas de investigación. Los primeros para la formación de recursos humanos altamente calificados. Los segundos, para actualizar/modificar el perfil docente hacia la investigación. Ambos forman parte de procesos de calidad educativa, reconocidos sobre todo por CONACYT.

En ese tenor la UNAM se ha beneficiado de los programas gubernamentales (como el PNPC, SNI, PRR) que se desprenden de la política de internacionalización. Sin embargo, estos beneficios han sido limitados, dado que se desaprovechan los recursos humanos calificados formados en el exterior en funciones de tutoría-acompañamiento, o funciones sustantivas de docencia e investigación de la propia Universidad.

La falta de una evaluación de la política institucional de internacionalización en la UNAM implica pensar al interior de la universidad, los peligros de la estratificación y diferenciación docente derivado de la modificación de los perfiles profesionales. Sumando a lo anterior, y según se expresa en las distintas encuestas de cooperación y movilidad, la Universidad Nacional deberá atender diversas áreas de oportunidad que se construyeron a lo largo de los años.

Un breve recorrido por la dimensión histórica de la Universidad da cuenta de su importante papel en la segunda mitad del siglo XX cuando estudiantes y profesores extranjeros y provenientes de América Latina participaban en la Universidad Nacional. Esta dimensión internacional da cuenta que la Universidad Nacional cambió en la década de los noventa al sistematizar los programas de movilidad académica internacional, aumentar convenios y proyectos internacionales. Sin embargo, las contradicciones de esta política internacional de la UNAM es que se revirtió una tendencia histórica favorable con países de América Latina clave; y como resultado de una política y sus programas, se le dio énfasis a los países centrales (países de Norteamérica y países europeos)

Finalmente las encuestas que realizó la propia UNAM en 2009 y 2010 dan cuenta de las áreas de oportunidad en las que tendrá que trabajar, así como de revertir una tendencia, o corregir una política (y sus programas) con resultados inciertos y desperdigados en sus distintas dependencias.

CAPÍTULO 10

La UNAM EN EL EXTERIOR Y EN CASA ¿LA UNAM GLOBAL?

Introducción

¿Es la UNAM una universidad Global? ¿Si la universidad Nacional ha implementado una política institucional, cuáles han sido sus efectos en las funciones sustantivas, sobre todo la docencia e investigación, es decir, cuál es el nivel de profundidad, amplitud de cambio que se ha conseguido con la política educativa y científica de internacionalización considerando a la UNAM como referente institucional? Para dar respuesta a ambos cuestionamientos se emplea la propuesta de análisis de Knight, J. (2005) al plantear dos niveles de estudio: la internacionalización en el exterior y la internacionalización en casa.

El nivel de estudio la internacionalización en el *exterior* es para conocer: el movimiento de estudiantes y profesores al exterior, la promoción de programas académicos y cursos en el extranjero; la movilidad física o virtual de la institución a otros países; así como los proyectos internacionales para el desarrollo social y/o con fines comerciales.

Por su parte, la propuesta de internacionalización *en casa* es para conocer tres ángulos institucionales: planes de estudio y programas con tema internacional; procesos de enseñanza-aprendizaje donde se recupera la participación de estudiantes (becarios, maestros, expertos) que salieron o vienen a la Universidad Nacional; y actividades pedagógicas de investigación (proyectos de investigación conjunta, socios de investigadores internacionales en sectores académicos, investigadores visitantes, etc).

10.1 La UNAM en el exterior

La UNAM le da una particular importancia a su presencia mundial, al reconocer el valor de los rankings, al tomar en cuenta el fenómeno de la Globalización, y opta por diversas estrategias de internacionalización. En ese sentido, ¿es entonces la UNAM una Universidad Global? Si es así, ¿qué resultados ha tenido la política

institucional de internacionalización de la UNAM?, y ¿cuáles han sido los efectos de la política educativa y científica de internacionalización del gobierno mexicano en las funciones sustantivas de la UNAM? Conviene pues revisar lo que aquí se ha denominado conceptualmente *como internacionalización en el exterior* para conocer de la UNAM cuatro puntos, tal y como se ve en la Tabla No 29

Tabla No 29
La Internacionalización de la UNAM en el Exterior

Movimiento de estudiantes y académicos de la UNAM al exterior	Programas educativos de la UNAM en el exterior
Movilidad virtual o física de la UNAM a nivel mundial	Proyectos internacionales UNAM para el desarrollo o para la empresa (contratos comerciales).

Elaboración propia con información de Jane Knight (2005)

10.1.2 Movimiento de estudiantes y académicos de la UNAM en el exterior.

Respecto a este primer punto, ¿se conoce el número de personas (estudiantes y académicos) de la UNAM en el exterior en programas con premios para estudios semestrales o anuales, internados, programas de investigación o programas completos? El movimiento de personas en la UNAM evidentemente tiene dos ángulos, el del flujo de estudiantes y el flujo de académicos al exterior.

Respecto al flujo de estudiantes de la UNAM al exterior, la información es reciente y se remite a finales de los años 90. A partir de la década de los 50' sólo se tenía información sobre los estudiantes extranjeros en la UNAM y en décadas posteriores sobre académicos de la UNAM que habían salido al exterior. Sólo será a finales de los 90 donde empieza a haber un registro y una serie de programas de movilidad estudiantil internacional por parte de la UNAM. En este marco, la cifra de las últimas tres décadas (1990, 2000 y 2010) marca una débil movilidad estudiantil. El problema que originó ésta débil internacionalización ha radicado en el tamaño y la dimensión de la UNAM, para saber qué hace en torno a la internacionalización de la educación superior y los resultados de sus programas de movilidad. Para decirlo de otra manera, el problema ha sido la mala organización y el flujo de información entre dependencias de la UNAM.

Tomando en cuenta el 2014, el volumen de la movilidad estudiantil al exterior ha aumentado considerablemente. Esto significa que el problema se solucionó con el papel central de la DGECI, pero sólo parcialmente. De acuerdo a las cifras del último anuario estadístico de la UNAM para el periodo 2013-2014 la movilidad estudiantil total (incluye licenciatura y posgrado) es de 2 706, lo que representa cerca del 1 por ciento de la matrícula total, considerando que la matrícula estudiantil es de más de 300 mil estudiantes. Aunque este porcentaje ya es significativo, cercano al 3 por ciento si se toma en cuenta los estudiantes extranjeros en la UNAM.

Un primer pendiente es que se conoce con un poco mayor de sistematicidad el volumen de la movilidad de estudiantes de la UNAM en el exterior. Pero esta información no está concentrada en una dependencia de la UNAM. En ese sentido el papel de la DGECI ha sido limitado. La DGECI se ocupa de lo movilidad estudiantil a nivel licenciatura, pero lo que se realiza en posgrado, está a cargo de la coordinación de posgrado. Otra segunda área de oportunidad de la UNAM es que opta por una descentralización administrativa y de gestión, pero la centralización de la información debería de considerarse en el caso de la política institucional de internacionalización de la UNAM. Un último punto que queda pendiente y que se deriva precisamente de lo anterior. Todavía no se sabe el tipo y número de programas en los cuales participaron los estudiantes para la movilidad internacional. Para citar un ejemplo. Del total de estudiantes de posgrado de la UNAM que participaron en programas de movilidad estudiantil internacional, ¿qué porcentaje lo hicieron con los programas de becas que ofrece el CONACYT a través de los PNPC?

Los profesores de la UNAM en el exterior también forman parte de la movilidad de personas. Se mencionaba líneas más arriba que la cantidad de profesores de la UNAM en el extranjero se remite a la década de los 80'. Los programas de movilidad académica, como en el caso de la movilidad estudiantil, también se crearon en los 90'. La Universidad Nacional tiene programas de movilidad académica internacional divididos, para profesores de facultades, escuelas, institutos y centros de investigación, esto a su vez tiene otra subdivisión que incluye programas para profesores de tiempo completo y para investigadores, y en otra categoría estaría

otro programa de movilidad académica internacional abocado a la formación de estudios de posgrado. Particularmente los programas de formación de estudios de posgrado tuvo gran auge en los 90' y ahora su presencia es menor. La UNAM tiene como su programa de formación académica, uno llamado PASPA, similar al que la SEP y el CONACYT creó en 1996 con el nombre de PROMEP. ¿Cuáles son sus resultados? Los resultados aparecen sobre todo en la última década. De acuerdo al Anuario Estadístico de la UNAM, el PASPA apoyó 178 profesores de tiempo completo.

Para apoyar el flujo de académicos de la UNAM en el extranjero existen además otros programas de movilidad y de formación académica, por ejemplo, las becas Fundación Carolina-UNAM para doctorado, las becas posdoctorales que promueve el PROFIP.

10.1.3 Programas educativos de la UNAM al exterior

En este segundo punto, ¿qué programas académicos, programas educativos, cursos se trasladan de la UNAM al exterior para ser ofrecidos por medio de vinculación, asociación entre instituciones y proveedores nacionales y extranjeros? El conocimiento sobre esta modalidad de internacionalización de la UNAM, es poco, pero hay un trabajo significativo de cuatro dependencias: la Coordinación de Estudios de Posgrado, la Coordinación de la Universidad Abierta y a Distancia (CUAED), el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPES) y recientemente de la DGECI.

A partir del 2003, la Coordinación de Estudios de Posgrado de la UNAM, ofrece información más o menos sistematizada sobre los programas educativos de la UNAM en el exterior. De manera específica, hay información sobre los posgrados compartidos en sede externa tal y como se observa en la Tabla No 30.

Sin embargo, la tabla arriba mencionada muestra; por un lado, que hay un trabajo relativamente reciente en torno al ofrecimiento y existencia de los programas de posgrado dobles o conjuntos con sede en el exterior; por otro, lado que las IES extranjeras con quienes se ha realizado convenio más o menos han sido las mismas. Pero, ¿a qué se debe esta falta de fortalecimiento de la dimensión de la

Tabla No 30

Convenio de Colaboración Específica, Posgrados Compartidos, UNAM-IES extranjeras, 2003-2013

Año	Programa de Posgrado-UNAM	IES extranjeras de colaboración
2013	Doctorado en Filosofía, Ciencia y Valores	Universidad del País Vasco (UPV) y la Universidad Carlos III de Madrid (UC3M)
	Facultad de Medicina, nivel Maestría	Universidad de Groningen (Holanda)*
	Escuela de Trabajo Social (licenciatura)	Universidad Nacional de Colombia*
2012	s/i	s/i
2011	Posgrado en Ciencias Biológicas	Universidad de San Carlos, Guatemala (duración, tres años) (sede externa)
2010	Maestría en Derecho	Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador (UTPL) (sede externa)
2009	Doctorado en Ciencias Biológicas	Universidad de San Carlos Guatemala (duración tres años)
	Maestría en Artes Visuales	Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador (UTPL)
2008	Maestría y doctorado en Filosofía de la Ciencia	Universidad del País Vasco (UPV) y la Universidad Carlos III de Madrid (UC3M)
	Programa de Maestría y Doctorado en Filosofía de la Ciencia de la UNAM	la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
2007	Posgrado en Economía	Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador (UTPL)
2005	Maestría y doctorado en Arquitectura	Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador (UTPL)
2004	Doctorado en Ingeniería	Universidad Politécnica de Madrid, España
	Doctorado en Economía	Universidad Nacional Agraria, La Molina. Perú
2003	Doctorado en Ciencias Biológicas	Universidad de la Habana
	Doctorado en Ciencias Biomédicas	Instituto Superior de Ciencias Médicas de la Habana

*Doble titulación

Elaboración propia, con información de: DGECL (2013) y Memoria, UNAM (2013, 2012, 2011, 2010, 2009, 2008, 2007, 2006, 2005, 2004, 2003).

internacionalización de la UNAM, donde los convenios de colaboración específica y disciplinaria y los posgrados compartidos juegan un rol fundamental? O ¿en qué

radica el problema para poder promover programas académicos dobles o conjuntos entre la UNAM y otras IES del extranjero?

Una de las coordinadoras del posgrado de competencia internacional, frente al cuestionamiento de la existencia de los posgrados compartidos, decía “la UNAM tiene que seguir trabajando en este campo porque es aún un campo incipiente”. Desde su experiencia particular al frente de una coordinación de un posgrado de competencia internacional, decía la coordinadora, los posgrados compartidos son un problema “que tiene que ver con una serie de trabas administrativas, de lineamientos del abogado general [de la UNAM]”. “De manera particular y específica [advertía la coordinadora] la UNAM realiza convenios generales, mientras las universidades extranjeras, universidades europeas, sobre todo, quieren convenios específicos por alumno”.

Una experiencia más alentadora sobre los programas de estudio ofrecidos por la UNAM al exterior, son los que ofrece recientemente la CUAED. La CUAED, es una de las dependencias de la UNAM creada en 1972 (Memoria, UNAM: 2012). Desde el año 2005 empieza a ofrecer el Programa de Bachillerato a Distancia, (B@UNAM), pero sólo es a partir del 2009 cuando el B@UNAM se empieza a ofrecer, con ayuda de las CEPES al extranjero, de tal manera que hasta el 2013 la CUAED había atendido a “377 alumnos residentes en 32 países en los cinco continentes” (Memoria, UNAM, 2013:2). Por su parte, los CEPES se crearon desde 1921, pero “desde hace seis años, -como lo dice el actual director de la dependencia-, se han ajustado a la política de internacionalización de la UNAM” (Roberto Castañón Romo, Director, CEPE, 2013, Memoria, UNAM, 2012:1). Con este marco a partir del 2009 se ofrece el Programa de Posgrado, (EEELE) Programa de especialización en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de manera conjunta entre el CEPE y el Centro de Lenguas Extranjeras, se da en modalidad a distancia. Además las CEPES, ofrecen diplomados, aplica exámenes de certificación de la lengua española, cursos de español, cursos de inglés.

Una última experiencia en torno a los programas académicos conjuntos conocidos lo expone la DGECI. Particularmente la DGCEI comenta dos casos exitosos; el de

la Facultad de Medicina, a nivel maestría, en convenio específico con la Universidad de Groningen (Holanda) en el cual se ofrece doble titulación; y el caso de la Escuela de Trabajo social, nivel licenciatura, y la universidad Nacional de Colombia en el cual se ofrece también doble titulación (DGECI, Memoria, UNAM, 2013).

10.1.4 Movilidad virtual o física de la UNAM a nivel mundial

El ofrecimiento de programas de estudio de la UNAM al exterior conlleva a plantear, ¿LA UNAM es una proveedora internacional en el sentido de tener una movilidad virtual o física a nivel mundial? La respuesta es sí. Dos antecedentes hay al respecto, las experiencias de la SUAYED y los CEPES.

A partir del 2008 la UNAM expuso en su Plan de Desarrollo 2008-2011 (UNAM, 2008a) como parte de sus líneas de acción tener presencia a nivel mundial, y dentro de las estrategias estaban los CEPES y la CUAED. Ya se tenían algunos de estos CEPES en Estados Unidos y Canadá, pero se extendieron a otras regiones del mundo. Actualmente la UNAM tiene 8 centros internacionales ubicados en: Canadá (Quebec), Estados Unidos (Chicago, los Ángeles, San Antonio, Seattle), Costa Rica (San José), Brasil (Sao Paolo), España (Madrid), Francia (París), China (Beijing), además de una oficina de representación de reciente creación ubicada en España. Los CEPES actualmente atienden a 7, 706 estudiantes extranjeros en cursos extracurriculares (UNAM, 2014).

Finalmente la UNAM, como institución pública, no tiene modelos de franquicia, como es el caso de la red *Laurate International Universities*-Universidad del Valle de México, no tienen un socio financiero en el país que recibe; sin embargo, si tiene responsabilidad académica por el programa que imparte y si otorga un grado en el extranjero. Lo que lo hace una universidad de talla internacional, pero distinta a la economía de mercado, a la transnacionalización, o modelos de internacionalización por interés económico.

10.1.5 Proyectos internacionales

Desde la década de los 90, la UNAM tiene registro de los proyectos internacionales en los que participa, tales proyectos son de tipo académico y no con fines comerciales, no cuenta con contratos comerciales, ni ofrece asistencia técnica. La necesidad de conocer los proyectos internacionales en los que participa la UNAM es un punto nuevo, inexplorado, considerando que aún se desconoce qué dependencias de la UNAM realizan tales proyectos internacionales.

10.2 La Internacionalización en Casa (o Ciudad Universitaria)

La internacionalización en casa es una segunda dimensión de análisis que intenta analizar la profundidad y amplitud de impacto de la política educativa de internacionalización en las funciones sustantivas de la universidad, básicamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje (docencia) y producción de conocimiento (investigación). En este nivel de análisis se intenta localizar el impacto de la política nacional de internacionalización en planes de estudio y programas académicos, donde se emplea el estudio de otra lengua extranjera, (sin considerar la enseñanza del idioma) y se ofrecen temas internacionales o se poseen perfiles internacionales.

10.2.1 Programas académicos, enseñanza de un segundo idioma y temas con perfiles internacionales

Tres preguntas son básicas para comprender la política de internacionalización en la UNAM: ¿En los programas de licenciatura y posgrado, la UNAM tiene reglamentado un segundo idioma como requisito para obtener el grado académico?, ¿la UNAM tiene reglamentado en sus programas de pregrado y posgrado estancias estudiantiles o estancias de investigación? y ¿la UNAM ofrece programas académicos en otro idioma, o bien ofrece programas académicos con temas o perfiles internacionales?,

En la encuesta de la ANUIES (2007, Anexo 8, Anexo 9) a la UNAM se le preguntó si tenía reglamentado un segundo idioma en las carreras de licenciatura o programas de posgrado para obtener el grado académico. La respuesta fue sí y se proporcionó la cantidad de 79. Pero no se explicaba más, es decir, si se trataba de

carreras de licenciatura o de programas de posgrado, o ambas. Además de que tampoco se desglosaba la información.

Con base en la página web del *Sistema Integral de Administración Escolar* de la UNAM el nivel de pregrado o licenciatura se compone de cuatro áreas: Físico Matemáticas e Ingeniería; Biológicas y de la Salud; Ciencias Sociales; y Humanidades y las Artes. En el área de Físico Matemáticas e Ingeniería, todas las ingenierías (civil, minas y metalurgia, electrónica y Electrónica, computación, telecomunicaciones, geofísica, geológica, industrial, geológica, industrial, mecánica, eléctrica, petrolera, química, química metalúrgica, topográfica y geodésica, mecatrónica, geomática, energías renovables, telecomunicaciones, sistemas y electrónica), aún con sus diversas actualizaciones curriculares, no incluyen la enseñanza de un segundo idioma, ni como asignatura optativa. En el mejor de los casos, existen algunas carreras que (sólo) consideran el segundo idioma (regularmente el inglés) como una asignatura optativa en los últimos semestres (física, matemáticas, ciencias de la tierra). Pero en esta área también hay programas de pregrado que tienen reglamentado el inglés como segundo idioma, tal es el caso de la Facultad de Ciencias, y las sedes foráneas y periféricas, la ENES-Morelia y la FES Acatlán.

En el área de Biológicas y de la Salud el fenómeno se repite. Hay un alto porcentaje de carreras que no tienen la enseñanza de una segunda lengua como requisito obligatorio. En esta situación se encuentran las carreras de cirujano dentista, enfermería y obstetricia, ingeniería agrícola, ingeniería en alimentos, ingeniería biomédica básica, medicina, veterinaria y zootecnia, química, química industrial, ciencias genómicas, bioquímica diagnóstica y farmacia. Un caso aislado resultan ser las carreras que tienen un segundo idioma como optativo, tal es el caso de Biología. En un punto intermedio, se encuentran las carreras que ponen un segundo idioma como requisito (obligatorio) en los últimos semestre, tal es el caso de investigación biomédica básica, optometría, psicología, Manejo sustentable de zonas costeras (nivel, traducción).

