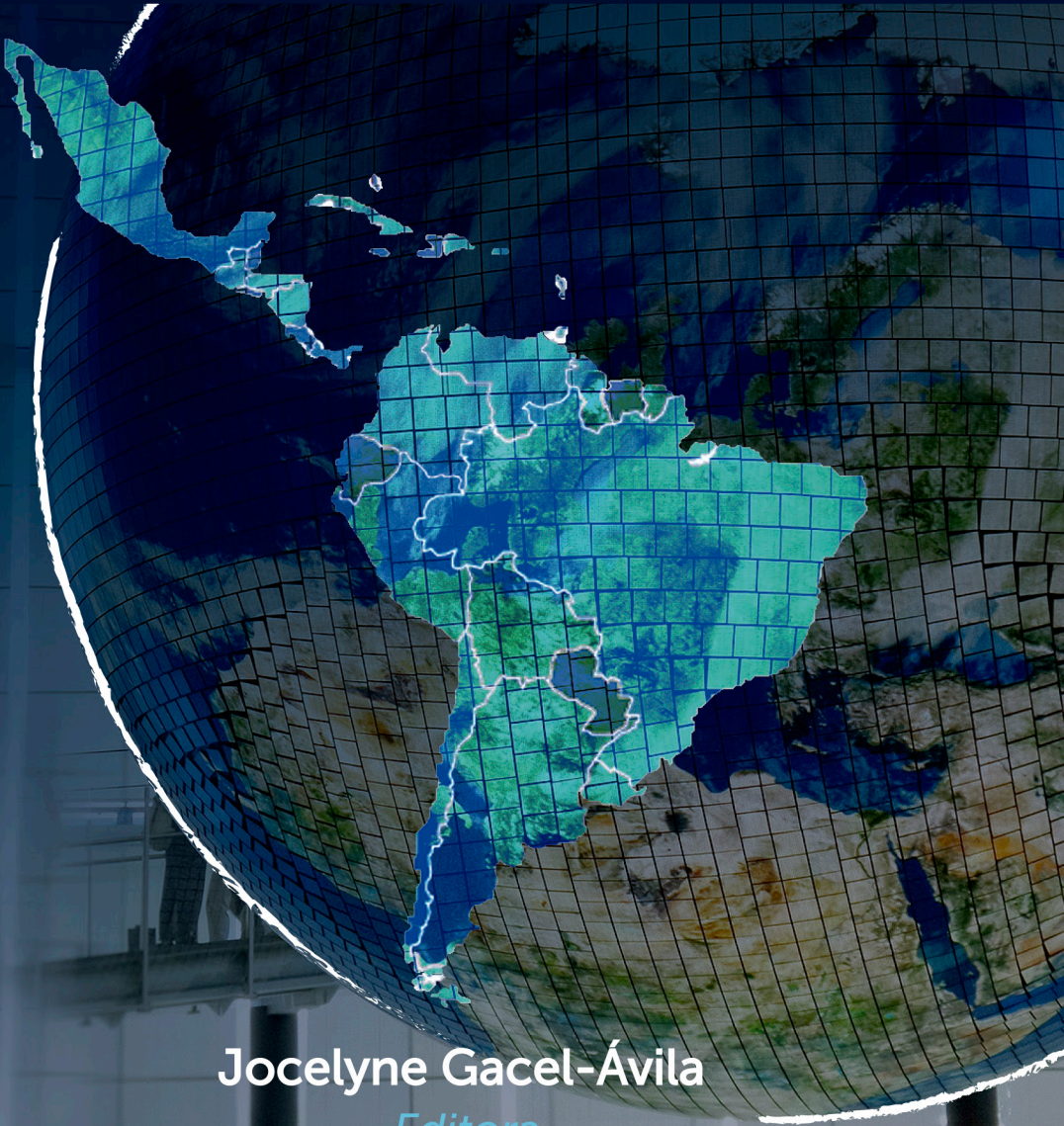


LA DIMENSIÓN INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



Jocelyne Gacel-Ávila

Editora

La dimensión internacional
de la educación superior
en América Latina y el Caribe

La dimensión internacional de la educación superior en América Latina y el Caribe

JOCELYNE GACEL-ÁVILA

Editora



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

Primera edición, 2018

Este material fue cofinanciado por la Unión Europea dentro del proyecto 573572-EPP-1-2016-1-MX-EPPKA2-CBHE-JP Red Regional para el Fomento de la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL), en el marco del programa Erasmus+.

El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye la aprobación de los contenidos, los cuales reflejan sólo los puntos de vista de los autores, y la Comisión no puede ser considerada responsable por ningún uso que pueda ser hecho de la información aquí contenida.

Los contenidos de esta publicación son responsabilidad personal de los autores, no comprometen ni representan a las Instituciones a las cuales pertenecen ni a la patrocinadora.

Este material está disponible en el portal oficial del proyecto de RIESAL para descarga gratuita. Su reproducción y uso son permitidos siempre y cuando los contenidos no sean alterados y se cite debidamente la fuente original, con los datos de este libro.

Asistencia técnica: Claudia Vinatier

Cuidado editorial: Agustín Madrigal

ISBN: 978-84-17523-28-2

CONTENIDO

Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: principales tendencias y características	11
Jocelyne Gacel-Ávila	
Scilia Rodríguez-Rodríguez	

Sección 1

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Argentina	35
Julio César Theiler	
Juan Luis Mérega	
Brasil	57
Giselle Torrens	
Luiz Gustavo Carlos	
Patrícia Spadaro	
Maria Amália Oliva	
Colombia	79
Alma Sofía Castro Lara	
Marcela Wolff López	
Cuba	91
Tania Yakelyn Cala Peguero	
María Elena Fernández	
Marianela Constanten Macías	
Raúl Hernández Pérez	

México	111
Magdalena L. Bustos-Aguirre	
Ismael A. Crôtte-Ávila	
Carlos Iván Moreno Arellano	
Perú	131
Sofía Wong	
Sheyla Salazar	
Uruguay	147
Lincoln Bizzozero	
Virginia Delisante	
Alejandra Tagliani	
Camila Zeballos	

Sección 2

COOPERACIÓN BIRREGIONAL: CASOS DE BUENAS PRÁCTICAS DE INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA ENTRE EUROPA Y AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

UNIVERSITAT D'ALACANT	
Caso práctico: el proyecto SUMA (programa ALFA III de la Unión Europea)	165
Roberto Escarré	
Joseph Myers	
VRIJE UNIVERSITEIT BRUSSEL	
Buenas prácticas en la cooperación universitaria al desarrollo: los programas de cooperación universitaria institucional en Flandes, Bélgica	183
Françoise de Cupere	
FACHHOCHSCHULE MÜNSTER	
Buenas prácticas en la relación universidad-empresa para la transferencia de conocimiento: los casos de AIMday de la Universidad de Uppsala, Suecia, y Team Academy de la Universidad de Ciencias Aplicadas Jyväskylä, Finlandia	203
Lina Landinez	
Victoria Galan-Muros	

Sección 3

ASOCIACIONES LATINOAMERICANAS QUE IMPULSAN LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Asociación Mexicana para la Educación Internacional	219
Magdalena L. Bustos-Aguirre	
Ismael A. Crôtte-Ávila	
América Magdalena Lizárraga González	
Asociación Colombiana de Universidades	227
Juan Guillermo Hoyos Aristizábal	
Luisa Fernanda Villamizar Rodríguez	
Asociación de Universidades Grupo Montevideo	237
Álvaro Maglia Canzani	
Juan Manuel Sotelo	
Associação Brasileira de Educação Internacional	251
Renée Zicman	

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: PRINCIPALES TENDENCIAS Y CARACTERÍSTICAS

JOCELYNE GACEL-ÁVILA
SCILIA RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ¹

En América Latina y el Caribe (ALC), la recopilación sistemática de datos sobre las tendencias de la internacionalización de la educación superior es sumamente escasa, e inclusive podríamos decir que en algunos casos llega a estar ausente. Los Gobiernos de la región no consideran como una tarea periódica recolectar información y estadísticas sobre el tema. Algunos países lo hacen de manera parcial (en general, recolectan datos en lo referente a la movilidad estudiantil), pero rara vez se aborda a la internacionalización de manera comprehensiva, es decir, en lo relativo a las diferentes estrategias organizacionales de la internacionalización como la política pública e institucional (planeación, presupuestación, evaluación, normatividad, gestión, etc.), o a las estrategias programáticas como la movilidad de académicos, la recepción de profesores invitados, la internacionalización del currículo, los programas de estudios e investigación en colaboración, o la cooperación internacional, por citar las principales actividades del rubro.

1 Parte del presente capítulo introductorio fue publicada anteriormente en la versión original de la *I Encuesta regional sobre tendencias de la internacionalización en educación terciaria en América Latina y el Caribe* del Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes en Educación Terciaria (OBIRET). Se reproduce aquí por fines divulgativos y de introducción a la presente monografía. El texto original puede ser consultado en Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2018).

Por lo anterior, existen muy pocos estudios que analizan el proceso de internacionalización de las instituciones de educación terciaria (IET) en la región. Podemos citar al respecto el libro publicado por el Banco Mundial (BM) (de Wit, Jaramillo, Gacel-Ávila, y Knight, 2005), que fue pionero en el campo; las encuestas de la Asociación Internacional de Universidades (IAU, por sus siglas en inglés), que ofrecen una visión comparativa global; algunos estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que hacen evaluaciones de los sistemas nacionales, y que incluyen algunas apreciaciones sobre la internacionalización; y encuestas de las asociaciones regionales como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) y la Asociación Brasileña de Educación Internacional (FAUBAI), por señalar algunos.

Mención aparte merece la reciente *Encuesta regional sobre tendencias de la internacionalización en educación terciaria en América Latina y el Caribe*, realizada por el Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes en Educación Terciaria (OBIRET) del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO-IESALC).² Se trata de la primera en su género y provee datos interesantes sobre el tema. Más adelante, en el presente capítulo, se reproduce parte de sus resultados.

Como todos estos estudios, el presente libro tiene el propósito de responder a esta necesidad de datos sobre las tendencias de la internacionalización en la región, retomando el formato (capítulos nacionales) del estudio del BM arriba mencionado. Asimismo, pretende evaluar el

2 La encuesta del OBIRET fue realizada sobre los programas y estrategias de internacionalización en educación terciaria. De acuerdo con la UNESCO, la educación terciaria incluye lo que comúnmente se entiende como *educación académica*, pero también la educación vocacional o profesional avanzada (UNESCO-UIS, 2012, p. 83). En el presente texto, se utiliza asimismo el concepto de *educación superior*, que tradicionalmente es usado para designar a la educación universitaria o la de los institutos de investigación, pero no incluye la educación tecnológica de alto nivel. Sin embargo, se aclara al lector que en el resto de la monografía se emplean ambos términos de manera indistinta.

estado de desarrollo del proceso de internacionalización a nivel regional, con el fin de formular recomendaciones sobre políticas y acciones de internacionalización que se adecuen a las necesidades y especificidades del heterogéneo espectro de la educación superior de la región. Este proyecto se ha podido realizar gracias al financiamiento de la Unión Europea (UE) recibido en el marco del proyecto de la Red Regional para el Fomento de la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL), aprobado en la convocatoria de Erasmus+ 2016.

Las instituciones participantes en esta publicación pertenecen a Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, México, Perú y Uruguay, por el lado de ALC, mientras que por Europa participan instituciones de Alemania, Bélgica, España e Italia. En cuanto a las asociaciones de la región latinoamericana, colaboran la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), la ASCUN, la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) y la FAUBAI.

El presente capítulo introductorio está estructurado en tres partes. La primera parte contiene las definiciones de trabajo, como marco referencial para el texto. La segunda parte presenta una breve reseña de lo que el lector encontrará en cada uno de los capítulos subsiguientes, mismos que consisten en las contribuciones nacionales y de asociaciones sobre el tema de la internacionalización. Finalmente, la tercera parte aborda las principales tendencias de internacionalización de la educación superior en la región, a partir de los resultados de la encuesta del OBIRET.

1. Definiciones de trabajo

El contexto global actual demanda que las estrategias respecto de la internacionalización de la educación terciaria sean sistémicas y transversales a todas las políticas públicas e institucionales, esto con la finalidad de impactar una diversidad de áreas académicas como la actualización de los contenidos y estructuras curriculares, el fomento de competencias internacionales e interculturales en los estudiantes, la generación de conocimiento con una perspectiva global y la promoción del entendi-

miento intercultural, entre otras. Entendida de esta forma, la internacionalización se convierte en un medio estratégico para innovar y mejorar la calidad y la pertinencia del sector de educación terciaria.

En este sentido, en el presente trabajo, la *internacionalización* se define como el proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural y global en los propósitos, funciones y provisión de la educación terciaria, buscando incrementar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes y el personal de las instituciones, con la finalidad de hacer una contribución significativa a la sociedad (de Wit, Hunter, Howard, y Egron-Polak, 2015, p. 283).

Por *internacionalización*, nos referimos también a un proceso que integra una dimensión global, internacional, intercultural, comparada e interdisciplinaria en las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior (IES), cuyo alcance es el fomento de una perspectiva y conciencia global de las problemáticas humanas en pro de los valores y actitudes de una ciudadanía global responsable, humanista y solidaria (Gacel-Ávila, 2006, p. 61).

Por su parte, Hudzik (2011) define a “la internacionalización comprehensiva o integral como un compromiso, confirmado a través de la acción, de integrar las perspectivas internacionales y comparativas en la enseñanza, la investigación y los servicios de la educación superior” (p. 1).

2. Contenido de la monografía

La presente monografía está organizada en tres secciones. La primera sección, *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe*, ofrece una caracterización detallada del proceso de internacionalización de la educación superior latinoamericano y caribeño, presentada por países: Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, México, Perú y Uruguay.

Como marco contextual, los capítulos comienzan con una breve descripción del sistema de educación superior nacional, para en seguida explicar cómo se ha desarrollado la dimensión internacional de las IES

y quiénes han sido los principales actores que han promovido este proceso. Además, se describen los programas, las políticas y las acciones que se han destinado en los diferentes países para promover la internacionalización de la educación superior. De igual manera, se destacan las redes nacionales, regionales e internacionales en las que participan las universidades y que han impulsado esta estrategia.

Para finalizar, los autores de cada capítulo reflexionan sobre el futuro del proceso de internacionalización de sus respectivas universidades y países, así como sobre los desafíos para avanzar hacia una nueva etapa de la internacionalización, más allá de la movilidad académica, que al presente ha sido la actividad internacional más proactiva de sus universidades.

La segunda sección, *Cooperación birregional: casos de buenas prácticas de internacionalización universitaria entre Europa y América Latina y el Caribe*, expone tres casos de buenas prácticas de internacionalización universitaria entre Europa y ALC. Entre estas buenas prácticas, se incluye el proyecto SUMA, presentado por la Universitat d'Alacant, cuyo principal objetivo fue la modernización de prácticas de gestión financiera y de estrategias de diversificación de ingresos en IES de América Latina. Entre las prácticas involucradas en este proyecto, se destacan seis como ejemplos de buenas prácticas para el correcto desarrollo de cualquier proyecto multilateral: elección de socios adecuados, preacuerdos, involucramiento de *stakeholders* claves, la retroalimentación, la adaptabilidad y la sostenibilidad, aspectos que son desarrollados con detalle en el propio texto.

La segunda buena práctica descrita corresponde a los programas de cooperación universitaria institucional en Flandes, Bélgica, por parte de la Vrije Universiteit Brussel, mismos que representan un compromiso de largo plazo (doce años) de asociación entre universidades flamencas y una universidad en uno de los países socios. Los programas están basados en un conjunto coherente de proyectos en torno a un tema general, e incluyen una serie de áreas científicas bien definidas que contribuyen a las prioridades nacionales de desarrollo.

Finalmente, la Fachhochschule Münster presenta las buenas prácticas en la relación universidad-empresa para la transferencia de conoci-

miento a través de dos casos de éxito de universidades europeas: AIM-day, de la Universidad de Uppsala, Suecia, sobre buenas prácticas en la colaboración entre investigadores y sectores público y privado; y Team Academy, de la Universidad de Ciencias Aplicadas Jyväskylä, Finlandia, que consiste en prácticas de educación en emprendimiento para el desarrollo de la colaboración universidad-empresa.

La tercera sección, *Asociaciones latinoamericanas que impulsan la internacionalización de la educación superior*, incluye una descripción de las asociaciones latinoamericanas que han impulsado la internacionalización de la educación superior en la región, a saber: AMPEI, ASCUN, AUGM y FAUBAI. Por cada una de las asociaciones, los autores exponen sus antecedentes, su organización, objetivos y principales actividades, y su papel y relevancia como promotoras de la internacionalización de la educación superior en sus respectivos países y regiones.

Por lo tanto, la presente monografía representa una significativa contribución para la comprensión del estado actual que guarda el proceso de internacionalización de la educación superior en cada uno de los países participantes, y un reflejo de la situación regional en general.

3. El estudio del Observatorio

Debido a la importancia para esta monografía de contar con un panorama amplio y actual sobre la situación que guarda la internacionalización en la región, se presentan a continuación los principales hallazgos que arrojó la ya mencionada encuesta llevada a cabo recientemente por el OBIRET, en la que participaron 377 instituciones de toda la región latinoamericana y caribeña (Gacel-Ávila, y Rodríguez-Rodríguez, 2018):

- Los principales beneficios de la internacionalización reportados por las instituciones participantes son, en orden de importancia, desarrollar el perfil internacional de los estudiantes, mejorar la calidad académica de los programas educativos, fortalecer la internacionalización del currículo, fortalecer la investigación y la producción de conocimiento e incrementar el prestigio/perfil internacional de la institución.

- Los principales riesgos de la internacionalización para las instituciones son, en orden de importancia, que las oportunidades internacionales sólo favorezcan a los estudiantes con recursos económicos, la desigualdad de beneficios entre socios, que beneficie mayormente a una élite de académicos, el dominio del paradigma centro-periferia, la excesiva competencia entre instituciones y el sobre-énfasis en la internacionalización a costa de otras prioridades institucionales.
- Entre los principales riesgos de la internacionalización para el país, las instituciones consideran como el principal la “fuga de cerebros”, en contraste con las instituciones a nivel global, que colocaron este riesgo en quinto lugar y en el primero a la comercialización de la educación (tercer lugar en ALC) (Egron-Polak, y Hudson, 2014). Después de la fuga de cerebros, los riesgos más importantes para ALC son, en orden de importancia, el incremento de la desigualdad entre IET de un mismo país, el aumento de la desigualdad social y la pérdida de la identidad cultural.
- Los principales factores externos que impulsan la internacionalización son la política gubernamental, las políticas regionales, la oferta de cooperación internacional, la búsqueda de fuentes alternas de financiamiento, la demanda del sector productivo y los *rankings* globales de universidades. Una característica de la región es que ubica a la demanda del sector productivo como factor en quinto lugar, en contraste con el segundo lugar que ocupa este mismo rubro a nivel global (Egron-Polak, y Hudson, 2014).
- Los principales obstáculos internos para la internacionalización mencionados por las instituciones son, por orden de importancia, el financiamiento insuficiente, la falta de dominio de idiomas de estudiantes y académicos, dificultades administrativas y burocráticas, información insuficiente sobre oportunidades internacionales y la falta de estrategia o plan para guiar el proceso.
- Los principales obstáculos externos para la internacionalización son, en orden de importancia, el limitado financiamiento público para la internacionalización, la falta de políticas y programas nacionales de apoyo a la internacionalización, dificultades para el reconocimiento de estudios y transferencia de créditos académicos, restricciones de

visa impuestas a nuestros estudiantes y académicos por otros países, la dificultad para encontrar socios extranjeros y las restricciones de visa impuestas por algunos países a estudiantes y académicos extranjeros. Si se hace una comparación con este indicador a nivel global, resulta que en nuestra región se considera aún más presente el problema de la escasez del financiamiento público y la falta de políticas y programas nacionales de apoyo a la internacionalización, así como de una estrategia o plan para guiar el proceso.

En cuanto a las estructuras organizacionales, las IET consultadas reportaron los siguientes datos:

- El 83% de las IET de la región señala que la internacionalización está mencionada en su misión y/o en el plan de desarrollo institucional (PDI). Para el 53%, la internacionalización es *muy importante*, en contraste con el 69% que así lo considera a nivel mundial (Egron-Polak, y Hudson, 2014). El 47% de las IET cuenta con un plan de internacionalización institucional desglosado en objetivos y metas precisos, el 38% señala estarlo preparando y el 15% no tener tal plan, en contraste con 53%, 22% y 8% que señala lo propio a nivel global, respectivamente (Egron-Polak, y Hudson, 2014).
- Sólo el 12% de las IET reporta tener un plan de internacionalización a nivel de las unidades académicas (19% en el sector privado y 7% en el público).
- Del 83% de las IET que declaran a la internacionalización como un objetivo estratégico en su PDI, más de la mitad no lo ha plasmado en un plan operativo detallado.
- El 80% de las IET reporta disponer de presupuesto para actividades de internacionalización, siendo sus principales fuentes el presupuesto institucional, los fondos externos públicos y, por último, los fondos de organismos internacionales o privados. Se destaca que el sector privado es el más activo en cuanto a lograr financiamientos externos.
- En cuanto a la política de recursos humanos, el 56% (65% en el sector privado y 50% en el público) señala considerar la experiencia internacional en las políticas institucionales sobre el ingreso, la pro-

moción y la permanencia de su personal académico; es decir, el 44% no toma en cuenta la experiencia y las actividades internacionales de sus académicos para que estos avancen en la carrera académica. El 61% no cuenta con un programa de estancias sabáticas internacionales para sus académicos. Solamente el 60% indica contar con información sobre el número de sus académicos que obtuvo algún grado académico en el extranjero.

- El 42% de las IET que incluye a la internacionalización en su misión y/o PDI y el 38% que indica que para sus autoridades “la internacionalización es muy importante” no tienen establecida una política de recursos humanos que fomente el perfil internacional de los académicos.
- Una minoría (29%) de las IET reporta haber establecido un sistema de aseguramiento de la calidad, de evaluación y monitoreo para su proceso de internacionalización, el 36% declara que se encuentra preparando dicho sistema, mientras que el 32% declara no contar con ninguno. Este dato contrasta fuertemente con los resultados a nivel global, donde se reporta que el 67% ha diseñado e implementado un sistema de monitoreo y evaluación de su proceso de internacionalización (Egron-Polak, y Hudson, 2014). En cuanto a la diferencia por sector, se tiene que el 33% de las IET del sector privado cuenta con dicho sistema, contra el 27% que lo reporta en el sector público.
- El 83% de las IET declara tener una política de internacionalización, pero no la liga a un procedimiento de evaluación y aseguramiento de la calidad.
- El 86% de las IET de ALC precisa contar con una oficina de internacionalización (OI). De las OI, el 31% se encuentra en un primer nivel jerárquico, en contraste con el 60% que se encuentra en dicho nivel a escala mundial (Egron-Polak, y Hudson, 2010). Por lo anterior, resulta que en ALC la mayoría de las OI (52%) se encuentra en el segundo nivel jerárquico, y en un 16% en un tercer nivel. La mayoría (54%) señala no haber establecido estructuras de gestión y seguimiento a nivel de las unidades académicas, con solamente el 26%

declarando haber designado responsables de internacionalización en todas las unidades académicas y el 19% sólo en algunas.

- El 72% de las OI reporta tener un equipo laborando de entre una y cinco personas.
- En cuanto al perfil de los titulares responsables de la OI, la mayoría (60%) se trata de mujeres, con estudios de posgrado (45% con maestría). Hay más titulares con grado de doctor en el sector público (39%) que en el privado (21%). En el sector público, la proporción de hombres y mujeres titulares de la OI es de 53% y 47%, respectivamente, mientras que en el sector privado esta proporción es de 70% mujeres y 30% hombres.
- Respecto de la antigüedad en la posición del titular de la OI, la mayoría (36%) ha ejercido el cargo por sólo uno a dos años, el 29% por cuatro a diez años y el 18% por dos a cuatro años. El promedio en la región es, por lo tanto, de 5.6 años. Se destaca mayor permanencia en el cargo en el sector privado, con un promedio de 6.8 años, contra 4.4 años de permanencia promedio en el sector público (promedio de duración de un mandato rectoral).
- En cuanto a financiamiento, una minoría (20%) de OI indica tener un presupuesto (31% en el sector privado, en contraste con 12% en el público), mientras que el 26% declara no tener ninguno. Solamente el 33% de las IET logra fuentes alternativas de financiamiento (54% en el sector privado, en contraste con 19% en el público).
- En cuanto a estructuras y políticas institucionales para la comunicación y difusión del proceso de internacionalización, el 59% de las IET señala contar con una página web exclusiva para la OI. De este porcentaje, solamente el 21% tiene dicha página disponible en el idioma local y en inglés, mientras que un 31% cuenta con una página web exclusiva en el idioma local. En el 41% de las IET, la OI no tiene un sitio web.
- La mayoría (59%) de las IET no participa en ningún evento de educación internacional. La feria de la Asociación de Educadores Internacionales (NAFSA, por sus siglas en inglés) es en la que participa el mayor número de IET de ALC (35%; 21% con *stand*), seguida por la reunión anual de la European Association for International Edu-

tion (EAIE) (23%; 11% con *stand*). Sólo el 5% participa en la reunión de la Asociación Asia-Pacífico para la Educación Internacional (APAIE), un 2% con *stand*.

Con relación a las estructuras programáticas, la encuesta del OBIRET reporta:

- Las principales actividades de las OI son, por orden de importancia, la movilidad estudiantil, la movilidad de los académicos y la participación en proyectos de cooperación. Se nota un bajo involucramiento en la internacionalización del currículo y baja iniciativa en el fondeo internacional y en el reclutamiento de estudiantes internacionales.

Con respecto a los convenios de colaboración académica, la encuesta señala:

- Las regiones del mundo prioritarias para la colaboración son, en orden de importancia, Europa Occidental, ALC y Norteamérica, seguidas por Asia y Europa Oriental. Dentro de la región, el Cono Sur, principalmente Argentina, Brasil y Chile, es la subregión de predilección, seguida por la Zona Andina, principalmente Colombia, Ecuador y Perú, y luego por México.
- Las regiones con las que las IET latinoamericanas y caribeñas han celebrado el mayor número de convenios son la propia ALC, Europa Occidental, Norteamérica, Asia, Europa Oriental y Oceanía. Las regiones con el menor número de convenios de colaboración académica son África y el Medio Oriente.
- El promedio de convenios de colaboración entre las instituciones participantes es de veintisiete acuerdos para ALC y Europa Occidental, nueve acuerdos para Norteamérica, tres convenios para Asia, dos convenios para Europa Oriental y menos de un convenio para el resto de las regiones.
- Se destaca que la colaboración entre instituciones educativas de Europa y de ALC es tres veces superior a la de Norteamérica.
- En cuanto a colaboración intrarregional, los países de ALC con los que las instituciones participantes tienen celebrado el mayor

número de convenios de colaboración académica son Argentina, Colombia, Chile, México y Brasil.

En cuanto a la internacionalización del currículo, la encuesta señala:

- La mayoría (51%) de las IET menciona no tener una política de internacionalización del currículo.
- Dentro de las actividades de internacionalización del currículo, la actividad que se realiza con mayor frecuencia es la movilidad saliente de estudiantes (87%), seguida por la movilidad entrante de estudiantes (75%) y la invitación de profesores extranjeros para realizar actividades académicas en la institución (73%).
- El 72% indica no ofrecer cursos masivos abiertos online (MOOC, por sus siglas en inglés), y el 82% señala no ofrecer la modalidad de movilidad virtual.
- Los obstáculos reportados para una mayor internacionalización del currículo son las dificultades administrativas o burocráticas, como aquellas relacionadas con la transferencia de créditos, las diferencias de calendarios escolares, una reglamentación institucional poco flexible y la falta de política institucional.

En cuanto a los programas de grado conjunto y doble, la encuesta indica:

- El 39% de las IET señala ofrecer programas de grado conjunto y/o doble con universidades extranjeras, porcentaje del cual 14% ofrece programas de grado conjunto y 34% de grado doble. Si se desglosa por sector, el porcentaje de IET privadas ofreciendo este tipo de programas es mayor (47%) que el de públicas (34%).
- Si se compara con los resultados de la encuesta de la IAU de 2014 (Egron-Polak, y Hudson, 2014), a nivel global, 41% de las IET ofrecen titulaciones conjuntas y 44% de ellas títulos dobles, lo que muestra que ALC sigue estando retrasada en este sentido y que no ha habido avances en los últimos años.
- El 61% de los programas colaborativos son titulaciones dobles, en contraste con 39% que son titulaciones conjuntas.
- La mayoría (47%) de los programas conjuntos ofrecidos en la región se encuentra a nivel licenciatura, seguidos por los de nivel maestría

(26%) y de doctorado (23%). En el caso de los programas de doble grado, la mayoría de estos (37%) se ofrece a nivel de licenciatura, seguidos por el 33% en maestría, y luego ambos seguidos por los de doctorado (22%).

- Las instituciones privadas privilegian los programas de doble grado sobre los de grado conjunto a nivel licenciatura y maestría. Por su parte, el sector público tiene más programas de doble grado y conjunto a nivel de doctorado y técnico superior universitario.
- Se observa que el mayor número de instituciones ofreciendo programas colaborativos son, por orden decreciente, de Brasil, México, Colombia, Argentina y Chile. Se destaca el número de instituciones ofreciendo este tipo de programas en República Dominicana y Perú. En cuanto al número de programas ofrecidos, México es el país líder, seguido por Brasil, Colombia y Argentina.
- Los socios de ALC para programas de grado conjunto son, por orden de importancia, España, Francia, Estados Unidos de América, México, Argentina, Brasil, Colombia, Portugal, Alemania e Italia.
- En el caso de programas de doble grado, los socios de ALC son, por orden de importancia, Francia, España, Italia, Estados Unidos de América y Alemania.
- La mayoría de los programas de grado conjunto en las instituciones latinoamericanas y caribeñas se ofrece en Ciencias Sociales y en Ingenierías y Tecnología. De la misma manera, los programas de doble grado en la región se han establecido en su mayoría en Ciencias Sociales y en Ingenierías y Tecnología.³ Los programas académicos en Ciencias Veterinarias y Agrícolas son los menos frecuentes en ambas modalidades.

Respecto a la política institucional de enseñanza de idiomas, señala la encuesta:

3 Las áreas disciplinares o profesionales de los programas de grado conjunto y doble fueron clasificadas de acuerdo con la última edición del *Manual de Frascati* de la OCDE, que incluye seis áreas (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2015). Se respeta la escritura con mayúscula inicial que hace la OCDE para la mención de dichas áreas disciplinares.

- El 79% de las IET menciona tener una política institucional de enseñanza de idiomas. El 41% señala que el dominio de otros(s) idioma(s) es un requisito de ingreso y/o egreso para todos sus programas educativos, mientras que el 33% reporta que es el caso sólo para algunos de sus programas educativos.
- El 25% menciona que no se solicita a sus aspirantes y estudiantes el requisito de dominar algún idioma extranjero. Solamente para el 40% de las IET los idiomas son una asignatura obligatoria.
- El 57% reporta haber establecido un centro especializado para la enseñanza del idioma local a extranjeros, del cual el 11% indica que dicho centro depende de la OI, mientras que en el 46% se trata de una entidad independiente.

Respecto a la movilidad de académicos, la encuesta reporta:

- En cuanto a movilidad saliente, el 31% de las IET indica que la cifra de sus académicos que realizaron actividades académicas en el extranjero durante el año académico 2014-2015 fue de uno a diez, el 25% indica la cifra de once a cincuenta y el 3% de más de 500.
- El promedio de académicos que realizaron actividades en el extranjero durante el mismo año académico es de setenta y cuatro, con una suma total de 28 814, lo que equivale al 4.7% del total de académicos reportados por las IET como parte de su planta académica.
- Por tipo de institución, se encuentra que en las instituciones públicas en promedio 110 académicos realizaron movilidad, mientras que en las privadas fueron sesenta y nueve.
- El 62% de las IET reporta contar con un programa de becas o apoyos económicos para la movilidad de académicos (67% de las IET del sector privado, 58% de las del público).
- Resulta que el 34% de las IET que indica tener a la internacionalización en su misión o PDI no ofrece apoyos económicos a sus académicos en este rubro.
- Los países destino de la movilidad de los académicos de ALC son, por orden de importancia, Estados Unidos de América, España, México, Argentina, Francia, Brasil, Chile, Colombia, Portugal y Alemania.

- En cuanto a movilidad entrante, el número de académicos extranjeros recibidos en 2014-2015 fue, para el 33% de las IET, de uno a diez individuos, para el 23% de once a cincuenta, y para tres instituciones de más de 500. Por lo anterior, el promedio de académicos recibidos fue de setenta y cinco durante dicho año académico, y el total regional asciende a 28 463.
- Los países de origen de los académicos extranjeros fueron, en orden decreciente, España, Estados Unidos de América, Argentina, México, Colombia, Brasil, Francia, Chile, Alemania y Portugal.

En cuanto a la internacionalización de la investigación, la encuesta arroja:

- El 56% de las IET reporta no contar con un programa institucional de fomento a proyectos internacionales de investigación.
- Los principales obstáculos para la internacionalización de la investigación mencionados son, en orden de importancia, la falta de financiamiento, dificultades administrativas o burocráticas, poca experiencia y conocimiento o bajo perfil internacional de los académicos, falta de dominio de idiomas por parte de los académicos y poco interés o falta de formación del personal académico.
- El 65% de las IET reporta contar con un programa para promover la publicación de artículos científicos en revistas indizadas.
- Con respecto a patentes registradas, el 86% de las IET indica desconocer el dato o no tener patentes internacionales. Solamente el 4% indica contar con una patente internacional obtenida en los últimos cinco años, mientras que el 6% señala que obtuvo entre dos y nueve patentes internacionales.

Respecto a la movilidad estudiantil saliente, la encuesta precisa:

- La mayoría de los estudiantes salientes (70%) son matriculados en programas de licenciatura, seguida por 17% en nivel de técnico superior universitario, 8% en maestría y 5% en doctorado.
- Con relación a la matrícula total reportada por las instituciones en la encuesta para el año académico 2014-2015, resulta que el 0.3% de los estudiantes de ALC realizó una estancia de movilidad a nivel

de licenciatura y técnico superior universitario, mientras que en el caso de maestría y doctorado fue sólo el 0.03% de los estudiantes.

- El 85% de los estudiantes en movilidad cursan asignaturas a nivel licenciatura, 64% realizan prácticas profesionales, 59% estancias de investigación y 21% rotaciones médicas.
- Las regiones de destino de los estudiantes de ALC para realizar una estancia académica son, en orden de importancia, Europa Occidental, ALC, Norteamérica, el propio país y Europa Oriental.
- Los países de destino son España, Estados Unidos de América, Argentina, Francia, México, Chile, Brasil, Alemania, Canadá y Colombia.
- El 62% de las IET cuenta con un programa de becas o apoyos económicos para la movilidad estudiantil. Sólo el 6% otorga becas o apoyos completos, el 43% ofrece becas o apoyos económicos parciales y el 13% ambos tipos de apoyos (parciales y completos).
- El 38% de las instituciones no ofrece ningún tipo de apoyo a sus estudiantes para su movilidad internacional.
- El principal obstáculo para la movilidad estudiantil está en el rubro de la falta de dominio de idiomas por parte de los propios estudiantes, seguido por las dificultades administrativas o burocráticas, compromisos familiares y/o laborales de los estudiantes, poco interés o participación de los mismos o el currículo demasiado rígido.

En cuanto a la movilidad estudiantil entrante, se reporta:

- El 69% de los estudiantes entrantes tanto para estancias cortas como en búsqueda de grado están matriculados en nivel licenciatura, 14% en nivel técnico superior universitario, 12% en nivel maestría y 5% en doctorado.
- La movilidad entrante de estudiantes proviene, en orden de importancia, de la propia región de ALC, seguida por Europa Occidental, Norteamérica, el propio país y Europa Oriental. En cuanto a países, la movilidad entrante proviene, en orden de importancia, de España, México, Colombia, Estados Unidos de América, Alemania, Francia, Argentina, Brasil, Chile y Perú.
- En cuanto a la movilidad intrarregional, la movilidad entrante proviene mayormente del Cono Sur, en especial de países como Argentina, Brasil y Chile.

Respecto a los flujos de movilidad entrante y saliente, se señala en la encuesta:

- La mayoría (70%) de los estudiantes en movilidad tanto entrante como saliente está formada por estudiantes matriculados en el nivel de licenciatura.
- Si se comparan las estadísticas entre movilidad saliente y entrante, se observa que la región envía al extranjero a más estudiantes que los que recibe.
- Se observa una diferencia entre sectores: mientras que el sector privado logra un cierto equilibrio entre estudiantes salientes y entrantes, el sector público no lo logra, mandando a más estudiantes de los que recibe.

En cuanto a las oficinas de enlace en el extranjero, la encuesta reporta:

- El 12% de las IET indica contar con una oficina de enlace establecida en el extranjero (el 54% en el sector privado, en contraste con el 46% en el público).
- El 2.9% reporta contar con campus en el extranjero (73% en el sector privado y 27% en el público). Sin embargo, más que un campus, se trata de oficinas que hacen en su mayoría actividades que se pueden clasificar como *de difusión cultural* (cursos de idiomas, sobre cultura de ALC, etc.).

En cuanto a los *rankings* globales de universidades, la encuesta precisa que:

- Solamente el 38% de las IET considera que los *rankings* son un referente importante para la toma de decisiones institucionales, mientras que el resto indica que no corresponden con la realidad regional, desconoce cuál es la posición de su institución con respecto al tema, o señala que no son de interés para su institución.

En conclusión, la encuesta del OBIRET muestra progreso en los esfuerzos de internacionalización, sobre todo de parte de las IET. La internacionalización es ahora una prioridad en la agenda del desarrollo institucional y las estructuras de gestión han sido revaloradas en este sentido. Ha

habido un incremento significativo en el número de programas y actividades de internacionalización, sobre todo, en el rubro de formación internacional de recursos humanos a nivel posgrado, en movilidad de estudiantes a nivel licenciatura y en la movilidad de académicos y su participación en redes internacionales, y también la cooperación intra-regional se ha desarrollado significativamente. Igualmente, ha habido notables esfuerzos en programas encaminados a mejorar el nivel de dominio de idiomas extranjeros.

Sin embargo, el lado positivo de estos resultados no debe hacer que dejemos de ver que, para lograr un proceso de internacionalización comprehensiva, según el concepto y la definición de trabajo señalados en este capítulo, es preciso que en nuestra región se mejoren sensiblemente algunos aspectos, que a continuación intentaremos resumir.

Nuestra región requiere de mayor política pública para enmarcar, facilitar y fomentar el proceso de internacionalización de las instituciones. También se requiere de un mayor involucramiento del sector empresarial.