¿Ahora bien, qué carreras son una excepción a este fenómeno o tendencia de no incluir un segundo idioma, y por el contrario muestran una inclinación en sus actualizaciones curriculares a favor del aprendizaje de un segundo idioma? Sobresalen aquí, la Facultad de Medicina (CU), la ENES-León y la ENES Morelia. En el caso de la Facultad de Medicina el idioma inglés es un requisito de titulación. Pero en el caso de las sedes ENES-León y ENES-Morelia, el idioma inglés no sólo es un requisito de titulación, sino que forma parte del plan de estudios y en cada uno de los semestres de las respectivas licenciaturas que aparecen en la tabla No. 31

En el caso del área de Ciencias Sociales, la realidad no cambia drásticamente. Algunas carreras no tienen el idioma como requisito, tal es el caso de Contaduría, Economía Sociología (sede, Fes Aragón), Trabajo social. Otras carreras de esta área toman el segundo idioma como “obligatoria de elección” o “requisito” (de elección de últimos semestres). En tales casos se encuentra contaduría, comunicación, ciencias políticas, informática, planificación para el desarrollo agropecuario, relaciones internacionales (CU), Sociología, comunicación y periodismo (Fes-Aragón). En este escenario sólo algunas carreras o sedes sobresalen, según la Tabla No. 31 Tal es el caso de la carrera de Derecho (sede, CU) y el resto entidades académicas descentralizadas, como FES Aragón, Fes Acatlán, o foráneas como la ENES León y ENES Morelia.

Finalmente, en el caso del área de Humanidades y las Artes. Los resultados son similares en cuanto al bajo número de licenciaturas donde un segundo idioma es obligatorio. En este punto se encuentran carreras como bibliotecología, comunicación gráfica, diseño gráfico, educación musical (aunque esta última imparte cuatro idiomas distintos al inglés), estudios latinoamericanos, etnomusicología, historia, filosofía, instrumentalista, literatura, dramática y teatro, pedagogía (sedes, CU, Acatlán). En esta área, algunas carreras cuentan con la enseñanza de un segundo idioma como opcional, tal es el caso de Composición y la carrera de Piano. Pero la realidad de esta área puede leerse de dos maneras. La primera, si se toma como caso las carreras de Música y Canto, Lengua y Literatura

moderna Alemana, Lengua y Literatura Moderna Francesa, Lengua y Literatura Moderna Portuguesa y Lengua y Literatura Moderna Italiana, se ofrecen otros idiomas que no están en la categoría de la enseñanza del inglés. El ejemplo por excelencia es la Carrera de Música y Canto, donde el italiano se da de primer a cuarto semestre, y del quinto al octavo, alemán y francés. Otro ejemplo es la licenciatura de Lenguas Clásicas, donde el latín y el griego son idiomas obligatorios en todos los semestres.

Entonces, ¿cómo tendría que medirse el grado de internacionalización de la UNAM? Si se mide con la enseñanza de un idioma extranjero, cualquiera que este fuese, la Facultad de Filosofía (CU) sería una de las más internacionales. Si se mide con la enseñanza de un idioma extranjero y esta se reduce al idioma inglés, la Facultad de Filosofía (CU) pierde brío, pero el área de Humanidades y Artes sigue conservado un lugar preponderante en las lógicas de medir la internacionalización a través del baremo del idioma y la enseñanza del inglés, pero ahora con el apoyo de las sedes foráneas, de las ENES Morelia y León, en las cuales la enseñanza del inglés como idioma obligatorio es preponderante. Ver tabla No 31.

Tabla No 31

Programas de Estudio de Licenciatura de la UNAM con la Enseñanza Obligatoria de un Segundo Idioma

Año de Actualización Curricular	Unidad académica	Carrera	Inglés como parte del programa de estudios
AREA FISICO MATEMÁTICAS E INGENIERÍA			
2015	Facultad de Ciencias (2015)	Actuaria	Inglés obligatorio en siete de ocho semestres
2013	Facultad de Ciencias (2013)	Ciencias de la Computación	Inglés obligatorio en seis de ocho semestres
2014	FES Acatlan (2014)	Matemáticas aplicadas a la computación	Inglés medio y avanzado en dos de ocho semestres
2013	ENES Morelia (2013)	Geociencias	Inglés obligatorio, todos los semestres
2013	Enes Morelia (2013)	Tecnologías para la información en ciencias	Inglés obligatorio, todos los semestres

2013	ENES, Morelia (2014)	Ciencias de Materiales Sustentables	Inglés obligatorio, todos los semestres.
2015	Facultad de Ciencias (2015)	Física Biomédica	Inglés obligatorio en seis de ocho semestres
ÁREA BIOLÓGICAS Y DE LA SALUD			
2013	ENES- Morelia	Ciencias Ambientales	Inglés obligatorio en cada uno de los semestres
2004	Facultad de Medicina	Investigación biomédica básica	Inglés obligatorio como requisito de titulación
2012	Facultad de Medicina	Médico Cirujano	Inglés obligatorio, como requisito de titulación
2013/	Facultad de Medicina /ENES León	Fisioterapia	Inglés en todos los semestres
2012	ENES-León	Fisioterapia	Inglés en todos los semestres
2012	ENES León	Odontología	Inglés en todos los semestres
2014	ENES (León)	Ciencias Agrogenómicas	Inglés en cada uno de los semestres
AREA, CIENCIAS SOCIALES			
2011	Facultad de Derecho	Derecho	Inglés obligatorio los primeros seis semestres
2008	FES-ARAGON	Relaciones Internacionales	Inglés Obligatorio, los primeros seis semestres
2012	ENES-león	Economía Industrial	Inglés obligatorio, todos los semestres
2013	ENES- León	Administración Agropecuaria	Inglés obligatorio, todos los semestres
2013	FES-Acatlán, Facultad de Ciencias Políticas	Comunicación	Inglés obligatorio, seis de nueve semestres
2015	ENES-Morelia	Estudios Sociales y gestión local	Inglés obligatorio, todos los semestres
ÁREA HUMANIDADES Y LAS ARTES			
2009	Escuela Nacional de Música	Música y canto	Italiano, primer al cuarto semestre Quinto a octavo, Alemán y Francés,
2013	FES-Acatlán	Enseñanza del inglés	Todos los semestres
1999	Facultad de Filosofía	Lengua y Literaturas Hispanas	Latín, tres primeros semestres
2010	Facultad de Filosofía	Lengua y Literatura moderna Alemana	Alemán, cuatro primeros semestres
2010	Facultad de Filosofía	Lengua y Literatura	Francés, Cuatro primeros semestres

		Moderna Francesa	
2010	Facultad de Filosofía	Lengua y Literatura Moderna Italiana	Italiano, primeros tres semestres
1997	Facultad de Filosofía	Letras clásicas	Latín y Griego, todos los semestres
2015	Facultad de Filosofía	Diseño y Comunicación visual	Inglés obligatorio, todas los semestres
2009	Facultad de Filosofía	Desarrollo y gestión interculturales	Inglés obligatorio, primeros todos los semestres
2008	Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales	Desarrollo y Gestión Interculturales	Inglés obligatorio, todos los semestres
2012	ENES-León	Filosofía	Inglés Obligatorio, todos los semestres.
2010	Facultad de Filosofía	Lengua y Literatura Moderna Portuguesa	Portugués, obligatorio, los primeros cuatro semestres
2013	ENES-Morelia	Geohistoria	Inglés obligatorio, todos los semestres
2013	ENES-Morelia	Literatura intercultural	Inglés Obligatorio, todos los semestres
2013	ENES Morelia	Historia del arte	Inglés obligatorio, todos los semestres
2014	Facultad de Artes y Diseño (CU)	Arte y Diseño	Inglés obligatorio, todos los semestres
2014	ENES Morelia	Arte y Diseño	Inglés obligatorio, todos los semestres

Nota, 1. Sólo se revisaron los planes de estudio actualizados de las carreras ofrecidas por la UNAM.
Nota, 2. Se tomó como plan de estudios principal los que se ofrecen en Ciudad Universitaria, salvo donde se menciona de manera expresa las sedes foráneas.

Fuente: Elaboración propia con información de la página web del Sistema Integral de Administración Escolar de la UNAM. <https://www.dgae-siae.unam.mx/oferta/carreras.php>

¿La UNAM tiene reglamentado en sus programas de pregrado y posgrado estancias estudiantiles o estancias de investigación? En el caso del pregrado o licenciatura, en términos generales es muy poca la reglamentación de las estancias estudiantiles o estancias de investigación en las entidades de la UNAM. Sin embargo, existen algunos casos que sirven como referentes de lo que se está empezando a hacer, tal y como se ilustra en la tabla No 32.

Tabla No 32

Dependencias de la UNAM con la Reglamentación de las Estancias Estudiantiles/Estancias de Investigación, 2014.

Año de actualización curricular	Dependencia de la UNAM	Carrera	Impulso a la Internacionalización de la educación superior versus <i>Estancias de Investigación</i>
ÁREA FÍSICO MATEMÁTICAS E INGENIERÍA			
2004	Centro de Física Aplicada y Tecnología Avanzada	Tecnología	Estancia de investigación
2012	Centro de Nanociencias y Nanotecnología	Nanotecnología	Estancias de Investigación
AREA BIOLÓGÍAS Y DE LA SALUD			
2006	Facultad de Química	Química de alimentos	Estancia estudiantil (noveno semestre)
2006	Facultad de Química	Química, Farmaceutico Biológica	Estancia estudiantil
2006	Centro de Investigación en Ecosistemas	Ciencias Ambientales	Estancia de Investigación
ÁREA CIENCIAS SOCIALES			
2008	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Comunicación	Asignatura cursada fuera del plan de estudios Asignatura cursada fuera de la facultad
2008	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Ciencias Políticas y Administración pública	Asignatura cursada fuera del plan de estudios Asignatura cursada fuera de la facultad
2008	Facultad de Ciencias Políticas y sociales	Relaciones Internacionales	Asignatura cursada fuera del plan de estudios Asignatura cursada fuera de la facultad
2008	Facultad de Ciencias Políticas y sociales	Sociología	Asignatura cursada fuera del plan de estudios Asignatura cursada fuera de la facultad
1999	Facultad de Filosofía	de Filosofía	Asignaturas cursadas fuera de la Facultad

Elaboración propia con información de la página web del Sistema Integral de Administración Escolar de la UNAM. <https://www.dgae-siae.unam.mx/oferta/carreras.php>

La tabla de arriba para el caso del pregrado da cuenta que la reglamentación de las estancias de investigación o estancias estudiantiles son recientes y se dan en el marco de las reforma de los planes y programas de estudio de la última década. Otro hallazgo, el impulso a las estancias de investigación se dan, sobre todo en los centros de investigación y una sola facultad (Facultad de Química). Un caso particular en torno a la reglamentación de las estancias podría ser la Facultad de Ciencias Políticas y sociales (CU) donde en diversas carreras está reglamentada una asignatura fuera de la facultad y fuera del plan de estudios, lo cual no explica *per se* si en esta modalidad está reglamentada la movilidad estudiantil o estancia de investigación.

Una tercera y última pregunta con lo que se puede cerrar una idea sobre la internacionalización en casa es si la UNAM **ofrece programas académicos en otro idioma o bien ofrece programas académicos con temas o perfiles internacionales**. Respecto a si la UNAM ofrece programas académicos (licenciatura o maestría) en otro idioma (el inglés), La respuesta es lapidaria, no. La Universidad Nacional no ofrecía (ni ofrece actualmente) programas académicos de licenciatura o posgrado en otro idioma, ni en el momento en que la ANUIES levantó la encuesta y le preguntó a la UNAM, esto es el 2006, ni en el momento en que la propia UNAM levantó su encuesta, esto es el 2009.

Ahora bien en el caso de si la UNAM ofrece programas académicos con temas o perfiles internacionales, la realidad es distinta. En este punto, la respuesta es afirmativa tanto para el caso del pregrado como el posgrado. En el pregrado, en el área de físico matemáticas e ingeniería se ofrecen temáticas internacionales como parte del plan de estudios; por ejemplo, Finanzas internacionales en nanotecnología, Taller Manejo de Idioma C.T Inglés, Francés, Alemán (caso de Química Industrial); Arquitectura bajo la globalización, o megaproyectos y globalización (caso de Arquitectura). En el área de Ciencias Sociales, también existen temáticas internacionales como parte del plan de estudios, por ejemplo, historia socioeconómica, arte, literatura de América Latina por parte del programa de Estudios Latinoamericanos. Un segundo, caso son las licenciaturas en Lengua

moderna del francés, inglés, alemán, Italiano, en las cuales se enseña parte de la literatura en sus idiomas originales.

Sumado a lo anterior se encuentran otras experiencias en programas académicos de pregrado (o licenciatura). Por ejemplo, según la Página Web Oficial de la Delegación de la Unión Europea, México (2014) en experiencias en programas académicos de pregrado y posgrado en la UNAM se tiene, para el primer caso, el Centro de Estudios de la Unión Europea de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y el Centro de Estudios Económicos de la Unión Europea en México de la Facultad de Economía (e incluso la Asociación Mexicana Sobre la Unión Europea (ECSA, por sus siglas in inglés), la cual reúne a especialistas (profesores, investigadores, estudiantes y profesionistas) que tienen como tema de interés la integración europea y publican libros, revistas, documentos de trabajo, *newsletter* (una especie de periódico o publicación con temas en tornos internacionales, básicamente vinculadas a la Unión Europea América Latina y México, y en la cual la UNAM contribuye.

En el caso del Posgrado, también hay experiencias en torno a los programas académicos con temas y perfiles internacionales. Por el lado de los programas académicos con temas internacionales está el Programa sobre la Unión Europea (PESUE) de la FES Acatlán. Por otro lado están los programas de posgrado de competencia internacional, categoría que otorga el CONACYT a los programas de posgrado de excelencia con ciertos perfiles y estándares de calidad, prestigio, producción y movilidad estudiantil.

De acuerdo a Canales A. (2011) y a la página web del CONACYT la UNAM es una de las universidades públicas con la mayor cantidad de posgrados de competencia internacional, tal y como también se observa en la tabla No 33. De acuerdo al CONACYT los posgrados de competencia internacional tienen características muy específicas se trata de “programas que tienen colaboraciones en el ámbito internacional con homólogas, a través de la movilidad de estudiantes y profesores; la codirección de tesis y proyectos de investigación. Los programas de posgrado

Tabla No 33

Programas de Posgrado de Competencia internacional, UNAM 2014

Programa	Área SNI	Nivel
Doctorado en psicología	Humanidades y ciencias de la conducta	Competencia Internacional
Doctorado en filosofía	Humanidades y ciencias de la conducta	Competencia Internacional
Doctorado en ciencias matemáticas	Fisicomatemáticas y ciencias de la tierra	Competencia Internacional
Doctorado en ciencias (Astronomía)	Fisicomatemáticas y ciencias de la tierra	Competencia Internacional
Doctorado en estudios mesoamericanos	Humanidades y ciencias de la conducta	Competencia Internacional
Doctorado en ciencias bioquímicas	Biología y química	Competencia Internacional
Doctorado en derecho	Ciencias sociales	Competencia Internacional
Doctorado en ciencias del mar y limnología	Fisicomatemáticas y ciencias de la tierra	Competencia Internacional
Doctorado en ingeniería eléctrica control	Ingeniería	Competencia Internacional
Doctorado en letras	Humanidades y ciencias de la conducta	Competencia Internacional
Doctorado en filosofía de la ciencia	Humanidades y ciencias de la conducta	Competencia Internacional
Doctorado en ciencias odontológicas	Medicina y ciencias de la salud	Competencia Internacional
Doctorado en bibliotecología	Ciencias sociales	Competencia Internacional
Doctorado en ciencias de la producción y de la salud animal	Biotecnología y ciencias agropecuarias	Competencia Internacional
Doctorado en ingeniería en energía	Ingeniería	Competencia Internacional
Arquitectura	Humanidades y ciencias de la conducta	Competencia Internacional
Especialidad en neurología	Medicina y ciencias de la salud	Competencia Internacional
Especialidad en cardiología	Medicina y ciencias de la salud	Competencia Internacional
Maestría en ciencias matemáticas	Fisicomatemáticas y ciencias de la tierra	Competencia Internacional

Maestría en ciencias (Astronomía)	Fisicomatemáticas y ciencias de la tierra	Competencia Internacional
Maestría en ciencias e ingeniería de la computación	Ingeniería	Competencia Internacional
Maestría en ciencias bioquímicas	Biología y química	Competencia Internacional
Maestría en derecho	Ciencias sociales	Competencia Internacional
Maestría en ciencias biológicas	Biología y química	Competencia Internacional
Maestría en medicina veterinaria y zootecnia	Biología y química	Competencia Internacional
Maestría en filosofía de la ciencia	Humanidades y ciencias de la conducta	Competencia Internacional
Maestría en ciencias químicas	Biología y química	Competencia Internacional
Maestría en ciencias de la producción y de la salud animal	Biotecnología y ciencias agropecuarias	Competencia Internacional
Maestría en ciencias odontológicas	Medicina y ciencias de la salud	Competencia Internacional
Maestría en ciencias (Física medica)	Fisicomatemáticas y ciencias de la tierra	Competencia Internacional
Maestría en ingeniería eléctrica campo control	Fisicomatemáticas y ciencias de la tierra	Competencia Internacional

Fuente: [Página oficial del CONACYT, http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar_padron.php](http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar_padron.php)

que ingresan al PNPC y a esta categoría “de competencia internacional” tiene varios beneficios, entre ellos, becas para sus estudiantes, y becas mixtas para hacer una estancia en el extranjero, becas posdoctorales para estudiantes y profesores del programa de posgrado. Pero, ¿cómo algunas dependencias de la UNAM (algunas áreas) lograron estos posgrados de competencia internacional?, ¿aprovecharon la formación de los estudiantes extranjeros, los profesores extranjeros, y la de investigadores o profesores con perfiles internacionales resultados de los programas de formación del gobierno mexicano y de las propias universidades?

Para plantear lo anterior en un marco más amplio el gobierno mexicano ha apostado en las últimas décadas por programas de formación de formación de recursos humanos en el extranjero (becas-CONACYT para estudiar en otro país)

posgrados (PNPC) y programas de investigación (tipo SNI) con exaltan el perfil internacional como sinónimo de calidad educativa. Situando por ahora sólo el caso de estos últimos. En el caso de la UNAM ¿los profesores extranjeros y los investigadores en el SNI con perfiles internacionales fortalecieron los programas de posgrado de competencia internacional?, ¿influyeron a tal grado que los posgrados ingresaron y permanecieron en el PNPC del CONACYT?, ¿la influencia fue tanta que los llevó hasta los PNPC de competencia internacional? En este mismo tenor,. ¿Cuál ha sido el impacto del Programa de Retenciones y Repatriaciones (Programa Consolidación de Grupos de Investigación) en las funciones de docencia de estos posgrados? ¿Qué respuestas hay?

Se entrevistó a los coordinadores de los programas de posgrado de competencia internacional. Las respuestas son contrastantes, dado que corresponden a la política educativa y científica de internacionalización que planteó el gobierno Mexicano a lo largo de las últimas décadas. En el caso de los Programas de Formación docente con perfiles internacionales, uno de los coordinadores del programa de posgrado comentaba al respecto que en sus inicios (los 90`) los programas de formación docente (como PASPA) tuvieron una presencia significativa en el posgrado y la docencia. En el caso del programa de Posgrado en Ciencias, que es al que se hace referencia, la mayor parte de los profesores se quedaron en la UNAM, o llegaron a formar parte del posgrado.