Declarar a la internacionalización como *prioridad institucional* requiere poner en marcha una serie de ajustes y reformas al quehacer y a las prácticas institucionales, tales como la integración de la dimensión internacional en los sistemas regulares de planeación, presupuestación y evaluación; la elaboración de planes operativos de internacionalización apegados a las prioridades institucionales, con identificación de los recursos financieros y humanos necesarios para asegurar su viabilidad; y el establecimiento de lineamientos y procedimientos de evaluación y monitoreo correspondientes. Asimismo, si la participación del sector académico es fundamental para el proceso de internacionalización, se requiere establecer las políticas para fomentar y premiar el involucramiento de los académicos en las actividades de internacionalización, así como construir las bases de datos sobre la experiencia internacional de los académicos que pueden liderar dicho proceso, pues es fundamental que las IET de la región sepan aprovechar sus propios recursos y los medios a su alcance.

Asimismo, es urgente mejorar las estrategias de comunicación y visibilidad internacional a nivel tanto nacional y regional como ins-

titucional para dar mayor atractivo a nuestros sistemas de educación superior.

En cuanto a las estructuras de gestión dedicadas a la actividad internacional, si bien ha habido un mejoramiento en su posicionamiento en la jerarquía institucional, estas no han logrado todavía el nivel que se les concede en otras regiones del mundo. Es preciso también impulsar un mayor nivel de profesionalización de su personal, privilegiando la experiencia sobre la rotación continua de personal según los vaivenes de las administraciones sucesivas, pues la falta de experiencia de las OI le resta viabilidad y eficiencia al proceso.

La gestión debe ser también más participativa y asegurar el involucramiento de los diferentes actores de la comunidad universitaria, pues es destacable que solamente una minoría de instituciones haya establecido oficinas descentralizadas a nivel de las unidades académicas.

En cuanto a la internacionalización del currículo, se requiere redoblar esfuerzos para el establecimiento de programas académicos internacionalizados para los estudiantes que no tienen la posibilidad de realizar una estancia internacional, esto mediante programas innovadores como los académicos colaborativos con IET internacionales (doble titulación y movilidad virtual), e incentivar el manejo de idiomas extranjeros entre estudiantes y académicos. La internacionalización de la investigación debe ser impulsada de manera más sistemática y con mayores recursos para que nuestra región alcance un mayor y más pertinente nivel de producción de conocimiento.

Por lo anterior, se podría caracterizar el proceso de internacionalización de la educación superior en ALC como todavía de naturaleza más reactiva que comprehensiva. Para que el proceso de internacionalización de ALC contribuya de manera más significativa a la transformación y al mejoramiento del sector educativo de la región, se requiere que se integre la dimensión internacional a este mediante políticas públicas e institucionales que aseguren la institucionalización de los programas y estructuras correspondientes en todo el quehacer universitario y en los tres niveles del proceso educativo, a saber, el *micro* (proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula), el *mediano* (estructura y contenido curriculares) y el *macro* (diseño de políticas institucionales sobre

docencia, investigación y difusión). Solamente así nuestra región podrá *recoger los frutos* de la internacionalización y globalización del sector educativo para el mejoramiento sensible de sus sistemas educativos, su nivel de competitividad internacional y, por ende, la calidad de vida de sus poblaciones.

Referencias

- de Wit, H., Hunter, F., Howard, L., y Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of higher education. Study. European Parliament Committee on Culture and Education*. Bruselas: European Union.
- de Wit, H., Jaramillo, C., Gacel-Ávila, J., y Knight, J. (Eds.) (2005). *Higher Education in Latin America. The International Dimension*. Washington: The World Bank.
- Egron-Polak, E., y Hudson, R. (Eds.) (2010). *Internationalization of Higher Education: Global trends, regional perspectives. IAU 3th Global Survey*. París: International Association of Universities.
- Egron-Polak, E., y Hudson, R. (2014). *Internationalization of Higher Education: Growing expectations, fundamental values. IAU 4th Global Survey*. París: International Association of Universities.
- Gacel-Ávila, J. (2006). *La dimensión internacional de las universidades. Contexto, procesos, estrategias*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Gacel-Ávila, J., y Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. Un balance*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, UNESCO-IESALC, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive internationalization: from concept to action*. Washington: NAFSA. Recuperado de https://www.nafsa.org/_/File/_/comprehensive_izn_spanish.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2015). *Manual de Frascati 2015. Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development*. París: OCDE.
- UNESCO-UIS (2012). *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. Quebec: UNESCO-UIS.

JOCELYNE GACEL-ÁVILA

Profesora-Investigadora en la Universidad de Guadalajara. Coordinadora General del Observatorio Regional de la UNESCO sobre Internacionalización y Redes de la Educación Terciaria en América Latina y el Caribe (OBIRET), y de la Red Regional para el Fomento de la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina/Erasmus+ (RIESAL). Considerada a nivel mundial como la experta en el tema de internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Ha recibido diferentes premios por su contribución a la internacionalización de la educación superior en México y América del Norte.

Correo electrónico: jgacelav@gmail.com

SCILIA RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ

Investigadora del OBIRET. Doctora en Gestión de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara. Ha sido integrante de la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización de la misma universidad, y del Departamento de Enlace y Cooperación Internacional del Hospital Civil de Guadalajara. Sus temas de especialización son la producción científica en índices internacionales y la internacionalización de la educación superior.

Correo electrónico: scilia.rodriguez@gmail.com

Sección 1

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

ARGENTINA

JULIO CÉSAR THEILER

JUAN LUIS MÉREGA

1. Breve historia y descripción del sistema de educación superior nacional en Argentina

El inicio de la enseñanza superior en Argentina se remonta al año 1613, en plena dominación española, con la creación por parte de los jesuitas de lo que hoy es la Universidad Nacional de Córdoba. Posteriormente, luego de independizarse Argentina de España, en el año 1821, se creó la Universidad de Buenos Aires (UBA), como una institución de la provincia homónima y luego nacionalizada en 1881. Finalmente, antes de finales del siglo XIX, se crearon dos universidades más, las provinciales de La Plata y de Santa Fe, que también serían nacionalizadas posteriormente.

En 1918, se produjo un movimiento estudiantil denominado *reforma universitaria de Córdoba*, que transformó profundamente las instituciones de educación superior (IES) argentinas y latinoamericanas. Los principios del movimiento reformista se centran en la autonomía y la extensión universitarias, así como el cogobierno.

En los primeros setenta años del siglo XX, el número de instituciones en el país aumentó paulatinamente hasta alcanzar un total de once universidades públicas nacionales. A partir de 1970, la creación de universidades por parte del Estado nacional creció exponencialmente, alcanzando el número de cincuenta y cinco instituciones, al cual hay que sumar cinco universidades provinciales y ocho institutos universitarios nacionales y provinciales. Por su parte, el sistema universitario

de administración privada nació en 1958, y en la actualidad contiene a sesenta y cuatro IES.

Un hecho significativo en la historia universitaria argentina es el efecto que han tenido las cíclicas crisis del país generadas por las permanentes interrupciones de la democracia, las cuales provocaron que entre 1966 y 1983 el modelo universitario argentino se derrumbara, con un altísimo éxodo de recursos humanos y una singular caída de su calidad. Luego de 1983, las IES recuperaron su autonomía, y con ello comenzaron un lento proceso de fortalecimiento, aunque muy influenciado por los vaivenes de la economía doméstica.

En la actualidad, el sistema de educación superior se basa en el marco legal establecido por la Ley de Educación Superior 24.521 (o Ley 24.521), aprobada en 1995, el cual determina que *las instituciones universitarias del país tendrán autonomía académica e institucional*, lo que incluye el dictado de sus propios estatutos, la elección de sus autoridades, la creación de carreras de grado y de posgrado, el manejo de sus recursos económicos y el otorgamiento de títulos habilitantes.

La estructura organizacional del sistema de educación superior argentino comprende dos subsistemas: el de las instituciones universitarias y el de IES no universitarias (también llamadas *terciarias*). En el caso de las instituciones universitarias, la Ley 24.521 define expresamente sus funciones: formación, promoción, desarrollo y extensión al medio de la investigación científica y tecnológica. También señala la distinción entre dos tipos de instituciones universitarias: las universidades, caracterizadas por el desarrollo de actividades en diversas áreas disciplinares no afines, y los institutos universitarios, circunscriptos a una sola área disciplinar.

Las universidades argentinas desarrollan sus ofertas educativas bajo la siguiente caracterización: de pregrado (carreras de hasta tres años de duración), de grado (con carreras con una duración promedio de entre cuatro y seis años) y de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados). Por otra parte, las IES pueden ser de carácter público o privado. Las universidades privadas no reciben subvención del Estado nacional para funcionar. El número de instituciones se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1
Cantidad de instituciones universitarias según régimen (2015)

Régimen	Total de instituciones		
	Total	Universidades	Institutos universitarios
Estatal-nacional	62	55	7
Estatal-provincial	6	5	1
Privado	62	49	13
Extranjera-internacional	2	1	1
Total	132	110	22

Fuente: Departamento de Información Universitaria (2015).

La educación superior posee distintos organismos definidos por la Ley 24.521, y que hoy funcionan plenamente:

- Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Creado en 1985, está conformado por los rectores de las IES nacionales y provinciales. Bajo su cuidado funciona la Red de Responsables de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales (REDCIUN).
- Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP). Creado en 1967, agrupa a todas las universidades privadas y desarrolla las funciones de representación y coordinación entre sus integrantes y con otros organismos públicos y privados.
- Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior (CEPRES). Actualmente funcionan siete de ellos. Coordinan el funcionamiento y las ofertas académicas de las IES de cada región del país, tanto universitarias como no universitarias.
- Consejo de Universidades (CU). Constituye el máximo órgano de coordinación y asesoramiento de las autoridades nacionales en el área de educación superior. Sus funciones son proponer políticas y estrategias de desarrollo, de cooperación y coordinación interinstitucionales, y fijar pautas para la acreditación de carreras de grado y posgrado, entre otras. Está integrado por representantes del CIN, el CRUP, los CEPRES y el Consejo Federal de Cultura y Educación.

La autonomía de las IES es muy fuerte, y muchas veces ha inhibido acciones de coordinación regional y nacional del sistema. Las IES definen

sus propios planes de desarrollo, y escasamente sus acciones integran a varias o todas las universidades en proyectos conjuntos.

En datos del año 2014, la educación superior en Argentina registraba un total de 1 870 000 estudiantes, de los cuales el 79 % estudiaba en instituciones públicas, con un 45% de la matrícula total correspondiente a mujeres. El acceso es un tema distintivo de la educación superior en Argentina que diferencia al sistema de este país de la mayor parte de los de otros países de América Latina y el mundo: en el caso de las universidades públicas, el ingreso es de carácter libre.

La sanción de la Ley 24.521 implicó también la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), cuya multiplicidad de funciones la distingue del resto de instituciones o agencias de evaluación y acreditación de otros países. Sus tareas son, entre otras, realizar evaluaciones externas periódicas de las IES, acreditar las carreras de grado y posgrado, manifestarse sobre la pertinencia de apertura de nuevas instituciones universitarias nacionales y elaborar informes para el reconocimiento de las instituciones universitarias privadas.

El organismo de desarrollo científico más importante de Argentina es el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Nacido en 1958, desarrolla actividades en forma coordinada con las universidades, con las cuales comparte la mayor parte de sus institutos y personal (institutos de doble-dependencia). Asimismo, en la década de los noventa, se creó la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, que se ha convertido en la administradora de la mayor cantidad de fondos de subsidio a la actividad científico-tecnológica.

El financiamiento de las universidades nacionales es cubierto en forma principal con fondos públicos. Los estudios universitarios de pregrado y de grado no son arancelados prácticamente en su totalidad. Si bien existen otras fuentes de financiamiento, tales como los aranceles que se recaudan por la oferta de estudios de posgrado, los ingresos provenientes por la realización de trabajos de consultorías, o los convenios de pasantías por servicios prestados tanto a instituciones públicas como privadas y de servicios altamente especializados a terceros, estas no constituyen ni el 20% del financiamiento de las IES.

2. El desarrollo del proceso de internacionalización de la educación superior en Argentina. De los años noventa a la actualidad

Hasta principios de los años noventa, la dimensión internacional de la educación superior en las IES de Argentina no era considerada prioritaria dentro de sus misiones y objetivos institucionales, y por lo tanto no existían estructuras de administración de las actividades de carácter internacional ni políticas gubernamentales de promoción de la internacionalización de la educación superior. Si bien eran importantes las relaciones entre investigadores argentinos y pares del exterior (limitadas a grupos de élite), existían pocos antecedentes sistemáticos o sistematizados de relaciones institucionales con universidades extranjeras, y se producía una permanente fuga de personal formado hacia Norteamérica y Europa debido a las permanentes crisis económicas y políticas de Argentina, las que, como ya se dijo, impactaban fuertemente en la vida académica del país.

Apenas a mediados de la misma década, las universidades argentinas comenzaron a prestar atención a las acciones de relacionamiento con instituciones de otros países, y a estructurar oficinas que administraran las mismas. Al analizar las causas y motivaciones de esta incipiente apertura hacia el exterior, se pueden destacar las siguientes:

- La creación del espacio iberoamericano de cooperación universitaria promovido por España, a través de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), y la creación del programa MUTIS en el marco de la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. La implementación de los programas de la AECI, en particular el programa PCI (Intercampus), permitió que muchas IES argentinas comenzaran a realizar acciones institucionalmente planificadas de carácter internacional, organizando estructuras administrativas específicas y destinando presupuestos a estas tareas. Muchas de las oficinas de relaciones internacionales (ORI) de las universidades fueron creadas precisamente a partir de las necesidades derivadas de la implementación del PCI.

- La puesta en marcha, a partir de 1991, del proceso de integración regional entre Brasil, Uruguay, Paraguay y Argentina, y que posteriormente se extendió a otros países de América del Sur, denominado Mercado Común del Sur (MERCOSUR). En forma temprana, este proceso de integración fue acompañado por las universidades de la región, que promovieron esquemas y relaciones de integración regional, inclusive por fuera del mismo MERCOSUR. Son ejemplos de esto redes como la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), el Consejo de Rectores por la Integración de la Subregión Centro-oeste de Sudamérica (CRISCOS), y el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), entre otras.
- La necesidad de buscar asociaciones con instituciones extranjeras con el fin de ofrecer titulaciones de posgrado en Argentina, teniendo en cuenta la escasez de recursos humanos de muchas IES del país y su necesidad de posicionarse estratégicamente en un marco de expansión de la oferta de titulaciones de posgraduación.

Asimismo, debe considerarse el positivo impacto de los diversos programas de la Unión Europea (UE) orientados a América Latina y el Caribe (ALC), a los cuales las universidades argentinas se sumaron con entusiasmo, fomentando el desarrollo y fortalecimiento de relaciones con universidades europeas y latinoamericanas.

A su vez, a partir del año 2000, se inició un creciente proceso de incentivación de la movilidad de estudiantes de grado, de un semestre de duración, y con el reconocimiento de los estudios cursados. El desarrollo de programas de movilidad de redes universitarias (AUGM, CRISCOS, CINDA, la Unión de Universidades de América Latina –UDUAL–, el Programa de Intercambio y Movilidad Académica de la Organización de Estados Iberoamericanos –PIMA-OEI–, y otros) y los acuerdos de movilidad bilateral fueron las herramientas que permitieron desarrollar las movidades académicas. Cabe aclarar que el impacto de estos programas no fue homogéneo en todas las IES.

Las creaciones del Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA) por parte del Ministerio de Educación de la Nación en el año 2005, y posteriormente del Programa de Internacionalización de la Edu-

cación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI), representaron las primeras políticas gubernamentales de promoción de la dimensión internacional de la educación superior, y significaron un claro apoyo programático y económico para las IES.

El trabajo de REDCIUN, las iniciativas de grupos de universidades en la promoción de acciones y programas de internacionalización (programas Jóvenes Intercambio México-Argentina –JIMA–,¹ Movilidad de Académicos y Gestores México-Argentina –MAGMA–² y Movilidad Académica Colombia-Argentina –MACA–³), y la más reciente incorporación del CIN a las actividades de internacionalización completan actualmente un marco muy interesante que permite vislumbrar que el desarrollo internacional de las universidades argentinas avanzará de manera importante en un futuro cercano.

3. Principales actores argentinos en el proceso de internacionalización (gubernamentales, redes y consejos, e instituciones)

Ministerio de Educación

El Gobierno argentino dispone de un ministerio que atiende todos los niveles de educación, y del cual depende la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), encargada de planificar y administrar las políticas en educación superior. En cuanto al apoyo y la promoción de la internacionalización, la SPU lleva adelante dos programas, el PIESCI y el PPUA, cada uno de los cuales ha implementado distintas iniciativas que se han sostenido a lo largo del tiempo. El PIESCI trabaja, sobre todo, en la cooperación académica con Brasil, Francia y Alemania, y en el ámbito del MERCOSUR. El PPUA apoya, mediante financiamientos específicos, el

-
- 1 Desarrollado por acuerdo bilateral entre el CIN de Argentina y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México.
 - 2 También por acuerdo bilateral CIN-ANUIES.
 - 3 Desarrollado por acuerdo entre el CIN y la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).

fortalecimiento de las ORI de las universidades, la constitución y funcionamiento de redes universitarias internacionales, la realización de misiones universitarias al exterior y la participación en ferias internacionales.⁴

Además, el Ministerio de Educación tiene en su estructura la Dirección Nacional de Cooperación Internacional (DNCI), que administra distintos programas, algunos de los cuales aplican a la educación superior. De esta dirección dependen el Colegio Mayor Universitario de Madrid y la Casa Argentina en la Ciudad Universitaria de París, dos dependencias que sirven de alojamiento para graduados y docentes argentinos que realizan actividades y estudios en España y Francia.

Consejo Interuniversitario Nacional

El CIN ha generado, en los últimos años, una intensa actividad de promoción de sus relaciones internacionales, especialmente con América Latina. En la actualidad, posee dos convenios activos de movilidad académica de estudiantes y profesores con sus pares de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), de México, y con la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), de Colombia. Las características de estos programas se detallan más adelante en este capítulo.

Consejo de Rectores de Universidades Privadas

El CRUP, si bien no hace referencia dentro de sus objetivos y funciones a la internacionalización de la educación superior, realiza una interesante actividad internacional y participa en la Red de Asociaciones de Universidades Privadas de Latinoamérica y el Caribe, cuya presidencia es ocupada por su representante.

4 A partir de 2016, el PPUA pasó a depender orgánicamente del PIESCI, siempre en la órbita de la SPU.

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva

Este ministerio tiene dentro de su estructura la Dirección Nacional de Cooperación e Integración Institucional, que lleva adelante acciones de cooperación internacional a través de programaciones de carácter tanto bilateral (posee convenio con alrededor de veinte países) como multilateral. Mediante la cooperación bilateral, se financian proyectos conjuntos de investigación, la organización de eventos científicos, la creación de centros binacionales y el otorgamiento de becas para capacitación. Por su parte la cooperación multilateral impulsa la participación de instituciones, grupos de investigación y empresas argentinas en programas promovidos por organizaciones regionales e internacionales. A nivel continental, se destaca la participación en MERCOSUR (mediante la Reunión Especializada de Ciencia y Tecnología) y en la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR) (en el Consejo Sudamericano de Ciencia, Tecnología e Innovación).

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria

La CONEAU tiene una participación en espacios y redes regionales e internacionales y emprende acciones de cooperación internacional, todo lo cual está orientado a generar lazos de mutuo reconocimiento y confianza con otros organismos de evaluación y acreditación universitaria. La CONEAU participa principalmente en espacios internacionales como el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias de los Estados Partes del MERCOSUR (ARCUSUR-MERCOSUR) y la Red Internacional de Agencias de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (INQAAHE). Además, la CONEAU fue miembro de la Red Iberoamericana de Agencias de Acreditación en Educación Superior (RIACES) desde su creación en el año 2003 y hasta 2012.

Finalmente, las universidades argentinas participan activamente de un importante número de redes regionales de IES, promoviendo la cooperación interinstitucional. Entre las redes en las cuales participan se puede nombrar a AUGM, CRISCOS, CINDA, la Red de Macrouniversida-

des Públicas, UDUAL, la Zona Integración Centro-oeste de América del Sur (ZICOSUR), la Organización Universitaria Interamericana (OUI), y la Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para la Integración (AUALCPI), entre otras. Las actividades desarrolladas en el marco de dichas redes serán descritas posteriormente.

4. Descripción de las políticas, programas nacionales y actividades destinados a la internacionalización de la educación superior

En Argentina, las herramientas para la promoción de la internacionalización no escapan, naturalmente, a la oferta común en otras latitudes, lo que resulta de una combinación de programas implementados desde el Gobierno nacional, Gobiernos extranjeros, organismos internacionales, el propio sistema universitario y las propias IES.

Sin duda, las distintas versiones del programa Erasmus, financiado con fondos europeos, constituyen un ejemplo de una política de movilidad académica ambiciosa y sostenida en el tiempo. Las universidades argentinas, en el marco del programa Erasmus Mundus, iniciaron una importante experiencia de articulación con distintas universidades europeas, basada en la movilidad de estudiantes y de docentes. Estas movilizaciones ayudaron a generar una masa crítica de cooperación entre universidades argentinas y europeas que avanzó luego sobre otras áreas de cooperación (programas académicos conjuntos, titulaciones múltiples, etc.). Esta cooperación se vio también facilitada por otros programas con financiamiento europeo, como el Programa de Becas de Alto Nivel de la Unión Europea para América Latina (ALBAN) y, sobre todo, el programa América Latina Formación Académica (ALFA), en sus diferentes fases.⁵ Asimismo, la cooperación con universidades europeas en el campo específico de la investigación y la innovación fue apoyada por

5 Desde 2015, los programas de cooperación académica de la UE se han unificado en el Erasmus+.

los diferentes programas Marco de Ciencia, Tecnología e Innovación,⁶ con financiamiento de la UE.

En el ámbito del CIN, también se han generado iniciativas que fortalecen las políticas de internacionalización. Por ejemplo, el programa JIMA se originó en 2005 por el impulso de un grupo de universidades de ambos países, y ha terminado siendo institucionalizado por el CIN y la ANUIES. JIMA, en sus más de diez años de funcionamiento, ha movilizado a más de setecientos alumnos de grado entre ambos países y cuenta con reconocimiento académico.

Posteriormente, el CIN replicó este exitoso esquema en un convenio con ASCUN que dio origen al programa MACA, que opera desde 2013 y ha movilizado desde entonces a quinientos estudiantes. Otra derivación del programa JIMA ha sido el programa Movilidad de Académicos y Gestores México-Argentina (MAGMA), por medio del cual las universidades participantes financian la movilidad de docentes y de personal de administración y servicios.

Estos tres programas dependientes del CIN significan un importante esfuerzo financiero para las universidades participantes, pues estas deben hacerse cargo de cubrir los costos de alojamiento y alimentación de los alumnos, docentes y gestores que reciben, y, si bien no es obligatorio, usualmente también se hacen cargo total o parcialmente de los costos de traslado de los alumnos, docentes y gestores que envían.⁷

Estos programas constituyen ejemplos tanto de las posibilidades como de los límites de acción de las universidades y asociaciones de universidades latinoamericanas. Por un lado, demuestran el compromiso concreto de las universidades con el tema de la movilidad académica internacional y de cómo esta genera efectos multiplicadores que van mucho más allá de la mera experiencia individual de inmersión en otra cultura, pero también, por otro lado, patentizan las limitaciones, por

6 Desde 2014, el programa de cooperación en investigación e innovación financiado por la UE se denomina *Horizonte 2020*.

7 En los últimos tres años (2015-2017), el PIESCI, de la SPU, ha cubierto los costos relativos a seguros médicos de los alumnos argentinos que viajan a México o Colombia. Asimismo, ha financiado parcialmente la realización de las reuniones de coordinación de ambos programas.

ejemplo, la demora en avanzar en convenios similares con otros países (es evidente la necesidad de crear programas afines con Brasil y Chile, por lo menos) o en la articulación de los programas existentes en un programa marco general que cubra toda la región latinoamericana.⁸ Sin embargo, debe enfatizarse que estas falencias están directamente ligadas a las dificultades que hasta ahora han experimentado los intentos de conformar un auténtico espacio latinoamericano de educación superior. Sin duda, mientras no exista tal espacio, será muy difícil avanzar en la implementación de programas internacionales de verdadero alcance regional.

Recientemente el CIN puso en marcha dos convenios de cooperación orientados a facilitar la formación de doctores. Uno fue firmado con el consorcio francés Université Sorbonne Paris Cité (USPC) y el otro con el Centro Universitario Italiano en Argentina (CUIA). Ambas iniciativas funcionan sobre la base de convocatorias periódicas y su financiamiento es a través del propio CIN y de las instituciones socias en cada caso.

Sin embargo, entre las herramientas de que disponen las universidades argentinas para promover la internacionalización, las de mayor impacto académico y presupuestario son, sin lugar a dudas, todas las generadas por la SPU en los últimos quince años, tanto desde el PIESCI como del PPUA.

Una de las prioridades del PIESCI son los relacionamientos y cooperación en el espacio del MERCOSUR, mediante acciones como el programa MARCA, el ARCUSUR, el Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR (NEIES), el Sistema Integral de Fomento

8 El programa JIMA fue coordinado en su parte argentina en su fase inicial, y por espacio de once años, por la Universidad Nacional del Litoral. De modo similar, el programa MACA fue coordinado entre 2013 y 2016 por la Universidad Nacional de Quilmes, mientras que el programa MAGMA fue coordinado inicialmente por las universidades nacionales de Entre Ríos y Luján, y posteriormente, hasta 2016, por la Universidad de Buenos Aires. Desde 2016, los tres programas son coordinados directamente por el CIN, junto con la implementación de los convenios con Université Sorbonne Paris Cité (USPC) y el Centro Universitario Italiano en Argentina (CUIA). Todo esto implicó un desafío para la capacidad de gestión del CIN en el tema de internacionalización. Finalmente, en septiembre de 2017, el CIN firmó un convenio con ANUIES y ASCUN, con la idea de avanzar en la articulación de los tres programas existentes en uno solo, denominado *Programa de Intercambio Latinoamérica (PILA)*.

para la Calidad de los Posgrados del MERCOSUR y el Programa de Intercambio Académico de Portugués y Español.

La cooperación argentina con Francia se ha venido concretando sobre la base de una modalidad basada a su vez en el apoyo económico para el funcionamiento de consorcios disciplinares de universidades francesas y argentinas, que incluye acciones de movilidad de estudiantes y, en menor medida, de docentes. Todas las actividades son financiadas conjuntamente por los Gobiernos de ambos países. Los tres programas, ARFITEC (orientado a las ingenierías y a la tecnología), ARFAGRI (orientado a las ciencias agronómicas y veterinarias y de los alimentos) e INNOVART (orientado a las artes y la innovación), han demostrado tener un impacto multiplicador. Nuevamente se verifica que este tipo de programas, adecuadamente articulados al interior de cada institución, generan sinergias múltiples y externalidades positivas, como, por ejemplo, la promoción del estudio de la lengua francesa y española y la posibilidad de desarrollar titulaciones múltiples (distintas universidades poseen acuerdos de doble titulación derivados de estos programas), e incluso son el germen de investigaciones conjuntas.

El Centro Universitario Argentino-alemán (CUAA-DAHZ, o CUAA) es otra iniciativa de alto impacto, con su política de cooperación en el área de las ingenierías y en la promoción de titulaciones múltiples. Las actividades del CUAA son también financiadas por los dos países involucrados. La programación más importante del CUAA consiste en promover y financiar la creación de carreras binacionales de posgrado (bajo el régimen de doble titulación), y se han creado once programas de maestría y siete de doctorado entre universidades argentinas y alemanas miembro. Este programa posee un apoyo financiero muy importante, cubierto en partes iguales por el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD, por sus siglas en alemán) y la SPU de Argentina.

Por su parte, la cooperación argentina con Brasil presenta ciertos claroscuros. El PIESCI ha promovido con fuerza programas de articulación entre posgrados de ambos países, apoyando la movilidad de docentes de posgrado. De modo similar, se han promovido estudios en el ámbito del MERCOSUR. Sin embargo, y si bien los impactos de estas iniciativas han sido positivos, en los últimos años la contraparte brasileña

parece haber relativizado el interés en sostener estos programas, lo cual plantea dudas sobre su continuidad.

La cooperación académica con España reporta ciertas curiosidades. Ya se señaló la importancia que tuvieron las políticas del Estado español para promover inicialmente la internacionalización de las universidades argentinas, y es muy rica la cooperación entre las IES de ambos países. Sin embargo, apenas en septiembre de 2017 se firmó un acuerdo entre el CIN y la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) destinado a promover políticas de cooperación, y a la fecha no existen programas intergubernamentales específicos.

Otros dos programas con financiamiento del Gobierno nacional y con alto impacto son los programas Movilidad Docente a Madrid y el mismo a París, que facilitan la concreción de estadías en dichas ciudades para docentes e investigadores.

Además, desde 2008, el Gobierno nacional ha apoyado la participación de las universidades argentinas (públicas y privadas) en distintas ferias y eventos internacionales vinculados a la educación superior. Así, se ha sostenido la presencia argentina, por lo general con un *stand* nacional propio, en las conferencias anuales y exposiciones que organizan organismos como la Asociación de Educadores Internacionales (NAFSA, por sus siglas en inglés), de Estados Unidos de América, la Asociación Europea para la Educación Internacional (EAIE, por sus siglas en inglés), de Europa, y la Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI), de Brasil, así como en las ferias internacionales del libro en Guadalajara y Frankfurt.⁹ Esta participación continuada fortalece, por un lado, la presencia internacional del sistema de educación superior argentino, y por otro, incrementa la visibilidad de las universidades, individualmente y como sistemas.

Se señalaba antes que se ha avanzado poco en la región latinoamericana y caribeña en la conformación de un espacio articulado de educación superior. Una excepción que debe señalarse son los avances realizados en el ámbito del MERCOSUR, en el cual se han desarrollado procesos de

9 En estas dos últimas, las universidades con una fuerte política editorial han participado asiduamente.

confluencia, tales como la acreditación regional de carreras (con el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado Universitario –MEXA– primero, y luego con ARCUSUR) y la promoción de la movilidad de estudiantes de las carreras acreditadas (programa MARCA).

Para completar la enumeración de las herramientas para la internacionalización disponibles, corresponde mencionar las iniciativas de la Dirección de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, principalmente a través del Programa Argentina Beca y de la sistematización de la oferta de becas de otros países; del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, que por medio de convenios con otros países y mediante el sistema de fondos mixtos y de cooperación multilateral financia actividades de investigación que se concretan al interior de las universidades argentinas; y del Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto, cuyo Fondo Argentino de Cooperación Sur-Sur y Triangular (FOAR) financia acciones de cooperación internacional con frecuente participación de investigadores de universidades argentinas.

Por último, debe destacarse que son muchas las universidades que han definido programas propios que promueven la internacionalización y, además, aportan recursos presupuestarios, ya sea para la implementación de sus propios programas, que pueden abarcar desde la movilidad académica hasta la promoción de la internacionalización integral, o bien para otras iniciativas como fondos de contraparte.

5. Las redes nacionales, regionales e internacionales como promotoras de la internacionalización de las universidades argentinas

En un párrafo aparte en la descripción de herramientas disponibles para la internacionalización, debe mencionarse a las redes de universidades, que constituyen espacios sumamente aptos para el intercambio de información y experiencias, el desarrollo de acciones internacionales, el aprendizaje, la generación de vínculos institucionales y la promoción de alianzas.

El accionar de la AUGM es un ejemplo paradigmático de oferta de programas internacionales, incluyendo los de movilidad de estudiantes de grado y posgrado, de docentes y de investigadores (programas Escala Estudiantil y Escala Docente), así como de incentivación del trabajo conjunto de investigadores en distintas disciplinas, la promoción de la iniciación científica de los estudiantes, los foros académicos regionales, entre otros.

Las universidades argentinas también participan de otras redes universitarias internacionales, como los ya mencionados UDUAL, que agrupa a instituciones latinoamericanas y cuenta con un programa de movilidad estudiantil (PAME); CINDA, que agrupa universidades latinoamericanas, españolas e italianas e implementa acciones internacionales tendientes a promover políticas de mejoramiento de la calidad y también programas de movilidad y formación de recursos humanos (PIU); y CRISCOS, que está constituido por universidades de Argentina, Bolivia, Chile, Paraguay y Perú, y también cuenta con programas de movilidad estudiantil y de docentes. Existen muchos otros ejemplos de redes, algunas surgidas de la experiencia de programas internacionales, como la red TELESCOPÍ, que promueve el intercambio de buenas prácticas en el campo de la planificación estratégica de IES, y que se deriva de un programa ALFA.

También, dentro de las redes, se debe mencionar al consorcio Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE), que agrupa a treinta y seis universidades argentinas y promociona un sistema de certificación de español para extranjeros, el Certificado de Español Lengua y Uso (CELU). El CELU constituye una importante herramienta de política lingüística argentina, recibe apoyo económico del Ministerio de Educación y recientemente se ha incorporado al CIN como un programa del consejo, lo que sin duda fortalecerá esta importante iniciativa.

Finalmente, las experiencias del Foro Argentino para la Educación Internacional (FAEI) y de redes con alcance subnacional (como la Red de Universidades del Conurbano Bonaerense) deben destacarse como espacios de reflexión sobre las temáticas propias de la internacionalización.

6. Análisis y reflexiones sobre el proceso de internacionalización de la educación superior en Argentina. Una mirada hacia el futuro

En los puntos anteriores, se han descrito muy sucintamente los programas disponibles y las acciones que las universidades argentinas desarrollan con el fin de implementar sus políticas de internacionalización.

La realidad de la internacionalización en las universidades argentinas es muy variada, puesto que algunas instituciones tienen un desarrollo muy importante de su perfil internacional, con una intensa actividad de movilidad y cooperación, en tanto en otras el proceso es muy incipiente, con menores logros en la materia.

Al intentar definir etapas en el proceso de internacionalización, se observa que la movilidad académica es, en general, la primera actividad internacional proactiva que las IES argentinas han puesto en marcha. Como se describió anteriormente, existe una importante variedad de herramientas que permiten promover y canalizar el intercambio de docentes, estudiantes y gestores universitarios (Erasmus, JIMA, MAGMA, MACA, Movilidad Docente a París y Madrid, Escala-AUGM, PIU-CINDA, PAME-UDUAL, y un largo etcétera). En general, la decisión institucional de participar en estos esquemas de movilidad académica implica no sólo la asignación de recursos humanos y económicos para la gestión y desarrollo de los mismos, sino también la necesidad de generar normas internas flexibles para el proceso de nominación, aceptación, inscripción, licenciamiento y reconocimiento de los estudios realizados en el exterior.

En cuanto a las principales áreas geográficas con las cuales las universidades argentinas se relacionan, prevalecen claramente América Latina (y dentro de esta región, principalmente Brasil, Colombia y México) y Europa (especialmente con España, Francia, Alemania e Italia). En cambio, es significativamente menor la relación con universidades estadounidenses, del Caribe franco-anglo parlante, de Japón, China y países de Asia en general, y prácticamente es nula la relación con universidades africanas.

Décadas atrás, Argentina tuvo una importante capacidad de captación de estudiantes de otros países de América Latina que buscaban

graduarse en universidades con buena reputación. Esta captación de estudiantes internacionales, prácticamente desaparecida por muchos años, se encuentra en la actualidad en un interesante proceso de recuperación, ya que en los últimos años está creciendo la incorporación de estudiantes latinoamericanos (principalmente colombianos, brasileños y venezolanos) que cursan carreras completas en Argentina (sean de grado o de posgrado).

El reconocimiento mutuo de títulos es una política imprescindible para avanzar en un proceso de internacionalización del sistema universitario como tal. Desde el Ministerio de Educación se ha avanzado en los últimos años en la suscripción de convenios con distintos países, tratando de vencer las rigideces presentes treinta años atrás y aceptando el reconocimiento recíproco de los sistemas de acreditación. Actualmente, Argentina tiene vigentes acuerdos con Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España (en proceso de ratificación) y México. Además, se está avanzando en un acuerdo regional en el marco del MERCOSUR Educativo, lo cual implicará acuerdos con Brasil, Paraguay y Uruguay.

Por otro lado, en las universidades argentinas en las que la investigación tiene un peso importante, la internacionalización de esta función está también muy presente, utilizando para ello programas nacionales e internacionales.

Una iniciativa reciente entre las universidades argentinas es la promoción de acuerdos de programas cooperativos (dobles titulaciones en el grado y en el posgrado) con universidades extranjeras. Es creciente el interés de las IES en promover este tipo de estrategias destinadas a internacionalizar el currículum universitario, si bien son pocas las instituciones que al momento han puesto en práctica una política institucional sistemática en este sentido. Algunas políticas de la SPU apoyan financieramente estas iniciativas (como lo son los ya mencionados programas ARFITEC, ARFAGRI, INNOVART y CUA). Finalmente, se debe indicar que la gran mayoría de acuerdos de doble titulación se han rubricado con instituciones europeas (principalmente de Francia, Alemania e Italia), y en menor medida con norteamericanas, además de que prácticamente no existen antecedentes de doble titulación con IES de América Latina.

A nivel internacional, hay consenso en afirmar que las políticas de internacionalización no deben circunscribirse a la movilidad académica, dado que, por más exitosa que sea una política en este sentido, sólo una minoría de estudiantes podrá beneficiarse directamente de ella. Es conveniente recordar que el objetivo final de la internacionalización no es movilizar personas sino incorporar la dimensión internacional e intercultural en la preparación y dictado de los diferentes programas de estudios, y preparar a los graduados para su desempeño en un mundo laboral globalizado.

Por ello, una nueva etapa del proceso de internacionalización desafía a las universidades argentinas a promover su internacionalización integral, lo que significa internacionalizar los currículums universitarios, promover titulaciones cooperativas en grado y posgrado, internacionalizar los posgrados, posibilitar el dictado de asignaturas en otros idiomas, generar en el campus distintas iniciativas que pongan en contacto a la comunidad universitaria con la dimensión internacional, entre otras, todo esto en un marco de afianzamiento de la calidad institucional y de salvaguarda de su propio perfil geográfico y cultural.

En síntesis, hay todavía un largo camino por recorrer hacia la internacionalización integral en las IES de Argentina. Recién comienza a vislumbrarse esto en la agenda universitaria, por lo que cada IES deberá definir prioridades y políticas institucionales en este sentido. Finalmente, se considera necesario el compromiso del Ministerio de Educación respecto a la definición de políticas orientativas y apoyos programáticos concretos.

Referencias

Departamento de Información Universitaria (2015). *Síntesis de información. Estadísticas universitarias Argentina 2014-2015*. Recuperado de http://portales.educacion.gov.ar/spu/wp-content/blogs.dir/17/files/2015/12/Sintesis_completa.pdf

Bibliografía de consulta

- Centro Interuniversitario de Desarrollo (2005). *Movilidad estudiantil universitaria*. Santiago de Chile: CINDA.
- Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008). *Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- de Wit, H. (Ed.) (2013). *An Introduction to Higher Education Internationalization*. Milán: Vita e Pensiero.
- de Wit, H., Jaramillo, I., Gacel-Avila, J., y Knight, J. (Eds.) (2005). *Educación superior en América Latina: la dimensión internacional*. Washington: Banco Mundial.
- Deardorff, D., de Wit, H., Heyl, J., y Adams, T. (2012). *The SAGE Handbook of International Higher Education*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Egrom-Polak, E., y Hudson, R. (2010). *Internationalization of higher education: Global trends, regional perspectives*. IAU 3th Global Survey. París: International Association of Universities.
- Hudzik, J. (2012). *Leading Comprehensive Internationalization: Strategy and Tactics for Action*. Washington: NAFSA.
- Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interaction between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205-221.
- Red de Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense (2014). *Desde el sur: miradas sobre la internacionalización*. Lanús: Universidad Nacional de Lanús.
- Theiler, J. (Comp.) (2009). *Programas de movilidad internacional. Su organización y las buenas prácticas para su gestión y administración*. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Theiler, J. (17 de octubre de 2013). Movilidad del conocimiento en América Latina: la urgente necesidad de coordinar y complementar esfuerzos, asumiendo responsabilidades. Ponencia presentada en el *Congreso de las Américas de Educación Internacional*. Organización Universitaria Interamericana, Monterrey, México.
- Vigil Taquechel, C. (2016). *El camino empedrado de la excelencia. El falso abismo*. Recuperado de <http://cavtaquechel.blogspot.com.ar/2016/09/el-falso-abismo.html>

JULIO CÉSAR THEILER

Profesor de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), Argentina. También, se desempeña como Secretario de Relaciones Internacionales de la misma universidad y como Asesor de la Comisión de Relaciones Internacionales del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Ha sido Decano de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas de la UNL, Presidente del Consejo Federal de Decanos de Ingeniería de Argentina (CONFEDI), Secretario Académico de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo, y fue el primer Secretario de la Red Latinoamericana de Redes de Relaciones Internacionales de Instituciones de Educación Superior (RELARIES). Es especialista en planificación y gestión de la internacionalización de la educación superior –en particular del diseño de programas de movilidad académica–. Ha sido conferencista y expositor en distintos eventos académicos y coautor de distintos libros relacionados con la internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe.

Correo electrónico: juliotheiler@gmail.com

JUAN LUIS MÉREGA

Subsecretario de Planificación y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Ha sido Coordinador de la Red de Cooperación Internacional de Universidades Nacionales (RedCIUN) –dependiente del CIN–, y Coordinador en Argentina del Programa de Movilidad Académica Colombia Argentina (MACA).

Correo electrónico: jlmerega@unq.edu.ar

BRASIL

GISELLE TORRENS

LUIZ GUSTAVO CARLOS

PATRÍCIA SPADARO

MARIA AMÁLIA OLIVA

Introducción

El fenómeno de la globalización es una de las consecuencias más importantes de la modernidad, que trae en su preámbulo el cuestionamiento y el mantenimiento de nuevas posibilidades si tenemos en cuenta el funcionamiento de Gobiernos y las relaciones entre los Estados en un mundo donde la tecnología y la informática facilitan las comunicaciones y *alterarán profundamente las estructuras socioeconómicas globales*. En este sentido, la educación superior es también muy influenciada por este proceso, por lo que las instituciones de educación superior (IES) adoptan más y más modelos que exigen el contacto entre universidades.

En América Latina, hubo un aumento significativo en la demanda de formación universitaria una vez que el proceso de globalización fue el responsable de la creación de nuevos puestos de trabajo, más especializados, principalmente por el gran desarrollo de la ciencia y la tecnología ocurrido desde finales del siglo XIX. Una clase media en ascensión en América Latina ha sido fundamental para que aumente el número de universidades y ofertas de trabajo por año, ya que el proceso de formación de la nueva clase media presiona al Gobierno para la reformulación de los modelos de educación para que la nueva generación pueda tener acceso a ella.

Como argumentan Lucía Klein y Helen Sampaio, Argentina, Brasil y Chile son los países que presentaron diferentes modelos de expansión de la educación superior en América Latina:

En los países analizados, hubo una coincidencia cronológica con respecto a la expansión de sus sistemas de educación superior. Con la excepción de Argentina, fue a finales de los años 60 y 70 que las matrículas crecieron a un ritmo más rápido. Chile y Brasil se distinguen de los demás por la existencia de una reforma universitaria en ese periodo. Al sentar las bases para el surgimiento de un sistema de masas, estas reformas concurren para definir el sector dinámico de la expansión. A partir de ahí, el crecimiento de los sistemas adquirió una dinámica propia, espontánea, en la que se impuso la no injerencia del Gobierno. (Klein, y Sampaio, 1994, p. 3)¹

Cabe señalar que en América Latina en su conjunto siguen siendo muy escasas las cuestiones de internacionalización de la educación, esto cuando se pone en perspectiva a la región con los modelos europeos y estadounidenses. Desde principios de los años noventa, los países vecinos de América del Sur han llegado a pensar en nuevas formas de acercar sus relaciones políticas y económicas. A modo de ejemplo, podemos ver el Tratado de Asunción, de 1991, punto de partida de la entrada en vigor del Mercado Común del Sur (MERCOSUR), que buscaba la integración regional de los países del sur del continente centrada en un comercio y mercado común. Esta aproximación de las relaciones internacionales y comerciales de estos países era una condición *sine qua non* para que el proceso de internacionalización de la educación fuera impulsado en este escenario.

Según Knight y de Wit (citados en Stallivieri, 2017, p. 28), dos renombrados investigadores del tema, la globalización abarca “el flujo de tecnología, economía, conocimientos, personas, valores, ideas a través de las fronteras. La globalización afecta a cada país de una manera diferente debido a la historia, las tradiciones, la cultura y las prioridades de la nación”. Los dos investigadores tratan a la globalización no porque se confunde con la internacionalización, sino porque, obviamente, los dos procesos son la realidad diaria de las instituciones de educa-

1 Traducción personal del original en portugués.

ción e investigación. Si la globalización nos afecta como ciudadanos e investigadores, tenemos que encontrar maneras de responder a ella, y la internacionalización es una de esas maneras. Como señala Stallivieri (2017, p. 27), “la manera de respuesta encontrada por las instituciones de educación superior [IES] al fenómeno de la globalización ha sido su propia internacionalización”.

1. Breve descripción del sistema de educación superior nacional. Los casos de la Universidad Federal de Río de Janeiro y la Universidade Estadual Paulista

La educación superior en Brasil se puede dividir en dos niveles: grado y posgrado. Los programas regulares de grado en Brasil incluidos en los campos de las artes y las ciencias humanísticas por lo general requieren cuatro años de estudios postsecundarios en una universidad certificada. Aspirantes a maestros pueden obtener un título de licenciado, que lleva de tres a cuatro años en completarse, mientras grados tecnológicos ofrecen cursos profesionales altamente especializados y llevan entre dos y tres años para obtenerse. Con grados de cinco años están las denominadas *carreras profesionales*, como la arquitectura, la ingeniería, la medicina veterinaria, la odontología y el derecho. El grado en medicina requiere, a su vez, seis años de estudios superiores a tiempo completo y varios años para especializarse en un área particular.

Aquellos que deseen inscribirse en IES en Brasil deben aprobar un examen de ingreso (conocido como *vestibular*) para su curso específico de estudio. El número de aspirantes por plaza disponible en el primer año es probablemente muy grande en los campos más competitivos en las mejores universidades públicas. El sistema de educación superior en Brasil tiene un año lectivo que comienza en febrero o marzo, tiene un descanso en julio y continúa hasta principios de diciembre. Las vacaciones de verano son de mediados de diciembre a principios de febrero.

Actualmente, Brasil tiene uno de los niveles más impresionantes de posgrado entre los países en desarrollo. Los títulos de posgrado son emitidos después de la conclusión de un programa de dos años, además

de la presentación de una tesis. El doctorado normalmente requiere cuatro años de estudio a tiempo completo, e igualmente la presentación de una tesis.

El sistema de educación superior brasileño se divide en categorías administrativas de acuerdo con sus leyes y estatutos. Las IES pueden ser públicas (federales, estatales o municipales) o privadas (comunitarias, con o sin ánimo de lucro). El sistema universitario brasileño refleja los estándares mundiales y algunas de las universidades brasileñas aparecen entre las doscientas mejores del mundo.

El proceso de formación de las universidades en Brasil tuvo lugar a principios del siglo xx. Nutridas por las ideas positivistas, las instituciones comenzaron a emerger como una reformulación del modelo de universidad que ya existía desde la Edad Media en Europa. Adaptándose al nuevo modelo de educación en el mundo y sus demandas, la Universidad de Río de Janeiro nació en medio de estos cambios, siendo la primera universidad de Brasil.

Durante el periodo de la Nueva República, bajo la presidencia de Getúlio Vargas, se creó el Ministerio de Educación y Salud. Su primer jefe fue Francisco Campos, que fue el responsable de la firma del *Estatuto de universidades brasileñas*, que estuvo vigente hasta 1961 y a partir del cual se crearon muchas otras universidades, como la del Distrito Federal y la de Sao Paulo.

Por otra parte, es importante destacar la importancia de la Iglesia católica en este proceso, ya que muchas universidades privadas son confesionales, es decir, tienen vínculos directos con las iglesias cristianas, ya sean católicas o protestantes, como la Pontificia Universidad Católica (PUC), que está directamente relacionada con la Iglesia.

La Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ) nació como una herencia directa de los primeros cursos de educación superior del país. Fue constituida a partir del Decreto 14.343 por el presidente Epitácio Pessoa, en septiembre de 1920, año en el cual la Escuela Politécnica, la de Medicina y la Facultad Nacional de Derecho se unieron para formar lo que sería la Universidad de Brasil. Ya durante el Gobierno militar, la Universidad de Brasil fue reestructurada y recibió el nombre de *Univer-*

sidad Federal de Río de Janeiro, actuando como referencia en educación e investigación en el país.

Por otro lado, la oficina de relaciones internacionales de la UFRJ fue establecida en 1994 bajo el nombre de Sector de Convenios y Relaciones Internacionales (SCRI) y con el fin de promover la política internacional de cooperación técnica, científica y cultural de la universidad. La SCRI expandió fuertemente sus actividades en los últimos años, lo que le dio el estatus de dirección en el 2016. Los avances en la política internacional de la universidad son notorios. Mientras que en 2005, por ejemplo, sólo había cuatro estudiantes extranjeros de intercambio estudiando en la institución, en 2010 este número había aumentado a ciento setenta y tres; mientras en 2005 sólo veintiún estudiantes de la UFRJ salieron de intercambio al extranjero, en 2010 ese número aumentó a más de doscientos.

Corresponde a la Dirección de Relaciones Internacionales (DRI), en la oficina del rector, entre otras actividades, el análisis formal de cada propuesta de cooperación académica, así como su envío al departamento legal y luego al Consejo Superior de Coordinación Ejecutiva (CSCE) para su consideración antes de la firma final del rector. Además, la DRI es responsable de cuidar la agenda internacional del rector, gestionar el programa regular de intercambio de la UFRJ, supervisar el tratamiento de los procesos de los convenios internacionales y acoger a los estudiantes y delegaciones extranjeras.

Por su parte, la Universidade Estadual Paulista (Unesp), universidad pública considerada una *universidad joven*, fue fundada en 1976 como resultado de la fusión de institutos aislados de educación superior de Sao Paulo, entonces unidades universitarias ubicadas en diferentes partes de dicho estado, a partir de un proyecto que combinaba el desarrollo científico, tecnológico, económico, cultural y social. Cubriendo diferentes áreas del conocimiento, tales unidades se habían creado, en su mayor parte, a finales de los años cincuenta y principios de los sesenta. Después de tres ciclos de expansión que ocurrieron entre 1988 y 2017, la Unesp actualmente tiene treinta y cuatro unidades distribuidas en veinticuatro ciudades del estado de Sao Paulo.

Las acciones de la Unesp se concentran en casi todas las áreas de las ciencias teóricas y experimentales, como ingeniería, salud, comunica-

ción, humanidades, ciencias sociales y artes, entre otras. La interacción de la Unesp con diferentes sectores de la sociedad ejerce una fuerte influencia en el entorno social. Su alto nivel de cualificación puede ser confirmado por el gran número de sus graduados que acceden al mercado laboral, así como por su excelente posición en el *ranking* nacional en todas las áreas en las que opera.

Unesp es una institución respetada por su excelente formación académica, programas acreditados y fuerte desarrollo de la investigación, y su prioridad es la mejora continua de estas virtudes. Es una de las universidades más grandes e importantes de Brasil, con logros que se destacan en las áreas de enseñanza, investigación y extensión. Está financiada por fondos del Estado, y junto con la Universidad de Sao Paulo (UPS) y la Universidad de Campinas (Unicamp) ofrece educación superior pública y gratuita en su estado.

Unesp es el modelo más exitoso de una universidad multicampus en Brasil. Esta característica particular permite a la universidad realizar diferentes actividades en el estado en que se ubica, el más desarrollado de Brasil, y su influencia se puede reconocer justo por el nivel de desarrollo regional de las ciudades donde tiene sus campus: uno en la capital y veintitrés distribuidos estratégicamente en el resto del estado.

La Asesoría de Relaciones Internacionales (ARINT) de Unesp manejaba hasta 1993 los trámites de acuerdos internacionales y nacionales para la gestión del Programa de Estudiantes-Convenio de Grado (PEC-G).² En 1993, se creó la Asesoría de Relaciones Exteriores (AREX) para darle asistencia a las unidades y prorectorías en el ámbito de la internacionalización, pero fue sólo hasta diez años después, en 2003, que se contrataron los primeros *international officers* y comenzó la institucionalización de la movilidad en la Unesp, con la gestión de las primeras *open calls*. En 2009, fueron creadas las primeras oficinas locales de relaciones internacionales para darles soporte local a los estudiantes de las treinta y cuatro facultades de Unesp.

2 Es el programa del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de Brasil que ofrece oportunidades de formación superior a personas de países en desarrollo con los cuales Brasil mantiene acuerdos educacionales y culturales.

En 2011, el programa Ciencia sin Fronteras (CSF) apareció como un *divisor de aguas* para Unesp que provocó que en 2012 la AREX sufriera una reestructuración, con especialización e inversiones en recursos humanos, presupuesto anual de dos millones de dólares, planificación y asociaciones estratégicas, misiones, gestión de informaciones y desarrollo y gestión de proyectos internacionales y de apoyo a la internacionalización. Actualmente, la AREX tiene tres divisiones de trabajo: movilidad, proyectos internacionales y convenios, y maneja los acuerdos internacionales, programas de doble titulación, proyectos con la Comisión Europea (CE), la movilidad de corta duración y la acogida de estudiantes extranjeros, entre otros.

Desde 2014, la internacionalización ha sido parte de las discusiones institucionales de la universidad, por lo que se presentó una propuesta de resolución sobre el apoyo a la internacionalización en la Unesp. Inicialmente, la AREX presentó dicha propuesta justificando la importancia de la iniciativa en que proporcionaría mejor planificación, transversalidad y eficiencia a las acciones internacionales de la institución. Eso se discutió en las cámaras de estudios de grado, investigación, posgrado y extensión. Así, para la institucionalización de los conceptos de la internacionalización, la resolución propuso establecer un plan estratégico institucional que contuviera políticas y directrices que guiaran las actividades de internacionalización de la Unesp. Puede decirse que este proyecto de resolución garantizará mayor representación de la comunidad académica para el planeamiento de futuros proyectos de internacionalización.

En la nueva gestión de la universidad, que se inició en 2017, la AREX trabaja concretamente en el plan de internacionalización de la universidad, construido transversalmente con la vicerrectoría y las prorectorías de grado, posgrado, extensión e investigación.

2. Políticas y programas nacionales para la internacionalización de la educación superior

Las motivaciones que llevan a una IES a la internacionalización pueden ser muy variadas, pero, sobre todo, vienen de la necesidad de las universidades de estar en consonancia con las nuevas demandas globales, como puede verse en el siguiente fragmento:

[...] se puede ver que si una IES busca internacionalizarse porque las demandas globales, la sociedad y las cuestiones profesionales así lo requieren, de hecho, la IES se internacionaliza porque debe acompañar a la internacionalización de sus clientes. Si una IES se internacionaliza [es] porque necesita explorar las ventajas de la colaboración en investigación y desarrollo para compartir costes e inversiones [...]. (Mückenberger, 2014, p. 101)

En este mismo tema, Knight (2004) enumera cuatro puntos principales que justifican la internacionalización de las IES, a saber:

1. Razones políticas. Implican la seguridad nacional, la promoción de la paz y el entendimiento mutuo entre naciones, así como la formación de la identidad nacional y regional.
2. Razones económicas. Están relacionadas con el crecimiento económico y el aumento de la competencia, los cambios en el mercado laboral, los incentivos financieros y la generación de ingresos adicionales.
3. Razones socioculturales. Tienen como objetivo el desarrollo de la ciudadanía, el desarrollo comunitario, la promoción de la comprensión intercultural y la formación de la identidad cultural nacional.
4. Razones académicas. Llevan a la inclusión de la dimensión internacional en la educación y la investigación, la mejora de la calidad, el alcance de niveles internacionales, el estatus y la expansión de horizontes académicos, así como el desarrollo de las IES.

Como se ha señalado, existen razones justificadas para la inclusión de las universidades en el escenario mundial, con factores que van desde la economía hasta cuestiones de la episteme. De esa manera, pensar en una universidad global es una gran estrategia para su desarrollo y el futuro.

Sin embargo, es importante destacar la importancia de un diagnóstico preciso de las características de cada institución para elaborar un plan de internacionalización más próximo a sus intereses y para que esta sea más eficiente. Stallivieri (2017) dijo que algunas de las categorías que deben tenerse en cuenta en este diagnóstico son

informaciones relacionadas con la visión, la misión y el plan de desarrollo institucional; la ubicación geográfica, el idioma de comunicación y el idioma de instrucción; el potencial de publicaciones científicas en las revistas de circulación internacional; capacidad de participar en redes de investigación o grupos de investigación internacionales [...]. (p. 56)

Por eso, al pensar la internacionalización de la institución, es importante tener en cuenta, como primacía, su vocación, para que el plan de internacionalización se adapte a los intereses y especificidades de la institución y sirva como una proyección suya en sus diferentes sentidos.

Ejemplos de sistemas de internacionalización

La internacionalización de la educación superior es un tema que tiene cada vez más relevancia para las IES públicas y privadas en Brasil. Ha sido utilizada como un instrumento que hace una diferencia en las perspectivas de la enseñanza, así como de la investigación. Para fomentar la internacionalización de las IES de Brasil, se crearon muchas iniciativas destinadas a aumentar la intensidad de la movilidad de los estudiantes y profesores en el país.

Las agencias federales de investigación brasileñas tienen una larga historia de apoyo con las asociaciones internacionales de investigación. Han existido acuerdos bilaterales con varios países de Europa, América del Norte y América Latina durante décadas. También la movilidad de los estudiantes en Brasil, sobre todo a nivel de posgrado, tiene una larga historia, y se trata de un proceso que se inició en la década de los cincuenta con la creación de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES) y del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPQ). En los años setenta y ochenta, hubo un número significativo de brasileños formados en el extranjero. Des-

pués de volver a casa, estos investigadores científicos han contribuido al desarrollo de la enseñanza de las ciencias en Brasil. CAPES y CNPQ han tenido un papel importante en este proceso a través del financiamiento de varios proyectos bilaterales con diferentes países. A pesar de todos esos esfuerzos, la internacionalización de las IES brasileñas es un fenómeno relativamente reciente.

En la última década, Brasil se destacó mucho en el acceso a la educación y el mejoramiento de su calidad, así como en la internacionalización de diversos sectores de la esfera universitaria. Como medida importante, se puede observar el programa CSF, que representó una considerable inversión del Gobierno en relación a la internacionalización de la educación. El programa tenía como objetivo enviar totalmente financiados un máximo de 101 000 estudiantes brasileños al extranjero para formarse en ciencia, tecnología, ingeniería y campos de las matemáticas (STEM). Se estimó un presupuesto de operación del programa para un periodo de cuatro años de alrededor de USD 2 000 millones. En el marco de CSF, después de dos semestres y una pasantía, los estudiantes regresarían a Brasil para obtener sus grados.

Los méritos de CSF son innegables. Hasta hoy, el Gobierno federal invirtió en el programa el equivalente a USD 1 578 millones, y ha proporcionado un total de 92 880 becas en las siguientes categorías: financiamiento para los estudiantes para estadías de seis a diez meses en el extranjero (73 353 becas); becas de doctorado *sándwich* (9 685); becas de posdoctorado (4 652); becas de doctorado completo (3 353); becas de estudio de maestría (558); becas para investigadores visitantes de alto nivel (775) y apoyo para *jóvenes investigadores talentosos* para el desarrollo de un proyecto de investigación en Brasil (504).

Sin embargo, las ganancias van mucho más allá de los números y la mejora de las cualificaciones de los jóvenes estudiantes e investigadores. Desde el inicio del programa CSF, Brasil ha llegado a acuerdos con varios países, incluyendo Estados Unidos de América, Canadá, el Reino Unido, Australia, Japón y Corea del Sur, además de los Estados miembros de la Unión Europea (UE). Este programa ha ganado mucha visibilidad a nivel internacional con la apertura de diálogos entre las IES de Brasil y otras instituciones similares en diferentes partes del mundo.

Esta exposición también abrió las puertas para una gran parte de las IES en el país que tenían la internacionalización como un objetivo lejano. Ellas han podido establecer sus primeras asociaciones institucionales. Incluso, cuanto más internacionalizadas seas, más ganan con la posibilidad de desarrollar nuevas asociaciones en las áreas y con los países que tenían poca cooperación.

Para las IES brasileñas, los principales impactos del programa CSF han sido:

- Redefinición de las estrategias internacionales;
- Inversión en centros de idiomas;
- Más programas enseñados en inglés;
- Más estudiantes internacionales que buscan la transferencia de créditos;
- Reconocimiento mutuo de créditos;
- Más programas conjuntos y laboratorios de investigación internacional;
- Reconocimiento de los profesionales internacionales de educación;
- Contratos a corto plazo para atraer a profesores extranjeros.

Además, el programa genera varios efectos secundarios positivos sobre la educación superior en el país. Quizás el más importante de ellos es la creación, a partir de la percepción del bajo nivel de conocimiento lingüístico de los estudiantes, de un programa de formación en lenguas extranjeras. Otro reflejo secundario, pero sólo en el sistema federal de educación superior, fue la disponibilidad exclusiva de los recursos financieros para la creación de acciones que podrían desarrollar el proceso de internacionalización de las instituciones federales.

En el país, el programa recibió críticas mixtas, la principal de ellas centrada en la falta de oportunidades para los estudiantes de humanidades y ciencias sociales. En un mundo académico, donde la incorporación se hace aún más presente y donde el desarrollo de la ciencia se lleva a cabo cada vez más en la interacción entre los conocimientos científicos más diferentes y diversos, la participación de los estudiantes no procedentes de las áreas STEM sin duda se justifica y debe tenerse en cuenta en la continuidad del programa. Ahora bien, debido a la situación financiera

actual del país, se retrasó la fase siguiente del programa. Se esperaba que la primera llamada de la nueva fase ocurriera en octubre de 2017.

En el mismo contexto, en 2011 nació el programa Idiomas sin Fronteras (ISF). Este programa inició con el idioma inglés, pero se ha ampliado para incluir otros (francés, español, alemán, portugués, etc.), todos como lengua extranjera. A través del programa, se ofrecieron a ciento cuarenta y seis IES en Brasil alrededor de 1 000 000 de aplicaciones de los exámenes de manejo del inglés (TOEFL), recursos financieros para la implementación de centros de idiomas (sólo en las universidades federales y estatales), y cursos en línea para el aprendizaje de lenguas. De acuerdo con la Disposición 105 del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el programa tiene las siguientes funciones:

- Discutir acciones pertinentes que permitan el dominio del idioma inglés en los estudiantes con perfil para participar en el programa CSF.
- Definir un plan de trabajo basado en las acciones propuestas.
- Analizar y evaluar las propuestas de colaboración hechas a la Secretaría de Educación Superior (SESU) sobre ayuda en cuanto al dominio del idioma inglés para la participación de los estudiantes en CSF.
- Proponer acciones permanentes en las IES para la enseñanza de la lengua inglesa.

También vale la pena mencionar la importancia del idioma inglés en el contexto brasileño, toda vez que había una gran deficiencia en su enseñanza en el país, por lo que los estudiantes seleccionados para las becas a menudo no eran plenamente capaces de asistir a los cursos en el extranjero porque no hablaban la lengua, lo que hace de ISF una gran puerta a la internacionalización de la educación en conjunto con CSF.

3. Actores principales nacionales o regionales en el proceso de internacionalización

Entre los principales actores regionales en el proceso de internacionalización en Brasil, podemos destacar la Red de Asesorías Internacionales de las Instituciones de Educación Superior del Estado de Río de Janeiro

(REARI), creada en 2013, cuyo estatuto fue firmado en el edificio anexo al Palacio de Guanabara (sede del Gobierno de Río de Janeiro). La idea de la creación de esta red apareció dos años antes en un gran evento para la promoción de la educación internacional, el de la Association of International Educators (NAFSA), en Vancouver.

Esta red regional abarca a todas las instituciones públicas de educación superior del estado de Río de Janeiro, en total siete universidades (Universidad del Estado del Río de Janeiro –UERJ–, Universidad Federal Fluminense –UFF–, UFRJ, Universidad Federal Rural del Río de Janeiro –UFRRJ–, Universidad Federal del Estado del Río de Janeiro –UNIRIO–, Universidad del Estado de la Zona Oeste –UEZO–, Universidad del Estado Norte Fluminense –UENF–), cinco instituciones educativas federales (Centro Federal Tecnológico Celso Suckow da Fonseca –CEFET–, Instituto Federal de Río de Janeiro –IFRJ–, IFFluminense, Colégio Pedro II, Fundación Oswaldo Cruz –FIOGRUZ–) y la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro.

REARI es una asociación sin fines de lucro que reúne a los gerentes y líderes de las oficinas internacionales de las IES del estado de Río de Janeiro para buscar la mejora continua de actividades de cooperación internacional a través del intercambio de experiencias, mejoramiento de la enseñanza, investigación, extensión y gestión, así como la promoción de sus universidades en el escenario global a través de la difusión de información mediante seminarios, ferias y eventos.

Al nivel de redes nacionales de universidades, las instituciones públicas son representadas por dos asociaciones: la Asociación Brasileña de Rectores de las Universidades Estatales y Municipales (ABRUEM) y la Asociación Nacional de Directores de Instituciones Federales de Educación Superior (ANDIFES). Estas organizaciones promueven la integración entre sus miembros y coordinan sus intereses y los diálogos con organizaciones y organismos nacionales e internacionales. Es importante decir que las dos asociaciones cuentan con cámaras o comisiones de internacionalización que tienen como objetivos principales la internacionalización de las instituciones, la discusión de las posibilidades de movilidad de estudiantes y la búsqueda de una mayor participación de

ellas en redes internacionales, además de llevar a cabo proyectos conjuntos con universidades extranjeras.

Por su parte, la Asociación Brasileña de Educación Internacional (FAUBAI) es uno de los principales actores en el proceso de internacionalización nacional. Su objetivo es promover la integración y la formación de los gestores de las oficinas de relaciones internacionales de las IES participantes a través de seminarios, talleres y conferencias regionales y nacionales. La FAUBAI también aboga por la diversidad y el potencial de las IES brasileñas mediante agencias de desarrollo, misiones diplomáticas, organizaciones y programas internacionales. Por lo tanto, promueve la mejora de los programas de intercambio y cooperación internacional y fomenta el desarrollo de la investigación, enseñanza, extensión y gestión de las instituciones miembros.

Las principales actividades de la FAUBAI son el intercambio de información y experiencias; promoción de conferencias, seminarios, cursos y reuniones; servicios de consultoría a las universidades, agencias públicas y otras instituciones; participación activa en las instituciones públicas con el fin de promover la cooperación internacional; intercambios con universidades, organizaciones, agencias y otras entidades en el extranjero; y la gestión de la base de datos en la cooperación internacional.

4. Principales programas de la internacionalización en el país o la región

Convenios de colaboración académica

Brasil, a través de una asociación de tres cuerpos distintos: el MEC, el Ministerio de Relaciones Internacionales –a través de su División de Temas Educativos (DCE)–, y el Ministerio de Tecnología, Innovación y Comunicaciones (MTIC), estableció el PEC-G en 1965, mediante el Decreto 55.613 y con regulación en el Decreto 7.948/13, y el Programa Estudiante Convenio (PEC-PG), con protocolo firmado en 1981 y actualizado en 2006.

Estos programas, diseñados para estudiantes de grado y posgrado, respectivamente, tienen como objetivo capacitar en IES brasileñas a los

alumnos extranjeros que vienen de países en desarrollo con los cuales el Gobierno brasileño tiene algún tipo de cooperación cultural y educativa bilateral, así como hacer frente a la falta de convenios con los países en desarrollo y promover el fortalecimiento de la lengua portuguesa en el extranjero, ya que para participar efectivamente en ellos el estudiante debe presentar el certificado de dominio de la lengua portuguesa. En total, ya son parte de los programas cincuenta y nueve países, entre los cuales hay veinticinco africanos, veinticinco de América Latina y el Caribe (ALC) y nueve de Asia.

Los estudiantes pueden recibir becas tanto del Ministerio de Relaciones Exteriores (MRE) como del MEC. El MRE ofrece dos tipos distintos de becas: beca por mérito, otorgada a los estudiantes de mejor rendimiento académico, y la beca emergencial, otorgada con carácter excepcional cuando el estudiante demuestra dificultades financieras extremas. El MEC, por su parte, concede becas a través del Proyecto Milton Santos de Acceso a la Educación Superior (PROMISAES), que deben solicitarse directamente en la universidad brasileña donde se encuentra el estudiante.

Movilidad estudiantil

Como se ha mencionado, la movilidad académica internacional es uno de los principales conceptos de internacionalización de las instituciones, y cada IES tiene programas y convenios específicos con otras IES internacionales y redes internacionales de educación. La movilidad de los estudiantes permite el intercambio de experiencias en diferentes contextos, promueve nuevos horizontes en los campos de estudio, mejora las capacidades cognitivas de los estudiantes que participan en programas internacionales –tales como el pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones y la capacidad para hacer frente a los cambios– y permite la elevación de los estándares académicos y de la calidad de los programas y planes de estudio, así como la formación de mano de obra especializada para el mercado laboral a través de la enseñanza diferenciada de los estudiantes. Además, la movilidad regular es una manera no sólo de fortalecer y promover la imagen corporativa en

el extranjero, sino también de establecer asociaciones estratégicas para la producción de conocimiento.

Programa de Movilidad Regular de la Dirección de Relaciones Internacionales de la Universidad Federal de Río de Janeiro

Se puede observar el Programa de Movilidad Regular de la DRI de la UFRJ, que funciona como un modelo de movilidad internacional para los estudiantes de dicha universidad. En este programa, los convenios con instituciones extranjeras de educación superior tienen que respetar el principio de reciprocidad y de equilibrio, permitiendo que el mismo número de estudiantes en condiciones similares de ambas instituciones transiten entre ellas y puedan compartir las experiencias obtenidas durante todo el proceso de movilidad. La DRI es responsable de establecer asociaciones multilaterales o bilaterales de la UFRJ con IES extranjeras, sin costo para la universidad. En total, la DRI tiene más de doscientos convenios con varios países, con una concentración más grande de convenios con Europa.

Internacionalización de currículo

La internacionalización del currículo –comúnmente definida como la integración de la dimensión internacional, intercultural y global de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación superior– se destaca como un componente esencial de las agendas internacionales. (Knight, 2004, p. 6)

Como se ha señalado en el apartado anterior, la internacionalización del currículo es uno de los pasos más importantes del proceso de internacionalización de la universidad. Las diferencias culturales en cada contexto hacen creer que pensar la internacionalización del currículo es una tarea ardua y que depende de muchos factores directos e indirectos, en términos tanto del desarrollo de los países como del contexto de los mismos en el ámbito internacional.

La internacionalización del currículo es todavía un tema en desarrollo en las universidades de Brasil, pero ha recibido más y más impor-

tancia en las discusiones sobre el tema, considerando que se presenta como una alternativa a la movilidad en el extranjero porque abre una posibilidad de internacionalización más inclusiva y amplia para los estudiantes sin que haya necesariamente una inversión de alto costo.

Para ello, se intensifican las discusiones sobre el concepto de *aula*, la implementación de herramientas digitales como recursos didácticos y la posibilidad de explorar el espacio virtual como un ambiente de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se está desarrollando la implementación de programas de movilidad virtual por parte de algunas universidades. Podemos usar como ejemplo las acciones de la Unesp para la implementación de la internacionalización del currículo en el modelo Collaborative Online International Learning (COIL),³ esto a través de la realización de capacitaciones con talleres, conexiones de los estudiantes con compañeros internacionales y elaboración de un programa institucional COIL-Unesp.

Otra posibilidad de internacionalización del currículo es la incorporación de la enseñanza de lenguas –mayoritariamente de lengua inglesa– en el mismo. En un estudio llevado a cabo por el British Council en 2016, tras un cuestionario aplicado a doscientas setenta IES de Brasil –un 12% de todas las del país–,⁴ se mostró una oferta de seiscientos setenta y un cursos en inglés, entre ellos sobre disciplinas, cursos de corta duración y hasta programas completos de posgrado (Figura 1).

-
- 3 El programa fue creado por el profesor Jon Rubin de The State University of New York (SUNY), Purchase College, en 2006, con el fin de incentivar el aumento de la cooperación internacional *online* en educación entre la SUNY y sus asociados internacionales.
 - 4 El número total de IES en Brasil en 2014 era de 2 368, de acuerdo con el último estudio realizado por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), una institución autárquica federal vinculada al MEC.

Figura 1
Cursos brasileños en inglés



Fuente: British Council (2016, p. 10).

Además de darles oportunidades a los estudiantes extranjeros, las disciplinas ofrecidas en inglés proporcionan un ambiente intercultural en las IES, estimulando más y más la internacionalización.

Programas de grado conjunto y/o doble

Los programas de doble titulación, aunque existen, son todavía muy incipientes en Brasil. Se crean a través de convenios específicos de intercambio entre las IES brasileñas y extranjeras que tengan programas de doble titulación, en los cuales al final del curso el alumno recibe dos diplomas de universidades distintas, siempre que se cumplan los criterios del programa. En la UFRJ, se tienen como ejemplos concretos de la implementación de este tipo de programas los del Instituto de Matemáticas y de la Escuela Politécnica, que aprobaron acuerdos de doble titulación en sus respectivos cursos. En la Unesp, por su parte, se tiene el ejemplo del programa Dupla Titulación en Ingeniería con el Grupo Instituto Nacional de Ciencias Aplicadas (INSA), de Francia, que selecciona estudiantes franceses y brasileños para realizar la doble titulación desde 2012.

Durante el CSF, finalmente, también se ofrecieron dobles titulaciones llamadas *grado-sándwich* para estudiantes brasileños, lo que representó un avance en las oportunidades de estudio en el extranjero, así como en la internacionalización del currículo.

Reflexiones finales

La integración de las universidades brasileñas en el contexto internacional de América Latina significa su apertura a una interacción con el escenario internacional regional con el fin de compartir las rutinas académicas y especificidades de cada contexto con los países vecinos, que a menudo tienen puntos en común que, si son compartidos, funcionarían como un gran estímulo para el desarrollo de cada IES participante. El intercambio de profesores, investigadores y estudiantes hace que el espíritu de la academia se mantenga vivo, toda vez que desde su origen el concepto de *universidad* gira en torno a compartir conocimientos, teorías y, sobre todo, experiencias.

En los últimos años, en Brasil, el tema de la internacionalización de la educación se ha vuelto cada vez más importante para las actividades

de las IES. Como se explicó anteriormente, los grandes actores regionales y nacionales surgen y comienzan a fomentar este proceso, haciendo que las universidades se unan en un gran emprendimiento: el desarrollo de la investigación y educación en Brasil.

Comprender los desafíos de cada IES y llevar a estas a un debate plural en un intento de mejorar y globalizar la educación es un par de misiones que deben priorizar los principales actores regionales, las redes de universidades, las instituciones, el cuerpo docente y el alumnado. Pensar la internacionalización es pensar en el futuro, es reconocer que los límites y distancias del mundo cada vez se deshacen más, lo que lleva a una *comunidad global*, a pesar de que las dificultades para ello sean copiosas.

Referencias

- British Council (2016). *Guide of Brazilian Higher Education Courses in English*. Recuperado de https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/guide_brazilian_highered_courses_inenglish_limpo_indexado_2.pdf
- Klein, L., y Sampaio, H. (1994). Políticas de ensino superior na América Latina: Uma análise comparada. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, (24). Recuperado de <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9401.pdf>
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodelled Definitions, Approaches and Rationales. *Journal for Studies in International Education*, 8(1), 5-31.
- Mückenberger, E. (2014). *Processo de internacionalização do ensino superior: um estudo de casos múltiplos em um sistema de ensino superior e confessional internacional*. Ribeirão Preto: UPS.
- Stallivieri, L. (2017). *Internacionalização e Intercâmbio: dimensões e perspectivas*. Curitiba: Appris.

GISELLE TORRENS

Analista de relaciones internacionales de la Oficina de Relaciones Internacionales de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ). Es miembro del personal de dicha universidad desde 2016, cuando aprobó el primer concurso público para su puesto en Brasil. Actualmente trabaja en estrategias de internacionalización y relaciones estratégicas entre la UFRJ y socios en el mundo. También es Coordinadora Ejecutiva de algunas alianzas internacionales en el ámbito de los programas Erasmus+. Es Licenciada en Derecho y Licenciada en Lenguas Neolatinas (portugués y francés), con una estancia internacional en el área de Estudios Europeos en la Universidad de Lisboa. Realizó sus estudios de posgrado en Derecho Internacional en la Facultad Damasio/Clio International. Correo electrónico: giselletorrens@reitoria.ufrj.br

LUIZ GUSTAVO CARLOS

Estudiante de Relaciones Internacionales de la UFRJ. Fue pasante de la Sección de Relaciones Internacionales en la Dirección de Relaciones Internacionales del gabinete del Rector, ayudando en las búsquedas para la elaboración del primer trabajo monográfico de la universidad en el proyecto de la Red Regional para el Fomento de la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL). Habla inglés y tiene conocimientos de árabe y francés. Actualmente es investigador en el laboratorio de análisis de coyuntura Orti Oricellare PEPI-UFRJ. Correo electrónico: luizgustavocarlos@hotmail.com

PATRÍCIA SPADARO

Licenciada en Derecho y Maestra en Relaciones Internacionales. Desarrolla proyectos en la Oficina de Relaciones Internacionales de la Universidade Estadual Paulista (Unesp) para posicionar a la institución en el mundo global, enfatizando la dinámica interna de la organización y la administración estratégica para insertar efectivamente contenido inter-

nacional en las áreas académicas, de investigación y administrativas de la universidad. Ha sido Coordinadora de Proyectos Internacionales en la Oficina de Relaciones Internacionales de Unesp desde 2012, donde ha administrado cinco proyectos Erasmus Mundus, cinco proyectos Erasmus+, proyectos de investigación H2020 y otras iniciativas que apoyan la internacionalización.

Correo electrónico: pspadaro@reitoria.unesp.br

MARIA AMÁLIA OLIVA

Licenciada en Relaciones Internacionales por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo y especialista en negociaciones económicas internacionales de la Universidade Estadual Paulista. Tiene experiencia en movilidad internacional, misiones internacionales y visitas, desarrollo, organización e investigación de contenidos para seminarios y conferencias. Durante dos años trabajó como Asistente de Proyectos en la Oficina de Relaciones Internacionales de Unesp, y fue responsable de organizar visitas de delegaciones internacionales y realizar el seguimiento de actividades y proyectos resultantes de misiones y reuniones. Apoyó el desarrollo de talleres de cooperación internacional en investigación y proyectos con los países del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) y la Comisión Europea.