Actualmente, según expresa otra coordinadora de un posgrado de competencia internacional, esta situación ha cambiado- Los profesores que se formaron en programas como PASPA se quedaron en las facultades, y no tienen incidencia o presencia significativa en los programas de posgrado de competencia internacional. De hecho para tener esta categoría-competencia internacional se ha apostado por los investigadores provenientes de los distintos institutos de investigación de la propia UNAM. En algunos programas de posgrado de competencia internacional (por ejemplo Estudios Mesoamericanos) tienen muchos tutores extranjeros y constantemente se les invita a que den cursos, seminarios, conferencias. En otros casos, la presencia de profesores extranjeros es poca (caso de ciencias). Pero en

ambos casos, los Programas de posgrado en la UNAM se volvieron Multientidad; es decir, participan en la docencia, investigadores de distintos institutos. Al menos en los posgrados de competencia internacional, casi todos los profesores tienen la categoría de investigadores, pertenecen al SNI, y trabajan en los Institutos de Investigación. En sentido estricto no son profesores de tiempo completo, dado que estos se encuentran trabajando en las Facultades y Escuelas.

Si bien la presencia de los profesores extranjeros es de nivel medio (en el caso de tutorías) o baja (en el caso de la enseñanza) y no es un indicador para saber si los programas de posgrado son de competencia internacional, lo que si resulta como tal es el perfil de la plantilla docente en los posgrados, los cuales todos son investigadores con perfiles, algunos con los niveles más altos, como el SNI-III (caso del posgrado en ciencias).

Ahora bien, con este marco ¿tuvo algún impacto en los posgrados de competencia internacional, el programa de retenciones y repatriaciones? En el caso de la UNAM, no se sabe, porque quienes toman las decisiones (de contratación) son las facultades y los institutos, en todo caso los directores de las dependencias de la UNAM. Esta realidad contrasta con saber el caso de los recursos humanos altamente calificados que han regresado de estudiar en el exterior, o bien hicieron una estancia corta en el extranjero.

10.2.2 Estudiantes internacionales y estudiantes-UNAM que han regresado de estudiar en el exterior

Los estudiantes internacionales (o extranjeros) y los estudiantes de la UNAM que han regresado de estudiar en el exterior, ¿han tenido alguna participación en la docencia; es decir en procesos de enseñanza-aprendizaje o de investigación de tal manera que se aproveche la experiencia o la formación de recursos humanos calificados? ¿Cómo se ha aprovechado la experiencia y formación de los estudiantes que han regresado de estudiar en el exterior?

Al menos en el caso de licenciatura, la respuesta es negativa. Cuando los estudiantes de la UNAM que regresan de hacer algún estudio en el extranjero, sólo se mantiene contacto con ellos a través de una red denominada exalumnos-UNAM,

la cual convoca a los estudiantes de la UNAM con motivo de compartir sus experiencias de viaje con otros estudiantes que participarán en programas de movilidad, pero la Universidad no los contempla para actividades de enseñanza-aprendizaje, ni de investigación.

En el caso de posgrado, es una historia distinta, pero de fondo bastante similar. De acuerdo a la entrevista a los coordinadores de los posgrados de competencia internacional, algunos estudiantes de la UNAM (que hicieron una estancia corta en una universidad extranjero y/o obtuvieron su doctorado en el extranjero participan en docencia y tutoría en el programa de posgrado de competencia internacional. Pero de estas afirmaciones no hay experiencia sistematizada alguna en programas institucionales. Ahora bien ¿Esta declaraciones de los coordinadores de los programas de posgrado de competencia internacional, se confirma con lo que afirman los estudiantes que participaron en programas de movilidad internacional? De acuerdo a la Encuesta de movilidad estudiantil internacional (2014) de este estudio y aplicada los estudiantes de los programas de posgrado de competencia internacional de las áreas sociales, Humanidades y de la conducta, Biología, tenían como motivación participar en actividades de docencia e investigación.

En efecto, a algunos estudiantes se les presentaron las condiciones para participar en actividades de docencia e investigación. En otros casos, no recibieron propuesta alguna. Hasta el momento, la información de la encuesta no es lo suficientemente amplia, de tal manera que puede configurarse una tendencia, pero el supuesto es que al menos en este momento, los estudiantes de posgrado, aún los de competencia internacional, no están siendo aprovechados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tutoría o investigación, y que tampoco hay información aún sistematizada en torno a ello. Finalmente hay algunos temas que quedan pendientes. Por ejemplo, una encuesta dirigida a los estudiantes internacionales en la UNAM, para conocer su grado de participación en la Universidad.

Conclusiones

La UNAM es una Universidad Global porque le da una particular importancia a la presencia mundial; participa en la producción mundial de conocimiento; le otorga un

valor (político e ideológico) a los rankings mundiales; toma en cuenta el fenómeno de la Globalización y la sociedad del conocimiento; pero sobre todo porque opta por diversas estrategias de internacionalización a través de programas de movilidad, formación e investigación. Sin embargo, o pese a esta imagen de universidad global, el nivel de profundidad y amplitud de cambio que se ha conseguido con la política de internacionalización ha sido variado hacia el *exterior* y hacia el interior.

Las acciones de la UNAM hacia el exterior permiten entender:

-una incipiente, aunque importante movimiento de estudiantes y académicos de la UNAM al extranjero. Si bien es cierto, que la UNAM posee problemas de organización de la información sobre el volumen de la movilidad de personas al exterior, número y tipo de programas en que participaron, es evidente que en los últimos años aumentó considerablemente el volumen de la movilidad de estudiantes y profesores.

-un reciente impulso a programas educativos en el exterior que se remiten a los trabajos que realizan cuatro dependencias: CUAED, CEPES, DGECI y la coordinación de estudios de posgrado. Las primeras tres dependencias dan cuenta que la UNAM ha optado por ofrecer programas educativos cortos al exterior. La última dependencia, da cuenta que en los últimos años, (de manera específica desde el 2003) se han empezado a establecer programas de posgrado compartidos con IES extranjeras. El nivel de amplitud de los programas educativos en el exterior, en este sentido es incipiente, considerando que son alrededor de una docena de posgrados de esta naturaleza, cuando la UNAM cuenta con 55 doctorados, 35 maestrías, 33 programas de especialización y 200 especializaciones (UNAM, 2014).

-un reciente e innovador ofrecimiento de programas de estudio en modalidad virtual de la UNAM a través de dos la SUAYED y los CEPES. Actualmente la UNAM tiene 8 centros internacionales que atienden a más de 7 mil estudiantes extranjeros en cursos extracurriculares.

-un desconocimiento sobre los proyectos internacionales de la UNAM, dado que hace falta explorar qué dependencias de la Universidad Nacional realizan tales proyectos y si éstos son de tipo académico y/o con fines comerciales.

Finalmente, las acciones de la UNAM, hacia interior, permiten entender:

-un esforzado, lento, trabajo de incorporación de la enseñanza de un segundo idioma en los programas académicos. En el pregrado (licenciatura) de las cuatro áreas, aún y con sus diversas actualizaciones curriculares, no incluyen (salvo algunas excepciones) la enseñanza de un segundo idioma como obligatorio, en el mejor de los casos como optativo. Las excepciones a esta realidad, sin embargo son la creación de nuevas sedes externas (como las ENES-León y ENES Morelia) donde la enseñanza del segundo idioma (inglés) forma parte del plan de estudios.

-un nulo avance en el ofrecimiento de programas académicos en otro idioma. Pero como contraste, un aumento de programas académicos con temas o perfiles internacionales. La cantidad de posgrados de competencia internacional, reconocidos por el CONACYT, da cuenta de acciones encaminadas a ampliar la internacionalización en casa.

-una nula o inexistente participación de estudiantes extranjeros, y estudiantes que han tenido experiencias internacionales y han regresado a la UNAM. Básicamente no se ha aprovechado la experiencia en actividades de tutoría, en procesos de enseñanza-aprendizaje e investigación.

11. CONCLUSIONES GENERALES

El análisis de las recomendaciones de agencias mundiales de financiamiento y asesoramiento, y el análisis de las agendas educativas gubernamentales e institucionales nacionales comprueba una de las **hipótesis** que se planteó en esta tesis: esto es que **la internacionalización no es sólo una tendencia mundial, sino una política en educación superior que en el país actúa como una panacea** través de determinados valores, preceptos y programas que apuntala la Globalización.

De acuerdo al análisis de diversos documentos de política educativa y científica nacional, en los 70' y 80' el gobierno mexicano reconoce el valor de la cooperación internacional y de ella establece acciones y programas de movilidad al exterior que intentan dar solución a la dependencia científico tecnológica, y aumentar con ello, la formación de recursos altamente calificados que sirvan para el sector de la ciencia, el campo de la educación y/o el sector producción. Entonces, la cooperación internacional es el principio valorativo que está en la hechura de los programas de movilidad al exterior; y la formación de recursos humanos es el precepto y el objetivo de la política de internacionalización de la educación superior.

En la década de los 90' los valores de la política educativa y científica de internacionalización son, la calidad educativa y la competitividad. A esta política se le suma la sociedad del conocimiento como discurso promotor del desarrollo de los países que se integran a la Globalización. La sociedad del conocimiento entonces actúa también como precepto, razón justificatoria, motivación y fin en sí misma. De ese momento al presente aparecen reiteradamente valores como cooperación, calidad educativa, competitividad que forman parte de la política de internacionalización en educación superior.

Una segunda hipótesis que se planteó en esta investigación es que la implementación de la política de internacionalización en términos de *policy* no se ha evaluado y tiene resultados cuantitativos limitados, pero en términos de *politics*, genera diversos efectos en el sistema de educación superior y las funciones

sustantivas de la universidad. De acuerdo al análisis de los programas de ciencia y tecnología y el análisis de los resultados de los diversos programas de movilidad, formación e investigación del CONACYT y la SEP, el planteamiento no fue del todo correcto. Es impreciso afirmar que la política educativa y científica internacionalización y los programas que se le desprenden no fueron evaluados.

El o los programas de movilidad académica internacional en las primeras tres décadas del siglo XX fueron evaluados, sobre todo por CONACYT, con base en la cantidad de becas ofrecidas al exterior y con base en los montos económicos asignados. En ese sentido, a mediados de la década de los 90´el CONACYT elaboró un complejo sistema de información sobre los resultados de formación en el exterior. Y tan sólo una década después, la evaluación de los programas de movilidad internacional rebasó los indicadores comunes, como el monto económico y número de becas. En la última década el CONACYT construyó indicadores muy específicos que articularon precisamente la lógica de los programas de movilidad, formación e investigación. Sin embargo, aún y cuando esta evaluación de los programas está presente, quedan las siguientes tareas pendientes:

- Las evaluaciones de los programas necesitan análisis de carácter transversal y longitudinal que permitan conocer el volumen de las IES y de los individuos beneficiados por los programas; y en ese tenor, dar cuenta si las IES y los beneficiarios siguen centralizados, logran descentralizarse o aún forman parte del centro o la periferia del sistema de educación superior del país.

- Las autoridades educativas están enfocadas en el impacto de la internacionalización en el campo de la educación superior y la ciencia, pero conforme el análisis de los programas de movilidad, formación e investigación del CONACYT y la SEP, se puede concluir que **no hay suficiente información sistematizada para afirmar que los recursos humanos altamente calificados y formados en el exterior se incorporaron al campo de la educación superior, el campo gubernamental o el sector productivo. Básicamente, el origen y destino de los recursos humanos es incierto.**

-para el sector gubernamental y para los distintos actores institucionales, el análisis de la *dimensión ideológica* de la internacionalización de la educación es fundamental. En esta investigación, como parte de la evaluación, se expusieron prospectivas, paradojas y contradicciones. Como prospectivas, se expusieron: que México en los próximos años no cambiará sustancialmente el rumbo de su política educativa y científica de internacionalización; que el país continuará mandando más estudiantes que los que recibe; y que esta lógica ingenua y asimétrica de internacionalización y cooperación la extenderá a otros programas que no sólo son de movilidad, sino de formación e investigación al exterior.

La mayor paradoja en todo esto es que pese a los resultados cuantitativos limitados, la política de internacionalización tiene diversos efectos en el sistema de educación superior y las funciones sustantivas de docencia e investigación en la universidad. De acuerdo al análisis de las relaciones entre Globalización e internacionalización, la primera tiene varios efectos (homogenización masificación, privatización, comercialización, uso constante de las TICS, etc.) en la educación superior.

Sin embargo la internacionalización como política e ideología también tiene efectos muy particulares en la educación superior. *Efectos positivos* para sectores muy limitados y regularmente los mismos (Didou, J. 2000a y Gacel, 2000). Efectos contradictorios, al contribuir en las asimetrías entre los sistemas de educación superior de los países centrales y periféricos, al darle un peso exacerbado en los rankings internacionales, y pretender establecer un modelo de universidad de investigación (Ordorika, 2006, 2013; Muñoz, H. 2011). Efectos de homogenización de lineamientos (criterios e indicadores) que definen programas de movilidad, formación e investigación con el exterior. Efectos de diferenciación entre las instituciones que pueden hacer investigación y pertenecer a programas como el PNPC y el SNI y quienes sólo pueden dedicarse a las actividades de enseñanza (Canales, A, 2011). Efectos inadvertidos, en la modificación y configuración de los perfiles académicos (como PROMEP-SNI) que tienen mayor peso en el mercado académico a raíz de poseer cursos o títulos en el extranjero como sinónimo de calidad (Didou, S. y Gerard, 2010). Efectos no esperados como la separación entre

las funciones de docencia e investigación. Y efectos de predominio del posgrado y la investigación con respecto al pregrado y la docencia.

En suma, los efectos de la política de internacionalización de la educación superior se expresan como política (*policy*) a través de acciones y programas, pero también a nivel ideológico (*politic*) al operar en el campo simbólico, en las relaciones de poder, hegemonía, legitimación, prestigio y formación. Y ahí, las universidades no sólo son receptoras, sino agentes de la internacionalización y de la Globalización.

La última **hipótesis** que se estableció en este trabajo, fue que en el caso de México, la UNAM es un referente institucional clave que refleja (al *exterior* y hacia el *interior*) las contradicciones de la política de internacionalización de la educación superior.

La UNAM hacia el exterior es una dimensión de análisis global-nacional que da cuenta de los efectos ideológicos y los resultados de los programas de movilidad, formación e investigación de los que se beneficia la Universidad Nacional. *La UNAM hacia el interior* es una segunda dimensión de análisis de carácter institucional que expresa el nivel de amplitud, profundidad de las acciones y los resultados de los programas de la política institucional de internacionalización. Ambas dimensiones recogen las contradicciones, áreas de oportunidad y tareas (o retos) para la Universidad Nacional, que sirven para el análisis institucional, así como de la política educativa y científica de internacionalización del país.

La UNAM en el exterior recoge como contradicción que la Universidad responde favorablemente a la Globalización y la promueve mediante la internacionalización de la educación superior. La mejor metáfora de la UNAM en el exterior y de sus resultados ideológicos, es precisamente lo que se denomina UNAM-global.

De acuerdo al análisis de los programas de desarrollo institucionales de la UNAM al menos de la última década, la Universidad Nacional considera a la Globalización como una “realidad” a la cual hay que integrarse. Esto se desprende de las declaratorias de las distintas autoridades universitarias, que van desde la rectoría hasta las coordinaciones de los posgrados de la UNAM. La comunidad universitaria (académicos y estudiantes) tiene una perspectiva más crítica sobre la Globalización en educación superior. Pero la contradicción viene cuando en conjunto, autoridades

universitarias, comunidad académica y estudiantil están a favor de la internacionalización y sus programas de movilidad, formación e investigación.

Otra contradicción es que la UNAM (junto con otras universidades latinoamericanas) a través de declaratorias, toma una postura crítica en torno al papel de los rankings internacionales en las evaluaciones de las universidades y en el diseño de políticas públicas (Declaratoria, 2012). Le secundan los académicos al denunciar, la metodología, los abusos y los fines mercantiles de los rankings internacionales. Pero la UNAM en sus programas de desarrollo institucional (UNAM s/a) apuesta hacia los rankings internacionales y a ser una universidad global. En este tenor, los académicos/investigadores que más han analizado este fenómeno de los rankings en la última década reconocen la necesidad de un mayor análisis de tales tablas comparativas mundiales; y al mismo tiempo la necesidad de estar en el juego del prestigio y la legitimación.

Considerar la Globalización y los rankings como una realidad a la que hay que entrar implica que la UNAM no ha rechazado la internacionalización. La base académica (profesores, estudiantes, administrativos, funcionarios), la base disciplinaria y la base epistémica (Cox, C. 1993; Burton, C. 1991), aceptan la internacionalización, lo cual también implica la promoción, impulso e implementación de programas enfocados en la movilidad académica estudiantil, la formación profesional con perfiles internacionales, y avocados hacia la investigación.

Precisamente, las dimensiones institucionales de la UNAM, su capacidad de financiamiento, le permiten establecer sus propias prioridades y programas al actualizar el perfil docente hacia la investigación y establecer programas educativos engarzados en procesos de calidad educativa reconocidos por ejemplo por el CONACYT. La siguiente cuestión contradictoria es que la UNAM tiene la autonomía y la posibilidad de establecer su propia política institucional y programas, pero las acciones institucionales responden a una tendencia mundial y a una política educativa y científica de internacionalización que plantea el país para las IES en su conjunto.

La UNAM por ser una universidad federal pública ubicada en el centro del sistema de educación superior mexicano, se beneficia en mayor medida que sus pares (las universidades estatales) de los programas que se desprenden de la política educativa y científica de internacionalización. Quizá eso explica las acciones institucionales emprendidas a favor. En este tenor, la UNAM junto con un pequeño grupo de universidades públicas y privadas se ha beneficiado de los programas gubernamentales de la política de internacionalización. Lo cual es evidente al conocer el porcentaje de posgrados de la UNAM que pertenecen al programa PNPC, el volumen de posgrados de competencia internacional, y los beneficios del programa de retenciones y repatriaciones. Sin embargo, los beneficios también han sido limitados y sub aprovechados, por cuestiones institucionales, lo que implica que la UNAM tiene diversas áreas de oportunidad y retos por atender.

En una breve perspectiva histórica al revisar los anuarios estadísticos de la UNAM de cuatro décadas es evidente que tiene una importante dimensión internacional tomando como base el flujo de estudiantes y profesores, (sobre todo de América Latina). Sin embargo, esta dimensión internacional de la UNAM cambia en los 90' al sistematizar los programas de movilidad académica internacional y aumentar convenios y proyectos internacionales, de tal manera que aparece una pregunta clave ¿La política institucional de internacionalización de la UNAM o no logró potenciar una tendencia histórica favorable de décadas anteriores, o deliberadamente revirtió una tendencia histórica favorable con países de América Latina clave al apostar por una política institucional de internacionalización de cooperación con miras en países centrales (Norteamérica y Europa)?.

Entonces uno de los retos de la UNAM que tendría que ser valorado es una relación de cooperación académica internacional de iguales tanto con Europa y los países centrales, como una relación de cooperación académica internacional con los países de América Latina que han sido sus pares históricamente. Si la UNAM toma otra elección, el asunto no es en términos de beneficios, sino en términos ideológicos, de prestigio y de status.

La encuesta de cooperación y movilidad de la ANUIES (2006) y las dos encuestas sobre cooperación y movilidad que realizó la Universidad Nacional en 2009 y 2010 para sí reflejan otra área de oportunidad de la UNAM, esto es: comprender su dimensión internacional. Lo que significa conocer el volumen de la movilidad internacional y de la cooperación formal e informal que se expresa tanto en la necesidad de tener un sistema de información y comunicación de la internacionalización; así como conocer el nivel de cambio, profundidad en planes y programas de estudio.