Correo electrónico: mariaamaliaoliva@gmail.com

COLOMBIA

ALMA SOFÍA CASTRO LARA

MARCELA WOLFF LÓPEZ

Introducción

En este capítulo, se presenta en primer lugar una corta caracterización del sistema de educación superior en Colombia, y también se abordan las principales tendencias de movilidad internacional de sus estudiantes. Luego, se realiza un análisis de las diferentes instituciones públicas y privadas que directa o indirectamente promueven la internacionalización de la educación superior colombiana, destacando los programas que desarrollan para apoyar este objetivo. Por último, se concluye que se han realizado varios esfuerzos por parte de los diferentes actores colombianos, y que a medida que se consolida el trabajo en red en el país, se construyen más y mejores estrategias que impulsan la internacionalización de la educación superior en Colombia.

1. La educación superior en Colombia

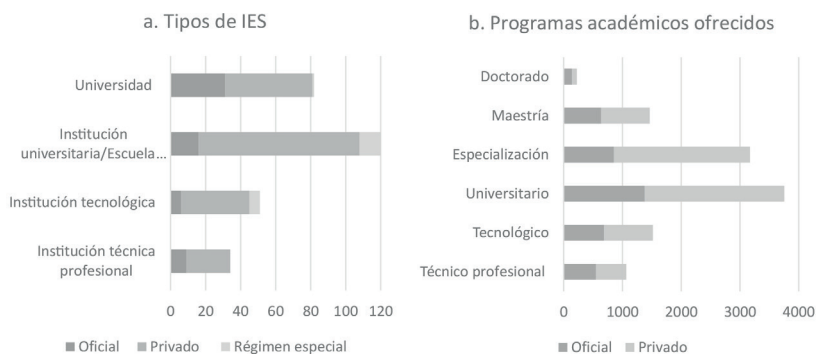
El sistema de educación superior colombiano es coordinado desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), que a través de su Viceministerio de Educación Superior formula y adopta políticas, planes y proyectos que contribuyen al mejoramiento del sistema y de la calidad de la educación superior en el país. La educación superior se imparte en dos niveles: pregrado y posgrado, los cuales a su vez se subdividen en tres niveles de formación cada uno: en pregrado, se ofrecen los niveles

técnico profesional, tecnológico y profesional; en posgrado, se pueden realizar estudios de especialización, maestría y doctorado (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

De acuerdo con el MEN, en el 2015 había en Colombia doscientas ochenta y siete instituciones de educación superior (IES) activas, de las cuales el 29% eran universidades, el 42% instituciones universitarias o escuelas tecnológicas, el 18% instituciones tecnológicas, y el 12% instituciones técnicas profesionales.

La mayoría (72%) de las IES del país son de carácter privado, sin embargo, es importante tener en cuenta que de acuerdo con el artículo 98 de la Ley 30 de 1992, se exige que todas las IES privadas sean personas jurídicas sin ánimo de lucro, lo anterior con el objetivo de garantizar la calidad de la educación superior en el país (Figura 1). En 2015, las instituciones privadas ofrecían 11 203 programas académicos, la mayoría de los cuales (34%) eran programas de pregrado, y sólo el 2% de doctorado (Figura 1).

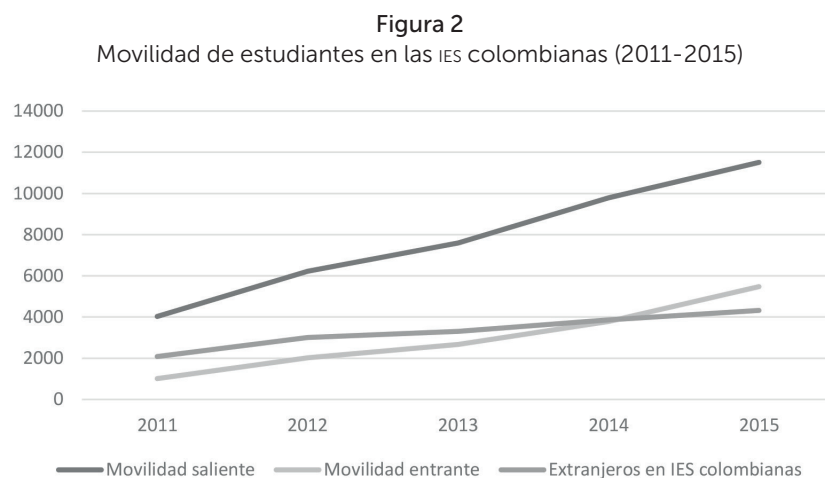
Figura 1
Caracterización de la educación superior colombiana (2015)



Fuente: elaboración propia, con base en Ministerio de Educación Nacional (2016).

Al año 2015, había en Colombia 2 293 550 estudiantes matriculados en IES del país, 53.4% de los cuales estaba inscrito en universidades. De los mismos, tan sólo 11 510 estudiantes habían realizado algún tipo de movilidad hacia el exterior (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Es importante destacar que a pesar que aproximadamente sólo el 0.5% de la población inscrita en IES colombianas realiza movilidad internacional, entre el 2011 y el 2015 dicha movilidad creció en promedio un 31% anual. En cuanto a la movilidad entrante, se observa un crecimiento promedio anual del 55%, así como un crecimiento en los extranjeros inscritos en programas académicos en el país (Figura 2).



Fuente: elaboración propia con información proveída por el Ministerio de Educación Nacional (2017).

2. La internacionalización de la educación superior en Colombia

La internacionalización de la educación superior en Colombia ha sido una de las temáticas centrales en el desarrollo y proyección reciente del sistema educativo del país. Tanto las universidades como el Gobierno, representado por sus diferentes agencias, reconocen el importante rol que tiene la internacionalización en el incremento de la calidad tanto de la docencia como de la investigación en las IES colombianas.

Es decir, no son sólo las IES colombianas quienes contribuyen al importante incremento que ha tenido la movilidad internacional en el país: agencias e instituciones gubernamentales también han jugado un

rol importante en la consolidación de una estrategia de internacionalización comprehensiva que contribuya al incremento de la calidad de la educación superior en Colombia.

A continuación, se describe la contribución en este proceso del MEN, el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior Mariano Ospina Pérez (ICETEX), el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias), y la red de universidades Colombia Challenge Your Knowledge (CCYK).

Ministerio de Educación Nacional de Colombia

En el año 2009, el MEN creó el proyecto Fomento a la Internacionalización de la Educación Superior, el cual, basado en sus ejes fundamentales, desarrolla actividades en el marco de tres estrategias principales: 1) promoción de Colombia como destino académico de calidad; 2) construcción y fortalecimiento de capacidades en internacionalización; y 3) establecimiento de alianzas internacionales.

Con el objetivo de promover a Colombia como destino académico, se han realizado actividades como la participación en ferias internacionales como las organizadas por la Association of International Educators (NAFSA) y la European Association for International Education (EAIE), así como Exposhanghái, en donde se han gestionado espacios para promoción del país de la mano de las IES. Igualmente, se apoya la realización anual de la Conferencia para la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (LACHEC, por sus siglas en inglés).

También, con el apoyo del Ministerio de Relaciones Exteriores, la Agencia Presidencial de Cooperación Internacional de Colombia (APC) y otras entidades del Gobierno, se desarrollaron entre 2009 y 2013 las Misiones Académicas para la Promoción de la Educación Superior (MAPES), en las que un grupo de universidades colombianas realizó visitas a IES y Gobiernos de otros países con el objetivo de promocionar la educación superior colombiana y fortalecer la cooperación educativa y la internacionalización de la educación superior en América Latina (Ministerio de Educación, 2012; Ministerio de Educación, 2015).

En el marco del eje de construcción y fortalecimiento de capacidades en internacionalización, en el año 2009 se creó el programa de acompañamiento Acción para el Fortalecimiento del Proceso de Internacionalización de las IES Colombianas, en el cual se asesora a IES seleccionadas a través de una convocatoria pública para el desarrollo de sus políticas de internacionalización en el corto y mediano plazo. En el marco del programa, se ha beneficiado a más de ciento cuarenta instituciones asesoradas por más de catorce IES colombianas acreditadas. Asimismo, se ofrecen de manera constante seminarios y talleres de capacitación en internacionalización y se realizan publicaciones institucionales alrededor de esta temática (Ministerio de Educación, 2016a).

Lo anterior ha estado acompañado de una gestión de alianzas internacionales estratégicas con agencias y Gobiernos de otros países, con las cuales se busca el reconocimiento mutuo de sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior y alcanzar acuerdos de cooperación técnica que propendan al mejoramiento de las políticas de calidad y cobertura de la educación superior en el país (Ministerio de Educación, 2016b).

Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior Mariano Ospina Pérez

El ICETEX busca promover la internacionalización de la educación superior colombiana apoyando la movilidad académica internacional y la gestión de la internacionalización del currículo y de la investigación.

En el marco del primer ítem, el instituto gestiona acuerdos de cooperación que permitan el acceso a becas a estudiantes colombianos. Entre el 2011 y el 2016, 4 775 colombianos se beneficiaron de los diferentes programas de becas gestionados y promovidos por el ICETEX. Es importante destacar que en el año 2016, 23% de las becas fue otorgado para realizar estudios en los países de la Alianza del Pacífico, y el 41% para el desarrollo de programas de maestría (Figura 3) (Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior Mariano Ospina Pérez, 2017a).

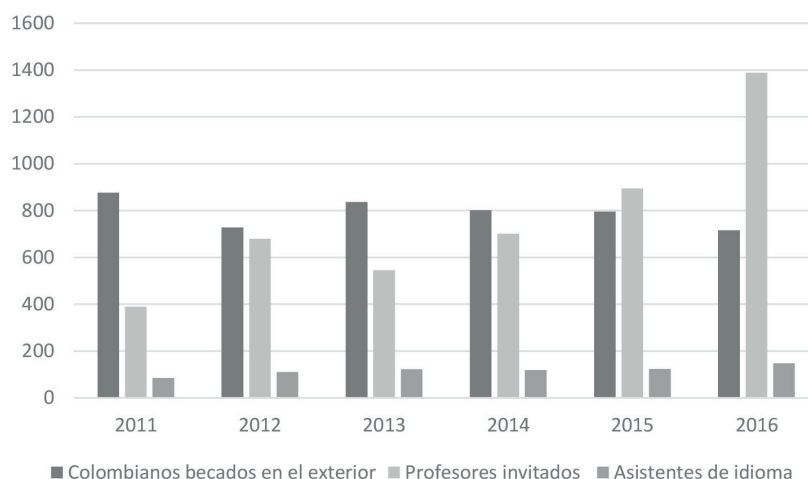
En cuanto a la promoción de la internacionalización del currículo y de la investigación, entre otros aspectos, es importante destacar dos

programas del ICETEX enmarcados a su vez en el Programa de Reciprocidad para Extranjeros:

1. Asistentes de Idiomas. Apoya la movilidad académica de docentes de idiomas extranjeros para incentivar y contribuir en el proceso de fortalecimiento de los departamentos de idiomas de colegios e IES. Entre el 2011 y el 2016, se han movilizado más de setecientos asistentes de idiomas en el país en el marco de dicho programa.
2. Programa de Profesores Invitados. Recientemente titulado *Fellows Colombia*, promueve la movilidad de expertos internacionales hacia IES y centros de investigación colombianos con el objetivo de fortalecer programas académicos y de investigación. Las estancias pueden tener una duración de hasta seis meses de acuerdo con los rubros financiados por el programa,¹ y en el marco del mismo se han invitado 4 600 expertos, 30% de los cuales estuvo en Colombia en el 2016 (Figura 3) (Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior Mariano Ospina Pérez, 2017a).

1 Los rubros financiados por este programa pueden ser viáticos o boletos de avión. En el marco del primer rubro, la estancia no podrá ser menor a tres días ni mayor a tres semanas; en el marco del segundo rubro, la estancia puede ser de hasta seis meses.

Figura 3
Programas de movilidad del ICETEX



Fuente: elaboración propia con base en Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior Mariano Ospina Pérez (2017a).

Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación

Desde Colciencias, se promueve la internacionalización de la investigación y la innovación colombiana a través del establecimiento y fortalecimiento de relaciones con socios internacionales estratégicos para el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación (CTI), así como la gestión de recursos de cooperación internacional y la promoción del conocimiento y prácticas innovadoras de Colombia en el extranjero, y viceversa. Lo anterior se gestiona desde los diferentes escritorios geográficos de cooperación con Norteamérica, Asia, África, Oceanía e Iberoamérica (Colciencias, 2017).

Desde el departamento también se gestiona la participación de instituciones colombianas en el programa de la Comunidad Europea, Horizonte 2020. En el marco del mismo, se han gestionado capacitaciones para las IES del país y se han delimitado once puntos nacionales de contacto temáticos en áreas de investigación priorizadas por Colombia. Igualmente,

se han gestionado y promovido programas que impulsan modalidades de movilidad que contribuyen a la internacionalización de la investigación, como pasantías de investigación y desarrollo de cotutelas.

Red Colombia Challenge Your Knowledge

La internacionalización transversal de las funciones sustantivas de las IES se ha convertido en un elemento neurálgico del aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia desde el año 2013, cuando el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) incluyó el factor de visibilidad nacional e internacional entre los criterios para que instituciones y programas académicos acreditaran su alta calidad (Botero Montoya, y Bolívar García, 2015).

En el marco de lo anterior, se destaca la creación de la red CCYK en el año 2012, en donde las veintisiete universidades colombianas² miembro trabajan en red con los objetivos de promover y diseminar la investigación y los programas académicos colombianos, fortalecer la internacionalización de sus miembros y promover procesos de calidad en las IES colombianas (Colombia Challenge Your Knowledge, s/f).

Otras iniciativas

Otra iniciativa que apoya la internacionalización de la educación superior en Colombia es la Plataforma de Movilidad Estudiantil y Académica de la Alianza del Pacífico, en el marco de la cual se ofrecen becas

2 Las universidades que pertenecen a la red son el Colegio de Estudios Superiores de Administración (CESA), la Universidad EIA, el Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM), la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UAB), la Universidad Autónoma de Occidente, la Universidad de los Andes, la Universidad de Antioquía, la Universidad de Caldas, la Universidad EAFIT, la Universidad EAN, la Universidad Externado de Colombia, la Universidad ICESI, la Universidad de Manizales, la Universidad de Medellín, la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad del Bosque, la Universidad del Magdalena, la Universidad del Norte, la Universidad del Rosario, la Universidad del Valle, la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), la Universidad Santo Tomás, la Universidad de la Salle, la Universidad de La Sabana, la Universidad Tecnológica de Bolívar (UTB) y la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP).

para estudiantes de pregrado y doctorado e investigadores o profesores de Colombia, Chile, México y Perú, con el objetivo de formar capital humano capacitado en la región.

En el marco de la plataforma, cada país se comprometió a otorgar cien becas anuales: setenta y cinco de pregrado y veinticinco para doctorado, docentes e investigadores, ofreciéndose así un total de cuatrocientas becas anuales. Al año 2017, se habían realizado ocho convocatorias, gracias a las cuales se habían otorgado 1 440 becas, 1 190 de las cuales habían sido para estudiantes de pregrado y doscientas cincuenta para estudiantes de doctorado y docentes o investigadores. El país que ha recibido un mayor número de becas es México, con cuatrocientas cuarenta y tres, seguido por Colombia, con trescientas ochenta y siete. Perú ha tenido trescientos sesenta y cinco becarios, y Chile doscientos cuarenta y cinco (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2017).

Asimismo, es importante mencionar el programa Colombia Científica, el cual es liderado por el MEN, el Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, el ICETEX y Colciencias, y comprende dos componentes:

1. Pasaporte a la Ciencia, con el que se busca apoyar la formación de alto nivel a través de becas para financiar programas de maestrías y doctorados en alguna de las universidades del Academic Ranking of World Universities (ARWU) o del *ranking* de Shanghái, en las áreas de salud, alimentos, energía, bioeconomía y sociedad. El programa inició en 2017 con apoyo del Banco Mundial, y buscó beneficiar hasta noventa y cinco profesionales en el primer año.
2. Ecosistema Científico, que tiene como objetivo mejorar la calidad de las IES colombianas como resultado del fortalecimiento de las capacidades y redes de conocimiento en investigación, docencia e innovación, esto a través de la financiación de alianzas, conformadas por universidades nacionales y extranjeras, entre otras instituciones, que contribuyan al desarrollo regional a través de la investigación y el desarrollo tecnológico (Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior Mariano Ospina Pérez, 2017b y 2017c).

Conclusiones

En Colombia, la internacionalización de la educación superior está siendo impulsada tanto por las IES como por el Gobierno, sin embargo, ante la carencia de una política nacional de internacionalización de la educación superior en el país, no existe claridad en el Gobierno en materia de priorización de recursos y los esfuerzos no se enmarcan en una gran estrategia que permita llevar la educación superior colombiana a otro nivel.

La internacionalización de las IES ha tenido un impulso gracias a que en los procesos de acreditación tanto de programas como de instituciones el CNA ha incorporado un parámetro puntual de visibilidad nacional e internacional, lo cual ha creado la necesidad para las IES de incorporar este proceso de manera determinada, con mayor estrategia y mostrando resultados. Adicionalmente, en la medida que la globalización está permeando la vida cotidiana y la educación básica, habrá una mayor demanda a las universidades para que brinden oportunidades internacionales, lo que también obliga a que el proceso de internacionalización pase de ser un discurso a algo que verdaderamente se lleve a cabo en el día a día de las instituciones del país.

En el marco del acuerdo de paz alcanzado por el país, Colombia es hoy atractiva para desarrollar colaboración académica y la movilidad estudiantil internacional (entrante), la cual por muchos años fue moderada. Se prevé que en los próximos años, en la medida en que la economía siga estable y se ejecuten los acuerdos del proceso de paz, se incremente la cooperación internacional dirigida a apoyar temas neurálgicos del acuerdo, como el desarrollo rural, la equidad y la convivencia. Lo anterior influirá en el enriquecimiento y competitividad de la oferta académica y científica del país, y dinamizará la movilidad entrante y saliente de estudiantes, académicos e investigadores.

Lo anterior evidencia que las IES no se pueden quedar aisladas. Deben construir un engranaje preciso, coordinado y constante con el sector privado, social y gubernamental, pues es en la universidad donde se forman los profesionales del futuro. El relacionamiento con estos sectores no se puede quedar en un nivel de extensión, sino que debe integrarse a las funciones sustantivas de la universidad, y la internacio-

nalización es un medio que contribuye a que dichas relaciones puedan ser más atractivas y dar valor agregado a la efectividad de las alianzas público-privadas.

Referencias

- Botero Montoya, L., y Bolivar Garcia, M. (2015). *Guías para la internacionalización de la educación superior. Gestión de la internacionalización*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Colciencias (06 de octubre de 2017). *Colciencias*. Recuperado de <http://www.colciencias.gov.co/portafolio/internacionalizacion>
- Colombia Challenge Your Knowledge (s/f). *Colombia Challenge Your Knowledge*. Recuperado de <http://www.challengeyourknowledge.edu.co/directorio1.php?ids=49>
- Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior Mariano Ospina Pérez (2017a). *Informe vigencia 2016*. Bogotá: ICETEX.
- Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior Mariano Ospina Pérez (2017b). *Colombia Científica*. Recuperado de <http://colombiacientifica.gov.co/colombia/componentes/pasaporte-a-la-ciencia/>
- Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior Mariano Ospina Pérez (2017c). *Colombia Científica*. Recuperado de <http://colombiacientifica.gov.co/colombia/componentes/ecosistema-cientifico/>
- Ministerio de Educación (2012). *Mineducación*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-310917_archivo_pdf_misiones.pdf
- Ministerio de Educación (20 de noviembre de 2015). *Ministerio de Educación Nacional de Colombia*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-307859.html>
- Ministerio de Educación (06 de febrero de 2016a). *Ministerio de Educación Nacional de Colombia*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-318135.html>
- Ministerio de Educación (06 de febrero de 2016b). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-318070.html>
- Ministerio de Educación Nacional (15 de junio de 2010). *Niveles de la educación superior-Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Sistema-de-Educacion-Superior/231238:Niveles-de-la-Educacion-Superior>

- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Compendio estadístico de la educación superior colombiana*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (05 de abril de 2017). Información obtenida en comunicación personal [correo electrónico en posesión de los autores].
- Ministerio de Relaciones Exteriores (2017). *Informe presentado por el Ministerio de Relaciones Exteriores a la Cámara de Representantes el 15 de septiembre de 2017*. Bogotá: Cámara de Representantes.

ALMA SOFÍA CASTRO LARA

Maestra en Ciencia Política por la Universidad de los Andes, en Bogotá. Tiene un diploma de pregrado en Negocios Internacionales y una especialización en Finanzas por la Universidad EAFIT, institución en la que trabajó entre 2012 y 2018 como Investigadora del Centro de Estudios Asia Pacífico y como Coordinadora de Cooperación Internacional. Sus investigaciones y publicaciones se especializan en las áreas de cooperación internacional, política económica internacional y estudios de género.

Correo electrónico: alma.castro1@gmail.com

MARCELA WOLFF LÓPEZ

Directora de desarrollo de negocios para América Latina de ICEF GmbH. Se desempeñó como Jefa de la Oficina de Relaciones Internacionales de la Universidad EAFIT de 2009 a 2018. Anteriormente era responsable de los proyectos internacionales del Centro de Educación Continua (2008-2009) y Profesora de cátedra sobre Cooperación Internacional de la Escuela de Administración (2005-2009) en la misma universidad. Es Maestra en Administración de Empresas por la misma universidad, en la que también obtuvo una especialización en Negocios Internacionales. Es egresada del DAAD DIES, en el que participó en el University Leadership and Management Training Program (UNILEAD 2010-2011).

Correo electrónico: mwolff@icef.com

CUBA

TANIA YAKELYN CALA PEGUERO

MARÍA ELENA FERNÁNDEZ

MARIANELA CONSTANTEN MACÍAS

RAÚL HERNÁNDEZ PÉREZ

Introducción

En este capítulo se presenta la caracterización del proceso de internacionalización de la educación superior en Cuba, a partir de una breve exposición del sistema de educación superior del país desde una aproximación histórica a su evolución hasta nuestros días. Se aborda, además, una valoración del resultado de algunos indicadores del proceso de la internacionalización de la educación superior cubana en el periodo 2012-2016, así como se evalúan las perspectivas y prioridades de la gestión de dicho proceso.

La capacidad real de la universidad para dar respuesta a las demandas de este siglo resulta vital, en un proceso ascendente de masificación de la educación superior desde una perspectiva globalizadora en la que los procesos de internacionalización se constituyen en eje trascendental para tales propósitos.

En este contexto, la internacionalización como proceso ha trascendido al ámbito territorial y social, a las esferas productiva, empresarial y de servicios, lo cual conlleva transformaciones en los procesos formativos, con especial impacto en el ámbito universitario. La transversalidad de este impacto y sus implicaciones alcanza a toda la sociedad a fin de lograr una mayor pertinencia social.

La internacionalización es entendida por Gacel-Ávila (1999b) como un proceso de transformación institucional integral que pretende incorporar la dimensión internacional e intercultural en la misión y las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior (IES), de tal manera que sean inseparables de su identidad y cultura, expresiones de una apertura institucional hacia el exterior y parte integral de sus planes de desarrollo, planeación estratégica y políticas generales. Asumir tal referente implica, sin dudas, el redimensionamiento de un proceso cada vez más complejo.

Cabe destacar que el proceso de internacionalización contribuye a la mejora de la formación profesional y su contribución social, tanto en pregrado como en el posgrado, así como a la elevación de la calidad de la extensión, la investigación y la innovación. Los resultados científicos logrados con la participación de profesores-investigadores en programas, proyectos, eventos y redes de cooperación internacionales para la formación, investigación e innovación se aplican a la solución de problemas concretos de la sociedad y por ende impulsan el desarrollo socioeconómico local y nacional, justificando así la pertinencia social de las universidades.

Particularmente para el Ministerio de Educación Superior (MES) de Cuba y las universidades que conforman este sistema, la internacionalización constituye una prioridad, por lo que se han desarrollado políticas y estrategias para su gestión, apoyo y promoción.

El proceso evolutivo de la internacionalización en Cuba está signado por las tendencias experimentadas a nivel internacional, y en particular en la región de América Latina y el Caribe (ALC). Los indicadores reflejan los avances logrados en el incremento de la cultura, en el grado de prioridad otorgado por los diferentes niveles de dirección, así como en el enfoque de la gestión a partir de estrategias transversales y a largo plazo, alineadas a las prioridades institucionales.

1. La internacionalización en el sistema de educación superior en Cuba

En Cuba, la educación superior tiene sus inicios en la fundación de la Universidad de La Habana, en 1728. Al triunfo de la revolución, en enero de 1959, existían sólo tres universidades en el país: la Universidad de La Habana, la Universidad de Oriente y la Universidad Central de Las Villas. En 1962 tuvo lugar la reforma universitaria a partir de la cual se produjeron las mayores transformaciones que condujeron a la universalización de la educación superior en el país. Desde entonces, se inició un proceso paulatino que favoreció la presencia de instituciones públicas y subordinadas al MES en todas las provincias del país. Las universidades que así surgieron se caracterizan, entre otros aspectos, por su plena integración a la sociedad, por ser esencialmente científicas, tecnológicas y humanísticas, por ofrecer amplia cobertura a las necesidades de la educación de posgrado, y por considerar a la investigación e innovación como elementos consustanciales de todo el quehacer universitario, en correspondencia con las exigencias y prioridades del país.

La universidad cubana está presente en cada provincia del país, con representación desde 2001 en los municipios a partir de la creación de 3 150 sedes universitarias, más tarde devenidas en centros universitarios municipales (CUM) subordinados a instituciones, lo que le ha permitido traspasar los muros tradicionales donde estuvo confinada por más de dos siglos. La creación de los CUM constituye una fortaleza para el desarrollo del proceso de internacionalización universitaria (IU), lo que se manifiesta en su papel sustantivo en la concepción y ejecución de proyectos de desarrollo local financiados con fondos provenientes de la cooperación internacional, aunque se considera que el desarrollo de la internacionalización en estos espacios es aún incipiente.

Como expresión de la internacionalización de la educación superior, se destaca la contribución de las universidades cubanas a la formación de recursos humanos de países en vías de desarrollo, contando con más de 54 600 estudiantes extranjeros graduados provenientes de más de ciento cincuenta países, esto entre 1961 y 2015. Téngase en consideración que el 60% de ellos pertenece a ALC y el 28% a África Subsahariana.

En general, el proceso de internacionalización ha tenido una especial importancia en el desarrollo y alcance de la educación superior en Cuba, expresado en sus indicadores y el entendimiento entre las culturas y las naciones, sobre todo con países en desarrollo, muestra de la solidaridad y el respeto a la diversidad cultural como fundamentos esenciales integrados al reconocimiento y asunción de las transformaciones que tienen lugar a nivel regional e internacional. En el país, se distinguen como objetivos el incremento de la movilidad estudiantil y académica, de la investigación y capacitación en el marco de redes interinstitucionales, el fomento de la integración, la internacionalización del currículo de grado y de posgrado, y el reconocimiento de créditos.

Para alcanzar tales objetivos, se considera como una de las vías la articulación intencionada del trabajo metodológico y didáctico de los programas, disciplinas y asignaturas a las acciones estratégicas de internacionalización del currículo.

El proceso de IU implica a diversos actores nacionales que contribuyen a su desarrollo y promoción, en particular el MES, como facilitador y coordinador, el Ministerio de Relaciones Exteriores (MINREX), y el Ministerio de Comercio Exterior y la Inversión Extranjera y la Colaboración con el Exterior (MINCEX), así como las oficinas de cooperación de los Gobiernos municipales y provinciales, el Instituto Cubano de Amistad con los Pueblos (ICAP) y organizaciones no gubernamentales (ONG), con los cuales las universidades, entre las principales artífices de la gestión del proceso de internacionalización, mantienen estrechas relaciones de trabajo y cooperación.

La existencia de la Dirección de Relaciones Internacionales (DRI) en el MES, como ente coordinador de las políticas y promotor de acciones de internacionalización para la red de universidades, es expresión de una unidad conceptual en la gestión de este proceso, que se concreta a nivel de universidad de manera descentralizada y con la presencia de estructuras funcionales independientemente de la forma de gestión que se adopte.

2. Breve retrospectiva histórica del proceso de internacionalización en Cuba

Se puede afirmar que la gestión del proceso de IU en Cuba ha estado presente desde el surgimiento de las universidades en el país, aun cuando no siempre se identificó explícitamente. La IU en Cuba tuvo lugar como respuesta a situaciones concretas emanadas de la propia naturaleza de las IES. Este proceso ha transitado por varias etapas, a tono con las transformaciones que han tenido lugar en el país.

Desde la década de los sesenta y hasta finales de los años ochenta del pasado siglo, la IU tenía un peso significativo en las relaciones internacionales de las universidades y la ejecución de acciones de cooperación sustentadas en convenios firmados por el MES, pudiéndose señalar una primera etapa, comprendida entre los años sesenta y setenta, caracterizada por acciones bilaterales entre instituciones cubanas y extranjeras, fundamentalmente con universidades del desaparecido campo socialista y que contribuyeron directamente a la formación de directivos y de doctores en ciencias, al intercambio de experiencias pedagógicas y didácticas y la asesoría científico-técnica recibida, entre otras, y una segunda etapa, en la década de los ochenta, en que se transitó hacia una gestión más descentralizada enfocada, entre otros objetivos, a lograr la movilización de recursos materiales y financieros hacia las universidades. Figuras como proyectos internacionales, captación de donativos y comercialización de servicios académicos cobraron relevancia a partir de entonces, instalándose como imprescindibles en el desarrollo de acciones internacionales, lo que también ha tenido especial importancia *a posteriori*.

A partir de la década de los noventa, en un momento en que Cuba se enfrentó a una difícil situación económica condicionada por la desaparición del campo socialista, con el que se mantenían amplias relaciones, y el incremento de la política hostil de los Estados Unidos de América hacia el país, el desarrollo de las relaciones internacionales cobró mayor relevancia, siendo determinante la promoción, el establecimiento y la ampliación de relaciones de cooperación e intercambio académico con universidades de todos los continentes.

En ese periodo, y en correspondencia con la evolución de la dirección estratégica y el surgimiento de nuevas herramientas de gestión, se adoptaron nuevos modelos y enfoques de gestión a nivel del MES, aplicándose el método de dirección por objetivos y, en años posteriores, más recientemente, la gestión con enfoque a procesos, lo que, unido al notable avance de las bases teóricas, metodológicas y prácticas de la internacionalización, propició otra etapa de replanteamiento de la gestión de este proceso.

Se podría afirmar que hasta el año 2000 las acciones de cooperación internacional se gestionaban bajo un enfoque generalmente espontáneo y reactivo, siendo la cultura de IU y su gestión incipientes en la mayoría de las universidades. A partir de dicho año, las relaciones internacionales constituyeron un área de resultados clave en la planeación estratégica del MES, y se comenzaron a sentar las bases para el perfeccionamiento ulterior de la gestión con enfoque de proceso, bajo los nuevos paradigmas y a tono con el debate que tiene lugar a nivel internacional.

El perfeccionamiento del proceso de gestión implicó la revisión profunda de los programas de formación y desarrollo de los profesionales cubanos, lo que condujo a profundas transformaciones en el proceso de su formación continua. A la luz de nuevos escenarios mundiales y del impetuoso auge de la globalización, se establecieron las bases para transformar el proceso de formación en idioma inglés en un instrumento que potenciara la adquisición de habilidades, autosuperación y actualización académico-profesional, y como vía de comunicación entre profesionales en los nuevos escenarios.

Lo anterior refleja una propuesta donde se establece como un elemento esencial para la internacionalización el dominio de idiomas extranjeros y su papel en la internacionalización del currículo, reconociéndose un vacío al respecto, todo ello en correspondencia con la tendencia que se da en la región de ALC, donde según Gacel-Ávila y Marmolejo (2016) “el aprendizaje de idiomas se reporta como la estrategia más importante para la internacionalización del currículo” (p. 144).

En la actual década, a partir de 2011, se ha desarrollado la integración de las universidades territoriales en una institución multidisciplinaria provincial, conformada por la Universidad del Ministerio de

Educación Superior, la de Ciencias Pedagógicas y la de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte –hasta entonces subordinadas a otros organismos de la administración central del Estado–, fortaleciéndose así la red de centros del MES.

Al referirse a este proceso, Saborido (2017) expresó que ha conllevado el incremento de la calidad del proceso docente educativo, el impacto positivo en el trabajo metodológico y la preparación pedagógica, y el desarrollo del enfoque multidisciplinario y la actividad de la extensión universitaria, con un aporte significativo en la búsqueda de respuestas más integral a los problemas comunitarios. Las transformaciones emanadas de este singular proceso, como una gran oportunidad, condujeron al replanteamiento de las estructuras funcionales, política, procedimientos y, por supuesto, estrategias y modelos de gestión de la IU a lo largo del país.

El continuo perfeccionamiento de la internacionalización en la educación superior cubana permite reconocer que en esta última etapa han sido sentadas las bases para emprender el proceso de perfeccionamiento de la gestión de cara a los nuevos retos de internacionalización en el mundo.

3. Acercamiento al estado actual de la internacionalización de la educación superior en Cuba

Atendiendo a la evolución del proceso de IU en Cuba y a los resultados obtenidos en la última década, puede anticiparse un desarrollo ascendente de las acciones de cooperación internacional en el país. Las estadísticas reflejan aumentos sostenidos en indicadores como convenios firmados con instituciones de América y el Caribe, Europa y África, así como en la cantidad de académicos visitantes y participantes en proyectos de investigación, eventos internacionales y programas académicos, en la participación en redes temáticas, en profesores cubanos participantes en proyectos de investigación, desarrollo e innovación (I+D+i) con universidades foráneas, así como en programas internacionales de

becas y estudiantes extranjeros matriculados en programas cubanos de pregrado y de posgrado, entre otros aspectos.

Se puede afirmar que en el caso de las universidades cubanas, y en correspondencia con la evaluación realizada por Gacel-Ávila y Marmolejo (2016) sobre los beneficios de la internacionalización en la región de ALC, el incremento de la vinculación de profesores-investigadores al trabajo en redes internacionales ocupa un lugar importante en los resultados obtenidos.

El proceso de IU en las universidades cubanas, según el diagnóstico realizado, está caracterizado por fortalezas como la elevada prioridad otorgada a la educación superior desde la más alta dirección del país, el MES y otras instituciones, así como por el potencial docente y científico de la universidad y la existencia de la Red de Centros de Educación Superior, mientras que se conciben como oportunidades para la cooperación internacional las amplias relaciones con universidades de todos los continentes y la pertinencia y reconocimiento de las instituciones cubanas en su entorno como promotoras del desarrollo local en unidad con los Gobiernos municipales y provinciales.

Asimismo, se reconocen como debilidades las limitaciones de recursos materiales y financieros para fortalecer la base técnico-material y de infraestructura de las instituciones, la necesidad de avanzar aceleradamente en la gestión de la calidad de los procesos universitarios, y el imperativo de incrementar el número de doctores, unido todo esto a las amenazas a este proceso, entre las que se destacan los obstáculos para el acceso a tecnologías y recursos de información como consecuencia del bloqueo económico, comercial y financiero que por más de cincuenta años ha mantenido el Gobierno de los Estados Unidos contra Cuba.

Por otro lado, es importante destacar, la creciente participación de las universidades cubanas, en programas internacionales, asociaciones, redes, etc., existiendo experiencias exitosas que anticipan avances en la integración regional para la cooperación interuniversitaria.

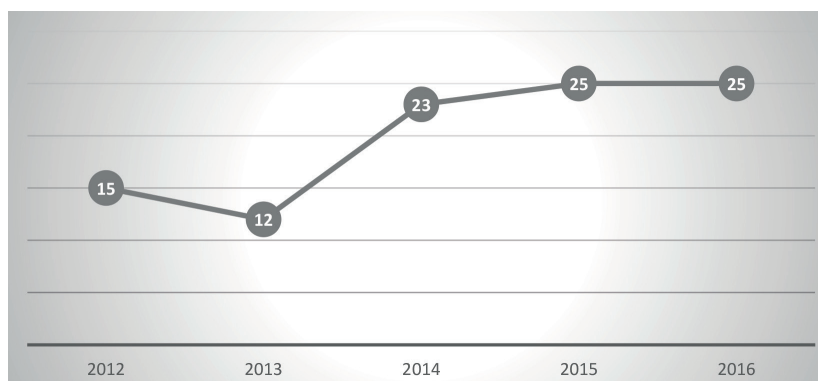
Más adelante, se presenta la evaluación de indicadores cuantitativos del proceso de internacionalización en Cuba en los últimos cinco años en cuanto a estabilidad o incremento sostenido en la ejecución

de actividades claves que impactan la calidad del resto de los procesos universitarios, y en particular de los sustantivos.

Los convenios de colaboración interministeriales con organismos internacionales regionales y mundiales (a nivel del MES) e interinstitucionales constituyen valiosas herramientas para orientar las acciones de cooperación e intercambio, en función de los objetivos estratégicos. Las estadísticas reflejan que la cantidad de convenios firmados supera los 2 000 en cada año entre 2012 y 2016, y aunque se aprecia un decrecimiento en el 2016 con respecto al 2012 de un 15% en el número de convenios, ello responde a un proceso de reclasificación que implicó reconocer como vigentes sólo aquellos que realmente tuvieran una actividad dinámica en su ejecución.

Por otra parte, la incorporación a programas de cooperación, agencias y consejos de ciencia y tecnología internacionales se incrementó en un 67% en el 2016 con relación al 2012, siendo ascendente la tendencia en el periodo analizado, según puede apreciarse en la Figura 1.

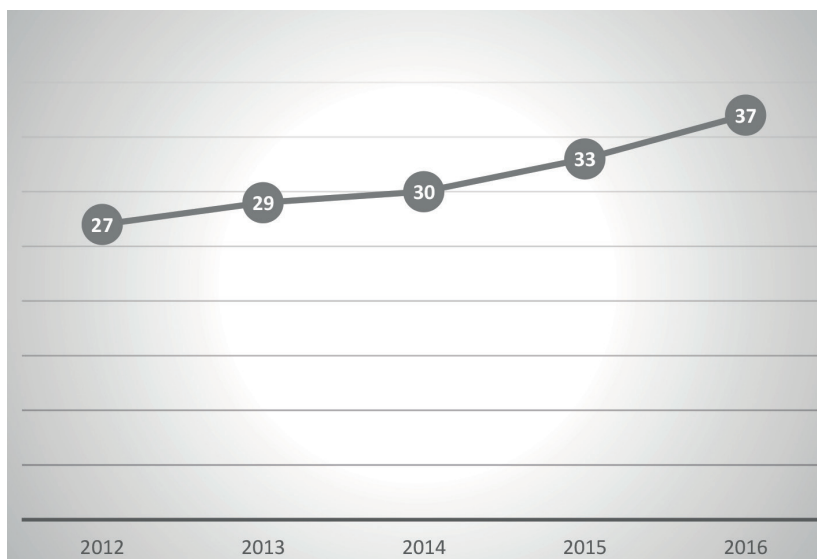
Figura 1
Tendencias de la incorporación de las universidades cubanas a diferentes programas, agencias y consejos de ciencia y tecnología



Fuente: Ministerio de Educación Superior (2012, 2013, 2014, 2015 y 2016).

Por su parte, la participación en asociaciones internacionales muestra similar comportamiento en los años analizados, es decir, una tendencia ascendente (Figura 2).

Figura 2
Membresía en asociaciones internacionales regionales/mundiales



Fuente: Ministerio de Educación Superior (2012, 2013, 2014, 2015 y 2016).

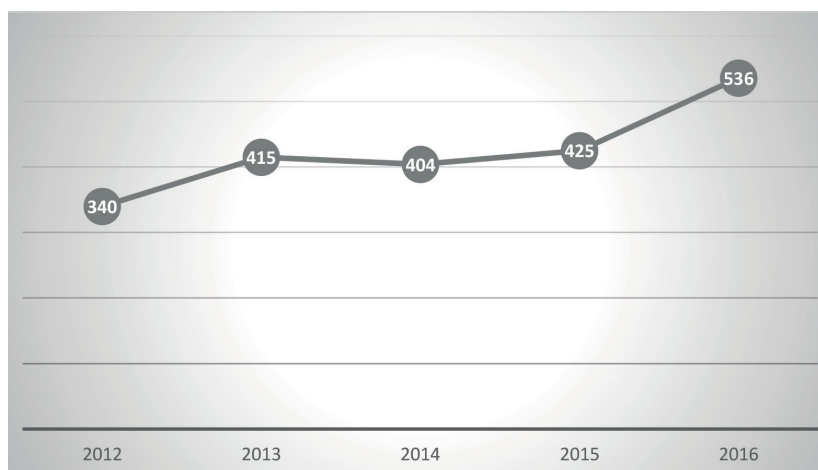
Estos resultados manifiestan la importancia que se le concede en Cuba a la incorporación a este tipo de organizaciones considerando, además, que los beneficios derivados de dicha incorporación impactan a la red de instituciones cubanas y a otras IES, en particular europeas y de América Latina.

Existen experiencias exitosas de la participación de Cuba en programas, asociaciones y redes que permiten trabajar en función del desarrollo de un escenario de cooperación o integración que propicie la mejora de los indicadores de internacionalización. Se puede destacar aquí la participación del país en la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), la Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina, la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), el Convenio Andrés Bello, el Programa Iberoamericano Pablo Neruda, los programas de formación, capacitación y asesorías en el marco del ALBA, el programa Capes-MES con Brasil, los programas de cooperación con universidades de Rusia y la República Popular China, la Asociación de

Universidades Iberoamericanas para el Posgrado (AUIP) y la Organización Interamericana de Universidades (OUI), entre otras.

Por otra parte, la incorporación de las universidades cubanas a redes internacionales muestra un destacado ascenso en los años del periodo analizado, coincidiendo con lo que sucede a nivel internacional, y en particular a nivel de ALC. Aquí, se reconoce el valor agregado de esta figura de la internacionalización que ha propiciado ampliar la participación del país en eventos internacionales y elevar el número de copublicaciones científicas y de resultados de investigación conjuntos, así como de la formación de doctores y de la calificación de los académicos, tal y como sucede con la movilidad mediante becas, donde también resulta notable la tendencia creciente en los últimos años (Figura 3).

Figura 3
Movilidad por becas en el exterior



Fuente: Ministerio de Educación Superior (2012, 2013, 2014, 2015 y 2016).

El incremento de la cultura de internacionalización y el perfeccionamiento paulatino de su gestión, así como la efectividad de las acciones destinadas a alinear las estrategias de IU a las prioridades institucionales, en particular las vinculadas a la I+D+i y la formación de doctores por la repercusión de esto en indicadores de la calidad y pertinencia, se reflejan

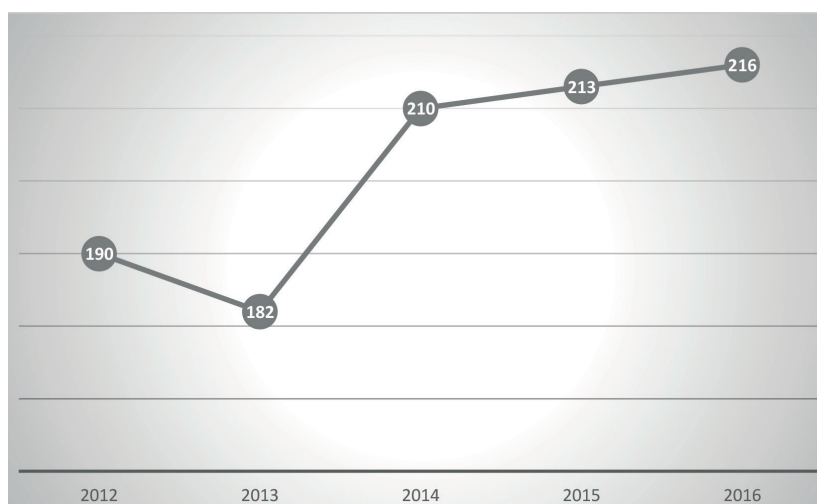
en que las oportunidades u ofertas de becas para estancias de investigación son aprovechadas de manera creciente, lo que se corresponde con las tendencias globales y regionales de la movilidad estudiantil (Gacel-Ávila y Marmolejo, 2016).

La participación de académicos e investigadores internacionales en acciones de intercambio y cooperación en las universidades cubanas es también notable en este periodo, con cifras que superan las 7 500 movi- lidades académicas, procedentes de instituciones de América Latina, Norteamérica, Europa, Asia y África. Estas visitas o estancias concretan acciones derivadas de convenios, programas y redes, e impactan direc- tamente a los procesos de formación –de pregrado y posgraduación–, I+D+i, así como la extensión universitaria.

Los resultados vinculados a proyectos internacionales ejecutados en el periodo reflejan más de doscientos como promedio en los últimos tres años, siendo esto expresión del incremento de la cultura en temas vinculados a la gestión de proyectos internacionales y de su reconoci- miento como esenciales por su impacto en los procesos universitarios, en la sociedad y como complementos de los recursos presupuestarios públicos con los que cuentan las IES cubanas. Además, los resultados son reflejo de la respuesta a las prioridades que desde el MES se han estable- cido en función de potenciar el desarrollo de proyectos de investigación, fundamentalmente en líneas priorizadas a diferentes niveles.

Lo anterior se corresponde con el hecho de que la gestión de la cooperación universitaria en función del desarrollo de la investigación científica debe adecuarse a las estrategias institucionales de I+D+i que, a su vez, están alineadas con la política y programas científicos nacionales y de interés territorial/local.

Figura 4
Proyectos internacionales en ejecución (2012-2016)



Fuente: Ministerio de Educación Superior (2012, 2013, 2014, 2015 y 2016).

En este sentido, se destaca el papel de las distintas agencias del sistema de las Naciones Unidas (PNUD, FNUAP, UNICEF, UNESCO, FAO); de agencias multilaterales (Comisión Europea), a través de sus diversos programas en los que las IES de América Latina son elegibles (ALFA, Erasmus Mundus, Erasmus+, Horizonte 2020, Cátedras Jean Monnet, Programa de Intercambio de Expertos); de Gobiernos nacionales (España, Alemania y Bélgica); así como del Fondo de Solidaridad Prioritaria (de Francia), entre otros, los cuales ofrecen oportunidades que de manera cada vez más efectiva son aprovechadas por las instituciones cubanas.

La participación de académicos cubanos en eventos regionales y mundiales de reconocido prestigio internacional también constituye un reflejo del intercambio y la cooperación derivados de los convenios, de la membresía en organismos u organizaciones, del desarrollo de investigaciones conjuntas, así como de la participación en redes, proyectos y programas internacionales.

En el periodo de estudio, 2 273 académicos participaron en diferentes eventos en el extranjero, lo que representa un promedio de más

de cuatrocientos cincuenta por año. Es preciso tener en cuenta que las restricciones financieras de las IES en Cuba limitan la participación.

Unido a ello, las reuniones de rectores han constituido un elemento dinamizador de la internacionalización, funcionando como espacios que, al menos tres veces al año, garantizan encuentros bilaterales entre rectores de Cuba y de otros países, y que tienen como intención mayor identificar oportunidades de integración y cooperación en temas de interés mutuo en aras del incremento de la calidad y de la visibilidad de las instituciones, bajo el principio del fomento de relaciones de solidaridad.

Si bien los resultados del periodo analizado permiten constatar una tendencia creciente en la cantidad de acciones de internacionalización y afirmar que se ha ampliado el nivel alcanzado, también se han sentado las bases para desarrollar de manera intencionada aspectos a mejorar, tales como la internacionalización del currículo –en particular la internacionalización en casa– y la ejecución de programas conjuntos, los que, a juicio de los autores del presente capítulo, reclaman un abordaje teórico y práctico que ofrezca alternativas concretas en virtud de una cultura de IU más elevada y de su gestión desde los procesos sustantivos que tienen lugar en toda la universidad, es decir, un abordaje no limitado a las oficinas de relaciones internacionales.

4. Retos o perspectivas en la gestión del proceso de internacionalización

Las reflexiones realizadas permiten aseverar que el proceso de internacionalización en Cuba gana cada vez mayor espacio y comprensión de sus actores principales en los diferentes niveles, y que es gestionado atendiendo a su lógica interna, sus objetivos y su expectativa de resultados.

Este planteamiento reconoce que el motor del proceso de internacionalización es la identificación y evaluación de las necesidades y prioridades de cada país e institución, pues la internacionalización no puede gestionarse solamente desde los dispositivos de relaciones internacionales, lo que coincide con Gacel-Ávila (1999a) en que “[la internacionalización] debe ser vista como una apertura institucional hacia el

exterior y debe ser parte integral de los planes de desarrollo, planeación estratégica y políticas generales de las IES” (p. 38).

La planeación estratégica 2017-2021 (Ministerio de Educación Superior, 2017) define como procesos básicos para la gestión a la formación de pregrado; la formación de posgrado; la ciencia, tecnología e innovación; los recursos humanos; la extensión universitaria; los recursos materiales y financieros; la información, comunicación e informatización; y la internacionalización, esta última como un proceso transversal al resto de procesos y actividades de las IES del país, y cuya gestión se ejecuta a partir de estrategias.

En correspondencia, se establecieron las líneas estratégicas del proceso de internacionalización, orientadas a garantizar el cumplimiento de los compromisos gubernamentales y las prioridades definidas en la política exterior cubana; gestionar la cooperación internacional, que fomente el desarrollo y contribuya a elevar la calidad de las IES, en concordancia con la política aprobada por el MES sobre la ciencia, la tecnología y la innovación; potenciar el trabajo con los organismos multilaterales y regionales, redes, fundaciones, asociaciones y agencias internacionales, aprovechando las oportunidades que brinda el actual escenario internacional y teniendo siempre presente la relación riesgo-beneficio; localizar nuevos nichos que permitan desarrollar proyectos y estancias de investigación que tributen a la formación doctoral, las publicaciones en revistas de alto impacto y la participación en eventos científicos reconocidos internacionalmente; así como incrementar la captación de ingresos como resultado de la comercialización de los servicios académicos internacionales. Estas han sido definidas como prioridades en las que cada IES deberá trabajar a partir de sus propias estrategias y en virtud de una adecuada gestión y visibilidad local, nacional e internacional.

El análisis realizado conduce a reconocer la necesidad de orientar la gestión para lograr que las acciones de internacionalización tributen al perfeccionamiento de la educación superior, el incremento de la calidad y relevancia de los resultados docentes y científicos, una mayor visibilidad, y al reconocimiento internacional, no por la cantidad de acti-

vidades desarrolladas, sino por su impacto en la calidad de los procesos y resultados que de ellas emanan.

Conclusiones

1. El proceso de internacionalización de la educación superior ha estado presente desde el surgimiento de las universidades en Cuba, transitando por varias etapas tipificadas por el contexto histórico y los sistemas de gestión adoptados por el MES, estos últimos enfocados hacia el logro de la gestión de ese proceso de manera cada vez más intencional y proactiva.
2. El desarrollo de acciones basadas en principios de cooperación, solidaridad y respeto a la multiculturalidad ha caracterizado la evolución de la internacionalización en Cuba.
3. Los resultados alcanzados en los últimos años en el proceso de internacionalización de la educación superior en Cuba permiten reconocer avances en cuanto al incremento de la importancia concedida al proceso, así como en la participación en redes y organizaciones internacionales, otorgamiento de becas y la ejecución de proyectos internacionales, entre otros, lo que va en correspondencia con las tendencias positivas que se experimentan a nivel regional.
4. El perfeccionamiento de la gestión del proceso de internacionalización en Cuba continúa siendo un desafío que gana cada vez un mayor espacio y comprensión en sus actores principales, quienes reconocen la necesidad de continuar buscando alternativas pedagógicas dirigidas a la internacionalización del currículo, en particular a través de la internacionalización en casa, así como a la ejecución de programas conjuntos o de doble titulación. Es fundamental, además, el abordaje del estudio de los métodos de evaluación de los impactos y resultados, esto desde la unidad de lo cuantitativo y lo cualitativo y en virtud de una formación de profesionales cada vez más competentes y comprometidos con su realidad.

Referencias

- Gacel-Ávila, J. (1999a). *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: reflexiones y lineamientos*. Guadalajara: OUI, AMPEI, Ford Foundation.
- Gacel-Ávila, J. (1999b). *La internacionalización de universidades mexicanas. Políticas y estrategias institucionales*. México: ANUIES.
- Gacel-Ávila, J., y Marmolejo, F. (2016). Internationalization of tertiary education in Latin America and the Caribbean: latest progress and challenges ahead. En E. Jones, R. Coelen, J. Beelen, y H. de Wit (Eds.), *Global and local internationalization* (pp. 141-148). Boston: Center for International Higher Education at Boston College.
- Ministerio de Educación Superior (2012). *Informe anual de la Dirección de Relaciones Internacionales*. La Habana: MES.
- Ministerio de Educación Superior (2013). *Informe anual de la Dirección de Relaciones Internacionales*. La Habana: MES.
- Ministerio de Educación Superior (2014). *Informe anual de la Dirección de Relaciones Internacionales*. La Habana: MES.
- Ministerio de Educación Superior (2015). *Informe anual de la Dirección de Relaciones Internacionales*. La Habana: MES.
- Ministerio de Educación Superior (2016). *Informe anual de la Dirección de Relaciones Internacionales*. La Habana: MES.
- Ministerio de Educación Superior (2017). *Planeación estratégica del 2017-2021*. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela.
- Saborido, J. R (2017). Integración: una estrategia universitaria para el desarrollo. Conferencia en el marco del *Congreso Pedagogía 2017*. MINED, La Habana, Cuba. Recuperado de <http://www.granma.cu/cuba/2017-001/integracion-una-estrategia-universitaria-para-el-desarrollo-01-02-2017-10-02-09>

TANIA YAKELYN CALA PEGUERO

Doctora en Ciencias Pedagógicas. Dirige el Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECE-PRI) y es Profesora Titular de pregrado y posgrado en las disciplinas de Pedagogía y Aprender a Aprender en la Universidad de Pinar del Río (UPR), como parte del apoyo a los procesos de formación. Sus principales líneas de investigación están asociadas a temas de pedagogía, didáctica, orientación psicopedagógica y gestión de los procesos universitarios, donde se incluye la internacionalización. Actualmente, es *Project Manager* del proyecto Red Regional para el Fomento de la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL) en la UPR.

Correo electrónico: taniac@upr.edu.cu

MARÍA ELENA FERNÁNDEZ

Doctora en Ciencias Económicas por la Universidad de La Habana. Profesora Titular en pregrado y posgrado en las disciplinas de Contabilidad General, Contabilidad de Gestión y Control de Gestión. Ha impartido cursos en Cuba y en varios países de América Latina. Es Directora de Relaciones Internacionales de la UPR desde mayo de 1999 hasta la fecha. Sus principales líneas de investigación están asociadas a temas de contabilidad gerencial y control de gestión e internacionalización de los procesos universitarios. En este último tema, forma parte del equipo del proyecto de investigación sobre internacionalización universitaria del CECE-PRI.

Correo electrónico: mariaelenafdez@gmail.com

MARIANELA CONSTANTEN MACÍAS

Tiene un Máster Internacional en Cooperación para el Desarrollo por las Universidades de la Comunidad Valenciana, y un Máster Internacional en Estudios para la Paz y el Desarrollo por la Universitat Jaume I de Castelló. Profesora Asistente. Ha impartido cursos de posgrado en Co-

peración Internacional y Gestión de Proyectos Internacionales en Cuba y en el exterior. Coordinadora del Grupo de Proyectos Internacionales de la Universidad de La Habana. Sus principales líneas de investigación están vinculadas con la gestión de la cooperación internacional y el proceso de internacionalización de la educación superior. Es *Project Manager* del proyecto RIESAL en la Universidad de La Habana.
Correo electrónico.: nela@rect.uh.cu

RAÚL HERNÁNDEZ PÉREZ

Licenciado en Pedagogía y Licenciado en Derecho por la Universidad de La Habana. Profesor de Derecho Constitucional. Ha impartido cursos en Cuba y en el exterior. Es Jefe del Departamento de Colaboración y Convenios del Ministerio de Educación Superior de Cuba desde 1982. Sus principales líneas de investigación están asociadas a temas de cooperación internacional e internacionalización de la educación superior.
Correo electrónico: raul-dcc@mes.gob.cu

MÉXICO

MAGDALENA L. BUSTOS-AGUIRRE

ISMAEL A. CRÔTTE-ÁVILA

CARLOS IVÁN MORENO ARELLANO

Introducción

Desde hace al menos tres décadas, la internacionalización de la educación superior en México y América Latina y el Caribe (ALC) ha ganado un peso importante en las políticas y estrategias de las instituciones de educación superior (IES), principalmente por sus impactos positivos en la calidad académica, la pertinencia educativa y en las competencias interculturales que genera en los estudiantes, determinantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI. En este capítulo se hará un breve recuento de los resultados en los indicadores más importantes a la fecha y se comparará su crecimiento y evolución en los últimos años en México.

Este informe está dividido en seis partes: la presente introducción; una breve reseña del sistema de educación superior (SES) de México; una descripción de las políticas y programas más relevantes que apoyan el proceso de internacionalización de las IES; una panorámica del estatus y evolución de la movilidad estudiantil, la movilidad de profesores y la internacionalización del currículo en las IES mexicanas; algunas reflexiones sobre la nueva gobernanza para la internacionalización integral en México y ALC; y las conclusiones.

1. El sistema de educación superior de México

En este apartado, se abordan cuatro aspectos que caracterizan al SES mexicano: las IES que lo componen, sus profesores y estudiantes, los recursos que se dedican a educación, ciencia y tecnología, y los indicadores de investigación y desarrollo.

Entre 2005 y 2017, el número de IES en México pasó de 1 250 a 3 176, con un crecimiento de tres IES privadas por cada pública; el ciclo escolar 2015-2016 registró novecientas setenta y ocho IES públicas (31%) y 2 198 IES privadas (68%). El 54% de las IES en el país se concentró en nueve entidades: Ciudad de México (9%), Estado de México (8%), Puebla (8%), Veracruz (6%), Jalisco (6%), Guanajuato (5%), Nuevo León (4%), Michoacán (4%) y Chiapas (4%). Las IES del ámbito público se dividen en IES federales (IF) (1%), universidades públicas estatales (UPE) (8%), universidades politécnicas (UP) (8%), universidades tecnológicas (UT) (15%), institutos tecnológicos (IT) (32%), universidades interculturales (UI) (1%) y escuelas normales (EN) (36%) (Secretaría de Educación Pública, 2017). Cabe señalar que entre la amplia oferta privada de educación superior en México también existe una gran diversidad en cuanto a tamaño y calidad, pues coexisten grandes universidades de élite con universidades pequeñas, que ofrecen programas educativos que demandan poca inversión y que en general tienen deficiencias importantes en infraestructura y planta docente.

Los profesores universitarios ascendieron en México a 386 219 en el ciclo 2015-2016, siendo el segundo país en ALC por su número de docentes universitarios, después de Brasil. Un 59% de los docentes estuvo adscrito al sector público y el restante 41% al sector privado; sin embargo, sólo uno de cada cuatro profesores universitarios es de tiempo completo y dos de cada tres son contratados por hora clase. Menos del 30% de los profesores cuenta con maestría y apenas un 8% tiene doctorado (Brunner, 2016; Secretaría de Educación Pública, 2017; de Wit, Jaramillo, Gacel-Ávila, y Knight, 2005).

En el ciclo 2015-2016, la cobertura del SES fue del 32%, con 3 648 945 estudiantes y un crecimiento anual promedio de apenas el 0.7% desde 2002. Esta cobertura es inferior al promedio de ALC (38%) (UNESCO

Institute for Statistics, 2017) y de otros países de la región con niveles similares de desarrollo: Chile (77%), Argentina (73%) y Uruguay (55%) (Schwab, 2017). El 71% de los estudiantes asiste a IES públicas y el 29% a privadas. La mitad de la matrícula está concentrada en seis entidades: Ciudad de México (530 036), Estado de México (415 399), Jalisco (233 407), Puebla (219 529), Nuevo León (188 963) y Veracruz (186 979).

El pregrado (licenciatura y técnico superior universitario) es el nivel educativo más numeroso, con un 93% de la matrícula, el 72% de cuyos estudiantes asiste a IES públicas, proporción que se ha mantenido sin cambio desde 1999. Los 237 617 alumnos de posgrado del país se encuentran divididos equitativamente entre IES privadas y públicas, lo que indica que entre 1999 y 2017 la matrícula proporcional de las IES públicas en el posgrado disminuyó 13.5%. Cuatro de cada diez estudiantes cursan programas de ciencias sociales, administración y derecho, tres están en programas relacionados con la ingeniería, manufactura y construcción, y uno en las áreas de la salud, lo que deja a disciplinas como las artes y humanidades, las ciencias exactas y de la computación, agronomía y veterinaria o educación con una mínima representación. El porcentaje de la población entre veinticinco y sesenta y cuatro años con educación superior fue del 17% en 2017, veinte puntos porcentuales por debajo del promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (37%), con un magro incremento promedio del 0.3% anual desde 2010 (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2016; Secretaría de Educación Pública, 2017; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2017 y 2018).

México dedica 5.4% de su producto interno bruto (PIB) al financiamiento de instituciones educativas y 17.3% del gasto público total a educación, situándose por encima del promedio de los países de la OCDE en 2014 (con gastos destinados de 5.2% y 11.3%, respectivamente). El promedio de gasto público por estudiante en educación superior fue de USD 8 949.00 en 2014, el segundo más alto en la región después de Brasil (USD 11 666.00) y por encima del de Chile (USD 6 952.00), Colombia (USD 5 126.00) y Argentina (USD 5 085.00), pero casi la mitad del pro-

medio entre países de la OCDE (USD 16 143.00) (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2017).

Los indicadores de investigación y desarrollo del país no son muy alentadores: el gasto total en 2016 fue de 0.5% del PIB, el menor desde 2009 (con excepción de 2012), apenas por encima del promedio en ALC (0.48%), muy por debajo del promedio de los países de la OCDE (2.38%) y casi la mitad del gasto de Brasil en 2014 (1.14%). El número de investigadores por cada millón de habitantes fue de doscientos cuarenta y dos en 2017, también muy por debajo de otros países de la región, pues representan una quinta parte de los investigadores reportados por Argentina (1 202), una tercera de los de Brasil (seiscientos noventa y ocho) y casi la mitad de los de Chile (cuatrocientos cincuenta y cinco). Las publicaciones mexicanas en el Institute for Scientific Information llegaron apenas a noventa y cuatro por millón de habitantes en 2012, y con un índice H de 28.6 en 2017 (Dutta, Lanvin, y Wunsch-Vincent, 2017; Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2015; Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2017b).

Estos resultados indican que, a pesar de los esfuerzos y avances, los indicadores en materia educativa del país están en general por debajo del promedio de países con niveles similares de desarrollo, lo que limita su potencial para transitar de la periferia al centro en términos de generación de conocimiento en el corto o mediano plazo y no está en concordancia con el sitio que el país ocupa a nivel mundial por el tamaño de su economía.

2. Políticas y programas para la internacionalización de la educación superior

Los objetivos nacionales, estrategia y prioridades del desarrollo integral y sustentable del país se establecen cada sexenio en el plan nacional de desarrollo (PND). A partir de los lineamientos del PND, se elaboran los programas sectoriales (PS) que determinan las prioridades para cada uno de los subsistemas gubernamentales. En los documentos del periodo 2013-2018, las referencias a la internacionalización de la educación

superior no son específicas, sin embargo, es posible encontrar algunas líneas sobre el interés público por incentivar la cooperación académica internacional en educación superior, investigación y desarrollo tecnológico, así como por la promoción de la participación de estudiantes e investigadores en la comunidad global del conocimiento (Gobierno de la República, 2013; Secretaría de Educación Pública, 2013).

En el ámbito gubernamental, se destacan tres instancias que atienden temas de internacionalización de la educación superior: la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), y la Secretaría de Relaciones Exteriores.

La SEP ofrece apoyos económicos para la movilidad internacional a estudiantes de IES públicas a través de la Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior (CNBES). En el ciclo escolar 2015-2016 concedió 1 714 becas.

El CONACYT rige la política de investigación en el país y destina parte de su presupuesto a la formación de estudiantes y académicos. Entre sus programas, destacan los siguientes: estancias técnicas, estancias postdoctorales y estancias sabáticas al extranjero para la comunidad científica del país, y becas de posgrado y para estancias internacionales dirigidas a estudiantes –se otorgaron 10 461 becas en el periodo 2014-2016–.

La Secretaría de Relaciones Exteriores coordina la participación nacional en los temas académicos de la Alianza del Pacífico (AP) y el Foro Bilateral México-Estados Unidos sobre Educación Superior, Innovación e Investigación (FOBESII). La AP, un espacio de libre comercio entre Chile, Colombia, México y Perú, desarrolló un programa de movilidad e intercambio que ha otorgado 1 700 becas a estudiantes y profesores mexicanos desde 2013, mientras que FOBESII, en el marco del programa Proyecta 100000, becó a 8 865 mexicanos para tomar cursos de inglés durante cinco semanas en IES estadounidenses entre 2014 y 2015 (Subsecretaría de Educación Superior, 2017; Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2017a; Maldonado-Maldonado, 2018; Alianza del Pacífico, 2017).

Por otro lado, entre las asociaciones universitarias, destacan dos por su apoyo a la movilidad internacional: la Unión de Universidades

de América Latina (UDUAL) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

El Programa Académico de Movilidad Educativa de la UDUAL está dirigido a estudiantes universitarios. En su marco, de las 1 588 plazas disponibles que ofrecieron las ochenta y una IES participantes en catorce diferentes países, los universitarios mexicanos se vieron favorecidos con noventa y ocho entre 2015 y 2017.

ANUIES, desde su fundación, en 1950, ha participado en la formulación de programas, planes y políticas nacionales orientados al desarrollo del SES. Actualmente, está conformada por ciento noventa y una IES mexicanas, tanto públicas como privadas. En los últimos años, la ANUIES ha desarrollado programas de movilidad con apoyo de contrapartes latinoamericanas en los que han participado tanto estudiantes como académicos: entre 2014 y 2017, trescientos noventa y tres estudiantes y noventa y nueve académicos realizaron estancias en Argentina, cuatrocientos dieciocho estudiantes en Colombia, y ciento treinta y dos estudiantes en Brasil. ANUIES también tiene firmado un convenio de colaboración con la Oficina de Colaboración Interuniversitaria de la Provincia de Quebec, que facilitó la movilidad de doscientos veintiséis estudiantes mexicanos entre 2012 y 2017 (Unión de Universidades de América Latina, 2017; Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2017; Delegación General de Quebec en México, 2017).

Otro actor importante en el panorama de cooperación académica internacional lo componen las representaciones y organismos extranjeros con presencia en el país. Aquí se mencionan cuatro por ser los más consistentes en el apoyo a los esfuerzos de internacionalización de las IES mexicanas: la Delegación General de Quebec en México, el Departamento de Intercambio Académico Alemán (DAAD, por sus siglas en alemán), la Embajada de Francia y el Gobierno de Canadá.

La Delegación General de Quebec en México ha mantenido vinculación permanente y realizado una diversidad de actividades de cooperación académica con IES en el país por más de quince años; el DAAD ha mantenido desde la década de los ochenta diversos programas de becas para que mexicanos realicen estudios en Alemania, y de cooperación

académica con IES mexicanas; la Embajada de Francia en México ha sostenido diferentes esfuerzos de colaboración con IES mexicanas, entre los que destaca MEXFITEC, un programa bilateral para la formación de estudiantes de ingenierías vigente desde 2002 y que beneficia alrededor de cien estudiantes por año; y el Gobierno de Canadá, a través del programa de becas *Emerging Leaders in the Americas Program* para movilidad estudiantil, ha beneficiado a seiscientos ochenta estudiantes mexicanos desde 2009 (Secretaría de Educación Pública, 2018; Embajada de Francia en México, 2018; Consulado de Canadá en Guadalajara, 2017).

Finalmente es importante mencionar al Banco Santander México, una de las pocas instancias privadas que consistentemente apoya la movilidad estudiantil y que en 2017 otorgó ochocientas once becas para estancias de estudiantes mexicanos en Iberoamérica y Estados Unidos (Banco Santander México, 2017).

3. Estatus de la internacionalización de la educación superior en México: movilidad de estudiantes, movilidad de profesores e internacionalización del currículo

Entre las fuentes de información sobre la movilidad de grado o permanente de mexicanos en el exterior, están los datos de la UNESCO, que son reportados por los países receptores, y los del CONACYT, que concentra información sobre los beneficiarios de sus becas. Para la movilidad temporal, las fuentes de información relevantes son la Base 911, un cuestionario que recaba información estadística del sistema educativo nacional, y cuya distribución y captura es responsabilidad de la SEP, y el reporte *Patlani*, que recaba datos de movilidad estudiantil de las instituciones que forman parte de la ANUIES.

Según los datos más recientes de la UNESCO sobre educación superior, se estima que 8 020 extranjeros estudiaron en México durante 2013, y que 29 812 mexicanos lo hicieron en el extranjero en 2015. De estos últimos, el 55% estudió en América del Norte, un 38% en Europa, un 5% en ALC, un 2% en Oceanía y apenas un 1% en Asia (UNESCO Institute for Statistics, 2018).

En lo que respecta a becarios del CONACYT, 9 987 mexicanos recibieron apoyos para cursar posgrados entre 2014 y 2016, de los cuales 5 860 recibieron becas para maestría, 4 109 para doctorado y dieciocho para especialidad. Europa fue el principal destino de los becarios (65%), seguido de América del Norte (28%). A nivel país, un 29% de los becarios estudió en el Reino Unido, un 24% en Estados Unidos y un 11% en España. En el mismo periodo, CONACYT otorgó 5 180 becas para extranjeros y el 82.97% de ellos fueron ciudadanos de países latinoamericanos y caribeños. Los países de origen más representados entre los becarios extranjeros son Colombia (36%), Cuba (15%) y Ecuador (5%) (Maldonado-Maldonado, 2018).

Según la Base 911, un 14% de las IES reportó tener movilidad temporal en el ciclo escolar 2015-2016, con 22 988 estudiantes salientes y 8 630 entrantes. Un porcentaje mayor de IES públicas reportó movilidad saliente (22%) en comparación con el sector privado (8%). Las instituciones que participan en movilidad entrante son menos en ambos sectores, pero también hay una predominancia del sector público (8%) en comparación con las IES privadas (4%).

El reporte *Patlani* señala que en el ciclo escolar 2015-2016 hubo 29 401 estudiantes salientes y 20 322 entrantes, lo que indica un importante crecimiento con relación al ciclo 2010-2011, que tuvo 11 388 estudiantes salientes y 9 840 entrantes. Las principales regiones de destino fueron Europa (50%), América del Norte (23%) y ALC (18%), las mismas de movilidad entrante, aunque en distintas proporciones: Europa (31%), ALC (28%) y América del Norte (22%). A nivel país, destacan en la movilidad saliente España (26%), Estados Unidos (17%) y Francia y Canadá (6% cada uno). Los estudiantes entrantes provienen principalmente de Estados Unidos (21%), Colombia (14%) y Francia (9%). Los datos indican que la movilidad estudiantil no supera el 1% del total de la matrícula (Maldonado-Maldonado, 2018).

Ante la ausencia de datos comprehensivos sobre la movilidad de académicos, se condujo una encuesta para enriquecer y ampliar la información disponible. Los datos de CONACYT que pudieron localizarse y los obtenidos con la encuesta propia se presentan a continuación.

Entre 2014 y 2016, CONACYT otorgó cuatrocientas setenta y cuatro becas para movilidad temporal al extranjero de científicos e investigadores mexicanos. En el programa de estancias técnicas con Alemania y Japón, participaron treinta y cuatro académicos, en estancias postdoctorales trescientos treinta y siete, y en estancias sabáticas al extranjero ciento tres. Los cinco principales países de destino de los académicos becados por el CONACYT fueron Estados Unidos, España, Alemania, Canadá y Japón (Maldonado-Maldonado, 2018).

Según los datos de la encuesta propia, los académicos hacen movilidad internacional en la gran mayoría de las IES (90%); el 10% de IES que reportó no realizar movilidad saliente pertenece al ámbito privado. Sin embargo, solamente un 48% de las IES que reportó movilidad de académicos cuenta con programas de becas o apoyos para este fin. El 77% de las IES que cuenta con apoyos o becas para la movilidad de sus académicos está constituido por instituciones públicas y el 23% por privadas. Las actividades prioritarias en la movilidad de académicos son la realización de estancias cortas en IES con las que se tiene convenio y la participación en congresos y eventos académicos, ya sea como ponente o asistente. Ninguna IES mencionó como prioridad la realización de docencia en programas de titulación doble o conjunta en IES extranjeras, apenas un 7% mencionó el año sabático como una acción prioritaria para la movilidad, y un 22% indicó la realización de estudios de posgrado.

Las IES participantes en la encuesta registraron en promedio noventa y siete académicos salientes en el ciclo escolar 2016-2017. El mínimo reportado fue de uno y el máximo de novecientos cincuenta y cuatro, lo que indica una gran disparidad entre las IES encuestadas. De las IES que indicaron tener un número superior al promedio de profesores salientes, el 40% pertenece al ámbito privado y el 60% al público.

El 80% de las IES señaló recibir profesores visitantes en movilidad. La mayoría de los profesores visitantes son ponentes o conferencistas, imparten seminarios y cursos cortos, participan en proyectos conjuntos de investigación o realizan visitas para identificar posibles áreas de trabajo conjunto. Por el contrario, las actividades menos realizadas por los profesores visitantes son la docencia en programas de titulación doble o conjunta, así como la impartición de cursos regulares en pregrado y

posgrado. En promedio, las IES participantes recibieron cuarenta y dos profesores durante el ciclo escolar 2016-2017, siendo cero el número mínimo reportado y trescientos cincuenta y siete el máximo. El 70% de las IES que indicó haber recibido más profesores que el promedio es del sector público.

En un 20% de las IES encuestadas, las oficinas de internacionalización desconocen el número de sus académicos que realizan estancias en el extranjero, y un 17% desconoce el número de académicos extranjeros visitantes que se reciben, lo que suele indicar que sus funciones se limitan a la movilidad estudiantil.

De acuerdo con la encuesta realizada, los cinco países más importantes para la movilidad de académicos, tanto entrante como saliente, son Estados Unidos, España, Francia, Argentina y Colombia.

Para identificar las actividades que las IES mexicanas realizan en pro de la internacionalización de su currículo, la encuesta, además de los elementos propuestos por Harari (1992) en la materia, recabó información sobre los grados dobles y conjuntos (JD/DD), las modalidades de docencia vinculadas con la tecnología, tales como los cursos masivos abiertos y a distancia (MOOCs, por sus siglas en inglés), y la movilidad virtual.

Así, el 90% de las IES señaló que una de sus acciones prioritarias para la internacionalización del currículo es la movilidad estudiantil; el 77% indicó la impartición de cursos, seminarios y conferencias por parte de profesores extranjeros visitantes; un 66% la impartición de programas o cursos regulares en otro idioma; y un 50% la existencia de asignaturas en las que se estudian otros idiomas y culturas.

Entre los rubros para internacionalizar el currículo menos promovidos en las IES, están la existencia de centros de investigación sobre otras culturas o regiones geográficas, las cátedras internacionales, los cursos de entrenamiento y comunicación intercultural, los MOOCs, las cotutelas con investigadores de otros países para la formación de estudiantes de posgrado, y los cursos especializados en enseñanza de México y su cultura.

Una de las modalidades más relevantes de internacionalización del currículo son los JD/DD, pues su diseño, puesta en marcha y operación implican una íntima colaboración entre dos o más IES de diferente

ámbito geográfico. Gacel-Ávila (2013) condujo uno de los estudios más relevantes sobre este tema en ALC, y en su análisis encontró que México es el país con mayor porcentaje de JD/DD, seguido de Colombia, Chile y Brasil, mientras que Estados Unidos, Alemania, Francia y España son los principales países con los que las IES latinoamericanas desarrollan JD/DD, la mayoría de ellos en el nivel licenciatura (68%).

Los resultados de la encuesta propia indican que un 40% de las IES encuestadas cuenta con al menos un JD/DD, mientras que casi la mitad de las IES privadas (54%) y una de cada tres IES públicas (29%) tienen al menos un JD/DD. Entre las IES públicas, sólo las UPE indicaron tener JD/DD. Un 8% de estos programas es de doctorado, 40% de maestría y 52% de licenciatura, con lo que se confirma la prevalencia de los programas de primer ciclo por encima de los otros niveles (Gacel-Ávila, 2013). El 68% de los programas son del área de ciencias sociales, administración y derecho; un 14% de ingeniería, manufactura y construcción; un 6% de ciencias naturales, exactas y de la computación; un 5% de salud; y otro 5% de artes y humanidades, mientras que el 2% restante corresponde a educación, lo que también confirma las tendencias internacionales (Egron-Polak, y Hudson, 2014; Gacel-Ávila, 2013). Los JD/DD en las IES mexicanas se ofrecen principalmente en colaboración con IES de Francia (24%), Estados Unidos (22%), España (14%) y Colombia (13%).

4. Reflexiones sobre la nueva gobernanza para la internacionalización integral en México y América Latina y el Caribe

En este apartado, se ofrecen algunas reflexiones sobre la gestión de la internacionalización en México y ALC, su evolución histórica y sus perspectivas a futuro.