Al plantear determinados criterios (movimientos de estudiantes y académicos, movilidad física y virtual de la UNAM; programas educativos al exterior; y proyectos internacionales de la UNAM) para conocer algunos resultados de la *UNAM en el exterior*, varias áreas de oportunidad surgen al considerar qué se atendió y qué queda por atender.

La UNAM tiene varias dependencias que trabajan en pro de la internacionalización: la DGEI, los CEPES, la coordinación de estudios de posgrado, incluso la DGE. La DGEI, sistematizó convenios y tiene un registro del volumen de la movilidad física estudiantil del pregrado (licenciatura), pero le hace falta tener un registro del volumen de la movilidad *virtual* estudiantil de este nivel, así como de la movilidad *física* de los estudiantes de posgrado y de los profesores.

Los CEPES, son sedes de la UNAM y tienen programas de bachillerato, programas de especialización y diplomados de manera virtual-presencial. Es muy probable que aumente el número de sedes en el extranjero. Pero la dimensión internacional sólo se verá fortalecida en la medida en que las acciones se engarzen con programas educativos más amplios, programas de posgrado compartidos, mutuos, etc. En ese tenor el papel de la coordinación de posgrado que promueve la movilidad estudiantil al exterior del posgrado, pero no tiene relación con el resto de las dependencias de la UNAM en términos de información. Sumado a lo anterior, son muy pocos los posgrados compartidos que se ofrecen al exterior. En el caso de la DGE, es evidente el papel que ha hecho en términos de la evaluación del impacto de los rankings, pero hacen falta políticas institucionales de internacionalización que

reconozcan que la cooperación internacional (y los proyectos internacionales) sigue estando desperdigada.

Para la UNAM entonces el reto es que la información sobre la internacionalización no sea sólo sobre el nivel de pregrado o de los estudiantes extranjeros, sino del volumen de la internacionalización en su conjunto: bachillerato, licenciatura, posgrado. Esto implica que las distintas dependencias de la UNAM (DGECI, Coordinación del Posgrado, CEPE, DGE) intercambien y sistematicen la información en algo que aún no se ha logrado, una plataforma tecnológica de los sistemas de información y comunicación sobre la internacionalización en la UNAM.

La UNAM al interior es una segunda dimensión de análisis que refleja las áreas de oportunidad y retos para la UNAM. Tomando como base determinados criterios (programas académicos con enseñanza del inglés como segundo idioma, estudiantes internacionales, y estudiantes-UNAM en el exterior) se puede comprender lo que se ha hecho y plantear algunos retos al respecto.

Los resultados de mirar el nivel de amplitud y profundidad de los cambios que devienen de la política, da cuenta que hay un lenta incorporación de la enseñanza del inglés como segundo idioma en los programas académicos, básicamente sólo algunas dependencias (regularmente las sedes foráneas y algunas facultades como Química) está obligado y reglamentado el idioma inglés como segunda lengua.

Según lo analizado y algunas entrevistas a coordinadores de posgrados de competencia internacional en la UNAM, hay un nulo avance en el ofrecimiento de programas académicos en otro idioma, una inexistente participación de estudiantes extranjeros, y estudiantes que han tenido experiencias internacionales y han regresado a la UNAM.

Si la UNAM va por este camino a la internacionalización entonces le queda como tarea volver obligatoria la enseñanza del idioma inglés en los programas académicos, sobre todo en el posgrado; y crear un programa que aproveche los recursos humanos calificados formados en el exterior en funciones de tutoría,

acompañamiento, así como en las funciones sustantivas de docencia e investigación de la propia universidad.

Lo anterior son recomendaciones pragmáticas, que tienen que sumarse a otros programas y propuestas. Pero sobre todo a un marco más amplio que replantee el diseño (la base conceptual, filosófica, valorativa, política), la implementación y la evaluación de la política de internacionalización de la educación superior actual.

12. REFERENCIAS

Libros y capítulos de libros

Aboites, H. (1997) *Vientos del Norte. TLC y privatización de la educación superior en México*. UAM/Plaza y Valdéz. México.

Aboites, H. (2001) "Globalización y Universidad. El Dilema". En: *La Universidad Mexicana a inicios de siglo*. UAM/UCLAT. México.

Aboites, J. y Díaz, C. (2012). En: Vega, Salvador (coordinador) (2012) *Sistema Nacional de Investigadores. Retos y perspectivas de la ciencia en México*. UAM, México. Disponible en: http://148.206.126.2/sni/sni_retos.pdf

Aguilar, L. F. (compilador) (1993a) "Estudio introductorio". En: *La hechura de las políticas* (Antología de políticas públicas Vol. 2). L.F. Aguilar Villanueva (comp.) México: Miguel Ángel Porrúa Eds.

Aguilar, L. F. (Compilador) (1993b) "Estudio introductorio". En: *Problemas públicos y agenda de gobierno* (Antología de políticas públicas Vol. 3). L. F. Aguilar Villanueva (comp.) México: Miguel Ángel Porrúa Eds.

Aguilar, L. F. (compilador.) (1993c). *La implementación de las políticas* (Antología de políticas públicas Vol. 4) México: Miguel Ángel Porrúa Eds.

Alcántara, A. (2000) "Tendencias mundiales en la educación superior. El papel de los organismos multilaterales". En: Cazés, Daniel, Luis Porter y Eduardo Ibarra (coords). *Reconociendo a la Universidad: sus Transformaciones y su Porvenir*. Tomo I Estado, Universidad y Sociedad: entre la Globalización y la Democratización. México. CEIICH-UNAM. Disponible en: http://www.ses.unam.mx/docencia/2006II/lectura3_alcantara.pdf

Altbach, P. & Salmi, J. (editors), (2011). *The Road to Academic Excellence. The Making of World-Class Research Universities*. The World Bank. Disponible en: https://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pubs/Altbach_Salmi_2011_The_Road_to_Academic_Excellence.pdf

Altbach, P. (2001) *Educación Superior Comparada. El conocimiento, la Universidad y el Desarrollo*. Buenos Aires, Universidad de Palermo.

Altbach, P. (2007b) "Peripheries and centers: research universities in developing countries". En *Higher Education Management and Policy*. Volume 19, No 2. OECD. <http://www.ses.unam.mx/curso2013/pdf/Altbach.pdf>

Altbach, P. (2013) *The International imperative in higher education*. Volume 27. Sense Publishers. Rotterdam/Boston/TAIPEI. Disponible en: <https://www.sensepublishers.com/media/1661-the-international-imperative-in-higher-education.pdf>

Altbach, P. and Balan, J. (edit.) (2007c) *World Class Wordwilde. Transforming research universities in Asia and Latin America*. Baltimore: John Hopkins University Press.

Altbach, P. et. Al. (2009) *Tras la pista de una revolución académica: informe sobre las tendencias actuales para la Conferencia Mundial sobre la Educación superior organizada por la UNESCO en 2009*. Resumen Ejecutivo. UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168s.pdf>

ANUIES (1996) *Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior*. ANUIES, México. Disponible en: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/101/3/4/es/programa-de-mejoramiento-del-profesorado-de-las-instituciones-de>

ANUIES (1999) *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas para su desarrollo*. ANUIES, México. Consultado en: http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/index.html

ANUIES (2000) *Líneas estratégicas para fortalecer la cooperación, la movilidad estudiantil y el intercambio académico de las Instituciones de Educación Superior Afiliadas a la ANUIES*. México. Disponible en:

<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Publicaciones/CDs2010/CDUniversidades/pdf/AN1.pdf>

ANUIES (2007) *Informe de resultados del diagnóstico de la cooperación académica en las IES afiliadas a la ANUIES (Anexo)*. ANUIES, México.

ANUIES (2012a) *Anuario Estadístico*. ANUIES, México.

ANUIES (2012b) *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*. ANUIES, México. Disponible en:

<http://crcs.anuies.mx/wp-content/uploads/2012/09/Inclusion-con-responsabilidad-social-ANUIES.pdf>

Banco Mundial (1995) *El desarrollo en la práctica. La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Banco Mundial. Disponible en:

<http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf>

Banco Mundial (2000) *La Educación Superior en los países en Desarrollo. Peligros y Promesas*. Banco Mundial. Disponible en:

<http://www.tfhe.net/report/downloads/report/bm.pdf>

Banco Mundial (2003a) *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento. Desafíos para los países en desarrollo*. Banco Mundial/Alfaomega.

Disponible en: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079984605/LLL_KE_Spanish.pdf

Banco Mundial (2003b) *Construir sociedades del conocimiento. Nuevos desafíos para la educación terciaria*. Banco Mundial, Washington, D.C. Disponible en:

<http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/CKS-spanish.pdf>

Banco Mundial (2005) *La educación superior en América Latina. La dimensión internacional*. Banco Mundial, Washington. [http://www-](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2006/11/10/000090341_20061110132821/Rendered/PDF/343530SPANISH0101OFFICIAL0USE00NLY1.pdf)

[wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2006/11/10/000090341_20061110132821/Rendered/PDF/343530SPANISH0101OFFICIAL0USE00NLY1.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2006/11/10/000090341_20061110132821/Rendered/PDF/343530SPANISH0101OFFICIAL0USE00NLY1.pdf)

Beck, U. (1998) *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo. Respuestas a la globalización.* Paidós, México. disponible en: https://ocw.uca.es/pluginfile.php/1496/mod_resource/content/1/beckulrichqueeslaglobalizacion.pdf

Beneitone, P. et.al. (2007) *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final –proyecto Tuning-América Latina 2004-2007.* España. Universidad de Deusto. Universidad de Groningen.

Burton C. (1991) *El sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica.* Editorial Nueva Imagen, UAM Azcapotzalco, México. Disponible en: http://secretariageneral.univalle.edu.co/consejo-academico/temasdediscusion/2014/Documentos_de_interes_general/CLARK-el_sistema_de_educacion_cap_1_y_2.pdf

Carnoy, M. (2010) “Prologo” En, Marginson, S y Ordorika, I. (2010) *Hegemonía en la era del conocimiento.* México. SES-UNAM.

CONACYT (1976) *Plan Nacional Indicativo de Ciencia y Tecnología.* CONACYT, México. Disponible en: http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/docs/Programa_Nacional_de_C_y_T_1970-2006/documentos/PlanNacionalIndicativodeCienciayTecnologia1976/CAPITULO1.pdf

CONACYT (1978) *Programa Nacional de Ciencia y Tecnología.* CONACYT. México. Disponible en: http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/docs/Programa_Nacional_de_C_y_T_1970-2006/documentos/ProgramaNacionaldeCienciayTecnologia19781982/CAPITULO1.pdf

CONACYT (1990) *Programa Nacional de Ciencia y Modernización Tecnológica. 1990-1994.* Secretaría de Programación y Presupuesto. CONACYT.

CONACYT (1996) *Indicador de Actividades Científicas y Tecnológicas.* SEP/CONACYT, México. Disponible en: <http://www.conacyt.gob.mx/siicyt/index.php/estadisticas/publicaciones/informe->

[general-del-estado-de-la-ciencia-y-tecnologia-2002-2011/indicadores-de-actividades-cientificas-y-tecnologicas/indicadores-actividades-cientificas-y-tecnologicas-1996/1891-contenido/file](http://www.conacyt.gob.mx/siicyt/index.php/indicadores-cientificos-y-tecnologicos/indicadores-actividades-cientificas-y-tecnologicas-1996/1891-contenido/file)

CONACYT (1997) *Indicador de Actividades Científicas y Tecnológicas*, 1997. México.

CONACYT (1998) *Indicador de Actividades Científicas y Tecnológicas*. Gobierno Federal/CONACYT, México. Disponible en: <http://www.conacyt.gob.mx/siicyt/index.php/indicadores-cientificos-y-tecnologicos/indicadores-actividades-cientificas-y-tecnologicas/2003-indicadores-2008/file>

CONACYT (1999) *Indicador de Actividades Científicas y Tecnológicas*, 1999. Disponible en: <http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/cms/paginas/InfoGralEstCyT0207.jsp>

CONACYT (2000a) 1971-2000, *Treinta años del Programa de Becas Crédito. Evolución, resultados e impacto*. SEP/CONACYT/Academia Mexicana de Ciencias/Consejo Consultivo de Ciencias. Disponible en: http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/docs/otros_docs/Revistabecas30anios19712000.pdf

CONACYT (2000b) *Indicador de Actividades Científicas y Tecnológicas*. CONACYT, México.

CONACYT (2001b) *Informe General de Ciencia y Tecnología*. CONACYT, México.

CONACYT (2002a) *Indicador de actividades científicas y tecnológicas*. Edición de bolsillo. México. 2001-2002. CONACYT. Disponible en: http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/docs/contenido/bolsillo_2001.pdf

CONACYT (2002b) *Informe General de Actividades Científicas y Tecnológicas*. CONACYT, México. Disponible en: <http://www.conacyt.gob.mx/siicyt/index.php/estadisticas/publicaciones/informe-general-del-estado-de-la-ciencia-y-tecnologia-2002-2011/informe-general-del-estado-de-la-ciencia-y-la-tecnologia-2002-2011-b/1788-2002-informe-2002-1/file>

CONACYT (2003a) *Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología*. México. 2003. Disponible en: <http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/docs/contenido/bolsillo%202003corr%207.pdf>

CONACYT (2003b) *Indicador de Actividades Científicas y Tecnológicas*. Edición de bolsillo. Disponible en: <http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/docs/contenido/bolsillo%202003corr%207.pdf>

CONACYT (2004a) *Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología*. México, 2004. Disponible en: <http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/docs/contenido/INFORME2004.pdf>

CONACYT (2004b) *Indicador de Actividades Científicas y Tecnológicas*. Edición de bolsillo. Disponible en: <http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/docs/contenido/bolsillo2004.pdf>

CONACYT (2005a) *Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología*. CONACYT, México. Disponible en: <http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/docs/contenido/IGECyT2005%20web.pdf>

CONACYT (2006a) *Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología*. CONACYT, México. Disponible en: http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/docs/contenido/IGECyT_2006.pdf

CONACYT (2007a) *Indicador de Actividades Científicas y Tecnológicas*. México, 2007. Disponible en: <http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/docs/contenido/bolsillo%202003corr%207.pdf>

CONACYT (2007b) *Informe General del Estado de la ciencia y la Tecnología*. Disponible en: http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/docs/contenido/IGECYT_2007.pdf

CONACYT (2008a) *Programa Especial de Ciencia Tecnología e Innovación*. CONACYT, Gobierno Federal. Disponible en: <http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/docs/contenido/PECiTI.pdf>

CONACYT (2008b) *Informe de Labores-2008*. CONACYT/Gobierno Federal. México. Disponible en:

<http://www.conacyt.gob.mx/siicyt/index.php/estadisticas/publicaciones/informe-de-labores-conacyt/1780-informe-labores-2008/file>

CONACYT (2008c) *Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología*.

CONACYT, México. Disponible en:

http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/docs/contenido/IGECYT_2008.pdf

CONACYT (2008d) *Indicador de Actividades Científicas y Tecnológicas*.

CONACYT, México. Disponible en:

<http://www.conacyt.mx/siicyt/index.php/indicadores-cientificos-y-tecnologicos/indicadores-actividades-cientificas-y-tecnologicas/2003-indicadores-2008/file>

CONACYT (2009b) *Informe de Labores 2009*. CONACYT. Gobierno Federal.

México. Disponible en:

http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/docs/InformeLabores/Informe_Labores_2009.pdf

CONACYT (2009c) *Indicador de Actividades Científicas*. CONACYT, México.

Disponible en: <http://conacyt.mx/siicyt/index.php/indicadores-cientificos-y-tecnologicos/indicadores-actividades-cientificas-y-tecnologicas/2004-indicadores-2009/file>

CONACYT (2010a) *Informe de Labores 2010*. CONACYT/Gobierno Federal.

México. Disponible en:

http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/docs/InformeLabores/Informe_Labores_2010_esp.pdf

CONACYT (2010b) *Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología*.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México. Disponible en:

<http://www.conacyt.gob.mx/siicyt/index.php/estadisticas/publicaciones/informe-general-del-estado-de-la-ciencia-y-tecnologia-2002-2011/informe-general-del-estado-de-la-ciencia-y-la-tecnologia-2002-2011-b/1812-2010-informe-2010/file>

CONACYT (2010c) *Indicador de Actividades Científicas y Tecnológicas*.

CONACYT, Gobierno Federal, México. Disponible en:

<http://conacyt.mx/siicyt/index.php/estadisticas/publicaciones/informe-general-del->

[estado-de-la-ciencia-y-tecnologia-2002-2011/informe-general-del-estado-de-la-ciencia-y-la-tecnologia-2002-2011-b/1811-2010-indicadores-de-bolsillo-2010/file](http://www.conacyt.gob.mx/estado-de-la-ciencia-y-tecnologia-2002-2011/informe-general-del-estado-de-la-ciencia-y-la-tecnologia-2002-2011-b/1811-2010-indicadores-de-bolsillo-2010/file)

CONACYT (2011a) *Indicador de Actividades Científicas y Tecnológicas*. Gobierno Federal/CONACYT. Disponible en:

http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/docs/Estadisticas3/Informe2011/INDICADORES_DE_BOLSILLO_2011.pdf

CONACYT (2011b) *Informe de labores 2011*. CONACYT/Gobierno Federal. México. Disponible en:

http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/docs/InformeLabores/Informe_Labores_2011.pdf

CONACYT (2011c) *Informe General de Actividades Científicas y Tecnológicas*.

CONACYT, Gobierno de la República, México. Disponible en:

http://siicyt.main.conacyt.mx/siicyt/docs/Estadisticas3/Informe2012/INFORME_2012.pdf

CONACYT (2012a) *Programa Especial de Ciencia Tecnología e Innovación 2008-2012*. Disponible en: <http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/docs/contenido/PECiTI.pdf>

CONACYT (2012b) *Indicador de Actividades Científicas y Tecnológicas*. Gobierno de la República, CONACYT. México. Disponible en:

http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/docs/Estadisticas3/Informe2012/INDICADORES_DE_BOLSILLO_2012.pdf

CONACYT (2012c) *Informe de Labores. 2012*. CONACYT, Gobierno de la República. Disponible en:

http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/docs/InformeLabores/Informe_de_Labores_2012.pdf

CONACYT (2012d) *Informe General del Estado de la Ciencia la Tecnología y la Innovación*. Disponible en:

<http://www.conacyt.gob.mx/siicyt/index.php/estadisticas/publicaciones/informe-general-del-estado-de-la-ciencia-y-tecnologia-2002-2011/informe-general-del-estado-de-la-ciencia-y-la-tecnologia-2002-2011-b/2388-2012-informe-2012-1/file>

CONACYT (s/a) *Programa Nacional de Ciencia y Modernización Tecnológica 1990-1994*. Secretaría de programación y Presupuesto/CONACYT. Disponible en: <http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/cms/paginas/progNaCyMTec9094.jsp>

CONEVAL (2008^a) *Fomento, formación, Desarrollo y Consolidación de Científicos y Tecnólogos, de Recursos Humanos de Alto nivel*. Evaluación 2007. CONEVAL. Disponible en:

<http://www.conacyt.mx/images/conacyt/cooperacion/evaluacion/xiii/Fomento-Formacion-Desarrollo-y-Consolidacion-de-RH-de-Alto-Nivel.pdf>

CONEVAL (2008b). *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2008. Sistema Nacional de Investigadores*. CONEVAL. Disponible en:

http://www.conacyt.mx/images/conacyt/cooperacion/evaluacion/xii/EED-S191-SNI_2008.pdf

CONEVAL (2008d) *Informe de la evaluación Específica de Desempeño, 2008. Becas para realizar estudios de posgrado*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. CONEVAL. Disponible en:

http://www.conacyt.mx/images/conacyt/cooperacion/evaluacion/xii/EED-S190-Becas_2008.pdf

CONEVAL (2009) *Informe de la evaluación Específica de Desempeño, 2009-2010. Becas de posgrado y otras modalidades de apoyo a la calidad*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. CONEVAL, disponible en:

http://www.coneval.gob.mx/rw/resource/coneval/EVALUACIONES/EVALUACIONES_PROGRAMAS_POLITICAS_DS/EED%202009-2010/CONACYT/CONACYT1A.pdf

CONEVAL (2011) *Evaluación de Consistencia y Resultados 2011-2012. Programa de becas*. SEP, CONEVAL. Disponible en:

http://www.ceti.mx/files/deposit/u018_becas.pdf

CONEVAL (2012) *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño, 2012-2013. Becas de Posgrado y otras modalidades de apoyo a la calidad*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. CONEVAL. Disponible en:

http://www.coneval.gob.mx/Informes/Evaluacion/Especificas_Desempeno2012/CO_NACYT/38_S190/38_S190_Ejecutivo.pdf

CONEVAL (2013) *Becas de Posgrado y otras Modalidades de Apoyo a la Calidad. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*. Ficha de monitoreo 2013. CONEVAL. Disponible en:

http://www.coneval.gob.mx/Informes/Evaluacion/Ficha_Monitoreo_Evaluacion_2013/CONACYT/38_S190.pdf

Cordera, C y Pantoja, D (1995) *Políticas de Financiamiento a la Educación Superior en México*, CESU/UNAM, México.

Cox, C. (1993) "Políticas de educación superior: categorías para su análisis". En: Calderón, Jaime (coordinador). *Teoría y desarrollo de la educación comparada*. México. Plaza y Valdés.

Del Castillo, G. (2007) "El aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en México: una experiencia exitosa de política pública". En: Parson, W. *Análisis de políticas públicas. Una Introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. FLACSO/Miño y Dávila editores. México.

Delors, J. (coordinador) (1996) *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. UNESCO, Paris. Disponible en:

http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Didou, S. (1999). *La acreditación: enfoques internacionales*. México, Universidad de Colima/SEO-SESIC, IMIE. Foro nacional de la educación superior y las profesiones

Didou, S. (2000c) *Sociedad del conocimiento e internacionalización de la educación superior en México*. ANUIES, México.

Didou, S. (2005) *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América Latina y el Caribe: principales problemáticas*. CINVESTAV/IESALC. Disponible en:

<http://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00119.pdf>

Didou S. et. Al. (2009) *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas: perspectivas latinoamericanas*. IESALC/CINVESTAV/IRD. México. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186433s.pdf>

Didou S. (2010) *México: Políticas gubernamentales de salida y retorno para la formación de recursos humanos altamente calificados*. IESALC. /ENLACES. UNESCO

Didou, S. (2011) *Movilidades Estudiantiles y científicas en México, retornos y redes: mutaciones de la política y transformaciones de los dispositivos*. Resumen Ejecutivo. Página web de la OBSMAC, UNESCO.

Didou, S. (2013) “La investigación sobre la política de ciencia y tecnología ¿un tema emergente para la investigación educativa en México?” en Maldonado, A. (2013) *Educación y Ciencias: políticas y producción de conocimiento*. Colección Estados del Conocimiento, COMIE, México.

Didou, S. (2014) *Internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina: un estado del arte*. Universidad de Panamá, Ford Foundation. UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org/ve/dmdocuments/observatorios/movilidad/Internacionalizacion_EducacionSuperior.pdf

Didou, S. y Gerard, E. (2010) *El sistema Nacional de investigadores, veinticinco años después. La comunidad científica, entre distinción e internacionalización*. ANUIES, México. Disponible en: http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers11-11/010052023.pdf

Didou, S. y Gérard, E. (editores) (2009) *Fuga de Cerebros, movilidad académica, redes científicas*. IESALC, CINVESTAV, IRD. México.

DOF (1996) *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. 19 de febrero de 1996. Diario Oficial de la Federación. México. Disponible en: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/nrm/1/331/default.htm?s=iste>

DOF (2002a) *Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006*. Disponible en: http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/docs/Programa_Nacional_de_C_y_T_1970-2006/documentos/PECYT.pdf

DOF (2008b) *Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2008-2012*. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5074624&fecha=16/12/2008

DOF (2013) Programa para el Desarrollo Profesional Docente. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328399&fecha=29/12/2013

FCCYT (2005) *Una Reflexión sobre el Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación*. Foro Consultivo Científico y Tecnológico/Academia Mexicana de Ciencias. México. Disponible en: http://www.coniunctus.amc.edu.mx/libros/20_sni_final.pdf

FCCYT (2013) *Proyecta 100, 000 Hacia una región del conocimiento. Propuesta del grupo de consulta mexicano del foro bilateral sobre educación superior Innovación e Investigación (FOBESII)*. Foro Consultivo Científico y Tecnológico, México. Disponible en: http://www.foroconsultivo.org.mx/libros_editados/fobesii_esp.pdf

Flores, P. et al. (2002) *Globalización, gobierno y transferencia de políticas públicas. El caso de la educación superior en México*. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_69/nr_720/a_9686/9686.html

Flores, J. (2005) "Mesa redonda 1. El SIN: creación, evolución y evaluación de los investigadores". *Una Reflexión sobre el Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación*. Foro Consultivo Científico y Tecnológico/Academia Mexicana de Ciencias. México. Disponible en: http://www.coniunctus.amc.edu.mx/libros/20_sni_final.pdf

Gacel, J. (2004a) "La internacionalización de la Educación Superior en México" en *Educación Superior en América Latina. La dimensión Internacional*. Banco Mundial. Washington. Disponible en: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2006/11/10/00009>

[0341_20061110132821/Rendered/PDF/343530SPANISH0101OFFICIAL0USE00NLY1.pdf](#)

Gazzola, A. (2008) *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC. Venezuela.

Ianni, O. (1996) *Teorías de la Globalización*. México, siglo XXI, editores, CEIICH-UNAM. Disponible en: http://www.ses.unam.mx/docencia/2006II/lectura1_ianni.pdf

IESACL (2000) *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. IESACL, Venezuela.

IESALC (2006) *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. IESALC. Caracas, Venezuela.

IESALC (s/a) *Reformas e innovaciones en la educación superior en algunos países de América Latina y el Caribe, entre los años 1998 y 2003*. IESALC. Disponible en:

INIC (1970) *Política Nacional y Programas en Ciencia y Tecnología*. Instituto Nacional de Investigación Científica. México. Disponible en: http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/docs/Programa_Nacional_de_C_y_T_1970-2006/documentos/PoliticaNacionalyProgramasenCienciayTecnologia1970/PRIME_RA%20PARTE.pdf

Knight J. (2005) “Un modelo de internacionalización: respuestas a nuevas realidades y retos”. En: Banco Mundial (2005) *Educación Superior en América Latina. La dimensión Internacional*. Banco Mundial. Disponible en: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2006/11/10/000090341_20061110132821/Rendered/PDF/343530SPANISH0101OFFICIAL0USE00NLY1.pdf

Knight, J. y De Wit, H. (1993), *Internationalisation: Management strategies and issue*, Ottawa: CBIE

Knight, J. y De Wit, H (1995), *Strategies for internationalisation of higher education: historical and conceptual perspectives*, Amsterdam, European Association for International Education / Organization for Economic Cooperation and Development / Association of International Education Administrators. Disponible en: http://www.uni-kassel.de/wz1/mahe/course/module6_3/10_knight95.pdf

Lindblom, Ch. (1991) *El Proceso de elaboración de Políticas Públicas*. Ed. MAP. Madrid. M.A. Porrúa. México, D.F.

López, F. et. Al. (2009) *Higher Education in Latin America and the Caribbean 2008*. IESALC. Caracas, Venezuela.

López, R. (1996) *El Financiamiento a la educación superior, 1982-1994*. México. ANUIES.

Malo, S. (2005) "Mesa redonda 1. El SIN: creación, evolución y evaluación de los investigadores". En: FCCYT (2005) *Una Reflexión sobre el Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación*. Foro Consultivo Científico y Tecnológico/Academia Mexicana de Ciencias. México. Disponible en: http://www.coniunctus.amc.edu.mx/libros/20_sni_final.pdf

Marginson, S. y Ordorika, I. (2010) *Hegemonía en la era del conocimiento. Competencia global en la educación superior y la investigación científica*. SES, UNAM, México.

Márquez M. T. (1982) *10 años del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*. CONACYT, México. Disponible en: http://www.conacyt.gob.mx/images/conacyt/comunicacion/archivos/10_anos_del_CONACYT.pdf

Mungaray, A. y Valenti, G. (1997) (coordinadores) *Políticas públicas y educación superior*. ANUIES. Colección: Biblioteca de la educación superior. México. Disponible en: <http://www.joseacontreras.net/edsupmex/PoliticasyPuby%20EdSup.pdf>

OCDE (1996) *The Knowledge-based economy*. OECD. Paris. Disponible en: <http://www.oecd.org/science/sci-tech/1913021.pdf>

OCDE (1997) *Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación Superior*. SEP, México.

OCDE (2000) *Knowledge management in the learning society*. OECD. Paris. Disponible en: <http://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/Week11/oecd1.pdf>

OCDE (2001) *International movility of the Highly Skilled*. OECD. Disponible en: <http://pesona.mmu.edu.my/~chtan/Seminar/9202011E.pdf>

OCDE (2003) *Education policy analysis*. [version en español]. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/21062763.pdf>

OCDE (2004a) *Policy Brief. Internationalization of Higher Education*. August-2004. OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/33734276.pdf>

OCDE (2004b) *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*, Paris. <http://www.oecdbookshop.org/oecd/display.asp?LANG=EN&SF1=DI&ST1=5LMQC R2JFDHK>

OCDE (2006) *Análisis Temático de la Educación terciaria*. México. País. SEP.

OCDE (2008a) *Tertiary education for the knowledge society*. Vol. 2. OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41319442.pdf>

OCDE (2008b) *Educación terciaria para la sociedad del conocimiento*. Volumen 2. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41319442.pdf>

OCDE (2008c) *Reviews of Tertiary Education, Mexico*. OECD. Disponible en: <http://www.oecd.org/mexico/37746196.pdf>

OCDE (2012) *México. Compendio de estudios y reportes de la OCDE*. <http://www.oecd.org/mexico/32496490.pdf>

Ordorika, I. & Pusser, B. (2007) "La Máxima casa de estudios. La Universidad Nacional Autónoma de México. State-building University". En, Altbach, P. y Jorge

Balán (2007c) *World Class Worwide. Transforming research universities in Asia and Latin America*. Baltimore: Jhon Hopkins University Press.

Ordorika, I. y Rodríguez, R. (2008) *Comentarios al Academic Ranking of Word universities 2008*. Cuadernos de trabajo de la Dirección General de Evaluación Institucional. UNAM, México.

Parson W. (2007) W. *Políticas Públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. FLACSO / Miño y Davila, editores. México

PATLANI (2012) *Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional México*.

Patlani. Disponible en:

http://www.sincree.sep.gob.mx/work/models/sincree/Resource/archivo_pdf/movilidad.pdf

Pedró, F. y Puig, I. (1998) “¿Sirve para algo la política educativa?” *Las reformas educativas: una perspectiva política comparada*. Paidós. Barcelona. España.

Poder Ejecutivo Federal (1984) *Programa Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico 84-88*. Poder Ejecutivo Federal. México. Disponible en: <http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/cms/paginas/ProNaDesTyC8488.jsp>

Poder Ejecutivo Federal (1989) *Programa para la modernización educativa 1989-1994*. Poder Ejecutivo Federal. México.

Poder Ejecutivo Federal (1996) *Programa de Ciencia y Tecnología 1995-2000*.

Disponible en: <http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/cms/paginas/progCyT9500.jsp>

Poder Ejecutivo Federal (2001) *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. Poder ejecutivo Federal, México. Disponible en: http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/conevyt/plan_desarrollo.pdf

Proyecto Tuning-América (2007) *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Universidad de Deusto/Universidad de Groningen. <http://www.udb.edu.sv/dialogos/PDF/Resencion.pdf>

Rodríguez, R. (2002) La reforma del sistema de Educación Superior en México. Políticas estrategias y nueva agenda. En: *Reformas de los sistemas nacionales de*

educación superior. Coruña, España. Netbiblo. Disponible en: http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1049&context=roberto_rodriguez

Rodríguez, R. (2003) “La educación Superior en el mercado. Configuraciones emergentes y nuevos proveedores” en: *Las Universidades en América Latina ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires, CLACSO.

Rubio de la Oca, J. (2006) *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*. SEP/FCE, México. Disponible en: <http://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/Rubio2007.pdf>

Salmi, J. (2009a) *El Desafío de crear Universidades de Rango Mundial*. Banco Mundial. Disponible en: http://www.cna.gov.co/1741/articles-311056_UniMundial.pdf

Salmi, J. (2009a) *El Desafío de crear Universidades de Rango Mundial*. Banco Mundial. Disponible en: http://www.cna.gov.co/1741/articles-311056_UniMundial.pdf

Salmi, J. (2009b) *The Challenge of Establishing World Class universities*. World Bank. Whashington, D.C. Disponible en: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/547670-1237305262556/WCU.pdf>

Salmi, J. (2013) *El desafío de crear universidades de rango mundial*. Banco Mundial. Disponible en: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/547670-1237305262556/World-Class Universities Spanish.pdf>

Saxe, J. (1999) *Globalización: crítica a un Paradigma*. México, instituto de Investigaciones Económicas, UNAM/Plaza y Janés.

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, J. A. y Boas, M. (compiladores). *Globalización y*

descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada. Barcelona: Pomares-Corredor.

Schugurensky, D. (1998). "Reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿hacia una modelo heterónimo?" En, Alcántara, A., Pozas, R. y Torres. C. (1998) *Educación, Democracia y Desarrollo en el fin de siglo.* México. Siglo XXI. Editores. Disponible en: http://www.ses.unam.mx/docencia/2006II/lectura2_schugurensky.pdf

SEP (1989). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994.* SEP, México. Disponible en: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/inea/frames.asp?page=36&id=109>

SEP (1996) *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.* México. 19/02/1996. Disponible en: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/nrm/1/331/default.htm?s=iste>

SEP (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006.* SEP, México. Disponible en: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/conevyt/educa.pdf>

SEP (2007) *Programa Sectorial de Educación 2007-2017.* SEP, México. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/dgme/pdf/cominterna/ProgramaSectorial2007-2012.pdf>

SEP (2011) *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, 2011-2012.* Secretaría de Educación Pública. México. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/3/images/principales_cifras_2011_2012.pdf [consultado el 01 de junio del 2013]

SEP, (2006). *Programa de Mejoramiento del Profesorado: un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas,* SES, México, D. F. Disponible en: <http://promep.sep.gob.mx/ResultadosConvocatoriasPTC/PROMEpanalisis1.pdf>

Tunnerman, C. (2008) *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998.* IESALC, Colombia.

UCO (2010) 2020 *Tendencias universidad*. Estudio de prospectiva. Oficina de Cooperación Universitaria. UNESCO.

UNAM (1960) *Agenda Estadística UNAM. 1960*. Disponible en:
<http://agendas.planeacion.unam.mx/pdf/Anuario-1960.pdf>

UNAM (1970) *Agenda Estadística UNAM, 1970*. Disponible en:
<http://agendas.planeacion.unam.mx/pdf/Anuario-1970.pdf>

UNAM (1980) *Agenda Estadística UNAM, 1980*. Disponible en:
<http://agendas.planeacion.unam.mx/pdf/Anuario-1980.pdf>

UNAM (1990) *Agenda Estadística UNAM*. Disponible en:
<http://agendas.planeacion.unam.mx/pdf/Agenda-1990.pdf>

UNAM (2000) *Agenda Estadística UNAM*. Disponible en:
<http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2000/pdf/acciones.pdf>

UNAM (2010) *Agenda Estadística UNAM*. Disponible en:
<http://agendas.planeacion.unam.mx/pdf/Agenda-2010.pdf>

UNAM (2012b) *Plan de Desarrollo Institucional, 2011-2015*. Propuesta que se somete a la consideración de la Comunidad. UNAM. Abril, 17 del 2012. Disponible en: http://www.planeacion.unam.mx/consulta/Plan_desarrollo.pdf

UNAM (s/a) *Plan de Desarrollo Institucional 2008-2011*. Disponible en:
<http://www.planeacion.unam.mx/consulta/PlandeDesarrollo2008.pdf>

UNAM, (2014). *Agenda Estadística, UNAM*. Disponible en:
<http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2014/disco/>

UNESCO (1995) *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*. UNESCO. París. Disponible en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>

UNESCO (1996) *Conferencia regional Sobre Políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. La Habana, Cuba. 18 al 22 de noviembre de 1996. CRESAL/UNESCO, Caracas. Disponible en:
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000528.pdf>

UNESCO (1998) *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. Paris, UNESCO. Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol14_3_00/ems06300.pdf el 02 de febrero del 2011

UNESCO (2005) *Hacia las sociedades del conocimiento*. UNESCO, Paris. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.PDF>

UNESCO (2009) *Conferencia Mundial de la Educación Superior 2009: Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París, UNESCO. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/spu/documentos/Declaracion_conferencia_Mundial_de_Educacion_Superior_2009.pdf

UNESCO (2010) *Compendio Mundial de la Educación, 2010. Comparación de las estadísticas de educación en el Mundo*. UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001912/191218s.pdf>

Wallerstein, I. (s/a) *Análisis de los sistemas mundo*. Siglo XXI editores. Disponible en:

http://geopolitica.iiec.unam.mx/sites/geopolitica.iiec.unam.mx/files/analisis_de_sistemas_wallerstein_0.pdf

Vilas, C. (1999) "Seis ideas falsas sobre la Globalización. Argumentos desde América Latina para refutar una ideología" En Saxe, J. (1999) *Globalización: crítica a un Paradigma*. México, instituto de Investigaciones Económicas, UNAM/Plaza y Janés. Disponible en: <http://www.economia.unam.mx/academia/inae/inae5/522.pdf>

Zarur, (2008) "Integración regional e internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe". En: Ana Lucía Gazzola, Axel Didriksson (editores) (2008) *Tendencias de la Educación en América Latina*. IESALC/UNESCO.

Artículos en revistas científicas

Acosta, A. (2000) "La ANUIES y el proceso de traducción de la agenda de políticas de educación superior, 1950-2000". *Revista de la Educación Superior*. Volumen, 29, octubre, noviembre.

Acosta, A. (2002a) En la cuerda floja. "Riesgo e incertidumbre en las políticas de educación superior en el foxismo". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Volumen 7, número, 14. Enero-abril. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México.

Acosta, A. (2002b) "El neointervencionismo estatal en la Educación Superior en América Latina". *Sociológica*, año 17. Número 49. Mayo-agosto. México.

Acosta, G (2013) Globalización e Internacionalización de la Educación Superior: un enfoque epistemológico. En: *Omnia*, vol, 19. Num 1. Enero-abril, 2013.

Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/pdf/737/73726911002.pdf>

Acuña, A. (1998) "Presencia de la Universidad Iberoamericana en el mundo: redes de colaboración académica y sus implicaciones logísticas". En *Educación Global*, No 2. AMPEI, México.

Altbach, P. & Knight, J. (2006a) "Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades" en *Revista Perfiles educativos*. Vol. XXVIII. Número 112. UNAM, México. pág. 11-39. Disponible en: http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2006-112-13-39&tipo=pdf

Altbach, P. (2004) "Globalization and University: Myths and realities an unequal World". En Review, *Tertiary Education and Management* (No 1., 2004.).

Altbach, P. (2005) "Globalization and the University: Miths and realities in an enequal world". En, *The NEA, Almanac of Higher Education*.