Las políticas de internacionalización surgidas a partir de los años noventa obligaron a las IES a ajustar sus estructuras organizacionales tradicionales para incorporar oficinas especializadas en la gestión internacional. Con distintos grados de éxito, estas oficinas, al menos en México y ALC, se han centrado en la gestión de procesos vinculados con

la movilidad estudiantil, poniendo menos énfasis en aspectos tales como la internacionalización del currículo y la investigación conjunta, lo que genera una complejidad muy relevante, pues no hay recursos suficientes, fiscales o privados, para que la mayor parte de los estudiantes tengan experiencias internacionales de movilidad. Se estima que, a nivel global, hay alrededor de cinco millones de estudiantes en movilidad internacional de los casi trescientos millones que existen en el nivel terciario. Esto quiere decir que sólo 1.6% de la matrícula global tiene oportunidades de cursar un periodo escolar en otro país. La realidad en las IES públicas en México no es muy distinta. La Universidad de Guadalajara, una IES pionera en estrategias de internacionalización y de las que más invierte en esquemas de movilidad estudiantil, no rebasa el 2% de estudiantes con experiencias internacionales anualmente.

Lo anterior obliga a las IES a superar los esquemas organizacionales enfocados en la movilidad y transitar hacia estructuras más orientadas a la internacionalización integral, en casa y con el uso intensivo –e inteligente– de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), entre otras estrategias.

Asimismo, las oficinas de internacionalización de las IES mexicanas adoptaron en sus inicios esquemas de gobernanza centralizados, caracterizados por un alto control burocrático. A más de veinte años de distancia de esos primeros procesos, pareciera que las oficinas internacionales han sido rebasadas por los nuevos imperativos de calidad y por una sociedad cada vez más global e interconectada. La fuerza transformadora de los *rankings* internacionales, los nuevos requerimientos formativos para la economía del conocimiento y el imperativo de la innovación tecnológica y organizacional hacen indispensable la revisión de los esquemas tradicionales de gobernanza para la internacionalización en las universidades.

Si para el éxito de la internacionalización orientada hacia la movilidad estudiantil y académica era indispensable tener un amplio número de convenios, para lograr la internacionalización integral se hace necesario ser más estratégico, focalizado y asertivo. Un número reducido y manejable de relaciones con universidades clave y el desarrollo de proyectos más profundos y de largo aliento, orientados principalmente

hacia la investigación conjunta, se perfilan como los nuevos retos para las IES de la región. Lo anterior se logra teniendo oficinas internacionales más ágiles y descentralizadas, sobre todo en los sistemas multicampus, así como personal altamente profesionalizado.

En suma, algunos de los aspectos clave para la internacionalización integral de las universidades son la redefinición de sus esquemas de gobernanza, la flexibilidad organizacional y la profesionalización de sus cuadros para la gestión internacional, lo cual permitiría el impulso de estrategias más enfocadas y atinadas, identificando el potencial diferenciado para la internacionalización de diversas escuelas, eligiendo las líneas de investigación con mayores posibilidades de internacionalizarse, impulsando la innovación y la internacionalización del currículo y captando mayores recursos por medio de la atracción de estudiantes internacionales.

Es también muy importante el análisis de las estructuras y esquemas de gobernanza utilizados por las universidades de rango global, donde la dimensión internacional es parte integral del *ethos* organizacional. Los casos de éxito y las buenas prácticas deben integrarse dentro de la agenda de investigación de las universidades latinoamericanas, no para imitar estructuras, sino para impulsar procesos de innovación organizacional que lleven a las IES de la región a cumplir de mejor manera con sus misiones: la docencia, la investigación y la búsqueda de soluciones para los problemas globales.

Conclusiones

Una de las principales conclusiones a partir del análisis presentado es que, a pesar del incremento de matrícula, número de IES y diversificación del SES mexicano de los últimos doce años, prevalecen las bajas tasas de cobertura y los esfuerzos han sido insuficientes para avanzar a la fase de universalización en educación superior (Trow, 1973). Los indicadores expuestos también señalan que los avances en ciencia y tecnología han sido magros en los últimos años. Más aún, algunos indicadores empeoraron con relación a 2005, como es el caso del incremento

en el porcentaje de profesores universitarios que son contratados por hora clase, un aspecto que no sólo impacta en la calidad y pertinencia de la educación, sino que también disminuye las posibilidades de éxito del proceso de internacionalización del currículo. Los retos para el SES permanecen: aumentar la proporción de adultos con educación superior, incrementar la cobertura para alcanzar al menos el promedio regional, mejorar la calidad y relevancia de los indicadores en ciencia y tecnología, así como mejorar el perfil y condiciones de la planta docente universitaria manteniendo el énfasis en la educación pública.

En cuanto a los indicadores de internacionalización, lo primero que se destaca es la existencia de una diversidad de actores y programas que apoyan y financian el proceso, particularmente en lo relacionado con movilidad estudiantil, con un interesante incremento en acciones con países de ALC, una región con la que se había cooperado poco en el pasado. En segundo lugar, vale la pena resaltar la existencia de estadística sobre movilidad estudiantil desde 2010 con el reporte *Patlani*, lo que ha permitido conocer su evolución y compararla.

Otro aspecto positivo es que el número de estudiantes salientes en movilidad temporal ha crecido casi tres veces desde 2010, y el de entrantes dos. Sin embargo, la pobre integración entre las actividades de internacionalización y el currículo, la inexistencia de sistemas de aseguramiento de la calidad para la internacionalización y, en algunos casos, la falta de bases de datos e información no permiten que el incremento en el número de estudiantes en movilidad se traduzca en una mejora en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en las IES. Esta preponderancia de la movilidad por encima de otras estrategias de mayor alcance y profundidad podría ralentizar el avance hacia una internacionalización comprehensiva en las IES.

Por otra parte, es de señalarse la falta de información sobre el resto de los indicadores del proceso de internacionalización, tales como los ID/DD, la movilidad de académicos y los proyectos de colaboración internacional, por mencionar algunos. Para avanzar en el proceso de internacionalización integral, y en la profesionalización de los cuadros que atienden esta tarea, la información estadística nacional e institucional es fundamental.

Otro de los temas aún pendientes, y que es crucial para el desarrollo de la estrategia de internacionalización en las IES, es la definición de una política nacional que contribuya a la sustentabilidad de los programas en el largo plazo y se sume a los esfuerzos institucionales. Cada sexenio se observan esbozos del interés público por la internacionalización en el PND y los PS de educación, así como algunos programas en las dependencias que atienden los sectores de educación, ciencia, tecnología y desarrollo, pero no existe aún una propuesta coordinada e integradora que apoye y guíe el proceso en las IES. Esto es particularmente importante para el sector público, pues las evidencias demuestran que no todas las IES en este sector han participado en el proceso de internacionalización en la misma medida, y que aún hay muy pocos avances entre las IES que no son federales o estatales.

Así, para avanzar de manera integral en el proceso de internacionalización, habrá que trabajar de manera urgente en la construcción de estadística comprehensiva para los indicadores del proceso a nivel institucional y nacional, en la formación de profesores y personal administrativo para su gestión, en el rediseño de las estructuras organizacionales que le dan soporte, en la definición de una política nacional, y en la planeación y ejecución de estrategias de mayor alcance y profundidad que impacten en el currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Alianza del Pacífico (15 de octubre de 2017). *Alianza del Pacífico*. Recuperado de www.alianzapacifico.net
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (18 de marzo de 2016). *Estadística de educación superior*. Recuperado de www.anuies.mx
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (03 de octubre de 2017). Entrevista en comunicación personal [I. Crôtte, entrevistador]. Guadalajara, México.
- Banco Santander México (03 de octubre de 2017). Entrevista en comunicación personal [I. Crôtte, entrevistador]. Guadalajara, México.
- Brunner, J. J. (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016 CINDA*. Chile: Ril Editores.

- Centro Interuniversitario de Desarrollo (2015). *La transferencia de I+D, la innovación y el emprendimiento en las universidades. Educación superior en Iberoamérica. Informe 2015*. Santiago de Chile: CINDA.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (05 de octubre de 2017a). CONACYT. Recuperado de www.conacyt.mx
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2017b). *Informe general del estado de la ciencia, la tecnología y la innovación. México 2016*. Ciudad de México: CONACYT.
- Consulado de Canadá en Guadalajara (05 de octubre de 2017). Entrevista en comunicación personal con Global Affairs Canada [I. Crôtte, entrevistador]. Guadalajara, México.
- de Wit, H., Jaramillo, I. C., Gacel-Ávila, J., y Knight, J. (2005). *Higher education in Latin America. The international dimension*. Washington: The World Bank.
- Delegación General de Quebec en México (03 de octubre de 2017). Entrevista en comunicación personal [I. Crôtte, entrevistador]. Guadalajara, México.
- Dutta, S., Lanvin, B., y Wunsch-Vincent, S. (2017). *The Global Innovation Index 2017. Innovation Feeding the World*. Ginebra: Cornell University, INSEAD y World Intellectual Property Organization. Recuperado de http://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo_pub_gii_2017.pdf
- Egron-Polak, E., y Hudson, R. (2014). *Internationalization of higher education: Growing expectations, fundamental values. IAU 4th global survey*. París: International Association of Universities.
- Embajada de Francia en México (10 de abril de 2018). *Programa MEXFITEC*. Recuperado de <https://mx.ambafrance.org/Mexfitec-y-Mexprotec-2017-salida-a-Francia-de-298-estudiantes-mexicanos>
- Gacel-Ávila, J. (2013). International joint and double degrees in Latin America: current trends. En M. Kuder, N. Lemmens, y D. Obst (Eds.), *Global perspectives on international joint and double degree programs* (pp. 161-172). Nueva York: IIE/DAAD.
- Gobierno de la República (2013). *Plan nacional de desarrollo 2013-2018*. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>
- Harari, M. (1992). Internationalization of the curriculum. En C. B. Klasek (Ed.), *Bridges to the future: strategies for internationalizing higher education* (pp. 52-79). Carbondale: AIEA.
- Maldonado-Maldonado, A. (Ed.) (2018). *Patlani. Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil 2014/2015 y 2015/2016*. Ciudad de México: ANUIES.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2017). *Education at Glance. 2017 OECD Indicators*. París: OECD Publishing. doi:<http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018). *Country statistical profile: Mexico 2018*. París: OECD.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Programa sectorial de educación 2013-2018*. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Secretaría de Educación Pública (08 de noviembre de 2017). *Sistema Nacional de Información Estadística Educativa*. Recuperado de http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html
- Secretaría de Educación Pública (10 de abril de 2018). *Dirección General de Educación Superior Universitaria. Programa MEXFITEC*. Recuperado de <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/MEXFITEC.htm>
- Subsecretaría de Educación Superior (2017). *IV Informe Trimestral Programa Presupuestario S243 Programa Nacional de Becas*. Recuperado de http://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Transparencia/2016/Informes_trimestrales/IV_INF_TRIM_S243_2016.pdf
- Schwab, K. (2017). *The Global Competitiveness. Report 2017-2018*. Ginebra: WEF.
- Trow, M. (1973). *Reflections on the transition from elite to mass to universal higher education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education.
- UNESCO Institute for Statistics (15 de noviembre de 2017). *Data Center*. Recuperado de www.unesco.uis.org
- UNESCO Institute for Statistics (15 de enero de 2018). *UNESCO Institute for Statistics*. Recuperado de <http://data.uis.unesco.org/>
- Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (09 de octubre de 2017). Entrevista en comunicación personal [I. Crôtte, entrevistador]. Guadalajara, México.

MAGDALENA L. BUSTOS-AGUIRRE

Doctora en Gestión de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara. Profesora-Investigadora en la misma universidad, e Investigadora del Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes en Educación Terciaria (OBIRET) de UNESCO-IESALC. Su línea de investigación es la gestión e internacionalización de la educación superior. Ha ocupado diversos cargos directivos en dependencias que atienden los procesos de internacionalización en instituciones de educación superior (IES) públicas y privadas de México. Ha sido integrante del Consejo Directivo de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI) en cuatro periodos y Consultora Externa para la Coordinación de Educación Terciaria del Banco Mundial.

Correo electrónico: magda.bustos@gmail.com

ISMAEL A. CRÔTTE-ÁVILA

Bachelor of Science por la University of Houston y candidato a un *Master of Arts* por el Boston College (agosto de 2018). Trabaja en temas de educación superior internacional desde 1997. Ha desempeñado distintas funciones administrativas en el Centro de Estudios para Extranjeros y la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización en la Universidad de Guadalajara. Fue Coordinador de Internacionalización de la Educación Superior en la Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología del Gobierno de Jalisco. Desde febrero de 2017, es el *Project Manager* del proyecto de la Red Regional para el Fomento de la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL), coordinado por la Universidad de Guadalajara.

Correo electrónico: ismael.crotte@gmail.com

CARLOS IVÁN MORENO ARELLANO

Maestro en Administración Pública por la Universidad de Nuevo México y Doctor en Políticas Públicas por la Universidad de Illinois-Chicago. Ha sido Coordinador de Asesores de la Comisión de Educación Pública y

Servicios Educativos de la Cámara de Diputados, Asesor del Subsecretario de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Consultor del IIPE-UNESCO y Coordinador General de Planeación y Desarrollo Institucional de la Universidad de Guadalajara. Actualmente es Coordinador General de Cooperación e Internacionalización de la misma universidad, Profesor-Investigador en el Departamento de Políticas Públicas del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara, Profesor-Visitante en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-México), y miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1 (SNI-1) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Correo electrónico: carlosivan.moreno@redudg.udg.mx

PERÚ

SOFÍA WONG

SHEYLA SALAZAR

Introducción

El presente capítulo pretende hacer una revisión de la dimensión internacional de las universidades en Perú. Para ello, primero se realiza una revisión del contexto de la educación universitaria en el país, los procesos que esta ha pasado y lo que ha ocurrido con una nueva ley nacional de educación universitaria, que data de 2014. Asimismo, se realiza una revisión de las instituciones nacionales que tienen relación con el impulso de la internacionalización de las universidades peruanas, a pesar de no existir un plan nacional para impulsarla.

Con ese marco, se desarrolla luego un análisis de la situación de las oficinas de relaciones internacionales (ORI) de las universidades a nivel nacional, a través de investigaciones realizadas y de la última encuesta aplicada en 2014 a las ORI de todo el país por la Dirección General de Relaciones Internacionales y Cooperación de la Asamblea Nacional de Rectores (2014).

1. Contexto del sistema de educación superior universitario en Perú

El contexto del sistema educativo superior en Perú dista del de muchos países vecinos de la región en los que las universidades han obedecido

a políticas de Gobierno y estado bajo la directriz de entidades como los ministerios de educación. En Perú, hasta antes de 2014, con la aparición de la nueva ley que norma a las universidades y su creación, el Ministerio de Educación nacional se encargaba de la educación escolar. Las universidades se regían por su denominada *autonomía universitaria*, y estaban centralizadas por la Asamblea Nacional de Rectores que, como su nombre lo indica, estaba integrada por los rectores de las universidades del país.

En 1996, se aprobó el Decreto Legislativo 882, que declaró la Ley de Promoción de la Inversión, la cual permitió la creación de universidades con fines lucrativos, las denominadas *universidades societarias*. Así, desde la promulgación de la ley, se multiplicó la creación de universidades privadas, pasando de treinta, en 1996 (González de la Cuba, 2004), a noventa y una en 2014. En paralelo, las universidades públicas también se incrementaron en número y en su ubicación geográfica, pasando de veintiocho a cincuenta y una, es decir, experimentando un 86% de crecimiento (las privadas crecieron en más del 300%). Este crecimiento desmedido llegó a su etapa de conflicto cuando una sentencia del Tribunal Constitucional en 2010 hizo visible el problema de la creación y aumento de universidades en el país, aunque la nueva ley para regularlo saldría todavía cuatro años después.

El sistema de educación universitaria en Perú cuenta actualmente con ciento cuarenta y tres universidades. De ellas, el 36% corresponde a universidades públicas y el 64% a privadas. Dentro de las universidades privadas, existen dos categorías: las universidades con fines de lucro y las sin fines de lucro, o asociativas, que concentran en mayor cantidad a las universidades de buen prestigio del país, aunque son una minoría si se toma en cuenta el total de las universidades privadas.

Marco normativo

La primera ley universitaria, la Ley 23733, data de diciembre de 1983. Establecía la creación de universidades, y en ella se enmarcaba a estas en las modalidades de públicas y privadas sin fines de lucro. Las universidades con fines de lucro, como hemos indicado anteriormente, nacieron

de un decreto legislativo en 1996. En la Ley 23733, además, se señalaba a la Asamblea Nacional de Rectores como un ente rector de las universidades con fines de estudio, coordinación y orientación general de las actividades universitarias en el país, así como vigía de su fortalecimiento económico y su responsabilidad con la comunidad.

En 2006, se publicó la Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), definiéndolo como una entidad que establece los criterios, estándares y procesos de evaluación, acreditación y certificación que aseguren los niveles de calidad que deben brindar las instituciones amparadas en la Ley General de Educación (Ley 28044). Esta entidad, constituida como organismo técnico especializado, adscrita al Ministerio de Educación, supervisa y acredita la educación básica, técnica productiva, los institutos y la educación superior universitaria. Aun cuando por ley a nivel universitario sólo están obligadas a estos procesos las facultades de educación y medicina, se podría decir que la creación de SINEACE fue un intento de medir y elevar la calidad educativa en el país, y a pesar de las evaluaciones logradas a nivel de programas académicos en universidades, aún se camina lentamente a este respecto.

En julio de 2014 se publicó la Ley 30220 (o Ley Universitaria) (Congreso de la República, 2014), el instrumento normativo que dio inicio a la reforma del sistema superior universitario y que establece un conjunto de disposiciones para que todos los actores del mismo inicien procesos de cambio institucional hacia el aseguramiento de la calidad. La nueva Ley Universitaria fue el punto de partida para que el Ministerio de Educación asumiera la educación superior universitaria e iniciara el proceso de reforma universitaria, creándose para ello una Dirección General de Educación Superior Universitaria (DIGESU).

A través de la publicación de esta ley, además, se hizo oficial la creación de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), en reemplazo de la Asamblea Nacional de Rectores.

La SUNEDU se convirtió, desde enero de 2015, en la responsable del licenciamiento para la oferta del servicio educativo superior universitario. Siendo un organismo público técnico especializado, adscrito al Ministerio de Educación, se encarga también de verificar el cumpli-

miento de las condiciones básicas de calidad y fiscalizar si los recursos públicos y los beneficios otorgados a través del marco legal son destinados hacia fines educativos y del mejoramiento de la calidad.

La SUNEDU asume también la función de administrar el Registro Nacional de Grados y Títulos, bajo la consigna de brindar seguridad jurídica de la información que se encuentra registrada y garantizar su autenticidad.

Por otro lado, en septiembre de 2015, el Ministerio de Educación aprobó la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria, la cual se convirtió en el principal documento orientador del proceso de reforma del ámbito universitario.

Son pilares de dicha reforma:

- Información confiable y oportuna.
- Acreditación para la mejora continua.
- Licenciamiento como garantía de condiciones básicas de calidad.
- Fomento para mejorar el desempeño.

2. La internacionalización bajo la nueva ley universitaria

La Ley Universitaria destaca en su artículo 5 a la internacionalización como uno de los catorce principios que rigen a las universidades peruanas. En la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria se le establece a su vez como un lineamiento del pilar de fomento para mejorar el desempeño (pilar 2, lineamiento 7).

No obstante, el Ministerio de Educación no ha definido una política de internacionalización de la educación superior y tampoco se han definido estándares ni indicadores de internacionalización en el Sistema Nacional de Acreditación. Se desarrollaron algunas iniciativas, como la participación de algunas universidades públicas y privadas en ferias internacionales como la de la Association of International Educators (NAFSA) de 2016 y la Conferencia Latinoamericana y del Caribe para la Internacionalización de la Educación Superior (LACHEC, por sus siglas en inglés) de 2016. Estas iniciativas no han tenido continuidad en el tiempo.

Tampoco se han articulado esfuerzos con entidades públicas que ayuden a las universidades peruanas a mejorar sus procesos de internacionalización, como:

- Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo del Ministerio de Educación (PRONABEC). Órgano encargado de diseñar, implementar y administrar los programas de becas nacionales e internacionales.
- Ministerio de Relaciones Exteriores. A través de la Dirección de Política Consular, es el órgano encargado de implementar el Decreto Legislativo 1350 –nueva Ley de Migraciones– y su reglamento, que establece la calidad migratoria de los intercambios.
- Dirección General para las Migraciones del Ministerio del Interior (DIGEMIN). Unidad que otorga las visas de estudiante para extranjeros una vez que ingresan al país.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONCYTEC). Institución rectora del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología e Innovación Tecnológica (SINACYT), integrada por la academia, los institutos de investigación del Estado, las organizaciones empresariales, las comunidades y la sociedad civil.

Cabe señalar también, entre otros actores importantes para la internacionalización de la educación superior en Perú, a algunas embajadas y organismos internacionales que tienen estrecha relación con las universidades.

3. Descripción general de la red

En diciembre de 2016, se suscribió el acta de constitución y compromiso de la Red Peruana para la Internacionalización de la Educación Superior Universitaria por parte de la Universidad Nacional Agraria La Molina, la Universidad del Pacífico, la Universidad ESAN, la Universidad de Piura, la Universidad Peruana Cayetano Heredia, la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad de Lima y la Universidad Nacional de Ingeniería, que constituyen las universidades fundadoras de la red.

En agosto de 2017, se suscribió el acta de instalación de la misma red, en el marco del Decreto 016-2015 MINEDU (Congreso de la República, 2015), que establece a la internacionalización como uno de los principios que rigen a la Ley Universitaria.

La Red Peruana para la Internacionalización de la Educación Superior es un espacio para el fortalecimiento de los procesos de internacionalización de las universidades peruanas y sus pares en el exterior. Busca, asimismo, promover una mayor calidad de la educación universitaria del país a través de la internacionalización, actuando para ello ante las diferentes instancias del Estado y de la sociedad civil.

Son también objetivos de la red:

- Construir una visión internacional.
- Incentivar alianzas estratégicas de internacionalización.
- Fomentar la investigación mediante alianzas internacionales.
- Fortalecer la marca universitaria país y el modelo educativo.
- Promover la internacionalización en las políticas nacionales de educación superior en todos los ámbitos competentes.
- Intercambiar experiencias e información.

4. Sobre la internacionalización en las universidades de Perú

Al no existir una política nacional de internacionalización, las universidades han desarrollado a lo largo del tiempo acciones internacionales de forma espontánea o como respuesta a oportunidades que se presentan, sin un plan o seguimiento que fortalezca realmente la internacionalización de las universidades en Perú. Ejemplo de ello es que muchas universidades no cuentan con un área específica dedicada a la internacionalización. Un gran número de ORI de las universidades del país se encarga tanto de las relaciones institucionales con universidades locales como de algunos convenios internacionales y de movilidad. El desarrollo de la internacionalización de las universidades peruanas en general se encuentra en retraso en comparación con el de otros países de la región, salvo pocas excepciones.

Las universidades que más han avanzado en este proceso son las privadas, y entre ellas, las denominadas asociativas o sin fines de lucro, y algunas universidades públicas que han identificado a la internacionalización como una aliada para elevar su calidad académica. El porcentaje de universidades que han alcanzado un grado de internacionalización destacable equivale a un 10% del total de universidades.

Para identificar más a detalle la situación de estas universidades, se cuenta con información obtenida de encuestas aplicadas a las universidades a nivel nacional en el año 2014 por la Dirección General de Relaciones Internacionales y Cooperación de la Asamblea Nacional de Rectores. Fueron encuestadas las setenta y seis universidades públicas y privadas pertenecientes en ese entonces a la asamblea, de las cuales se obtuvo una muestra equivalente a más del 60% del total de instituciones.

Convenios de colaboración académica

En materia de convenios de cooperación, la mayor parte de las universidades peruanas tiene como principales socios a entidades locales, seguidas por universidades extranjeras. Son pocas las universidades peruanas, especialmente algunas privadas, que poseen una mayor concentración de convenios con universidades extranjeras.

La vinculación con entidades estatales y organismos internacionales también está presente en casi la mitad de las universidades encuestadas, lo cual demuestra que la colaboración a nivel nacional ocupa un lugar importante en el quehacer diario de las oficinas de cooperación. Como se ha señalado antes, muchas ORI tienen funciones diversas, no sólo de internacionalización.

Así, una de las principales actividades desarrolladas en materia de cooperación universitaria corresponde a la gestión y difusión de convocatorias de becas, la participación en programas como miembros de redes universitarias y la formación docente. El nivel de participación en proyectos de cooperación es bajo debido a la falta de personas capacitadas en elaboración y gestión de proyectos.

Movilidad estudiantil

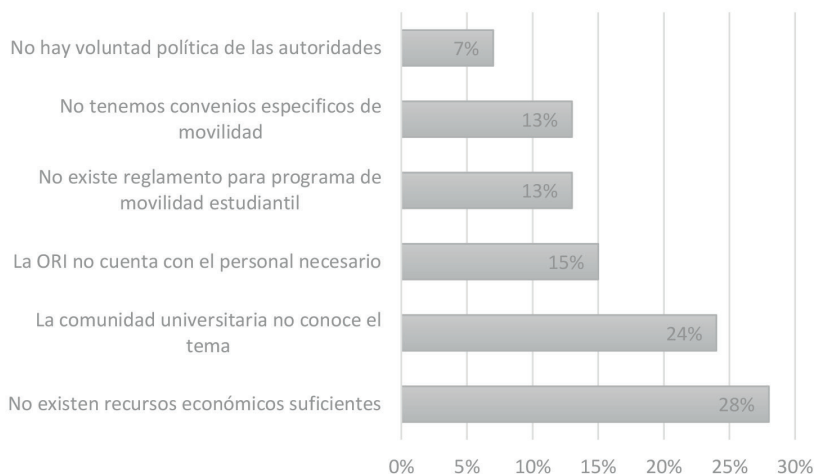
La movilidad estudiantil representa una actividad importante para las ORI, no sólo por la implicancia que tiene para la vinculación con socios extranjeros, sino por el tiempo que demandan las tareas asociadas a la movilidad de los alumnos cuando su gestión se centraliza en la ORI. La movilidad estudiantil es la actividad más visible a nivel institucional, por lo que existe una fuerte percepción interna de que es la principal función de las oficinas. La forma como están organizadas internamente las ORI difiere de una universidad a otra, algunas con el esquema centralizado y otras desconcentrado, haciendo que cada escuela o facultad administre la suya, la mayoría porque sus facultades se encuentran en diferentes campus.

La percepción encontrada es que para los gestores internacionales la movilidad estudiantil mejora la formación académica y el perfil del estudiante, además de ser un medio para internacionalizar el campus universitario.

Según la información de las encuestas, el tipo de movilidad que se realiza es más de salida que de entrada, es decir, son más los alumnos que se envían al extranjero que los que se reciben. Esto refleja una falta de estrategia para captar alumnos internacionales, la cual debería iniciar por la revisión de planes de estudio hasta llegar a la organización de todo el soporte que requiere la llegada de alumnos extranjeros.

En la Figura 1 se presenta la percepción que los gestores internacionales tienen sobre los elementos que dificultan la labor de movilizar estudiantes.

Figura 1
Principales obstáculos para la ejecución
de programas de movilidad académica



Fuente: Asamblea Nacional de Rectores (2014).

En cuanto a los principales aspectos a fortalecer en las universidades peruanas para el desarrollo y promoción de la movilidad estudiantil, destacan los siguientes:

- Gestionar ayudas económicas para promover la movilidad de los estudiantes.
- Crear estrategias y materiales de promoción internacional.
- Identificar los cursos más atractivos para los estudiantes extranjeros y evaluar las fortalezas que tiene la universidad.

Movilidad de académicos

Los docentes son uno de los pilares fundamentales de toda institución de educación superior (IES): sobre ellos descansa la docencia, la investigación, la generación de conocimiento. En muchas ocasiones, el trabajo de estos con sus pares internacionales genera oportunidades de desarrollo internacional para sus instituciones. Un mecanismo para mantenerlos activos y brindarles oportunidades para permanecer en contacto con

investigadores y colegas internacionales es la movilidad académica. Es importante que las universidades prevean el futuro, se preocupen por mejorar el perfil de sus docentes e inviertan en los profesores jóvenes.

La movilidad docente, a diferencia de la movilidad estudiantil, ofrece ciertas ventajas adicionales para la universidad, si es que se aprovecha debidamente:

- Genera prestigio, tanto para la universidad como para el docente.
- Se convierte en un nexo entre las universidades.
- Genera proyectos conjuntos.
- Genera vínculos sostenibles en el tiempo.

Por ello, es importante que los profesores con potencial de vinculación internacional y que ya cuentan con contactos en el exterior formalicen esta vinculación haciéndola institucional y no personal.

Entre las principales limitaciones para la movilidad de docentes, se encuentra que muchas universidades no cuentan con políticas de promoción y estímulo al docente que viaja por capacitación al extranjero ni de reincorporación de aquellos profesores jóvenes o egresados valiosos que viajan a capacitarse al exterior para luego reintegrarse a la actividad docente en la universidad.

Asimismo, en algunas universidades privadas, la mayor parte del cuerpo docente es contratado, y por ende no tiene derecho a una licencia. En el caso de universidades públicas, los docentes contratados que quieren salir al extranjero por un periodo largo se ven obligados a renunciar a su plaza, y esto promueve la fuga de talentos. Vale indicar que el tema del porcentaje de docentes a tiempo completo regulado con la nueva Ley Universitaria generó cambios sustanciales en las universidades, pues obligó a las mismas a tener como mínimo un 25% de sus docentes bajo esta modalidad, situación que mejora la posición de la plana docente en las universidades.

El dominio del inglés constituye otra limitante importante, ya que las universidades peruanas manifiestan que sólo entre un 10% y 25% de los profesores tiene dominio de dicho idioma.

Finalmente, queda trabajo por hacer en cuanto a formación doctoral, pues si bien la Ley Universitaria exige como requisito que los docentes

tengan un grado de maestría para dictar en el pregrado, es bajo el porcentaje de profesores con grado de doctorado en las universidades. A nivel de Gobierno existe un programa de becas para que docentes de universidades públicas puedan realizar una maestría completa en universidades peruanas selectas, pero no existe un programa de becas de formación doctoral para docentes universitarios. Hay algunas convocatorias para el área de ciencias a través del CONCYTEC y becas de posgrado administradas por el PRONABEC que son abiertas, pero estas no están enlazadas con políticas de reinserción en las universidades peruanas.

Programas de doble grado

Los programas de doble grado en el país han sido desarrollados básicamente en las universidades privadas. La determinación de dobles grados representa una revisión académica en los planes de estudio, que en muchas ocasiones se ve obstaculizada por la complejidad administrativa de las universidades públicas.

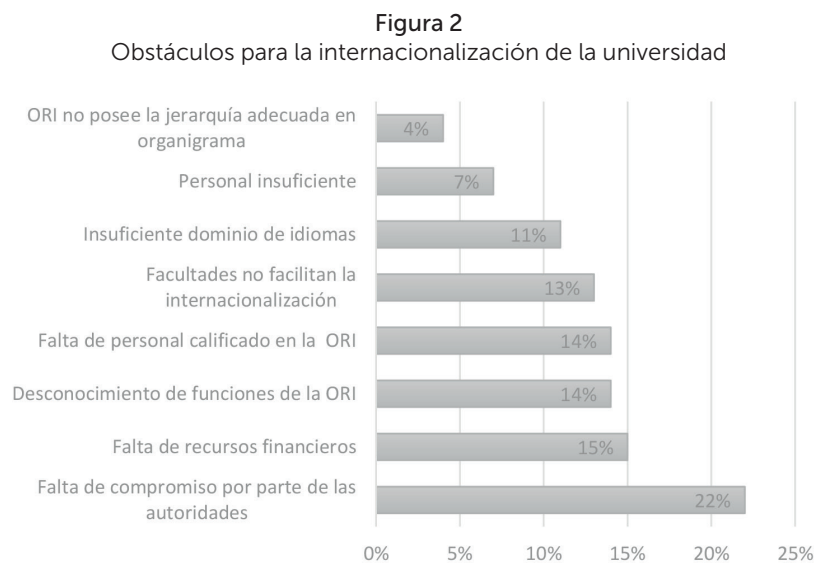
El mayor número de programas de doble grado se concentra dentro de aproximadamente el 10% de universidades con mayor grado de internacionalización, esto basado en *rankings* locales e internacionales. De este grupo de universidades, la gran mayoría se encuentra en Lima.

A nivel especialidad, son las áreas de negocios e ingeniería las que cuentan con un mayor número de programas de doble grado. Estos acuerdos son realizados básicamente con universidades europeas (España, Francia y Alemania, principalmente), y en algunos casos con universidades americanas.

Otra característica de los dobles grados existentes es que en gran número son programas de nivel maestría, aunque en los últimos años se viene incrementando la cifra de dobles grados a nivel de licenciatura. Los dobles grados a nivel de maestría son explicados como estrategias utilizadas por las unidades de posgrado para poder atraer profesionales a sus programas.

5. Problemas, retos y desafíos

La Figura 2 muestra cuáles son los principales obstáculos existentes dentro de la propia universidad para el desarrollo de estrategias de internacionalización.



Fuente: Asamblea Nacional de Rectores (2014).

Los responsables de las ORI y oficinas de cooperación encuestados en 2014 señalaron que el principal obstáculo es la falta de compromiso por parte de las autoridades de la universidad, y en algunos casos de los alumnos y docentes, por desconocimiento ya sea de lo que es la internacionalización o de cuáles son sus beneficios y la implicación que este proceso tiene para la universidad. Esto conlleva la falta de políticas y estrategias de internacionalización de la universidad que marquen el rumbo a seguir y establezcan metas y objetivos específicos, de acuerdo a las características propias de cada universidad.

Asimismo, los encuestados indican que tienen problemas de financiamiento para promover la internacionalización, ya sea porque su ORI no cuenta con un presupuesto propio para financiar sus actividades

o porque los alumnos y docentes no cuentan con los recursos económicos suficientes para solventar los gastos que demanda la movilidad internacional. Por otro lado, en las universidades que sí cuentan con algunos recursos existe la percepción de que las actividades de internacionalización representan un gasto y no una inversión en beneficio de la universidad.

Por otro lado, once universidades encuestadas manifestaron que no cuentan con personal calificado en la ORI. La gestión de las relaciones internacionales se aprende básicamente con la experiencia, y es fundamental la profesionalización de los gestores de relaciones internacionales. En este sentido, las universidades, sobre todo públicas, manifestaron la existencia de un alto nivel de rotación del personal de las ORI.

Finalmente, el dominio de idiomas limita las oportunidades. Este es un problema que viene desde la educación básica en Perú, por lo que resulta necesario inculcar a los estudiantes la importancia del aprendizaje de idiomas desde que ingresan a la universidad. En el nivel de los docentes, el dominio de idiomas también es necesario no sólo para la movilidad académica, sino para que estos puedan dictar cursos en inglés dentro de la propia universidad.

Todo lo indicado representa un reto, tanto a nivel interno de cada universidad como a nivel nacional. Se requiere de un apoyo institucional claro que ayude a guiar a las universidades a fortalecer sus áreas internacionales desde la concepción de sus funciones hasta el logro de los objetivos. Las universidades peruanas, comenzando por sus autoridades, requieren poner énfasis en el planeamiento de las actividades de internacionalización que cada universidad puede desarrollar, identificando previamente sus puntos diferenciales y fortalezas para iniciar su proceso de internacionalización.

Es un desafío, por tanto, lograr primero que cada universidad incluya como prioridad el desarrollo del área internacional en su planeamiento estratégico, con acciones reales y no sólo en los documentos, y posteriormente lograr el apoyo institucional a nivel de Gobierno a través de la articulación de esfuerzos de las diversas instituciones del Estado que son actores claves en el desarrollo de acciones de internacionalización. Esto debe estar reflejado en un plan que sea consensuado con las

universidades y abierto a todas las IES, públicas y privadas, para lograr finalmente un balance positivo en el desarrollo de las universidades y su internacionalización.

Conclusiones

1. Se requiere una política nacional de internacionalización que nazca del Ministerio de Educación de Perú, como ente rector, con la participación de las universidades, de forma que se establezca un horizonte común y se fijen indicadores de internacionalización en el sistema nacional de acreditación.
2. De la mano con el punto anterior, resulta fundamental la articulación entre las entidades públicas y privadas para promover la internacionalización de la educación superior universitaria, de modo que no se trabajen iniciativas aisladas.
3. Al igual que otros países hermanos de América Latina, Perú debe promover su visibilidad como destino académico a nivel país en las principales ferias internacionales de educación superior, como NAFSA o la European Association for International Education (EAIE), por ejemplo.
4. En Perú hace falta fortalecer la internacionalización a nivel regional. Lima, la capital, concentra cincuenta y ocho de las ciento cuarenta y tres universidades que existen en el país, y es la ciudad donde se encuentran las universidades más internacionalizadas y de mayor prestigio, según los *rankings* internacionales. Existe mucha disparidad en los niveles de internacionalización entre las universidades de Lima y las de otras regiones, así como entre universidades públicas y privadas.

Referencias y bibliografía de consulta

- Asamblea Nacional de Rectores (2014). *Panorama general de la internacionalización de las universidades peruanas*. Lima: s/e.
- British Council (2016). *La reforma del sistema universitario peruano: internacionalización, avance, retos y oportunidades*. Recuperado de https://www.britishcouncil.pe/sites/default/files/la_reforma_del_sistema_universitario_peruano_-_internacionalizacion_avance_retos_y_opportunidades.pdf
- Congreso de la República (09 de julio de 2014). *Ley Universitaria 30220*. Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Ley-universitaria-30220.pdf>
- Congreso de la República (26 de septiembre de 2015). *Decreto supremo 016-2015*. Recuperado de <http://www.elperuano.com.pe/NormasEl-peruano/2015/09/26/1292708-1.html>
- González de la Cuba, J. R. (2004). *El financiamiento de la educación superior en el país*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/232/112.%20El%20financiamiento%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20superior%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf?sequence=1>

SOFÍA WONG

Directora de Cooperación y Redes Internacionales de la Universidad de Piura y Coordinadora (interina) de la Red Peruana para la Internacionalización de la Educación Superior Universitaria. Exdirectora de Relaciones Internacionales y Cooperación de la Asamblea Nacional de Rectores.

Correo electrónico: sofia.wong@udep.pe

SHEYLA SALAZAR

Directora de Programas Internacionales de la Universidad de Piura. Exconsultora de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. Excoordinadora de Movilidad Estudiantil en la Universidad del Pacífico y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Correo electrónico: sheyla.salazar@udep.pe

URUGUAY

LINCOLN BIZZOZERO

VIRGINIA DELISANTE

ALEJANDRA TAGLIANI

CAMILA ZEBALLOS

1. Presentación general del sistema de educación superior uruguayo^{1, 2}

En Uruguay, se puede hablar de educación superior a partir del 11 de junio de 1833, cuando, en los albores de la república, la ley que habilitó la creación de nueve cátedras dio pie a la Casa de Estudios Generales.³ Ese fue el primer antecedente de la Universidad Mayor de la República, la cual surgió finalmente el 18 de julio de 1849.⁴ A su vez, la Universidad de la República (UdelaR) está regida por la Ley 12.549 del año 1958, aprobada en el marco de los cambios registrados para democratizar la educación superior en Argentina.