Altbach, P. (2005) "Globalization and university: myths and realities in an unequal world". En *Almanac oh Higher Education*. Pp. 64-74. Disponible en: http://ww.nhnea.org/assets/img/PubAlmanac/ALM_05_06.pdf

Altbach, P. (2006b) "Globalization and university: myths and realities in an unequal world". En: *Tertiary Education and Management*. No1, 2004. Disponible en: <http://ceps.pef.uni-lj.si/dejavnosti/sp/2011-06-02/Globalization.pdf>

Altbach, P.& Knight, J. (2007) "The internationalization of higher education: motivations and realities". En *Journal of studies in International Education* Fall/Winter 2007. Vol. 11. No 3-4.

AMPEI (1998) *Educación Global*. Volumen X. AMPEI, México.

AMPEI (1999) *Revista, Educación Global*. Volumen, 3. AMPEI, México.

AMPEI (2000) *Revista, Educación Global*. Volumen, 4. AMPEI, México.

ANUIES (1989) "Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la Educación superior". En: *Revista de la Educación Superior*. Volumen, 18. Abril-junio. Disponible en: <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/70>

ANUIES (1994) *Revista de la Educación Superior*. Volumen, 23. Abril-junio. ANUIES. México.

Aponte, E. (1998) "Globalization, integration, economic policy and higher education in North America and the Caribbean: NAFTA'S impact in the periphery" En, *Education Global*. Número 2. AMPEI. México.

Ávila G. (1998) "Sistemas Institucionales y redes académicas. Una propuesta para el desarrollo del posgrado entre México y Centroamérica". En *Revista de la Educación Superior*. Volumen 28. Enero-marzo.

Barañano, M. (1999) Criterios de Planeación en la Educación Superior Pública en México y otros Países de América Latina en el contexto de la Globalización. *Revista de la Educación Superior*. Número 112. Octubre-diciembre. 1999

Barriga, A. (1996) "Dos miradas sobre la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO". En: *Revista, Momento económico*. Enero-febrero. Pág. 5-7. IIE-UNAM, México. Disponible en: http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf_articulos/1996_dos%20miradas%20sobre%20la%20educacion_superior.pdf

Bravo, J. (1999) "La movilidad académica y estudiantil en México: el caso de la UNAM". En *Revista, Educación Global*. Volumen, 3. AMPEI, México.

Buntru, T. (2009) "Impactos y retos recientes de la movilidad estudiantil en México. En Revista, *Educación Global*. Volumen, 13. AMPEI, México.

Canales, A. (2011) "El Dilema de La investigación Universitaria". En *Revista, Perfiles Educativos*. Volumen XXXIII, Número Especial. UNAM, México. Disponible en: http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/acanales/Canales_ElDilemaDeLaInvestigacionUniversitaria.pdf

Carnoy, M. (1999) "Globalización y reestructuración de la educación superior". En: *Revista de Educación*. Número, 318, pp.145-168. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre318/re3180707707.pdf?documentId=0901e72b81270baa>

Castellanos, S. y Luna, C. (2009) "La Internacionalización y la globalización neoliberal en el contexto de la educación superior en México". *Revista Iberoamericana de Educación*. No 49/77 25 de Junio. OEI. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2776Quintero.pdf>

Castillo, N. y Castillo, J. (2010) "La Universidad en la era de la internacionalización: avances y controversias" En Revista, *Educación Global*. Volumen, 14. AMPEI, México.

Castillo, N. y Rodríguez, J. (2009) "Educación Superior: la hora de las redes". En Revista, *Educación Global*. Volumen, 13. AMPEI, México.

De Wit, H. (2011b) "Globalización e internacionalización de la Educación Superior" *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento (RU&SC)*. Vol. 8 núm. 2. Pág. 77-84. Universitat Oberta de Catalunya. Disponible en: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-dewit/v8n2-dewit>

De Wit, H. (2013) Repensar el concepto de internacionalización *Times Higher education* Número 70. Invierno 2013. Disponible en: http://issuu.com/unab/docs/international_higher_education_70

Detmer, J. (2004) "Globalización, Convergencia y diferenciación de la Educación Superior: una revisión teórico conceptual". En, *Revista de la Educación Superior*.

Volumen XXXII (4). Número 132. Octubre-diciembre. Disponible en: <http://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/Dettmer.pdf>

Díaz, Barriga, A. (1996) "Dos miradas sobre la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO". En: *Momento económico*. Enero-febrero. Pág. 5-7. IIE-UNAM, México. Disponible en: http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf_articulos/1996_dos%20miradas%20sobre%20la%20educacion_superior.pdf

Didou S. (1994) "Relaciones internacionales de cooperación en las instituciones de educación superior en México: diagnóstico y tendencias". En: *Revista Europea de Información y Documentación sobre América Latina*, núm, 3 junio de 1994. Disponible en: http://www.red-redial.net/doc/redial_3-junio_1994_pp153-160.pdf

Didou, S. (2000a) "Globalización y Educación: una relación Multifacética". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 1er trimestre, año/vol. XXX, número 0001. Centro de Estudios Educativos, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030103>

Didou, S. (2000b) "Macroregionalización y políticas de educación superior: México ante el Tratado de Libre Comercio de América del Norte" en *Revista de la Educación Superior*. Número 115. Volumen 29, julio-septiembre. Disponible en: http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista115_S2A2ES.pdf

Didou S. (2004) "¿fuga de cerebros o diásporas?: inmigración e emigración de personal altamente calificado en México. *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIII (4). Número 132. Octubre-diciembre. Disponible en: http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista132_S1A1ES.pdf

Didou, S. (2006) "internacionalización de la educación superior: entre el entusiasmo y el desencanto". En *Revista, Perfiles Educativos*. Volumen XXVIII. CESU-México. http://www.ses.unam.mx/curso2009/materiales/m6/s1/M6_Sesion1_Didou.pdf

Didou, S. (2002) "Transnacionalización de la educación superior, aseguramiento de la calidad y acreditación en México". En: *Revista de la Educación Superior*. Volumen 31. Número 124. Octubre-diciembre. ANUIES, México.

Didou, S. (2011) "El Sistema Nacional de Investigadores en 2009: ¿un vector para la internacionalización de las élites científicas? *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIII, Núm. 132. UNAM, México. Disponible en: <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/2011/n132a2011/mx.peredu.2011.n132.p29-47.pdf>

Didou, S. y Gérard. E. (2011) "El sistema Nacional de Investigadores en 2009. ¿Un vector para la internacionalización de las élites científicas? En Revista, *Perfiles Educativos*, volumen XXXIII, Número 132. UNAM, México.

Didriksson, A. (1998) "El cambio de la Educación Superior: el nuevo eje estratégico de la UNESCO". *Educación Global*. Número 2. AMPEI. México.

Educación Global (1998) *Las redes de Colaboración*. AMPEI, Vol. 2. México.

Educación Global (1999) *La Movilidad Académica y Estudiantil Internacional: retos y perspectivas*. Volumen, 3. AMPEI, México.

Educación Global (1999) *Políticas de internacionalización: estrategias e implementación*. AMPEI, Número. 4. AMPEI, México.

Educación Global (2000) *Políticas de Internacionalización: estrategias e implementación*. Volumen, 4. AMPEI, México.

Educación Global (2001) *Educación Internacional: retos administrativos y académicos*. Volumen, 5. AMPEI, México.

Educación Global (2002) *Educación Internacional: retos administrativos y académicos*. Volumen, 6. AMPEI, México.

Educación Global (2003) *La Educación internacional ante las nuevas circunstancias*. Volumen, 7. AMPEI, México.

Educación Global (2004) *Hacia una cultura de internacionalización educativa: formando ciudadanos del mundo. Entendiendo las diferencias. Universidad/integración*. Volumen, 8. AMPEI, México.

Educación Global (2005) *Competencias y Habilidades en el siglo XXI: innovaciones en currícula, enseñanza e investigación*. Volumen, 9. AMPEI, México.

Educación Global (2006) *Enfrentando la Internacionalización desde una perspectiva local y global*. Volumen, 10. AMPEI, México.

Educación Global (2009) *Estrategias conjuntas para la internacionalización de la educación superior: redes y asociaciones*. Volumen, 13. AMPEI, México.

Educación Global, (2010) *¿Internacionalización: hasta dónde hemos llegado?* Volumen, 14. AMPEI, México.

Gacel, J. (1998a) "Educación Superior y cooperación internacional en el Contexto del TLC: ¿hacia una integración académica?" *Educación Global*. Número 2. AMPEI. México.

Gacel, J (1998b) "Redes de Colaboración en América del Norte". El caso del CONAHEC. En *Educación Global*. No 2. AMPEI, México.

Gacel (1998c) "Informe de la presidencia para el año de 1997" En: *Educación Global*. Las redes de Colaboración. Volumen, 2. 1998.

Gacel, J. (1999b) La política de internacionalización: estrategia de cambio institucional. *Educación Global*, Núm.3, Asociación Mexicana para la Educación Internacional.

Gacel, J. (2000) "La dimensión Internacional de las universidades mexicanas. *Educación Superior y sociedad*". Vol. 11 No 1 y 2. México.

Gacel, J. (2000) "Políticas y estrategias institucionales de internacionalización" En: *Educación Global. Políticas de internacionalización: estrategias e implementación*. Volumen, 4. AMPEI, México.

Gacel, J. (2002) “La dimensión internacional de las universidades mexicanas: un diagnóstico, cualitativo y cuantitativo”. En: *Educación Global*. Educación Internacional: retos administrativos y académicos. Volumen, 6. AMPEI, México.

Gacel, J. (2004b) “Internacionalización versus globalización de la educación superior: tendencias convergentes y divergentes de la educación superior”. *Educación Global*, volumen, 8. AMPEI, México.

Gacel, J. (2005) “Internacionalización de la Educación Superior en México” En: Hans de Wit, Isabel Jaramillo, et. Al. (2005) Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional. Banco Mundial. Disponible en: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2006/11/10/000090341_20061110132821/Rendered/PDF/343530SPANISH0101OFFICIAL0USE00NLY1.pdf

Gacel, J. (2006) “la dimensión internacional de la educación superior en América Latina: el estudio del Banco Mundial” en *Educación Global*. AMPEI.

Gacel, J. (2007a) “Calidad y Educación sin fronteras”. Revista, *Apertura*. Año 7, número, 6 (nueva época). Agosto. Universidad de Guadalajara, México.

Gacel, J. (2010) “El aseguramiento de la calidad en las estrategias de internacionalización”. En: *Educación Global* (2010). Internacionalización: ¿hasta dónde hemos llegado? Volumen, 14. AMPEI, México.

Gacel, J. y Rojas, R. (1999a) Las oficinas de intercambio académico en las instituciones de educación superior en México. *Educación Global* (1999) Volumen, 3, AMPEI, México.

Galaz, J. (1998) “Sobre la Clasificación de las Instituciones Mexicanas de Educación Superior. En, *Revista de la Educación Superior*. Volumen 27. Abril-junio. ANUIES, México. Disponible en: http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista106_S2A4ES.pdf

García, J. (2013) Movilidad Estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 61. OEI.

Gascón, P. y Cepeda, J. (2001) Estado y Educación en la era de la globalización. *Reencuentro*. 31, septiembre. UAM, México. Disponible en: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=275&archivo=3-21-275rlq.pdf&titulo=Estado%20y%20educaci%C3%B3n%20en%20la%20era%20de%20la%20globalizaci%C3%B3n

Gascón P. y Cepeda, J. (2003) Globalización, mercado y educación: una evaluación del futuro. *Reencuentro*. No 36. Abril. Disponible en: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=202&archivo=3-14-202Imp.pdf&titulo=Globalizaci%C3%B3n,%20mercado%20y%20educaci%C3%B3n:%20una%20evaluaci%C3%B3n%20del%20futuro

Gascón P. y Cepeda, J. (2004) “De la mercantilización a la transnacionalización de la educación superior”. En *Reencuentro*. No 40. Agosto. UAM, México.

Gascón, P. y Cepeda, J. (2007) “El comercio de Servicios Educativos y la Educación Superior”. *Reencuentro*. No 50. Diciembre. UAM-x. México. Disponible en: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=3367&archivo=3-252-3367rer.pdf&titulo=El%20comercio%20de%20servicios%20educativos%20y%20la%20educaci%C3%B3n%20superior

Gascón, P. y Cepeda, J. (2008) “Globalización y Mercantilización de la Educación. Nuevos retos para los estados y las universidades públicas”. Veredas, Número especial. UAM-X. México. Disponible en: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=4975&archivo=12-319-4975syg.pdf&titulo=Globalizaci%C3%B3n%20y%20mercantilizaci%C3%B3n%20de%20la%20educaci%C3%B3n.%20Nuevos%20retos%20para%20los%20Estados%20y%20las%20universidades%20p%C3%ABlicas

Gascón, P. y Cepeda, G. (2009) "El Mercado de créditos por la Educación Superior para pensar México desde Chile". En, Reencuentro. Número 52. UAM, México. Disponible en:

http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=4439&archivo=3-283-4439uji.pdf&titulo=El%20mercado%20de%20cr%C3%A9ditos%20para%20la%20educaci%C3%B3n%20superior:%20Pensar%20M%C3%A9xico%20desde%20Chile

González M. (1998) "Formación de redes de Colaboración: caso UAEM. En Educación Global, No 2. AMPEI, México.

González, S. y González, O. (1998) Bases para la cooperación en los programas de posgrado en ingeniería. *Revista de la Educación Superior*. Volumen 27. Abril-junio. Disponible en: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista106_S2A1ES.pdf

Hernández, R. (2002) "Estudiantes internacionales. Sus experiencias y necesidades académicas". *Educación Global*. Volumen, 6. AMPEI, México.

Hernández, R. (2003) "Movilidad Estudiantil de Norte a sur: Estadounidenses en Universidades Mexicanas". En *Educación Global*. Volumen, 7. AMPEI. México.

Hernández, R. (2005) "Intercambio estudiantil y marginalidad cultural". En, *Educación Global*. AMPEI, México.

Hernández, S. (1999) "Caracterización del intercambio académico universitario entre Cuba y México". En Revista, *Educación Global*. Volumen, 3. AMPEI, México.

Hualde, A. (2005) "La educación y la Economía del conocimiento: una articulación problemática". En Revista, *Perfiles Educativos*. Volúmen XXXIV. (4) Número 136. Octubre-diciembre. Disponible en:

http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista136_S2A6ES.pdf

Ibarra, J. (1999) "Hacia un nuevo paradigma de Universidad en el siglo XXI" En revista, *Reencuentro*. Número, 26. Diciembre. Disponible en: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=ARTICULO

[O&id=332&archivo=3-28-332lbr.pdf&titulo=Hacia%20un%20nuevo%20paradigma%20de%20universidad%20en%20el%20siglo%20XXI](http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/eibarra/E005-10204.pdf)

Ibarra, E. (2002) “Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada (Algunas notas y reacciones a *Academic Capitalism* de Slaughter y Leslie)”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXI, Núm. 2, abril-junio, págs.. 147-54. Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/eibarra/E005-10204.pdf>

Imanol, O. y Rodríguez, R. (2010) “El ranking Times en el mercado del prestigio universitario. En Revista, *Perfiles Educativos*. Volumen XXXII, número 129. IISUE, UNAM. México.

INIC (1970) *Política Nacional y Programas en Ciencia y Tecnología*. México. 1970. Disponible en:

Izquierdo, I. (2010) “Las científicas y los científicos extranjeros que llegaron a México”. En, *Revista de la Educación Superior*. Volumen XXXIX. Número 155, julio-septiembre. Disponible en:

http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista155_S2A1ES.pdf

Knight, J. (2002) “Globalization and internationalization: complexities and challenges”. En *Educación Global*, Vol. 7. AMPEI.

Knight, J. (2003) “comercialización de servicios de educación superior” implicaciones del GATS. En Revista, *Educación Global*. Volumen, 7. AMPEI. México.

Lemaitre, M (2005) “La Calidad Colonizada: universidad y globalización”. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXIV (1) No 133, enero-marzo.

Lennon, W. (1998) Socios en Educación Internacional: 7 años del programa SEP/Tulane. En *Educación Global*, No 2. AMPEI, México.

León, F. et. Al. (2000) “Movilidad Académica en América del Norte: Hacia nuevos modelos de integración y colaboración”. En Revista, *Educación Global*. Volumen, 4. AMPEI, México.

Maldonado, A. (2000) “El papel de los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la Educación superior y el Banco Mundial”. *Perfiles educativos*, enero-marzo, número 87. UNAM, México. Disponible en: <http://www.die.cinvestav.mx/Portals/0/SiteDocs/Investigadores/AMaldonado/ArtRevistas/Los%20organismos%20internacionales%20y%20la%20educacin%20en%20Mxico.pdf>

Malo, S. (2001) “La economía basada en el conocimiento y la gestión de conocimiento”. En *Revista de la Educación Superior*. Volumen, 30. Enero-Marzo.

Marmolejo, F. (1998) “Redes de Colaboración en América del Norte. El caso del CONAHEC”. En *Educación Global*. No 2. AMPEI, México.

Marmolejo F. (2000) “Educación superior en América del Norte a seis años del TLCAN: un breve recuento. En: *Educación Global (2000) Políticas de internacionalización: estrategias e implementación*. Volumen, 4. AMPEI, México.

Marmolejo, F (2002) “La Educación Superior en la Frontera México-Estados Unidos: la necesidad de una visión de conjunto”. *Educación Global*. 6. AMPEI, México.

Marmolejo, F. (2005) “La internacionalización de la Educación Superior mexicana: algunas reflexiones”. *Educación Global*, volumen, 9. AMPEI, México.

Marmolejo, F. (2010) (30 de septiembre del 2010) Retos de la educación mexicana ¿esto tiene implicaciones para la Estados Unidos? *Campus Milenio*, México.

Marmolejo, K. y Dettler, J. (2006) “EL Programa Mesoamericano de Intercambio Académico ANUIES-CSUCA”. En *Revista de la Educación Superior*. Volumen XXXV, Número 137. Enero-marzo. Disponible en: http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista137_S1A2ES.pdf

Márquez, A. (2008) “Academic Ranking of World Universities 2008”. [reseña] En revista, *Perfiles Educativos*. Tercera época, volume 123 IISUEA, UNAM.

Marquina, M. (2010) “¿Es posible la Universidad de “Clase Mundial” en la periferia?” (Reseña) en *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. Año, 1. Número. 1.

Martínez, F. (2011) “Los rankings de universidades: una visión crítica. En, *Revista de la Educación Superior*. Volumen, 40. Número 157. Enero-marzo. Disponible en: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista157_S2A1ES.pdf

Marum, E. (1999) “Las profesiones y la Educación Superior en el Marco de los Procesos de Integración Económica de América” *Revista de la Educación superior*. Número, 110. Volumen, 28. Abril-junio, ANUIES, México.

Marum, E. (2004) “Los programas de atracción de trabajo altamente calificado en América del Norte y su impacto para México” En, *Revista de la Educación Superior*. Volumen XXXIII (4). Octubre-diciembre. Disponible en: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista132_S1A2ES.pdf

Moctezuma, P. y Navarro, A. (2011) “Internacionalización de la Educación Superior: aprendizaje institucional en Baja California”. *Revista de la Educación Superior*. Volumen XL (3), Número, 159. Julio-septiembre. Disponible en:

Moncada, S. (2011) “La internacionalización de la Educación Superior, Factor Clave para Fortalecer la Calidad Educativa y Mejorar Las condiciones de Vida de la Sociedad” En *Revista Xihmai*. Vol, 6. Num. 12. Disponible en: <http://www.lasallep.edu.mx/xihmai/index.php/xihmai/article/view/193>

Mungaray, A. (1996) “Concepto y práctica del papel de la ANUIES en la Colaboración Interinstitucional a nivel superior en América del Norte.” *Revista de la Educación Superior*. Número 99. Julio-septiembre. ANUIES, México.

Muñoz, H. (2011) “La Universidad Mexicana en el escenario global”. *Perfiles Educativos*, vol XXXIII. IISUE, UNAM. México.

Ordorika, I. (2006) “Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía”. En Revista, *Andamios*. Volumen 3, número 5.

Diciembre. Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/OrdorikaEnAndamios.pdf>

Ordorika, I. Rodríguez, R. (2009) “El ranking Times en el Mercado del prestigio universitario. En: revista *Perfiles Educativos*. Vol. XXXII, número, 129, 2010. Disponible en:
http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=roberto_rodriguez

Ordorika, I y Rodríguez, R. (2010) “El *ranking* Times en el mercado del prestigio universitario”. En Revista, *Perfiles Educativos*. Volumen XXXII, numero 129. IISUE, UNAM.

Ortega, S. (1997) El sistema de Educación Superior en México y la nueva dimensión Internacional. *Perfiles Educativos*, Vol. XIX, Núm. 77, abril-sep. CESU-UNAM, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13207709.pdf>

Pallan, C. (1998) “Las posibilidades de la educación superior desde la perspectiva de las redes universitarias” En, *Educación Global*. No 2. AMPEI, México.

Pallan, C. (2000) “El papel de la ANUIES: Una fructífera marcha para el mejoramiento de la Educación Superior” en: *Revista de la Educación Superior*. ANUIES. Volumen 29.

Pérez Lilia y Cárdenas, C. (1998) La internacionalización de los sistemas de Educación Superior. Un acercamiento al caso mexicano. *Revista Sociológica*, vol. 13. Núm. 36. Distrito Federal, México. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/pdf/3050/305026472010.pdf>

Quiang, Z. (2003) “internacionalization of higher education: towards a conceptual framework, *policy futures in education*. Vol. 1, núm. 2. Disponible en:
http://www.ses.unam.mx/docencia/2007II/Lecturas/Mod2_Qiang.pdf

Rivas, F. (1998) “Los académicos mexicanos y su vinculación con Asia: el caso de la Red Nacional de Investigadores sobre la Cuenca del Pacífico 1990-1997” En *Educación Global*, No 2. AMPEI, México.

Rodríguez, R. (2004a) Inversión Extranjera Directa en Educación Superior. El caso de México. En *Revista de la Educación Superior*. Número, 130. Volumen 33. Abril-junio.

Rodríguez, R. (2004b) La educación superior transnacional en México: el caso sylvan-Universidad del Valle de México. En: *Revista Educación y sociedad*. Campinas, vol, 25, número 88. Disponible en: http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=roberto_rodriguez

Rodríguez, R. (2005) “Migración de estudiantes: un aspecto del comercio internacional de servicios de educación superior” En revista *Papeles de formación*. UAEM. Toluca, México. Disponible en: http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=roberto_rodriguez

Rodríguez, R. (2005a) “Migración de estudiantes: un aspecto del comercio internacional de servicios de educación superior”. En Revista, *Papeles de Población*. Número 44. Universidad Autónoma del Estado de México. México.

Rodríguez, R. (2009) “Migración de personal altamente calificado de México a Estados Unidos: una exploración del fenómeno. En, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Volumen, 11, Número, 2. Disponible en: http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=roberto_rodriguez

Romero, R. y Muredo, C (2009) “Internacionalización y educación ¿semántica o política? *Reencuentro*. Número 54. Abril. UAM, México.

Saldaña y Peña (1988) “La ciencia en México (1983-1988)” En, *Comercio Exterior*. Volumen, 38, número 12. México. Diciembre de 1988. Disponible en: <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/193/12/RCE12.pdf>

Sebastián, J (2005) “La internacionalización de las universidades como estrategia para el desarrollo institucional” vol., 5, núm., 26, mayo-junio, 2005. IPN, México.

Spitta A. (2004) "La cooperación científica y universitaria entre México y Alemania en el contexto de la integración Europea". Revista, *Educación Global*. Número, 8. AMPEI, México.

Tunnermann, C. (2006) "Internacionalización y transnacionalización de la educación superior: algunas reflexiones. En *Perfiles Educativos*. Volumen, XXVIII. Páginas 76-83. Disponible en:

http://www.ses.unam.mx/curso2009/materiales/m6/s1/M6_Sesion1_Tunnermann.pdf

Uribe, J (2005) "internacionalización de la educación superior. ¿Una palabra de moda o una paradoja para en el actual escenario global? *Innovación Educativa*, vol., núm. 25, marzo-abril. IPN, México.

Vázquez, M (2009) "Globalización y Educación Superior en México". *Reencuentro*. Número, 54. Abril. UAM, México.

Vessuri, H. (2010) "Las transformaciones de la Educación Superior en América: identidades en Construcción. En Revista, *Educación Superior y Sociedad*. Año 15, Número 1. Enero.

Vessuri, H. (2010b) "Instituciones de Educación Superior en regiones de frontera y transfronterizas". En Revista, *Educación Superior y Sociedad*. Año 15. Número 2. Julio Diciembre.

Zoigab, E. (2000) El Programa de Mejoramiento del Profesorado (promep) y sus críticas. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y sociales*. Volumen XLIV, número, 178. UNAM, México. Pp. 135-157. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42117806>

Tesis de grado

Ayala, C. (2002) *La Cooperación Internacional en la Educación Superior: Estudio de Caso: el Programa de Intercambio y Movilidad Académica de la OEI*. Tesis de Maestría. Instituto Mora, México.

Contreras, C. (2004) *Internacionalización y Calidad de la Educación Superior en el contexto de la globalización*. Parámetros, potencialidades y perspectivas. Tesina. FES-Acatlán, UNAM. México.

García, T. (2004) *Internacionalización y cooperación en educación superior. Un estudio de caso de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Tesis de Maestría. Instituto Mora.

Gutiérrez, D. (2009) *Algunos Aspectos acerca de la Internacionalización de la UNAM en el periodo 1997-2007*. Tesis de licenciatura. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México.

Marmolejo, K. (2004) *La cooperación internacional para el desarrollo entre México y Centroamérica en el marco de la educación superior: programa Mesoamericano de intercambio Académico ANUIES-CSUCA. 1009-20...* Tesis de Maestría. Instituto Mora, México.

Monroy, D. (2008) *La internacionalización de las IES: un estudio por comparación de casos en la participación del proyecto Alfa-Tunning*. Tesis de maestría. FLACSO, México. Disponible en: http://conocimientoabierto.flacso.edu.mx/medios/tesis/monroy_d.pdf

Nila, S. (2009) *La internacionalización de la educación superior de América Latina, crítica a los discursos y las prácticas actuales*. Tesis de licenciatura, Facultad de Filosofía y letras (Fes-Acatlán), UNAM, México.

Pérez, M. E. (2010) *Internacionalización de la educación superior en México: Una agenda inconclusa*. Tesis de doctorado. FLACSO, México. Disponible en: <http://flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/2833/1/01.%20Internacionalizaci%C3%B3n%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20superior...%20Mar%C3%ADa%20Elena%20P%C3%A9rez%20Campuzano.pdf>

Romero, C. (2006) *La cooperación internacional como un instrumento para el fortalecimiento de las instituciones de educación superior en México: el caso del Acuerdo México-Francia*. Tesis de Maestría. Instituto Mora. México.

Sánchez, D. (2009) *Algunos Aspectos acerca de la Internacionalización de la UNAM en el periodo 1999-2007*. Tesis de licenciatura. UNAM, México.

Sánchez, Y. (2004). *La Cooperación Internacional como un instrumento para el fortalecimiento institucional: el caso del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)*. Tesis de Maestría. Instituto Mora. México.

Conferencias en Congresos

Bastidas, J. (2000) “La internacionalización de la Educación Superior” (ponencia) En *I Congreso Retos y Expectativas de la Universidad*. Universidad de Guadalajara. México.

Coraggio, (1995) “Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción? Ponencia presentada para el seminario “O Baco Mundial e as Políticas de educação no Brasil. Organizado por Ação Educativa, São Paulo, 28-30 de julio de 1995. Disponible en: <http://www.projetoprogridir.com.br/images/bibliografia-definitiva/la-educacion-en-los-nuevos-escenarios-economicos-y-productivos-kirschbaum-y-miranda/coraggio-las-propuestas-del-banco-mundial-1995.pdf>

Couturier, D. (2000) “Los retos del Intercambio Académico en la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco”. (Ponencia) *I Congreso Retos y Expectativas de la Universidad*. Universidad de Guadalajara, México

De Wit, H. (2011a) (06 de abril del 2011) “Internacionalización de la educación superior: Nueve mal interpretaciones” Conferencia pública en Amsterdam. Disponible en: http://www.unab.cl/ihe/pdf/internacionalizacion_educacion%20superior.pdf

Didou, S. (2007) “La internacionalización de la educación superior en América Latina: oportunidades y desafíos”. Conferencia dictada el 21 de agosto de 2007 en el Pabellón Argentina Ciudad Universitaria.

Gacel, J. (2007b) "Transnacionalización e internacionalización de la Educación Superior, tendencias, Amenazas y limitaciones". (Ponencia) En V congreso, *Retos y Expectativas de la Universidad*. Universidad Autónoma de Tamaulipas. México.

Gutiérrez, M. (2001) "Internacionalización de la Educación Superior". (Ponencia) En, *II Congreso Retos y Expectativas de la Universidad*. Universidad Autónoma de Nayarit, México.

Gutiérrez, M. (2002) "Internacionalización de la Educación Superior" (Ponencia) III congreso *Retos y Expectativas de la Universidad*. Universidad Autónoma del Estado de México. México.

Heras, L. (2002) "Internacionalización de las universidades: el caso de las universidades públicas mexicanas". (Ponencia) En *III congreso Retos y Expectativas de la Universidad*. Universidad Autónoma del Estado de México. México.

Izquierdo, I. (2007) "Los científicos extranjeros en la UNAM (1990) Ponencia. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Memoria Electrónica, COMIE. México.

Luquin, C. (2001) "La globalización en el marco de la educación superior y su futuro inmediato". (Ponencia) En II congreso "Retos y expectativas de la Universidad. Nayarit, México.

Maldonado, A. y Brendan, J. (2009) "Una Mirada diferente sobre la internacionalización y Globalización de la educación superior: reconsiderando el papel de los estudiantes internacionales". X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria Electrónica, COMIE. México.

Martínez, S. (2009) "Posgrado, PROMEP y académicos en la internacionalización de la educación superior: 1970-2008". En X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, 21 y 25 de septiembre. Disponible en:

Marum, E. y Rosario, M (2007) “Hacia un modelo alternativo para la internacionalización de las universidades mexicanas”. (Ponencia) VII congreso, Retos y expectativas de la Universidad. Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Pallán, C. y Marúm, E. (2000) “De la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento. Universidad Protagonista en América Latina”. (Ponencia) I Congreso Retos y Expectativas de la Universidad. Universidad de Guadalajara, México.

Ponce, M. (2002). “El proceso de Internacionalización en la Universidad de Baja California”. *III Congreso Retos y Expectativas de la Universidad*. Universidad Autónoma del Estado de México. México.

Sánchez, G. González, A, y Jiménez, L. (2010) “Investigación en red - nacional/internacional-de la profesión académica: una muestra de resultados. En *X Congreso Retos y Expectativas de la Universidad*. Universidad de Guadalajara.

Villanueva, N. (2007) “Los retos en la construcción de la sociedad del conocimiento en el presente y futuro de la educación”. (Ponencia) *VII Congreso, Retos y Expectativas de la Universidad*. Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Artículos periodísticos de divulgación

Alcántara, A (2011) Mitos de la internacionalización. número 401. 10 de febrero. Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=994>

Alcántara, A. (2002) “La dimensión internacional de la educación superior” Campus Milenio, Número, 9. 07 de noviembre. Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=972>

Alcántara, A. (2002) “Nobeles y fuga de cerebros” En, Campus Milenio. Número, 7. 24 de octubre. Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=969>

Alcántara, A. (2002b) ¿seremos una sociedad del conocimiento? En, Campus Milenio, Número 13. 05 de diciembre. Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=980>

Alcántara, A. (2004b) ¿Universidad de Investigación? En, Campus Milenio. Número 84. 10 de junio. Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1284>

Alcántara, A. (2004c) “UNAM: en el umbral de las grandes ligas. En Campus Milenio. Número 73. 18 de marzo. Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1250>

Alcántara, A. (2005b) “Sobre los rankings nacionales”. Número 158. 15 de diciembre. Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1421>

Alcántara, A. (2006c) “Un ranking diferente” En Campus Milenio. Número 167. 03 de marzo. Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=273>

Alcántara, A. (2006d) “Educación superior, ciencia y sociedades del conocimiento”. En, Campus Milenio. 20 de abril. Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=254>

Alcántara, A. (2006e) “¿sociedad del conocimiento en México?: algunas implicaciones. En Campus Milenio. Número 175. 04 de mayo. Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=248>

Alcántara, A. (2009a) Consecuencias inesperadas de la internacionalización. En Campus Milenio. Número 310. 26 de febrero. Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=597>

Alcántara, A. (2009b) Innovación e internacionalización en la formación doctoral. Número 315. 02 de abril. Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=617>

Alcántara, A. (2009c) ¿puede haber universidades de clase mundial en México? En, Campus Milenio. Número 321. 21 de mayo. Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=643>

Alcántara, A. (2012a) Potencialidades y limitaciones de la internacionalización. En, Campus Milenio. Número 461. 10 de mayo. Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1604>

Alcántara, A. (2012b) Los riesgos de la internacionalización. En, Campus Milenio. Número 488. 22 de noviembre. Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1707>

Alcántara, A. (2004a) “De clasificaciones e indicadores” En Campus Milenio, Número 77- 22 de abril. Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1262>

Alcántara, A. (2005a) Internacionalización: ser o parecer. Número 127. 05 de mayo. Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1421>

Marginson, S. (2010) “The rise of the Global University: 5 new tensions”. En, *Cronicle of Higher Education*. Disponible en: <http://chronicle.com/article/The-Rise-of-the-Global/65694/>

Rodríguez, R (2008c). “Walmartización universitaria”. 06 de noviembre. En Campus Milenio, Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=545>

Rodríguez, R, (2004c) “Franquicias”. Campus Milenio, Número. 86. 24 de junio del 2004. Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1288>

Rodríguez, R, (2004d) Otra de Transnacionales Universitarias. Campus Milenio, Número 87. 01 de julio del 2004. Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1303>

Rodríguez, R, (2004e) “Nueva Fusión. Universidad Hispanoamericana y Silvan”. Campus Milenio. Número 96. 09 de septiembre del 2004. Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1332>

Rodríguez, R. (2003b) “Universidades S.A” Campus Milenio, Núm. 20. 13 de febrero del 2003. Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1146>

Rodríguez, R. (2004b) “México en la mira de las universidades transnacionales” Campus Milenio. Número 82. 27 de mayo del 2004. Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1277>

Rodríguez, R. (2004f) “¡Ah Chihuahua!” Campus Milenio. Número, 98. 23 de septiembre de 2004. Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1338>

Rodríguez, R. (2005a) “Banfiel Pet Hospital y la UNAM” 10 de marzo de 2005.

Rodríguez, R. (2005b) “Expansión del Modelo transnacional. La universidad del Noroeste” Campus Milenio. Número 131. 02 de junio del 2005. Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=143>

4

Rodríguez, R. (2005c) “Universidad Transnacional. Consumo y desarrollo en México. Primera parte. Campus Milenio Número 132. 09 de junio del 2005.

Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=143>

6

Rodríguez, R. (2005d) “universidad trasnacional. Consumo y Desarrollo en México. Segunda parte. Campus Milenio. Número 133. 16 de junio del 2005.

Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=143>

9

Rodríguez, R. (2005e) “Universidad trasnacional. Consumo y desarrollo en México. Tercera parte. Número 134. 23 de junio del 2005. Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=144>

1

Rodríguez, R. (2005f) “títulos fraudulentos”. Campus Milenio. 30 de junio del 2005.

Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=144>

4

Rodríguez, R. (2005h) Inversión extranjera en universidades: a la luz pública”.

Campus Milenio, Número 145. 15 de noviembre del 2005. Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=395>

Rodríguez, R. (2005i) CARlyle (nada menos) compra la Universidad

Latinoamericana. Campus Milenio. Número 152. 03 de Noviembre. Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=332>

Rodríguez, R. (2005j) “La UNAM en los rankings internacionales. Primera parte. En Campus Milenio,. Número 153. 10 de noviembre. Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=323>

Rodríguez, R. (2005k) La UNAM en los rankings internacionales. segunda. En Campus Milenio,. Número 154. 17 de noviembre. Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=321>

Rodríguez, R. (2006a) “Rankings universitarios ¿un oscuro objeto del deseo? Primera parte. En, Campus Milenio. Número 201. 16 de noviembre. Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=112>

Rodríguez, R. (2006b) “Rankings universitarios ¿un oscuro objeto del deseo? Segunda parte. En, Campus Milenio. Número 202. 23 de noviembre. Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=96>

Rodríguez, R. (2006c) “Rankings universitarios ¿un oscuro objeto del deseo? Tercera parte. En, Campus Milenio. Número 203. 30 de noviembre. Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=93>

Rodríguez, R. (2006c) “Rankings universitarios ¿un oscuro objeto del deseo? Cuarta parte. En, Campus Milenio. Número 204. 07 de diciembre. Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=89>

Rodríguez, R. (2007^a) La venta de Laurate Education Inc. Primera parte. *Campus Milenio*. Número 212. 08 de febrero. Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=67>

Rodríguez, R. (2007b) La venta de Laurate Education Inc. Primera parte. *Campus Milenio*. Número 212. 15 de febrero. Disponible en:

Rodríguez, R. (2007c) Capitalismo Académico y transnacionalización de la educación superior en México. *Campus Milenio*. 01 de Marzo. Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=56>

Rodríguez, R. (2007d) La expansión de la universidad trasnacional en México. Primera parte. En Campus Milenio. 09 de agosto. Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=133>

Rodríguez, R. (2007e) La expansión de la universidad trasnacional en México. Segunda parte. En Campus Milenio. 16 de agosto. Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=138>

Rodríguez, R. (2007f) La expansión de la Universidad trasnacional en México (tercera y última parte. Campus Milenio. 23 de agosto. Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=163>

Rodríguez, R. (2007g) El lado oscuro de la sociedad del conocimiento. En, Campus Milenio, Número, 254. 18 de octubre. Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=289>

Rodríguez, R. (2007h) Rankings universitarios: ¿un oscuro objeto del deseo? Quinta parte. En Campus Milenio. Número 206. 04 de enero. Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=83>

Rodríguez, R. (2007i) Ranking universitario de Shanghái. Versión 2007. En, Campus Milenio. Número 237. 23 de agosto. Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=161>

Rodríguez, R. (2007j) El ranking del Times, la hoguera de las vanidades. En, Campus Milenio. Número 249. 15 de noviembre. Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=355>

Rodríguez, R. (2008^a) Laurate Education Inc. ¿se queda con UNITEC? Campus Milenio. 29 de mayo. Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=289>

Rodríguez, R. (2008b) Transnacionalización y vouchers: nueve para una tormenta perfecta. En Campus Milenio. 21 de agosto. Disponible en:
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=501>

Rodríguez, R. (2008d) Ranking universitario del Times Higher Education Supplement: el valor del prestigio. En, Campus Milenio. Número 293. Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=533>

Rodríguez, R. (2009b) Fuga de cerebros mexicanos ¿realidad preocupante o mito genial? Primera parte. 12 de marzo. En, campus Milenio. Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=607>

Rodríguez, R. (2009c) Fuga de cerebros mexicanos ¿realidad preocupante o mito genial? Segunda parte. 26 de marzo. *En Campus Milenio*. Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=613>

Rodríguez, R. (2009d) Fuga de cerebros mexicanos ¿realidad preocupante o mito genial? Tercera parte. 2 de abril. *En Campus Milenio*. Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=615>

Rodríguez, R. (2009e) Fuga de cerebros mexicanos ¿realidad preocupante o mito genial? Cuarta parte. 16 de abril. *En Campus Milenio*. Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=620>

Rodríguez, R. (2009f) Fuga de cerebros mexicanos ¿realidad preocupante o mito genial? Quinta parte. 23 de abril. *En Campus Milenio*. Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=625>

Rodríguez, R. (2009g) Fuga de cerebros mexicanos ¿realidad preocupante o mito genial? Sexta parte. 14 de mayo. *En Campus Milenio*. Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=639>

Rodríguez, R. (2009h) Fuga de cérebros mexicanos ¿realidad preocupante o mito genial? Séptima parte. 21 de mayo. *En Campus Milenio*. Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=642>

Rodríguez, R. (2009i) Fuga de cerebros mexicanos ¿realidad preocupante o mito genial? Octava parte. 28 de mayo. En, *Campus Milenio*. Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=646>

Rodríguez, R. (2009j) Fuga de cerebros mexicanos ¿realidad preocupante o mito genial? Novena parte. 06 de junio. En, *Campus Milenio*. Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=649>

Rodríguez, R. (2009k) Fuga de cerebros mexicanos ¿realidad preocupante o mito genial? Decima parte. 11 de junio. En, *Campus Milenio*. Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=654>

Rodríguez, R. (2009k) Fuga de cerebros mexicanos ¿realidad preocupante o mito genial? Undecima parte. 18 de junio. En, *Campus Milenio*. Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=657>

Rodríguez, R. (2009l) Fuga de cerebros mexicanos ¿realidad preocupante o mito genial? Doceava parte. 25 de junio. En, *Campus Milenio*. Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=661>

Rodríguez, R. (2009m) Fuga de cerebros mexicanos ¿realidad preocupante o mito genial? Última parte. 02 de julio. En, *Campus Milenio*. Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=664>

Rodríguez, R. (2009o) Webometrics. En, *Campus Milenio*. Número 340. 08 de octubre. Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=716>

Rodríguez, R. (2009p) Las Universidades iberoamericanas en los rankings internacionales. Balance 2009. Segunda parte. En, *Campus Milenio*. Número 346. 19 de noviembre. Disponible en:

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=741>

Webgrafía

ANUIES <http://www.anuies.mx/>

AMPEI <http://www.ampei.org.mx/>

CONACYT: <http://www.conacyt.mx/>

DGECI-UNAM <http://www.global.unam.mx/>

Sin clasificación

Aboites, H. (1993) *internacionalización de la educación superior: los probables beneficiarios en el marco de la integración económica*. El cotidiano, 8-52.