En 1984, se aprobó mediante el decreto-ley 15.661 una normativa que fijó disposiciones para los títulos profesionales otorgados por universidades privadas en el país, posibilitando de esta manera el reconocimiento de la primera institución privada, la Universidad Católica

1 El estudio contó con la colaboración de Macarena Sarli (UdelaR).

2 Los autores agradecen la colaboración de Laura Díaz Arnesto (ORT) y María Teresa Salvo (UdelaR).

3 Ley Larrañaga, o Ley de las Nueve Cátedras (Ley 55, del 11 de junio de 1833).

4 Para profundizar sobre la historia de UdelaR, ver: <http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/98>

del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga (UCU). Posteriormente, con el retorno de la democracia, el presidente de la república ajustó la normativa para definir bases y criterios para un Ordenamiento del Sistema de Enseñanza Terciaria Privada, fijándose sus cometidos mediante el decreto 308/995, que posteriormente registraría algunas modificaciones. Ese decreto definió los requisitos formales y sustanciales que deben contemplar las instituciones que proyecten impartir enseñanza universitaria en una o más áreas del conocimiento, y distinguió a las universidades de los institutos universitarios y de los institutos terciarios no universitarios.

De esta manera, se inició un proceso de reconocimiento de instituciones y de creación de otras contemplando requerimientos diversos en la educación superior del país. Surgieron así la Universidad ORT Uruguay (ORT), en 1996, la Universidad de Montevideo (UM), en 1997, la Universidad de la Empresa (UDE), en 1998, y la Universidad Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAESH), recientemente, en el año 2017. Además, en el 2016, se contabilizaban doce institutos universitarios y cuatro institutos terciarios no universitarios ofreciendo cursos (Ministerio de Educación y Cultura, 2017). En el año 2012, se creó mediante la Ley 19.043 la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC), en un régimen público pero autónomo de la UdelaR. La UTEC tiene entre algunos de sus cometidos la formación profesional de carácter universitario en el campo tecnológico y la integración de la enseñanza, la investigación y la extensión en contacto directo con el medio.

Las universidades e institutos universitarios cuentan con autonomía en el ejercicio de sus cometidos. En el caso de la UdelaR y la UTEC, estas instituciones están regidas por los artículos 202 y 203 de la constitución de la república, identificándolas como entes autónomos. De acuerdo al artículo 203, el Consejo Directivo de la Universidad de la República será designado por los órganos que la integran, y los consejos de sus órganos serán electos por docentes, estudiantes y egresados.

En el sector privado, a través del Ordenamiento del Sistema de Enseñanza Terciaria Privada, según decreto 308/995, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) tiene la potestad de regular y habilitar a las distintas instituciones que así lo solicitan, lo que no implica condicio-

nantes en la autonomía universitaria. En este sentido, reconoce como de educación superior a aquellas instituciones que dictan carreras universitarias y cursos terciarios no universitarios, y las divide en tres grupos:

- Universidades, entre las que se encuentran la UCU, la ORT, la UM y la UDE.
- Institutos universitarios.
- Institutos terciarios no universitarios.

Entre los institutos universitarios, se ubican el Instituto Universitario Autónomo del Sur, el CLAESH, el instituto universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, el Instituto Universitario Francisco de Asís, el Centro de Docencia, Investigación e Información en Aprendizaje, el Centro de Estudios y Diagnóstico de las Disgnacias del Uruguay (IUCEDDU) —especializado en ortopedia y ortodoncia—, el Instituto Universitario de Posgrado en Psicoanálisis, el Instituto Universitario Crandon, el Monseñor Mariano Soler, el Instituto Universitario BIOS, el Politécnico de Punta del Este, y la Asociación Uruguaya de Psicología Psicoanalítica.⁵

Finalmente, entre los terciarios no universitarios están el Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica, el Centro de Navegación, la Escuela de Formación Profesional en Comercio Exterior y Aduana, y el Instituto Uruguayo Gastronómico.

Al contabilizar las dos primeras categorías, más la UdelaR y la UTEC, se tienen diecinueve instituciones que ofrecen títulos de grado (licenciaturas), posgrado, máster y doctorados, con una oferta diversa que tiende a expandirse en un país de 3.4 millones de habitantes. La mayoría de estos establecimientos se encuentran concentrados en Montevideo, la capital del país, que cuenta con una población de poco menos de dos millones de habitantes.

La UdelaR comenzó hace unos años un proceso de descentralización con la creación de nuevos centros universitarios que buscan generar alternativas educativas para los jóvenes de otras partes del país. En ese

5 El portal de la Dirección de Educación del MEC realiza la actualización correspondiente. Ver: <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/1626/5/mecweb/instituciones-autorizadas-y-carreras-reconocidas?3colid=583&breadid=583>

sentido, el proceso de descentralización de la universidad llevó a la conformación hace algunos años de cuatro centros universitarios regionales (Este, Noreste, Oeste y Norte), con los que se busca contemplar en la oferta educativa las especificidades regionales.⁶

A su vez, la UTEC no está ubicada en la capital de acuerdo a la ley que define su creación (Ley 19.043, artículo 1). La UTEC tiene presencia en el territorio del país a través de los institutos tecnológicos regionales que abarcan distintas zonas (Suroeste, Centro-Sur y Norte).

Por otra parte, las universidades privadas e institutos universitarios han abierto distintas opciones en algunas partes del país, sobre todo en Maldonado, Punta del Este, Colonia y Salto.

De acuerdo al anuario del MEC (Ministerio de Educación y Cultura, 2015), para el año 2015 la matriculación en el sistema de educación superior uruguayo fue de 161 431 estudiantes en su totalidad.⁷ Esta cifra incluye 139 754 estudiantes de la UdelaR, 169 de la UTEC y 21 508 de las universidades privadas. La UdelaR concentra casi el 90% del alumnado universitario del país y abarca todas las áreas del conocimiento en sus distintos grados. En cuanto al sector privado, desde su habilitación se puede constatar un sostenido crecimiento en su matrícula, representando el 13.3% del total.

Las distintas universidades privadas son autónomas desde el punto de vista académico y ofrecen titulaciones en diversas áreas. La ORT cuenta con cinco facultades: Administración y Ciencias Sociales, Arquitectura, Ingeniería, Comunicación y Diseño, y el Instituto de Educación. La UCU comprende siete facultades: Ciencias Empresariales, Ciencias Humanas, Derecho, Enfermería y Tecnologías de la Salud, Ingeniería y Tecnologías, Odontología, y Psicología. La UM incluye en su propuesta cinco facultades: Ciencias Empresariales y Economía, Comunicación, Derecho, Humanidades y el Instituto de Estudios Empresariales de Mon-

6 Para visualizar los alcances de la descentralización y el texto que fijó las bases de la misma, ver: <http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/28218/refererPageId/12>

7 Los datos pueden consultarse en la publicación del MEC. Ver: <http://centrosmec.org.uy/innovaportal/v/1626/5/mecweb/instituciones-autorizadas-y-carreras-reconocidas?3colid=583&breadid=583>

tevideo (Escuela de Negocios IEMM). La UDE, finalmente, cuenta con siete facultades: Ciencias Empresariales, Ciencias Jurídicas, Ciencias de la Educación, Ciencias Agrarias, Diseño y Comunicación, Ingeniería, y Ciencias de la Salud.

2. Políticas y programas nacionales para la internacionalización de la educación superior

Desde el año 2008, con la aprobación de la Ley 18.437, se cuenta con una Ley General de Educación en la que se incluye a la educación superior. La ley declara como intereses generales la promoción y el efectivo ejercicio del derecho a la educación como derecho humano fundamental a lo largo de toda la vida. Además, reconoce que el ejercicio del derecho a la educación es un bien público y social.

La Ley General de Educación define entre los objetivos de la política educativa nacional la promoción de la integración regional e internacional (artículo 13A). Esto da a entender que el Estado cuenta con una orientación general en materia de política de internacionalización cuyos principios ordenadores son acordes con la Ley General de Educación en lo relacionado a los derechos humanos y la consideración de la educación como bien público y social.

El MEC participó desde los inicios de la integración regional en el Sistema Educativo del Mercado Común del Sur (MERCOSUR). La estructura organizativa del sistema incluyó a la educación superior, que ha estado coordinada por una comisión integrada por autoridades ministeriales de los países, y por la UdelaR en el caso de Uruguay. El ministerio ha apoyado los objetivos y el proceso del MERCOSUR en educación superior, lo que ha llevado a que se implementen un sistema de acreditación regional, un programa de movilidad de estudiantes y distintos programas de cooperación. El MEC ha apoyado la regionalización del sistema de acreditación del MERCOSUR en el Consejo de Educación Sudamericano que funciona en el

ámbito de la Unión de Naciones Sudamericanas (UNASUR), el cual a través de la decisión 17/08 pasó a denominarse *Sistema ARCU-SUR*.⁸

La política de cooperación internacional en el país está canalizada en la Dirección de Cooperación Internacional del MEC. La participación de dicha dirección en distintos emprendimientos da cuenta de una política y de una agenda de cooperación internacional. Entre los proyectos y programas que canaliza el ministerio, se cuentan varios con la Unión Europea (UE) (Proyecto EULARINET, Redes de Investigación e Innovación, Erasmus Mundus, Erasmus+, Proyecto EUROSOCIAL, y Proyecto Aldiploma). Además, la dirección participa en programas de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de Estados Americanos (OEA), además de complementar las acciones que se enmarcan en el Sistema Educativo del MERCOSUR y de UNASUR.

3. La internacionalización de la educación superior: sus números

El MEC, en el marco de la Ley General de Educación, define lineamientos a seguir en materia de la internacionalización de la educación superior. Además, su Dirección de Cooperación Internacional canaliza distintos programas y proyectos internacionales, promoviendo y facilitando la participación de las universidades del país. Otros actores en la cooperación internacional son el Ministerio de Relaciones Exteriores (MRREE) y la Agencia Uruguaya de Cooperación Internacional (AUCI). El primero facilita la movilidad de docentes e investigadores y promociona convenios entre centros universitarios en el marco de la política exterior de la república. La AUCI, por su parte, facilita y difunde programas de becas, pasantías en el exterior y otras posibilidades en el marco de la cooperación internacional del país.

La Agencia de Innovación e Investigación (ANII) es otro actor de la internacionalización de la educación superior en su ámbito de compe-

8 La decisión 17/08 del consejo puede verse en: <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/73951/1/arcu-sur-acuerdo-creacion.pdf>

tencia, vinculado al apoyo a docentes y estudiantes para realizar investigaciones y cursos de posgrado en el exterior.

El relacionamiento externo de las instituciones académicas constituye otro de los canales de la internacionalización. A su vez, posibilita visualizar las prioridades de las instituciones, los instrumentos para la cooperación internacional y el nivel de desarrollo y concreción de la misma. Por lo tanto, adentrarse en los convenios universitarios –ya individualmente, ya por las redes internacionales– permite identificar el mapa de relaciones internacionales académicas y las prioridades a las que apuntan. Los datos recolectados habilitan, además, para confrontar las directivas del MEC u otras políticas a nivel regional e internacional que promueve el Estado nacional con la realidad cotidiana y efectiva que las instituciones viven.

La falta de sistematización de datos en materia de internacionalización de la educación superior en Uruguay hizo necesario definir una estrategia para conseguir los mismos para el presente capítulo. Se planteó una estrategia de dos niveles: por un lado, para la UdelaR se sistematizaron datos a partir del acervo de la Dirección General de Relaciones y Cooperación (DGRC); por otra parte, para las universidades privadas, se trabajó sobre la base de un formulario para completar los datos necesarios, aun cuando no todas tenían sistematización de los mismos.

Convenios de cooperación académica

Con el retorno a la democracia en 1985, se multiplicaron las relaciones internacionales de las instituciones, lo que generó la creación de la DGRC, en 1988, en el contexto de la UdelaR. Durante su primera década de gestión, la dirección tuvo una orientación definida en la necesidad de recuperar la capacidad de enseñanza, investigación y extensión y el retorno de los investigadores y docentes de la UdelaR radicados en el exterior. También surgieron en ese periodo las primeras universidades privadas del Uruguay, que aumentaron la oferta en educación superior.

Una vez consolidada la inserción de la UdelaR en el medio local, se transitó por una puesta al día de la institución en términos de internacionalización, proceso por el cual también estaban atravesando gran

parte de las universidades del mundo. Por tales motivos, esta etapa se caracterizó por un giro en las características de la cooperación externa con las universidades europeas, las agencias y organismos internacionales y, con algún retraso, las universidades latinoamericanas.⁹

En el periodo 2005-2016, que es el que considera este trabajo, la UdelaR firmó quinientos veintitrés convenios (Universidad de la República, 2017). Los convenios internacionales firmados por la UdelaR, por región, muestran que Europa representa 38.55% de los mismos, América Latina y el Caribe (ALC) el 47.24%, América del Norte el 10.05%, Asia el 3.08%, Oceanía el 0.90% y África el 0.18%. La UCU, por su parte, suscribió doscientos cuarenta y seis convenios (Universidad Católica del Uruguay, 2017). En el caso de esta institución, América Latina significa el 50.8% del total de convenios, Europa el 32.9%, América del Norte el 8.9%, Asia el 6.1%, Oceanía el 0.8% y África el 0.4%. La ORT, durante el periodo tratado, rubricó ciento setenta y cinco convenios. El peso regional es en este caso ligeramente diferente, ya que América Latina significa el 36% del total, mientras los convenios con países de Europa representan un 38.3%, con Asia un 12%, con América del Norte un 12%, y finalmente con Oceanía un 1.7%.¹⁰

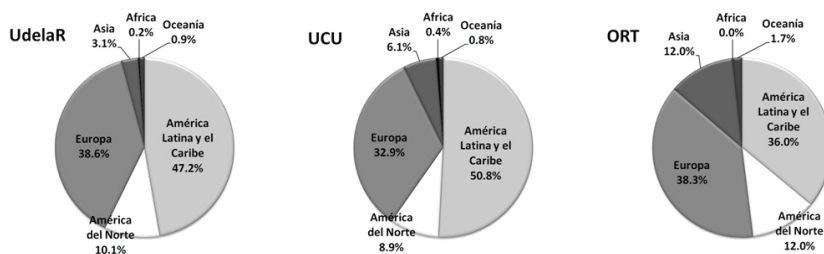
La distribución de las regiones muestra convergencias y algunas diferencias entre las tres universidades consideradas. Como se puede visualizar en la Figura 1, hay convergencia en el significado y representación que tienen América Latina y Europa en conjunto. A su vez, también hay convergencia en cuanto al peso de América del Norte. Sin embargo, hay diferencias de la ORT con la UdelaR y UCU en la mayor representación de Asia en los convenios suscritos y la menor presencia de América Latina en el periodo considerado. La concreción de un acuerdo de la ORT con la Embajada de Corea, que posibilitó la instalación del Instituto Rey Sejong en el campus, para el aprendizaje de la lengua

9 Para ampliar la información sobre ese proceso, ver: <http://cooperacion.udelar.edu.uy/es/wp-content/uploads/2013/03/Informe-de-internacionalizaci%C3%B3n-actualizado-para-p%C3%A1gina-web-20140519.pdf>

10 La UTEC no está incluida en este listado debido a su reciente creación. Las únicas universidades privadas con las que se contó con datos actualizados fueron la ORT y la UCU.

coreana en el año 2015 es una manifestación del mayor interés y prioridad que tiene dicha institución hacia los países de la región Asia.¹¹

Figura 1
Distribución porcentual por regiones de convenios internacionales suscritos por UdelaR, UCU y ORT (2010-2016)



Fuente: elaboración propia a partir de datos proporcionados por las instituciones (Universidad de la República, 2017; Universidad Católica del Uruguay, 2017; Universidad ORT Uruguay, 2017).

En lo que se refiere a la participación en redes internacionales, la UdelaR está afiliada a la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), a la Asociación Internacional de Universidades (IAU, por sus siglas en inglés), a la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP), y a la Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe, además de ser responsable de la Secretaría Ejecutiva de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). En el 2016, la AUGM agrupaba treinta y una universidades públicas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile y Paraguay, además de la UdelaR.¹² A partir de esas redes, la UdelaR participa de otras, así como de redes temáticas.

La ORT y la UCU son socios también de la UDUAL y de la IAU. La UCU además está asociada a la AUIP, a la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL) y a la Association of Jesuit Colleges and Universities (AJCU), mientras que ORT

11 El reciente acuerdo entre la UdelaR y la Universidad Qingdao de la República Popular China para la instalación del Instituto Confucio en Uruguay, en el año 2017, incrementará factiblemente la representación de los convenios con países de Asia.

12 Actualmente, la AUGM está compuesta por treinta y cinco universidades, y para el año 2020 ya está previsto el ingreso de otras hasta llegar a cuarenta y una.

es miembro de World ORT. Por otra parte, la ORT y la UCU participan en diversas redes temáticas, como es el caso del Consejo Latinoamericano de Escuelas de Administración (CLADEA), entre otras.

Movilidad académica

El país canaliza la movilidad (de estudiantes de grado y posgrado, y de profesores radicados en el país y extranjeros) a través de distintos programas y plataformas que buscan impulsar y fortalecer el proceso de construcción de espacios académicos internacionales en todas las áreas de conocimiento. La movilidad académica también involucra el intercambio de docentes e investigadores.

En UdelaR, por ejemplo, a lo largo del periodo de análisis abordado, se movilizaron 1 846 personas en el marco de los siguientes programas de movilidad institucional: ESCALA Docente, Jornadas de Jóvenes Investigadores de la AUGM, Programa 720, ECOS, Fundación Carolina, CAPES (movilidades dentro de proyectos y becas), DAAD, Horizonte 2020, Extra MARCA Docente, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (España), MARCA (Docentes y Coordinadores), Pablo Neruda (docentes y estudiantes de posgrado), Erasmus Mundus y Erasmus+. Las 1 846 personas movilizadas incluyen tanto a las recibidas por la institución como a las que fueron al exterior (Universidad de la República, 2017). Por otra parte, ese número comprende a estudiantes, docentes, investigadores y gestores y administradores.

El número total de estudiantes que se movilizó en el marco de programas institucionales fue de 1 206, de los cuales novecientos cincuenta y dos lo hicieron en el marco de estudios de grado y doscientos cincuenta y cuatro de posgrado. Los programas que movilizaron más estudiantes fueron el ESCALA para estudiantes de grado, con un total de cuatrocientos noventa y cinco movilizadas (doscientos sesenta y un enviados y doscientos treinta y cuatro recibidos); el Programa de Becas Iberoamérica-Santander, con ciento ochenta y seis estudiantes (cien enviados al exterior y ochenta y seis recibidos); y el MARCA-MERCOSUR, con ciento veintitrés estudiantes movilizadas (sesenta y seis enviados y cincuenta y siete recibidos). En materia de posgrados, los programas

que movilizaron más estudiantes fueron el ESCALA para estudiantes de posgrados, que fue utilizado por ciento trece estudiantes (cincuenta y un enviados y sesenta y dos recibidos); el Erasmus Mundus, aprovechado por setenta estudiantes (cincuenta enviados y veinte recibidos); y el AUIP, con cincuenta y un estudiantes movilizados (treinta y un enviados y veinte recibidos).

El sector privado recibió 1 846 estudiantes extranjeros, de los cuales 1 816 vinieron a cursos de grado y treinta a posgrados. Del total de estudiantes recibidos, ochocientos cincuenta y nueve procedieron de Europa, ochocientos seis del propio continente (divididos en trescientos setenta y siete provenientes de América Latina y cuatrocientos veintinueve de América del Norte), ciento veintitrés originarios de Asia, y cincuenta y ocho de Oceanía. A su vez, los principales países de origen de estos estudiantes fueron, sin que represente un orden de importancia, Alemania, China, España, Estados Unidos, Francia, Inglaterra y México.

Del total recibido, han venido a Uruguay en el marco de programas nacionales y regionales un total de ciento treinta y siete estudiantes. Los programas más representados han sido el Programa de Movilidad MERCOSUR (PMM), el de la AUSJAL, Erasmus Mundus, Erasmus+, y el de la AJCU, entre otros.

Los estudiantes nacionales del sector privado que cursaron al menos un semestre en el exterior fueron 1 113. De ese total, la información indica que setecientos setenta y seis estudiantes fueron a Europa, trescientos se quedaron en el continente (noventa y tres fueron a instituciones en América Latina y doscientos siete a América del Norte), dieciséis tuvieron como destino Asia, veinte fueron a Oceanía y un estudiante fue a África. Los datos no aportan indicaciones claras de tendencias en aumentos o descensos en los destinos, si bien podemos destacar que los números discriminados fluctúan en todos los destinos excepto Europa, que sólo aumentan de manera constante (con España como principal primer destino).

Internacionalización del currículo

En Uruguay, la internacionalización del currículo ha comenzado a desarrollarse recientemente. En la UdelaR, por ejemplo, se dictan algunos cursos de posgrado y avances o productos finales de investigación en inglés. En materia de cursos de posgrado, ello se produce con profesores invitados en las facultades de Ciencias y Ciencias Sociales.

En las universidades privadas, en cuanto a cursos dictados en otros idiomas, se identificaron cursos en inglés que se efectúan desde 2014 en tres de las principales instituciones (ORT, UCU y UM, en este último caso a partir de lo disponible en su página web). Dentro del área de ciencias sociales, se tienen treinta y seis cursos que se dictan en inglés, y dos que se dan en el área de ingeniería y tecnología.

Programas de grado conjunto o dobles

La doble titulación, modalidad reciente en el país, se efectúa en las áreas de ciencias sociales, y existen cuatro de estos programas en el sector privado. Las instituciones extranjeras que comparten doble titulación son Florida International University, University of London, Universidad de Málaga y Universidad de Gante.

La UdelaR no tiene programas de grado conjunto. A nivel de posgrado, hay una experiencia de maestría conjunta con la Universidad Complutense de Madrid por parte de la Facultad de Ciencias Sociales. Se trata de la Maestría Bimodal de Estudios Contemporáneos de América Latina, que ya ha completado tres ciclos. Dicha maestría es cocoordinada desde la Facultad de Ciencias Sociales de la UdelaR y la Complutense de Madrid. El título lo expide cada universidad, aunque el estudiante puede realizar parte de sus estudios en una universidad y parte en la otra.

Reflexiones finales

Uruguay es un pequeño país. Cuenta con población inmigrante, de origen europeo en su mayoría, que se concentra en la capital y en la región

costera del sur. Esto pauta determinados parámetros en la evolución de la educación superior nacional, y por ende también en el proceso de internacionalización de la misma.

Una de las características del proceso de internacionalización en Uruguay es que la Ley General de Educación define algunos lineamientos prioritarios en lo que concierne a la cooperación internacional. En ese sentido, la ley especifica en su artículo 14 que en materia de tratados internacionales y de cooperación internacional se promoverán los fines indicados en la ley, entre los cuales está la promoción de la integración regional e internacional. De esta manera, los programas regionales, entre ellos los referidos a los procesos en los que interviene el país, encuentran una base de apoyo estatal.

Mirado en su conjunto, el proceso de internacionalización de la educación superior tiene bases fuertes en la región latinoamericana y en Europa, al visualizarse el peso de los convenios por regiones. La *fotografía* está, sin embargo, en movimiento, sobre todo al tomarse el porcentaje de convenios de ORT con países asiáticos, por ejemplo. El acuerdo con el Instituto King Sejong de Corea que posibilita el dictado de cursos de coreano en ORT y el reciente acuerdo de la UdelaR para instalar el Instituto Confucio dan cuenta de una evolución que abre otras posibilidades. Las universidades de Uruguay participan de las principales redes internacionales, como la IAU y la UDUAL. La especificidad de cada universidad pauta prioridades en la integración en determinadas redes. La movilidad académica, y en particular la estudiantil, está incorporada como un elemento más en el funcionamiento de la educación superior.

Ahora bien, hay temas y áreas de la internacionalización de la educación superior que todavía no se han desarrollado o no han sido tratados en el país. Entre esas áreas, algunas *asoman* en las instituciones, como la falta de cursos masivos abiertos en línea (MOOC, por sus siglas en inglés), un mayor uso de las tecnologías en general, acreditaciones internacionales que den acceso a *rankings* específicos, el desarrollo de doctorados y una mayor internacionalización de los currículos. En la evolución de la internacionalización en Uruguay falta, además, una mayor sistematización de datos y un seguimiento más reciente de la evolución de conve-

nios internacionales y la movilidad estudiantil y académica frente a los recientes cambios del contexto internacional.

Por ello, este trabajo sobre la internacionalización de la educación superior en Uruguay es una primera *fotografía* que requerirá de nuevos avances e investigación.

Referencias

- Ministerio de Educación y Cultura (2015). *Anuario estadístico de educación 2015*. Recuperado de http://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/11078/5/mecweb/publicaciones_?3colid=927
- Universidad Católica del Uruguay (2017). Información proporcionada a través de comunicación personal enviada el 30 de agosto de 2017. Uruguay.
- Universidad de la República (2017). *Banco de datos de la DGRC*. Uruguay: Universidad de la República.
- Universidad ORT Uruguay (2017). Información proporcionada a través de comunicación personal enviada el 30 de agosto de 2017. Uruguay.

Bibliografía de consulta

- Constitución de la República Oriental del Uruguay* (2004). Recuperado de <https://www.presidencia.gub.uy/normativa/constitucion-de-la-republica>
- Decreto 33/997 por el que se modifica el artículo 4 del Decreto 308/995* (1997). Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/33-1997/1>
- Decreto 308/995 por el que se aprueba el Ordenamiento del Sistema de Enseñanza Terciaria Privada y se fijan sus cometidos* (1995). Recuperado de http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/1645/1/anexoi_decreto_308-995.pdf
- Decreto-Ley 15.661* (1984). Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/decretos-ley/15661-1984/1>
- Ley 19.043 por la que se crea la UTEC* (08 de enero del 2013). Recuperado de <https://utec.edu.uy/wp-content/uploads/2017/08/ley-19043-creacion-de-utec.pdf>

Ley General de Educación. Ley 18.437 (16 de enero de 2009). Recuperado de http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley_18437.pdf

Ley Orgánica de la Universidad de la República. Ley 12.549 (29 de octubre de 1958). Recuperado de www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/844/siteId/1

LINCOLN BIZZOZERO

Director de Relaciones Internacionales y Cooperación Internacional de la Universidad de la República (UdelaR). Profesor Titular del Programa de Estudios Internacionales de la Facultad de Ciencias Sociales de la misma universidad. Investigador del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: lbizzozero@gmail.com

VIRGINIA DELISANTE

Candidata a Doctora en Historia, Estudios de Seguridad y Defensa por el Instituto Universitario de Lisboa (ISCTE). Maestra en Relaciones Internacionales-Estudios Europeos por la Universidad de Lisboa. Licenciada en Estudios Internacionales por la Universidad ORT Uruguay (ORT). Coordinadora Académica Adjunta de la Licenciatura en Estudios Internacionales. Docente y Catedrática Asociada de Proyectos Finales de la Facultad de Administración y Ciencias Sociales de la ORT. Correo electrónico: delisante@ort.edu.uy

ALEJANDRA TAGLIANI

Candidata a Doctora en Sociología por la Universidad Nacional de San Martín. Maestra en Integración por la Universidad de Montevideo. Licenciada en Sociología por la Facultad de Ciencias Sociales de la UdelaR. Licenciada en Estudios Internacionales por la ORT. Correo electrónico: atagliani@adinet.com.uy

CAMILA ZEBALLOS

Candidata a Maestra en Ciencias Humanas, opción Estudios Latinoamericanos por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UdelaR. Licenciada en Ciencia Política por la misma universidad. Docente de la Unidad Académica de la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la UdelaR. Investigadora del Centro de Informaciones y Estudios del Uruguay (CIESU).

Correo electrónico: c.zeballos1@gmail.com

SECCIÓN 2

COOPERACIÓN BIRREGIONAL: CASOS DE BUENAS
PRÁCTICAS DE INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA
ENTRE EUROPA Y AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

UNIVERSITAT D'ALACANT

CASO PRÁCTICO: EL PROYECTO SUMA

(PROGRAMA ALFA III DE LA UNIÓN EUROPEA)

ROBERTO ESCARRÉ

JOSEPH MYERS

1. Contexto

El proyecto Sustainable Universities Financial Management Network, o en español, Red de Gestión Financiera para Universidades (SUMA) (2010-2013) fue subvencionado por la Comisión Europea (CE) bajo la convocatoria ALFA III (2007-2013). Esta convocatoria pretendía promover la cooperación e intercambio de buenas prácticas y conocimientos en el ámbito de la educación superior entre universidades latinoamericanas y europeas. Desde 2014, el tipo de actividades que financia el programa ALFA se integra bajo el paraguas del programa Erasmus+, en concreto en el epígrafe de *Capacity building for higher education*.

El proyecto fue concedido en 2010 y tenía una duración de tres años, recibiendo la mayor financiación de la historia de la convocatoria ALFA: más de dos millones de euros. El proyecto integraba cuatro socios europeos y dieciocho universidades latinoamericanas, lo que suponía una institución de educación superior (IES) de cada país latinoamericano elegible para el programa. En concreto, el consorcio estaba conformado por las universidades señaladas en la Figura 1.

Figura 1
Universidades integrantes de proyecto SUMA



Unión Europea	América Latina
 FH Joanneum Gesellschaft MBH (FHJ)	 Universidad Nacional del Litoral (UNL)
 Universidad de Alicante (UA)	 Universidad Mayor de San Francisco Xavier de Chuquisaca (USFX)
 Universitaet des Saarlandes (SAAR)	 Pontificia Universidade Católica de Rio de Janeiro (PUC)
 Università Degli Studi Di Genova (UNIGE)	 Universidad Viña del Mar (UVM)
	 Universidad Industrial de Santander (UIS), <i>Coordinador</i>
	 Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC)
	 Universidad de la Habana (UH)
<small>FINANCED BY THE EUROPEAN UNION</small>	 Universidad Central del Ecuador (UCE)
	 Universidad de El Salvador (UES)
	 Universidad del Valle de Guatemala (UVG)
	 Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)
	 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)
	 Universidad Nacional de Ingeniería (UNI)
	 Universidad Católica Santa María La Antigua (USMA)
	 Universidad Nacional del Este (UNE)
	 Pontificia Universidad Católica Perú (PUCP)
	 Universidad ORT Uruguay (ORT)
	 Universidad Simón Bolívar (USB)

Fuente: elaboración propia.

2. Objetivos

El objetivo principal del proyecto SUMA se centró en tres retos en particular, siempre teniendo en cuenta el objetivo subyacente de la modernización de prácticas de gestión financiera y de estrategias de diversificación de ingresos en IES de América Latina (Figura 2).

Figura 2
Objetivos de proyecto SUMA



1	La promoción de integración regional a través de la creación de una red de gestores financieros dedicándose a la modernización de sistemas y prácticas de gestión financiera
 2	La mejora de las capacidades humanas, organizativas y técnicas de IES de AL para aumentar la eficacia en gestión financiera y diversificación de ingresos
 3	La promoción de la imputabilidad y transparencia a través de la sistematización y el desarrollo de buenas prácticas

Fuente: elaboración propia.

3. Beneficiarios

El impacto del proyecto fue bastante amplio e incidió directa e indirectamente en tres grupos principales de personas (Figura 3).

Figura 3
Grupos de personas involucrados en proyecto SUMA

1	Los gestores financieros de las IES, que ganaron un mayor conocimiento de financiación y recaudación de fondos sustentables
 2	El personal y los estudiantes de IES, que experimentarán un sistema más sustentable y equitativo
 3	Los cuerpos gubernamentales que tienen la responsabilidad de elaborar políticas de ES

Fuente: elaboración propia.

4. Implementación

La implementación del proyecto se llevó a cabo en tres fases principales:

1. Análisis y sistematización de experiencias a nivel regional. Se llevaron a cabo análisis para obtener información detallada sobre la situación de la gestión financiera en las IES de América Latina.
2. Desarrollo y fortalecimiento de capacidades. Basándose en los resultados de la primera fase, se desarrollaron materiales y actividades de formación para gestores financieros y personal administrativo. Se organizaron cuatro talleres con enfoque de formación para formadores, y luego dos talleres en cada universidad del consorcio, así como talleres en línea para personal de universidades que no pertenecían al consorcio.
3. *Networking* y difusión. Se difundieron todos los resultados alcanzados en el proyecto con la ayuda de actores gubernamentales. También se creó una base de datos de expertos para dar visibilidad a los participantes individuales que integran la red.

Finalmente, se realizó una conferencia internacional en San José, Costa Rica, que a la vez remató el proyecto y lanzó la Red SUMA, que daría continuidad a la iniciativa y ampliaría la red de socios.

5. Postproyecto

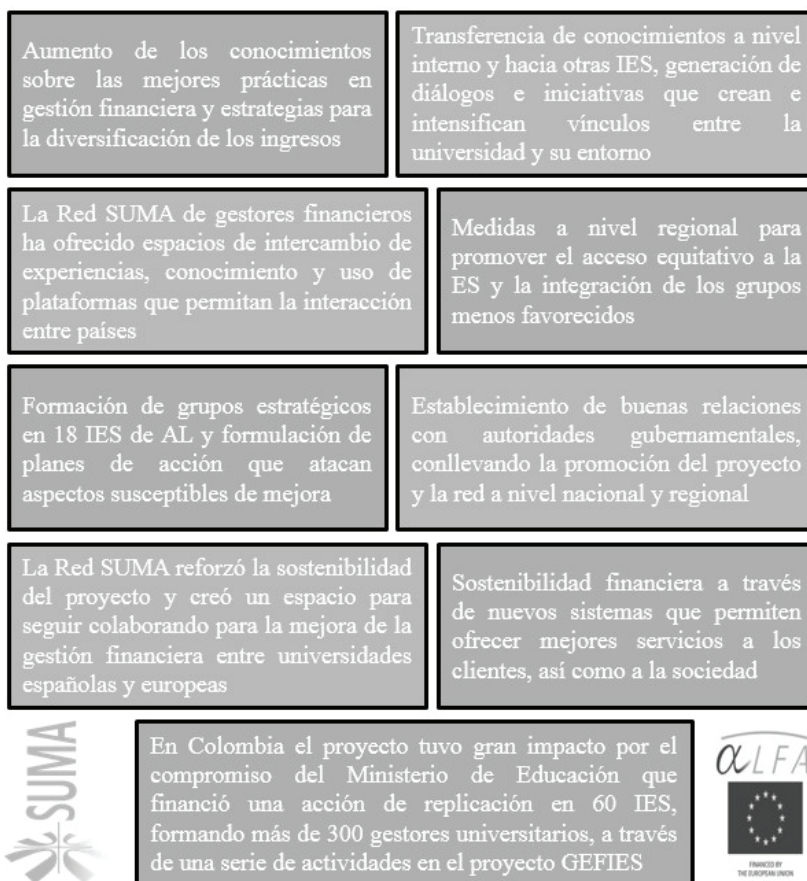
El éxito del proyecto se mide a través de dos categorías: los resultados, es decir, lo tangible que ha surgido de las actividades del proyecto, y el impacto, es decir, lo intangible. Lo primero se puede identificar a corto plazo, durante o inmediatamente después del proyecto, y lo segundo es normalmente identificable a largo plazo, tarda más en evidenciarse (Figura 4).

Figura 4
 Resultados del proyecto SUMA

2	Análisis generales masivos acerca de la gestión económica y financiera de 73 IES de los 22 países socios del proyecto
1.348	Participantes en 34 talleres en gestión económica y financiera de universidades
18	Proyectos institucionales para la modernización de los sistemas de gestión financiera y recaudación de fondos
1.200	Personas formadas de instituciones no socias en talleres de replicación y MOOCs 
18	Mesas redondas dirigidas a legisladores y universidades que no eran socias 
127	Participantes de 1 conferencia internacional sobre el proyecto
1	Red SUMA , una organización para continuar la promoción del proyecto y sus objetivos, respaldada por 1 sitio web
Varios	Acuerdos y alianzas estratégicas entre las universidades socias oriundas de AL

Fuente: elaboración propia.

Figura 5
Impacto del proyecto SUMA



Fuente: elaboración propia.

6. Buenas prácticas

Entre todas las prácticas involucradas en el proyecto SUMA, se han seleccionado seis que resaltan como ejemplos de buenas prácticas dignas de replicarse en el entorno de cualquier proyecto europeo o internacional, por ejemplo, de futuros proyectos Erasmus+.

Elección de socios adecuados

Antecedentes

La selección de socios se tiene que decidir en el momento de redacción de la propuesta, por lo que el coordinador tiene que estar convencido de que los miembros del consorcio van a contribuir en cada fase del proyecto. Los socios provendrán de las relaciones interinstitucionales y redes ya existentes que entrelazan las IES europeas y latinoamericanas.

Implementación

Cuando se seleccionan los socios, hay que tener en cuenta su capacidad y la confianza que tiene el coordinador en cada socio. Si el socio, finalmente, tiene poca capacidad para poder desempeñar su papel en el proyecto al nivel exigido, se debilitan el proyecto y sus resultados. Antes de SUMA, trece de los veintidós socios ya habían trabajado juntos en un proyecto anterior. Siendo este también un proyecto de la misma convocatoria y de similar dimensión, los socios ya tenían experiencia de trabajar juntos en el ámbito particular del proyecto. Asimismo, seis de esos socios habían colaborado en otro proyecto de la misma convocatoria. De esta manera, el equipo ya conocía las capacidades de los socios y existía confianza entre ellos, así que el proyecto no encaraba los problemas que suelen surgir entre socios desconocidos.

Factores de éxito

Una gran proporción del consorcio ya había colaborado en uno o dos proyectos del mismo estilo y tamaño, y sabía qué esperar tanto del proyecto como de sus colaboradores. Los coordinadores ya tenían experiencia gestionando a un grupo de socios, y viceversa, y el proyecto podía arrancar enseguida y no preocuparse demasiado por problemas internos inesperados.

Se considera también una buena práctica elegir a socios de todos los países miembros de América Latina en la convocatoria, esto para que el proyecto se difunda en toda la región.

Resultados e impacto

La gran mayoría de los socios perduró en el equipo durante la totalidad del proyecto, y dichos socios fueron fundadores de la Red SUMA, el resultado clave del proyecto. El hecho de que sigan formando parte de la red, y que la red siga en vigor, muestra la buena selección de los socios.

Durante y después del proyecto, los socios hacían uso de sus redes de confianza para aumentar la concientización del proyecto y de las actividades, reuniendo a 1 200 participantes en los talleres virtuales y poniendo en marcha un efecto multiplicador en el alcance de la red.

Fortalezas y debilidades

Ya conocidas las instituciones entre sí, pudieron aunar fuerzas de la manera más eficaz y rentable. Así, el consorcio era capaz de anticipar problemas y reaccionar como correspondía. Las sinergias que ya se habían formado antes de que hubiera empezado el proyecto contribuyeron mucho al éxito del mismo.

Debido al tamaño del consorcio, el proyecto siempre iba a experimentar atascos y retrasos, en particular en la gestión de conocimiento. No obstante, los socios reconocieron y solucionaron rápido los problemas que fueron surgiendo.

Preacuerdos

Antecedentes

En todas las convocatorias de la CE se requiere que los socios firmen un preacuerdo. Sin embargo, suele ser muy básico y no cubrir más que unas condiciones de colaboración y declaraciones que confirman que se ha leído y comprendido la propuesta.

Implementación

Una buena práctica que consiguió el proyecto SUMA fue hacer que cada socio firmara un preacuerdo elaborado en el contexto específico del proyecto y del papel de dicho socio, aunque esos acuerdos no tenían validez ante la CE. Con un acuerdo específico, cada socio tenía más claras sus responsabilidades y obligaciones ante el consorcio, y las consecuencias de no cumplir con las normas.