AMPEI (1992) Estatuto para la Asociación Mexicana para la Educación Internacional, Asociación Civil. Disponible en:

<http://www.ampei.org.mx/pdf/normatividad/estatuto2009.pdf>

DGECI (2012) "Internacionalización: un proceso inconcluso". Octubre, 2012.

Presentación disponible en:

<http://www.ugto.mx/internacional/images/pdf/internacionalizacionunprocesoinconcluso.pdf>

DOF (2002b) *Ley Orgánica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*. Diario Oficial de la Federación. México. Disponible en:

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/243.pdf>

DOF (2008) *Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores*. CONACYT.

Viernes, 21 de marzo del 2008.

Declaración final (2012) Encuentro las Universidades Latinoamericanas ante los *Rankings* internacionales: impactos, alcances y límites. Declaración final, 18 de

mayo del 2012. Disponible en: <http://www.encuentro->

[rankings.unam.mx/Documentos/Final-declaration-spanish2.pdf](http://www.encuentro-rankings.unam.mx/Documentos/Final-declaration-spanish2.pdf)

Gacel, J. (2004) *Reestructuración organizacional y programática de la coordinación de cooperación académica para la puesta en marcha de la política institucional de internacionalización*. Propuesta presentada al consejo de rectores. Universidad de Guadalajara, México.

Mallea, J. M. Harari y Bates, T. (1999). Reporte. *El proceso de internacionalización de la Universidad de Guadalajara: perspectivas y propuestas*. Guadalajara, en <http://148.202.2.214/dimenint.htm>.

Méndez, B. (2005) “Antecedentes de Concertación Trinacional en la educación superior. En Observatorio Ciudadano de la Educación. Disponible en: http://www.observatorio.org/colaboraciones/2005/CONCERTACION%20TRINACIONAL%20EDUC%20SUPERIOR%20-%20Bernardo%20Mendez%20Lugo%205%20nov%202005_2.html

Ordorika, I. (s/a) “Universidades y Globalización: tendencias hegemónicas y construcción de alternativas”. s/f

13. ANEXOS

Anexo I. Guion de Entrevista a Coordinadores de Posgrado y/o jefes de las Oficinas de Cooperación Académica-UNAM

Diseño e implementación de la política

1. Desde su posición académica y/o administrativa por qué considera que la internacionalización de la educación superior se volvió en los últimos años un tema de la agenda de la UNAM? (pregunta abierta)
2. ¿cuáles son los valores y las razones institucionales para impulsar la dimensión internacional en la UNAM?

Valores

- a) La cooperación
- b) La competitividad
- c) La educación superior como bien público
- d) otro

Razones

- a) Realce del perfil y reputación internacional
 - b) Mejorar la calidad
 - c) Desarrollo de recursos humanos
 - d) Generación de ingresos
 - e) Creación de alianzas estratégicas
 - f) Investigación y producción de conocimiento
 - g) Competencia
 - h) Educación como bien público
 - i) otro
3. ¿Considera que la UNAM tiene una política institucional de internacionalización, en caso afirmativo qué problemas atiende bajo qué programas?

Fase de evaluación, profundidad, amplitud y nivel de cambio

4. ¿En qué área o áreas considera está enfocada la política institucional de internacionalización en la UNAM?
- a) La licenciatura
 - b) El posgrado (de calidad) y la investigación
 - c) La docencia y la formación de maestros

Internacionalización en casa

5. ¿la UNAM cuenta con planes de estudio que incluyen el estudio de una segunda lengua extranjera (inglés), y/o cuenta con programas que ofrecen grados dobles o conjuntos?
6. Los estudiantes extranjeros y los estudiantes de la UNAM que han regresado de estudiar o hacer una estancia en el exterior, ¿han participado en la UNAM en actividades de docencia, tutorías o investigación?
7. ¿se ha dado la integración de investigadores visitantes y becarios en actividades académicas en el campus?
8. ¿los profesores extranjeros y los investigadores en el SNI con perfiles internacionales fortalecieron el programa de posgrado de tal manera que éste ingresara y permaneciera en el PNPC del CONACYT? ¿La influencia fue tanta que llevo al programa de posgrado hasta el PNPC de competencia internacional?
9. ¿Cuál ha sido el impacto del Programa Retenciones y Repatriaciones (Programa Consolidación de Grupos de Investigación) en las funciones de docencia de este posgrado?

Costos directos de la internacionalización

Como parte de una política institucional de internacionalización, ¿cuáles considera son los costos directos para la UNAM de los programas de movilidad, los programas de formación docente e investigación? A manera de ejemplo, ¿tuvieron algún caso de estudiantes o profesores que participaron en programas

de movilidad académica internacional, pero ya no regresaron a la UNAM porque se quedaron a trabajar en el exterior?

Prospectivas sobre la internacionalización y la universidad pública

10. Por último, ¿cuál cree que será el futuro de la internacionalización de la educación superior en la UNAM?, ¿continuará con las mismas estrategias y programas?

Anexo II Encuesta a Estudiantes que Participaron en Programas de Movilidad Académica Internacional-UNAM

Encuesta a Estudiantes que Participaron en Programas de Movilidad Académica Internacional-UNAM

El propósito de la siguiente encuesta es medir el impacto y aprovechamiento de la formación en el extranjero de los Recursos Humanos altamente calificados. De manera específica se busca conocer las expectativas de los participantes en los Programas de movilidad estudiantil internacional y la recepción de los Recursos Humanos altamente calificados en las instituciones del país.

La investigación forma parte de la tesis de doctorado en pedagogía por la UNAM, cuyo tema de análisis es, *La Política de Internacionalización de la Educación Superior en México. La UNAM como referente institucional*. Los fines de la encuesta son estrictamente académicos, no se solicita información personal, salvo la que está directamente vinculada con la experiencia en los programas de movilidad estudiantil.

Instrucciones. Elige una de las opciones que se te presentan. Si alguna de las respuestas no refleja tu experiencia o deseas ampliar la información, elige la opción “otra” cuantas veces consideres necesario y describe sintéticamente tu experiencia en relación a la pregunta planteada. Responder la encuesta no te tomará más de diez minutos.

1. Área de estudio a la que perteneces

- a) Naturales
- b) Sociales
- c) Ingeniería
- d) Biología
- e) Exactas
- f) Humanas y de la Conducta
- g) Otras

2. ¿Qué nivel de estudios cursas actualmente?

- a) Maestría
- b) Doctorado
- c) Ninguno, estoy en el campo laboral
- d) Ninguno, estoy sin empleo.
- e) Otro.

3. ¿Qué nivel de estudios tenías cuando participaste en el programa de movilidad estudiantil internacional?

- a) Licenciatura
- b) Maestría
- c) Doctorado
- d) Otro

4. Selecciona la opción que mejor describa tu participación en el Programa de Movilidad Internacional

- a) Viajar y conocer, tener mayor cultura
- b) Tener mayores competencias académicas
- c) Mejorar mis credenciales académicas para un buen trabajo
- d) Otro

5. ¿Qué tipo de movilidad estudiantil internacional elegiste?
 - a) Estancia corta, no mayor a seis meses
 - b) Estudios con obtención de grado en el extranjero

6. ¿De qué institución y programa recibiste apoyo (beca) para realizar tus estudios en el extranjero?
 - a) La UNAM y el programa de movilidad del posgrado
 - b) CONACYT/becas mixtas
 - c) SEP/PROMEP
 - d) Secretaría de Relaciones Exteriores
 - e) ANUIES
 - f) Otro

7. ¿En qué país estuviste como parte del Programa de Movilidad internacional?

Respuesta abierta

8. ¿Por qué motivo elegiste este país (puedes seleccionar más de una opción)?
 - a) Porque tiene las mejores universidades
 - b) Por su desarrollo económico y cultural
 - c) Por el idioma
 - d) Por los contactos
 - e) Por el tema de investigación

9. ¿Qué beneficios obtuviste del Programa de Movilidad Internacional?
 - a) Mayor formación, educación y cultura
 - b) Establecer contactos con redes académicas, científicas
 - c) Oportunidades de trabajo de regreso al país
 - d) Mayor prestigio profesional

10. ¿Consideras que se cumplieron tus expectativas al participar en este programa?

- a) Mejor de lo esperado
- b) Según lo esperado
- c) No

11. En tus expectativas al participar en este Programa estaban

- a) Incorporarte a la docencia y la investigación
- b) Integrarte a una empresa que desarrolle investigación y tecnología
- c) Trabajar en o para el gobierno
- d) Quedarte en el país anfitrión
- e) Otro

12. ¿Existieron condiciones para cumplir tus expectativas?

- a) Si, Recibí propuestas
- b) No, no recibí propuestas
- c) Recibí propuestas que no se ajustaban a mis expectativas
- d) Se me limitaron las opciones por sobre calificación

13. ¿En qué programas o actividades académicas participaste una vez que regresaste de hacer una estancia en el extranjero?

- a) Tutoría
- b) Docencia
- c) Investigación
- d) otro

14. Finalmente, ¿hay algo que quisieras agregar y que no se preguntó?

Respuesta abierta

Gracias por compartir tu experiencia en torno a los programas de movilidad estudiantil y académica. Cualquier duda o comentario, cesargarcia1810@gmail.com

Anexo III. Lista de Tablas

Tabla 1	Construcción del Estado del Conocimiento sobre la Internacionalización de la Educación Superior en México	Página 24
Tabla 2	Universidades Centrales y periféricas	Página 64
Tabla 3	Componentes de la internacionalización en Casa y en el Exterior	Páginas 88-89
Tabla 4	Becas otorgadas por instituciones, 1971-1980	Página, 153
Tabla 5	Becas CONACYT otorgadas por programa de estudio 1971-1980	Página, 154
Tabla 6	Bolsa de trabajo del CONACYT 1972-1980	Página 155
Tabla 7	Indicadores y metas del objetivo estratégico para incrementar el personal con posgrado, según el PECYT, 2001-2006	Página 162
Tabla 8	Becas del CONACYT 1970-2012	Página 166-167
Tabla 9	Programas del CONACYT y la política educativa y científica de internacionalización	página, 167-168
Tabla No 10	Categorías y normas del SNI, 2008	Página 171
Tabla No 11	Relación de países donde se han formado los investigadores que integran el SIN, 2013	Páginas 176
Tabla No 12	PNPC por sector académico y por grado	Página, 181
Tabla No 13	Fondo de Cátedras Patrimoniales y programas de retención y repatriación 1992-2003	Página, 186
Tabla No 14	Programa Consolidación de grupos de investigación 2008-2012	Página, 187
Tabla No 15	Cantidades de IES que cuentan con reglamentos	Página 209
Tabla No 16	La ANUIES y los programas de cooperación académica internacional	Página, 213

Tabla No 17	Porcentaje de Estudiantes Extranjeros en la UNAM 1960-1980	Página, 268
Tabla No 18	Acciones de Intercambio Académico 1989, Resumen	Página, 269
Tabla No 19	Intercambio de Investigadores con Universidades Extranjeras por región, UNAM	Página, 269, 270
Tabla No 20	UNAM, Acciones de Cooperación Nacional e Internacional, 1999	Página, 270
Tabla No 21	Proyectos de Cooperación Internacional e Intercambio de Personal Académico con el Extranjero, UNAM 1999	Página, 271
Tabla No 22	Cooperación Nacional e Internacional, UNAM, 2010	Página, 274
Tabla No 23	Movilidad de Estudiantes de Licenciatura, Estudiantes de la UNAM en el Extranjero 2009-2010	Página 274-275
Tabla No 24	Programa de Movilidad en el Posgrado de la Red de Macro Universidades de América Latina y el Caribe	Página, 276
Tabla No 25	UNAM, Programa de Movilidad Internacional de Estudiantes de la Coordinación de Estudios de Posgrado 2009	Página 276-277
Tabla No 26	Estudiantes Extranjeros en la UNAM (nivel Licenciatura) 2009-2010	Página, 277
Tabla No 27	Convenios Internacionales de la UNAM vigentes, 2014	Página, 283-284
Tabla No 28	Programas de Movilidad Estudiantil Internacional, Nivel Licenciatura, UNAM, 2014	Página, 285-286
Tabla No 29	La internacionalización de la UNAM en el Exterior	Página, 290
Tabla No 30	Convenio de Colaboración Específica, Posgrados Compartidos, UNAM-IES extranjeras, 2003-2013	Página 293

Tabla No 31	Programas de Estudio de Licenciatura de la UNAM con la Enseñanza Obligatoria de un segundo Idioma.	Página 299, 300,301
Tabla No 32	Dependencias de la UNAM con la reglamentación de las estancias estudiantiles/Estancias de Investigación, 2014	Página 302
Tabla No 33	Programas de Posgrado de Competencia Internacional, UNAM, 2014	Página, 305, 306

Anexo IV. Lista de Gráficas

Gráfica No 1	Número de becas otorgadas para realizar estudios de Posgrado en Instituciones Nacionales y extranjeras (1998-2004)	Página, 197
Gráfica No 2	Instituciones Nacionales Receptoras de la Mayoría de los becarios PROMEP (1998-2004)	Página, 198
Gráfica No 3	Instituciones Nacionales Receptoras de la Mayoría de los becarios PROMEP (1998-2004)	Página, 199
Gráfica No 4	Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia, 1991-1998	Página, 236
Gráfica No 5	Institución Educativa de Procedencia de los Exbecarios en el Extranjero	Página, 240
Gráfica No 6	Origen de los Becarios al Extranjero 1998-2002	Página, 241
Gráfica No 7	Evolución del PNPC 1991-2014	Página, 243
Gráfica No 8	Repatriaciones de Investigadores Mexicanos por institución, 1998	Página 245
Gráfica No 9	Número de Cátedras Patrimoniales y Repatriaciones 1998-2004	Página 248
Gráfica No 10	Gasto en Cátedras Patrimoniales y Repatriaciones, 1993-2003	Página 249

Anexo V. Acrónimos

ACCU	Asociación Canadiense de Colegios y universidades
AMPEI	Asociación Mexicana para la Educación Internacional
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
AMC	Academia Mexicana de Ciencias
BM	Banco Mundial

COMEXUS	Comisión México Estados Unidos para el Intercambio Educativo y Cultural
CBEIE	Canadian Bureau of international education
CONECYC	Consejo Nacional de Educación Ciencia y Tecnología
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CMES	Conferencia Mundial de Educación Superior
CONAHEC:	Consortio para la Colaboración de la educación Superior en América del Norte
CNME	Consulta Nacional para la Modernización Educativa
CUMEX	Consortio de Universidades Mexicanas
CRESAL	Centro Regional para la Educación Superior En América Latina y el Caribe
CA	Cuerpos Académicos
DOF	Diario Oficial de la Federación
DAAD	Servicio Alemán de Intercambio Académico
ECOES	Espacio Común de Educación Superior
FOBES II	Fondo Bilateral Sobre Educación Superior, Innovación e Investigación
FOMES	Fondo para la Modernización de la Educación Superior
<i>FTDES</i>	Fuerza Trilateral de Discusión en Educación Superior
<i>I+D</i>	Investigación y Desarrollo
INIC	Instituto Nacional de Investigación Científica
IES	Instituciones de Educación Superior
IIE	Instituto Internacional de Educación
LCYT	Ley de Ciencia y Tecnología
OCDE	Organización para el Desarrollo Económico
PTC	Profesores de Tiempo Completo
PCyT	Programa de Ciencia y Tecnología
PECiTY	Programa Especial de Ciencia Tecnología e Innovación
PECYT	Programa Especial de Ciencia y Tecnología
PNCYMT	Programa Nacional de Ciencia y Modernización Tecnológica
PNCYT	Programa Nacional de Ciencia y Tecnología
PND	Programa Nacional de Desarrollo
PDE	Programa de Desarrollo Educativo
PNPC	Programa Nacional de Posgrados de Calidad
PNDCYT	Programa Nacional de Desarrollo Tecnológico y científico
PROADU	Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario
PRONABES	Programa Nacional de Becas
PROMEPE	Programa de Mejoramiento del Profesorado
PROIDES	Programa Integral Desarrollo de Educación Superior
PROMESAN	Programa para la Movilidad en la Educación Superior en América del Norte.

PME	Programa de Modernización Educativa
PNE	Programa Nacional de Educación
PSE	Programa Sectorial de Educación
SEP	Secretaría de Educación Pública
SRE	Secretaria de Relaciones Exteriores
SES	Subsecretaría de Educación Superior
SESI	Subsecretaria de educación, e investigación Científica
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
TICS	Tecnologías de la información y la Comunicación
TLCAN	Tratado de Libre Comercio con América del Norte
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
USPTO	United States Patent and Trademark Office
SUPERA	Programa de Superación del Personal Académico
SINAPPES	Sistema Nacional de planeación Permanente de la Educación Superior
UCA	Unidades de Cooperación Académica
UNITWIN	Programa de hermanamiento e interconexión entre universidades
UDUAL	Unión de Universidades de América Latina
USAID	Agencia Estadounidense para el Desarrollo Internacional
WCU	Universidades de Clase Mundial