Factores de éxito

El preacuerdo constituyó un impulsor para la ejecución adecuada de las actividades de las que se encargaba cada socio en cuestión. Cada actividad venía relacionada a un presupuesto, y el preacuerdo permitió al coordinador retener el pago debido a un socio hasta que este realizara la actividad a un nivel adecuado.

En una situación más severa en que cierto socio no proporcionara ninguna ayuda al desarrollo del proyecto, o incluso dificultara su progreso, el preacuerdo de SUMA dejó claro que ese socio quedaría fuera del consorcio, del proyecto y de sus beneficios.

Resultados e impacto

Los preacuerdos fueron vitales para el buen funcionamiento del proyecto porque confirieron responsabilidades concretas a cada socio. Además, clarificaron los objetivos del proyecto para que todo el consorcio trabajara

en la misma dirección y establecieron la base para una relación cooperativa que abrió camino a los postacuerdos que llegarían a formar la Red SUMA y a asegurar la futura cooperación entre las instituciones.

Involucramiento de *stakeholders* claves

Antecedentes

La principal preocupación de los ministerios de educación de los países de América Latina era que el proyecto impulsara el uso eficiente de los recursos, facilitara la captación de ingresos y contribuyera a la sostenibilidad de las instituciones.

Implementación

SUMA integró unos *stakeholders* claves en el proyecto, especialmente autoridades gubernamentales. El Ministerio de Educación de Colombia, por ejemplo, tuvo un papel interesante en el proyecto SUMA, aunque no era socio oficial. La buena práctica de su involucramiento en cada etapa del proyecto aportó más conocimientos y respaldo a la institución coordinadora.

Factores de éxito

El Ministerio de Educación de Colombia participó activamente en muchas de las actividades a lo largo del proyecto, proporcionando conocimientos y puntos de vista distintos. Por su participación, la legitimidad que recibió el proyecto en la región impactó directamente en la decisión de ministerios de educación de otros países de América Latina de replicar el proyecto, precisamente porque el tema elegido por el proyecto SUMA les afectaba directamente y proporcionaba unas soluciones específicas y transferibles a la situación de cada uno.

Resultados e impacto

La presencia del Ministerio de Educación colombiano conllevó una aprobación gubernamental del proyecto, lo que le ayudó a atraer más socios a las actividades de SUMA y a la red también. El proyecto tuvo acceso a los datos relevantes sobre la gestión financiera recogidos por el ministerio, y así se sirvió de datos de más IES y con más profundidad.

También, la participación del ministerio permitió compartir conocimientos de gestión financiera entre las autoridades y las IES participantes del proyecto, un intercambio que mejoró la gestión financiera de ambos y permitió que se contribuyera con otro punto de vista al debate de cómo gestionar mejor la financiación de la educación superior.

La retroalimentación

Antecedentes

La retroalimentación tuvo un papel clave, dada la transferencia de tecnología y conocimientos a los socios de América Latina. Fue otra oportunidad para impartir buenas prácticas, y aseguró que los socios enseñaran el contenido de forma idónea.

Implementación

En el marco de SUMA, detrás de cada actividad, venía un ejercicio de evaluación y retroalimentación. Esta acción siempre la hizo el socio FH Joanneum Gesellschaft MBH (FHJ), que no se involucraba con el objetivo de mantener un punto de vista neutral. FHJ recogió las opiniones de los participantes y evaluó el contenido y los materiales de cada actividad para identificar sus fortalezas y debilidades y para poder proporcionar recomendaciones para las siguientes actividades.

Factores de éxito

El involucramiento de un socio como árbitro del proceso de realimentación era una decisión clave para que los socios pudieran recibir comentarios objetivos sobre su rendimiento. El hecho de que evaluara cada actividad, y que lo hiciera de acuerdo al modelo de calidad elaborado por el proyecto, se tradujo en un proceso de retroalimentación consistente y fiable.

Resultados e impacto

La retroalimentación constante conllevó una mejora continua en la calidad de las actividades llevadas a cabo y la satisfacción de los participantes. Además, se evidenció que los problemas resaltados por FHJ nunca volvieron a aparecer, demostrando que el proceso de retroalimentación tuvo un fuerte impacto en el aprendizaje de los socios.

Fortalezas y debilidades

Una fortaleza de la actividad de retroalimentación era el gran número de actividades repetidas. Eso dio a los socios la oportunidad de hacer de nuevo cada actividad, incorporando los consejos de FHJ y mejorándola. Asimismo, FHJ tuvo otra oportunidad para evaluar la calidad del contenido producido por cada socio, asegurándose de que fuera adecuado.

La adaptabilidad

Antecedentes

Es normal que un proyecto sufra cambios y tenga que adaptarse a nuevas situaciones. Con un proyecto del tamaño de SUMA, esto era aún más probable. Una parte fundamental de la adaptabilidad es la elaboración de antemano de planes de contingencia, que entran en vigor cuando algo va mal en el proyecto.

Implementación

El proyecto SUMA elaboró planes de contingencia para distintas cuestiones del proyecto, en particular respecto a asuntos de financiación, transporte y recursos humanos. Elaborados los planes, el proyecto podía seguir sin tener que parar y ajustarse constantemente, porque tenía claro cómo rectificar cualquier cuestión u obstáculo que surgiera.

Factores de éxito

El consorcio consideró muchas dimensiones de posibles problemas, permitiendo así que ningún problema lo tomara por sorpresa y que tuviera planes para encarar cada uno. La buena difusión de estos planes de contingencia entre los socios clarificó el objetivo de esos planes y los familiarizó con el proceso a seguir en caso de encarar problemas.

Resultados e impacto

Los planes de contingencia se activaron en diversas ocasiones. Por ejemplo, el primer reembolso de la CE llegó en el mes seis del proyecto, pero SUMA quería hacer una reunión de arranque en Colombia. Se activó el plan de contingencia al respecto, y los socios consiguieron cubrir los gastos de viaje de todos los integrantes para realizar la reunión de gran importancia.

Asimismo, a mitad del proyecto, la CE hizo un recorte significativo en el apoyo financiero que concedía al consorcio SUMA, pero el equipo fue capaz de superarlo por los planes alternativos que se habían elaborado y actualizado durante el proyecto. Finalmente, un socio acabó por salir del consorcio, pero la coordinación ya había previsto socios alternativos.

Otra muestra de la adaptabilidad de SUMA se evidencia en los kits de comunicación y los glosarios de construcción colectiva. Estos surgieron de una necesidad percibida de acopiar, agrupar y manejar el conocimiento que se iba ganando a lo largo del proyecto en un documento centralizado y colaborativo. Los kits y los glosarios ayudaron a con-

trolar y centralizar los nuevos conocimientos y a hacerlos disponibles de forma abierta y colectiva, en un proceso que se podía perpetuar y replicar fácilmente.

La sostenibilidad

Antecedentes

La sostenibilidad es la clave de cualquier proyecto multilateral porque sin ella no hay motivo por el que invertir en el proyecto. Sus efectos tienen que perdurar después de la financiación para que el proyecto tenga una justificación debida ante el financiador y los participantes. La buena práctica en el caso de SUMA consistió en crear un plan de sostenibilidad que facilitara que el proyecto perdurara tras la financiación y multiplicara su impacto.

Implementación

En este aspecto, el proyecto comenzó relativamente pronto a poner los cimientos para la creación de una red colaborativa que continuara el trabajo después de que terminara el proyecto y que ayudara a mejorar en los participantes (universidades) su sistema de gestión financiera.

En resumen, la Red SUMA tiene como objetivo el fortalecimiento de las buenas prácticas y lecciones aprendidas sobre la gestión financiera, la promoción de la colaboración continua entre las instituciones socias y la difusión del proyecto y sus resultados a más instituciones y países.

Factores de éxito

Con presencia en varias plataformas en línea, incluyendo LinkedIn, la red ha proporcionado un lugar común y seguro para compartir los resultados del proyecto y atraer a nuevos socios. Como resultado, la red ha crecido y cuenta con varios socios que no formaron parte inicialmente

del consorcio y que contribuyen a ella de forma positiva, o que incluso han acogido las conferencias internacionales que organiza.

Además, antes de su creación, se elaboraron y firmaron una serie de acuerdos, documentos con la misma estructura y el mismo fin de los preacuerdos, pero con menos fuerza obligatoria, para que los socios se comprometieran a la creación y al crecimiento de la red, los cuales aseguraron su futuro estable.

Resultado e impacto

El resultado concreto del proyecto fue la Red SUMA, que entró en vigor con una conferencia internacional que funcionó como evento final del proyecto. La red sumó a todos los socios, el material generado y las lecciones aprendidas dentro de una sola organización. Siendo esta una organización multistitucional y con la experiencia de haber llevado a cabo un proyecto a nivel multinacional, ha sido más fácil difundir las lecciones a más instituciones, y la red está creciendo a un ritmo exponencial.

La red se ha convertido en un lugar para la colaboración continua de los socios y para la compartición de conocimientos, tal y como hacía el proyecto. Cada año, se lleva a cabo una conferencia al respecto para impartir más lecciones aprendidas, buenas prácticas e ideas para mejorar la gestión financiera de las instituciones interesadas.

Fortalezas y debilidades

La red, siendo una organización extrainstitucional, es decir, fuera del control de una sola institución, ha consolidado toda la labor producida a lo largo del proyecto y ha facilitado su difusión a través de regiones y fronteras más de lo que cualquier departamento universitario o gubernamental hubiera podido hacer.

Uno de los problemas con la red era que en los estatutos de muchas de las IES socias no estaba permitido asignar fondos a una organización terciaria, lo que previno el pequeño pero necesario pago del abono de varios socios. Al final, se ha conseguido que todos paguen su porción debida.

Conclusiones

Cada proyecto es diferente, pero las seis buenas prácticas que se han destacado anteriormente son universales para el buen desarrollo de cualquier proyecto multilateral.

1. Un *buen equipo* es imprescindible. Si no se puede confiar en los socios, o se duda de sus capacidades, es muy difícil progresar. Cualquier proyecto se enfrentará a varios problemas, y el tener un consorcio fiable y capaz es un gran aporte a la posibilidad de solucionar tales problemas.
2. El *pre-acuerdo* entre los socios es una medida preventiva, pero necesaria. Idealmente no se tiene que recurrir a los términos del preacuerdo, pero este provee una garantía en caso de que haya problemas con el rendimiento de los socios. En SUMA, la claridad del acuerdo y de las consecuencias de quebrarlo formó un gran aliciente al buen desempeño de las actividades y disuadió a socios que no querían las responsabilidades previstas.
3. El proyecto SUMA no habría tenido el éxito que logró sin la *participación* fundamental del Ministerio de Educación de Colombia y el apoyo de los respectivos ministerios de educación de Cuba, Bolivia y Argentina. Esos últimos países replicaron el proyecto a nivel nacional, siendo muy pertinente a su situación particular.
4. La *retroalimentación* continua y constante es imprescindible para estar seguro de que los socios entiendan los nuevos conocimientos y estén completamente dispuestos a enseñarlos y difundirlos.
5. La falta de *planes de contingencia* ralentiza la resolución de problemas y, más importante, el desarrollo general del proyecto. Dichos planes tienen que ser abarcadores y ágiles, y han de reaccionar ante una nueva realidad dentro del proyecto para proveer la mejor defensa ante obstáculos.
6. Finalmente, la fuerza de cualquier proyecto radica en su *sostenibilidad*, que continúa vinculando a los socios y suministrando un lugar para que compartan las lecciones aprendidas y la captación de las buenas prácticas. Logrado esto, el plan de sostenibilidad además debería difundir el proyecto fuera de los socios originales.

ROBERTO ESCARRÉ

Director de la Oficina de Gestión de Proyectos Internacionales en la Universidad de Alicante. Doctor en Economía de la Educación por la misma universidad. Ha trabajado específicamente en el ámbito del impacto de la educación superior en países en vías de desarrollo. En los últimos quince años, ha coordinado más de cincuenta proyectos internacionales en más de ochenta países, entre ellos algunos en temas de internacionalización de la educación superior. Ha trabajado para diversas organizaciones internacionales como el Banco Mundial, la Unión Europea o la Oficina Europea de Patentes.

Correo electrónico: r.escarre@ua.es

JOSEPH MYERS

Se unió a la Oficina de Gestión de Proyectos Internacionales de la Universitat d'Alacant en enero de 2017 como becario. Hizo una estancia de seis meses en la Universidad de Cambridge durante sus cursos de Letras Hispánicas. Durante dicho periodo se encargó de redactar un reportaje sobre las buenas prácticas del proyecto SUMA, para el que entrevistó a varios miembros del consorcio. Se incorporó también a varios otros proyectos multirregionales encabezados por la Universitat d'Alacant. Actualmente está cursando un Máster en Letras Lusófonas e Hispánicas, con la intención de hacerse académico.

Correo electrónico: josephmyers307@gmail.com

VRIJE UNIVERSITEIT BRUSSEL
BUENAS PRÁCTICAS EN LA COOPERACIÓN
UNIVERSITARIA AL DESARROLLO: LOS PROGRAMAS DE
COOPERACIÓN UNIVERSITARIA INSTITUCIONAL
EN FLANDES, BÉLGICA

FRANÇOISE DE CUPERE

1. Antecedentes

El Vlaamse Interuniversitaire Raad (VLIR) es el Consejo Interuniversitario Flamenco. Fue establecido en 1976 para mejorar el entendimiento mutuo y la colaboración entre las universidades flamencas de Bélgica. Dentro de este órgano, se creó la Comisión de Cooperación Universitaria al Desarrollo (VLIR-UOS), primero como un tipo de comisión para facilitar proyectos puntuales de cooperación al desarrollo entre grupos de investigación de las universidades flamencas y de universidades en el sur, pero pronto se convirtió en un departamento separado y prácticamente autónomo, responsable del manejo de los fondos para la cooperación universitaria al desarrollo, obtenidos por el Gobierno federal belga. En 1997, VLIR-UOS introdujo los programas de cooperación universitaria institucional.

Un programa de cooperación universitaria institucional (CUI) representa un compromiso de largo plazo (doce años) que implica un esfuerzo de equipo considerable y una asociación entre universidades flamencas y una universidad en uno de los países socios de la VLIR-UOS. Esta última universidad no debe ser vista como un beneficiario

aislado, sino como un actor clave en la cooperación universitaria para el desarrollo a nivel de país.

El programa CUI consiste en un conjunto coherente de proyectos en torno a un tema general, e incluye una serie de áreas científicas bien definidas que contribuyen a las prioridades nacionales de desarrollo.

Además de la investigación, la educación y la prestación de servicios, el programa apoya el fortalecimiento institucional de la universidad socio en las áreas de gestión y apoyo como las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la gestión de bibliotecas o la gestión financiera.

Las principales características del CUI son:

- Colaboración a largo plazo (doce años) orientada al desarrollo institucional.
- Financiación y facilitación de la cooperación (asociación).
- Correspondencia entre las prioridades de la universidad asociada y el interés y la pericia de las contrapartes flamencas.
- Conjunto coherente de intervenciones/proyectos sinérgicos guiados por el plan estratégico de la universidad asociada.
- Capacitación en:
 - Lo académico (MSc/PhD, educación, investigación, publicación, etc.).
 - Prestación de servicios internos (TIC, biblioteca).
 - Prestación de servicios externos (servicios a la sociedad).
 - Capacidad de gestión (planificación, recursos humanos, relaciones internacionales, etc.).

El CUI encaja muy bien con el objetivo del *country strategy* de VLIR-UOS, que es lograr un mayor nivel de impacto de la cooperación universitaria para el desarrollo en un contexto nacional a lo largo de prioridades estratégicas temáticas y posiblemente regionales. Dentro de su cooperación a nivel institucional, VLIR-UOS continúa apoyando a un número limitado de universidades socias cuidadosamente seleccionadas ubicadas en los países socios, a través de los programas CUI.

Algunos principios rectores:

- Espíritu de asociación, diálogo y respeto mutuo.
- La participación del liderazgo académico de alto nivel es crucial (estructuras de toma de decisiones en la universidad).
- Incorporación en estructuras y sistemas locales (universitarios, regionales/nacionales).
- Relevancia de desarrollo, es decir, debe centrarse en cambiar vidas (en la universidad y la sociedad, a través de la interacción con el Gobierno, actores de desarrollo local y la sociedad en general).
- Contenido basado en la concordancia entre las prioridades de la universidad socia y los intereses y conocimientos especializados ofrecidos por las contrapartes flamencas.
- Lógica del programa: agrupar un conjunto coherente de intervenciones/proyectos sinérgicos guiados por el plan estratégico de la universidad asociada, esto con un enfoque interdisciplinario en una o más áreas de especialización.

2. Implementación

En septiembre 2017, se habían finalizado los programas CUI con las siguientes instituciones:

- Universidad de Mekelle, Etiopía.
- Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas (UCLV), Cuba.
- Universidad del Cabo Occidental (Western Cape), Sudáfrica.
- Universidad Católica del Congo, Congo.
- Universidad de Can Tho, Vietnam.
- Universidad de Ciencia y Tecnología de Hanoi, Vietnam.
- Universidad de Nairobi, Kenia.
- Universidad de Zimbabwe, Zimbabwe.
- Universidad Mayor de San Simón (UMSS), Bolivia.
- Universidad de Zambia, Zambia.
- Universidad de Agricultura de Sokoine, Tanzania.
- Universidad de Saint Louis y Universidad Estatal de Benguet, Filipinas.
- Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL), Ecuador.

Actualmente, el CUI tiene asociaciones con las siguientes:

- Universidad del Burundi, Burundi.
- Universidad Católica de Bukavu, Congo.
- Universidad de Kisangani, Congo.
- Universidad de Jimma, Etiopía.
- Universidad de Arba Minch, Etiopía.
- Universidad de Bahir Dar, Etiopía.
- Universidad de Moi, Kenia.
- Universidad de Ciencia y Tecnología de Jomo Kenyatta, Kenia.
- Universidad Moulay Ismaïl, Marruecos.
- Universidad Eduardo Mondlane, Mozambique.
- Universidad de Limpopo, Sudáfrica.
- Universidad de Mzumbe, Tanzania.
- Instituto Africano de Ciencia y Tecnología de Nelson Mandela, Tanzania.
- Universidad de las Montañas de la Luna, Uganda.
- Universidad de Hue, Vietnam.
- Universidad Católica Boliviana San Pablo (UCB), Bolivia.
- Universidad de Oriente, Cuba.
- Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Universidad Nacional Agraria La Molina, Perú.
- Universidad Anton De Kom, Surinam.

3. Elaboración de los programas de cooperación universitaria institucional en América Latina

Programa de Cooperación Universitaria Institucional con Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas (2002-2013)

Universidad coordinadora flamenca: Vrije Universiteit Brussel (VUB).

La UCLV se estableció en 1948 y se encuentra a unos 400 km al este de La Habana. De ser una institución que inicialmente impartía sólo ciencias agrícolas, hoy en día ofrece una gama completa de programas académicos. Aparte de un buen número de estudiantes extranjeros, la

mayoría de los integrantes de su cuerpo de estudio están registrados como estudiantes de posgrado. UCLV también encabezaba el movimiento para *universalizar la educación superior* a través de la oferta de programas a un público más amplio en municipios fuera del campus.

El CUI con UCLV se compuso de los siguientes proyectos sinérgicos:

- *Cluster 1:* desarrollo institucional relacionado con las TIC.
 - Infraestructura de las TIC.
 - Las TIC en la educación.
 - Desarrollo de la cultura de la información.
- *Cluster 2:* políticas institucionales y desarrollo de la capacidad de gestión.
 - Creación de capacidad para la comunicación en inglés con fines académicos en colaboración internacional.
- *Cluster 3:* formación e investigación colaborativa.
 - Mejorar la calidad de los programas de estudios de pregrado y posgrado en ciencias de plantas y animales.
 - Fortalecimiento de la educación de pregrado y posgrado en ciencias farmacéuticas.
 - Educación ambiental y desarrollo de tecnologías limpias.
 - Fortalecimiento de la investigación y la educación de posgrado en ciencias de la computación.

Programa de Cooperación Universitaria Institucional con la Escuela Superior Politécnica del Litoral (1998-2010)

Universidad coordinadora flamenca: Universidad de Gante.

El programa CUI con la ESPOL comenzó en 1998. La ESPOL fue creada en 1958 para responder a la creciente demanda de educación técnica y científica en las zonas costeras ecuatorianas. A lo largo de los años, dicha universidad ha crecido constantemente y ahora se compone de seis campus diferentes con más de 12 000 estudiantes.

El CUI con ESPOL estuvo compuesto por los siguientes proyectos sinérgicos:

- Mejora de las capacidades de investigación.
- Innovación educativa en ingeniería a través de la tecnología.

- Musa spp: biotecnología para un desarrollo sustentable, ambiental y social de la agricultura ecuatoriana.
- Sistemas de gestión ambiental en agricultura y acuicultura (EMSAA).
- Técnicas de manejo para una acuicultura sustentable de camarón (MATESA).
- Investigación sobre aplicaciones de materiales no metálicos.
- Programa de desarrollo de emprendedores.
- Programa de desarrollo de capacidades de educación e investigación para ingeniería de *software*, telecomunicaciones y robótica.

Programa de Cooperación Universitaria Institucional con Universidad Mayor de San Simón (1996-2008)

Universidad coordinadora flamenca: Katholieke Universiteit Leuven.

La UMSS se encuentra en la ciudad de Cochabamba, Bolivia. Se fundó en 1832, a partir de una Facultad de Derecho, actualmente Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas. La Facultad de Medicina es la segunda facultad más antigua de la UMSS. La Facultad de Agronomía se inició poco después, seguida por las de Ciencias Económicas y Sociología, Arquitectura, Bioquímica y Farmacia y Odontología. Las facultades más jóvenes son las de Humanidades y Ciencias y Tecnología.

La cooperación entre la UMSS y las universidades flamencas ya estaba en marcha antes del inicio del programa CUI en 1997. Existieron varios proyectos de iniciativa propia (OI) entre la UMSS y la Katholieke Universiteit Leuven, la Universidad de Gante y la VUB. La UMSS organizó su evento de clausura en julio de 2007.

Los principales temas del proyecto fueron los siguientes:

- Fortalecimiento del Centro de Geotecnia.
- Centro de Agua y Saneamiento Ambiental.
- Fortalecimiento del Centro de Limnología y Recursos Acuáticos.
- Biodiversidad y genética.
- Centro de Planificación y Gestión (CEPLAG).

Programa de Cooperación Universitaria Institucional con la Universidad Católica Boliviana San Pablo (2017 en adelante)

Universidad coordinadora flamenca: VUB.

Este programa busca contribuir al desarrollo de la sociedad boliviana mediante el fortalecimiento institucional de las cuatro unidades académicas regionales (Cochabamba, La Paz, Santa Cruz y Tarija) de la UCB. Durante el último decenio, Bolivia se enfrentó a rápidos cambios económicos, legales, sociales, climáticos y ambientales, con un impacto en la disponibilidad de recursos naturales, producción agrícola, sostenibilidad alimentaria y desarrollo social y seguridad. Esos cambios han puesto a las comunidades urbanas y rurales en circunstancias vulnerables en todo el país, disminuyendo y amenazando la calidad de vida de sus miembros, especialmente de mujeres, niños y adolescentes.

El programa se centra en la reducción de esta vulnerabilidad socioecológica de las comunidades rurales y urbanas, apoyándolas en la generación de conocimiento, *know-how* y herramientas prácticas para responder, adaptarse y anticiparse a los problemas que acompañan a los cambios mencionados. Esta contribución para aumentar la resiliencia de la comunidad frente a los desafíos del cambio climático, la degradación ambiental, la migración y la urbanización se realizará mediante la creación de comunidades de aprendizaje transdisciplinario (TLC) en las cuatro universidades regionales de UCB, que incluyen las tres principales regiones geográficas o socioecológicas del país: 1) Altiplano (UCB La Paz), 2) Valles (UCB Cochabamba y UCB Tarija) y 3) Oriente/Tierras Bajas (UCB Santa Cruz), así como los nueve departamentos de Bolivia.

La creación de comunidades de aprendizaje transdisciplinarias en las universidades regionales de UCB se basa en dos estrategias principales, que se realizarán durante la primera fase (2017-2021) del programa:

1. Mejorar y ampliar la investigación en UCB, actualmente desarrollada en las áreas de desarrollo social y seguridad, medio ambiente y recursos naturales, y soberanía alimentaria, esto en las cuatro universidades regionales de UCB.
2. Integrar y transformar la ya mencionada investigación de UCB en un enfoque de comunidad de aprendizaje transdisciplinario y cola-

borativo. Durante los últimos años, la UCB invirtió en institutos de investigación especializados para responder a los desafíos del desarrollo de la gestión del agua en Bolivia (UCB La Paz, IISC-UCB La Paz, IICC-UCB La Paz, CEIP-UCB Santa Cruz), el desarrollo productivo (EpC-UCB La Paz) y el conflicto social y los derechos de los pueblos indígenas (IpD-UCB La Paz). Estos institutos realizan principalmente una investigación unidisciplinaria ubicada en una sola unidad académica regional (principalmente UCB La Paz). Para hacer frente a la complejidad interdependiente de los desafíos socioecológicos actuales, este programa tiene como objetivo apoyar a la UCB para construir la investigación interdisciplinaria e interuniversitaria en colaboración con las comunidades locales en zonas urbanas y rurales vulnerables. Al hacer investigaciones que involucran a las comunidades locales como socios iguales –aprovechando al mismo tiempo el conocimiento y el desarrollo de la experiencia–, se crean redes que generan conocimiento y experiencia dentro, entre y fuera de las universidades. Al hacerlo, el programa responde a los problemas más importantes de la educación superior boliviana mencionados en el documento VLIR-UOS de estrategia de país: 1) insuficiente capacidad de investigación, 2) cooperación interdisciplinaria e interuniversitaria insuficiente, y 3) falta de apoyo a la investigación para institutos fuera de las universidades.

Los proyectos que forman parte del programa CUI son los siguientes:

- Fortalecimiento de las capacidades para reducir la vulnerabilidad social.
- Contribución a la gestión integral del agua en Bolivia.
- Promoción de la soberanía alimentaria y las innovaciones nutricionales en las comunidades vulnerables de Bolivia.
- Derechos de los pueblos indígenas y transformación de los conflictos sociales en Bolivia.
- Proyecto de desarrollo productivo para jóvenes y mujeres.
- Desarrollo de un enfoque de la comunidad de aprendizaje colaborativo (CLC) para cocrear soluciones transdisciplinarias para problemas complejos de comunidades vulnerables rurales y urbanas en Bolivia.

Programa de Cooperación Universitaria Institucional con la Universidad de Oriente (2013 en adelante)

Universidad coordinadora flamenca: VUB.

La Universidad de Oriente es una de las universidades más grandes y completas de Cuba. Se encuentra en la ciudad de Santiago de Cuba, la segunda del país, en la región oriental.

Este programa CUI aborda temas de importancia nacional y regional, y se centra en la investigación, innovación, educación y extensión de los resultados de la cooperación de la universidad a todo el oriente de Cuba, enfocándose en lograr mejores indicadores relacionados con el desarrollo sostenible y el rendimiento académico.

Las áreas focales de este programa y los proyectos específicos son realmente coherentes con las prioridades nacionales de Cuba y con las estrategias nacionales de VLIR-UOS (seguridad alimentaria, desarrollo del sector agrícola, medio ambiente y cambio climático, apoyo a la salud y educación, energía y combustibles, mejoramiento de la ciencia y la tecnología), y también apoyan el fortalecimiento institucional (TIC e infraestructura, inglés académico, fortalecimiento de las ciencias básicas y naturales).

Tiene los siguientes proyectos transversales:

- Infraestructura tecnológica de la información y la comunicación.
- Mejora de las ciencias básicas y naturales en la Universidad de Oriente.
- Fortalecimiento de las competencias en lenguas extranjeras para la ciencia y la tecnología.

También, posee los siguientes proyectos temáticos:

- Servicios científicos ambientales para el desarrollo de una agricultura sostenible y para hacer frente al cambio climático en el este de Cuba.
- Investigación y aplicaciones en imágenes biomédicas y procesamiento de señales.
- Productos biofarmacéuticos de fuentes naturales para el desarrollo biotecnológico.

- Las ciencias sociales y las humanidades frente al reto del desarrollo social y cultural local: mejora de la preservación del patrimonio.
- Energía, biocombustibles y tecnologías limpias para el desarrollo sostenible.

Programa de Cooperación Universitaria Institucional con la Universidad de Cuenca (2007-2019)

Universidad coordinadora flamenca: Katholieke Universiteit Leuven.

La Universidad de Cuenca es reconocida como una de las *puntas de lanza* para el desarrollo de la región austral, en la sierra ecuatoriana. El CUI con la Universidad de Cuenca está muy en línea con las prioridades de planificación regional de dicha región y la planificación urbana de Cuenca. Como tal, se centra en la mejora de la calidad de vida en la región y aborda problemas clave de desarrollo en ella y la ciudad.

Como en todos los programas CUI, existe un importante componente de fortalecimiento institucional (proyecto 1), centrado en la mejora de las estructuras de investigación y educación, así como en el fortalecimiento de la administración, la gestión y las TIC y el apoyo de las bibliotecas. Los proyectos temáticos se centran en áreas temáticas o científicas prioritarias para la universidad, y en consonancia con el tema general de la mejora de la calidad de vida. El vínculo con las estructuras familiares y la violencia, así como los patrones de migración, son aspectos clave en la calidad de vida de la población, pero también la planificación urbana, el agua y las plantas medicinales tienen un vínculo claro con el tema general. Todos los proyectos se centran tanto en la investigación como en la actualización curricular de los departamentos relacionados de la universidad.

Los proyectos desarrollados son los siguientes:

- Cambio institucional para fortalecer la investigación y la educación.
- Alimentación, nutrición y salud.
- La medicina social en la sexualidad y la reproducción humana.
- Gestión integrada de la calidad del agua.
- Caracterización farmacológica de las plantas medicinales.
- Gestión de la preservación de las ciudades patrimonio mundial.

- Migración internacional y desarrollo local.
- Biodiversidad en el Austro ecuatoriano.

Programa de Cooperación Universitaria Institucional con la Universidad Nacional Agraria La Molina (2015 en adelante)

Universidad coordinadora flamenca: Katholieke Universiteit Leuven.

La Universidad Nacional Agraria La Molina, fundada en 1901, es la principal universidad agrícola de Perú. Como tal, tiene la responsabilidad de ofrecer una amplia gama de programas de grado en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado, *dibujando* un cuerpo estudiantil diverso de todas las regiones de la nación y de América Latina. Se reconoce como una institución de calidad no sólo en Perú, sino también en el resto del continente, que sirve como el centro principal para la educación de posgrado y la investigación y que ofrece el conjunto más amplio de programas. Operando con un mandato gubernamental de excelencia y aprovechando su alta calidad actual, dicha universidad aspira a convertirse en una de las más destacadas instituciones públicas peruanas de investigación en la próxima década.

Los principales temas en torno a los cuales se organizan los proyectos son: sistemas e investigación agropecuaria, desarrollo de cadenas de valor para la conservación de la biodiversidad y la mejora de los medios de subsistencia rurales, innovación agraria y gestión de sistemas de conocimiento participativos, innovación educativa en programas de pregrado y posgrado con énfasis en la gestión sostenible de desarrollo de capacidades, desarrollo de infraestructuras de TIC, Centro de Bibliotecas y Lenguas, creación de capacidades, así como desarrollo de infraestructura de los Centros de Desarrollo Regional (IRD), cambio institucional y apoyo a proyectos logísticos.

Los proyectos que forman parte de este programa CUI son los siguientes:

- Investigación sobre sistemas agrícolas (parasitología).
- Desarrollo de cadenas de valor para la conservación de la biodiversidad y la mejora de los medios de vida rurales.
- Cambio institucional en la gestión de la investigación y la innovación.

- Innovación en los programas de pregrado, posgrado y extensión, con énfasis en la gestión sostenible de los agroecosistemas y el desarrollo rural.
- Apoyo institucional: logística e instalaciones.

Programa de Cooperación Universitaria Institucional con la Universidad Anton De Kom (2008 en adelante)

Universidad coordinadora flamenca: Katholieke Universiteit Leuven.

La Universidad Anton De Kom está situada en Paramaribo, la capital de Surinam, y es la única universidad en el país. Como institución, está convencida de que el programa CUI puede contribuir enormemente a su desarrollo institucional en la evolución de una universidad de licenciaturas a una de maestrías, el fortalecimiento de sus estructuras de gestión e investigación, y la confirmación de su papel como motor de la sociedad de Surinam.

El tema general del desarrollo sostenible fue elegido como crucial para la universidad y su entorno. Como en todos los programas CUI, varios proyectos se centran en el fortalecimiento institucional (dos de ellos), y otros se centran en áreas temáticas o científicas prioritarias para la institución y el país.

Los proyectos 1 y 2 han sido diseñados centrándose en el fortalecimiento institucional de la calidad educativa (enfoque en la segunda fase de la educación a distancia), la capacidad de investigación y la profesionalización de la organización interna (gestión de recursos humanos y automatización). Los proyectos del 3 al 6 son de toda la universidad y tienen como objetivo mejorarla para ser una universidad de investigación y educación orientada al nivel de maestría. Los proyectos apoyan tres programas de maestría, siendo estos un máster en educación e investigación en desarrollo sostenible (MERSD), un máster en investigación sostenible en recursos naturales (SMNR), y un máster en fisioterapia. La finalización de una serie de doctorados permitirá al personal académico fortalecer al personal docente poco a poco, reemplazando a los profesores extranjeros.

El CUI está integrado por los siguientes proyectos:

- *Cluster 1*: creación de capacidad institucional.
 - Creación de capacidad institucional vinculada a la administración, la gestión y la infraestructura.
 - Creación de capacidad institucional vinculada a la investigación, la educación y los servicios a la sociedad.
- *Cluster 2*: educación e investigación.
 - Programa de maestría en educación e investigación sobre desarrollo sostenible.
 - Programa de enseñanza superior y de investigación sobre la gestión sostenible de los recursos naturales (técnicos y biológicos).
 - Programa de educación e investigación sobre fisioterapia.

4. Factores de éxito

Hay varios aspectos únicos del programa CUI que lo distinguen de muchos otros programas de cooperación internacional o intervenciones. Estas características clave son:

- En el programa CUI, la universidad socia se compromete directamente con una o más universidades flamencas, y no a través de VLIR-UOS u otros intermediarios. Los proyectos son negociados, gestionados e implementados directamente entre los equipos universitarios, fortaleciendo así la verdadera colaboración académica.
- El proceso de *matchmaking* que precede al programa CUI como tal ofrece la oportunidad de desarrollar y negociar alianzas y propuestas de proyectos basadas en los intereses y necesidades de todas las partes. Este es un proceso importante en el que los académicos de la universidad socia tienen que aclarar y defender sus necesidades e ideas y llegar a buenos compromisos con los socios flamencos. Los proyectos y programas de vinculación deben encajar bien en el entorno político local de la institución socia y, por lo tanto, deben responder a las prioridades que han sido identificadas por ella.
- Cooperación sostenida. El tiempo que las universidades participantes se comprometen con el programa CUI es único. Un programa de

dos fases, de diez a doce años de duración, permite a la universidad socia participar en el pensamiento a largo plazo y la planificación en colaboración con los socios flamencos. Durante el programa, los proyectos pueden ser moldeados y cambiados respecto a sus actividades, manteniendo los objetivos. Se puede llevar a cabo un desarrollo real y sostenible de la capacidad, basado en la formación, la investigación conjunta, las relaciones personales y la ampliación de los círculos de contactos en ambos lados de la asociación del proyecto durante un periodo prolongado.

- El fin del programa CUI no significa necesariamente el fin del compromiso de la universidad socia con las universidades flamencas: en el caso del programa con UCLV, las relaciones siguieron a través del proyecto VLIR-UOS Red de las TIC en Cuba, diferentes proyectos de movilidad de Erasmus+, y varias iniciativas de las propias universidades flamencas.

También se ubican otros factores de éxito:

- Concentración. Concentrar esfuerzos en un número limitado de instituciones asociadas conduce a ventajas aparentes en términos de gestión del programa y actividades más efectivas que pueden maximizar los impactos del desarrollo.
- Tanto los proyectos multidisciplinarios como los interdisciplinarios están incluidos en los programas CUI, y existe flexibilidad para modificarlos en la etapa intermedia de los dos programas de actividades.
- Los académicos entrevistados durante las evaluaciones finales apreciaron considerablemente el compromiso real y sostenido de los académicos flamencos durante los programas CUI. Esto podría ser un reflejo del hecho de que no se permite el otorgamiento de ningún complemento de salario bajo las acciones de VLIR-UOS a los participantes de las universidades flamencas, por lo que existe un verdadero interés académico compartido en actividades de colaboración y un verdadero sentido de asociación sólida.
- La calidad de la investigación y, en cierta medida, la enseñanza orientada por la investigación han mejorado en los campus de la universidad socia en el sur, y puede haber incluso una influencia

positiva sobre la enseñanza en las universidades flamencas, especialmente en aquellos casos en que los temas de investigación colaborativa estuvieran en los dominios de disciplinas científicas, de medicina y de socioeconómicas tropicales. Esto es indicativo de que en algunos casos hubo situaciones adicionales (quizás menos visibles) para los académicos flamencos, ya que hay beneficios para su enseñanza y se estimulan los resultados de sus investigaciones en forma de documentos científicos colaborativos de forma altamente visible (componente de ganar-ganar).

5. Impacto y resultados

Se han definido indicadores muy claros en las áreas de investigación, educación, extensión y recursos humanos. Los indicadores más importantes se desglosan a continuación.

Investigación

- Número de artículos publicados en revistas internacionales evaluadas por pares (a través del apoyo del proyecto).
- Número de artículos publicados en revistas nacionales evaluadas por pares (a través del apoyo del proyecto).

Educación

- Número de programas de maestría nuevos o sustancialmente actualizados desarrollados (currículo) a través del apoyo del proyecto.
- Número de nuevos cursos desarrollados a través del apoyo del proyecto.

Extensión

- Número y alcance de presentaciones (relacionadas con la comunidad) o talleres de extensión realizados a través del apoyo del proyecto.
- Número de módulos de formación desarrollados a través del apoyo del proyecto.

Recursos humanos

- Estudiantes de maestría y doctorado directamente apoyados por el proyecto, contribuyendo a los objetivos del mismo.

6. Desafíos

A pesar de los factores de éxito, también se definieron algunas debilidades notables durante la revisión actual en relación con los programas CUI completados. Las principales fueron:

- Hasta la fecha, las actividades del programa CUI han prestado una atención mínima a la incorporación de la perspectiva de género y a la participación juvenil tanto en las universidades flamencas como en las universidades socias en el sur. Hubo una notable escasez de mujeres universitarias y estudiantes de posgrado involucradas en las actividades del CUI de VLIR en las universidades asociadas (con excepción de las universidades cubanas).
- El desarrollo organizacional en las instituciones a veces ha sido débilmente representado en los planes de trabajo originales y en las actividades reales emprendidas durante los anteriores programas CUI (antes de 2006), con la notable excepción de importantes iniciativas de apoyo a infraestructuras como las TIC y los servicios bibliotecarios. Los aspectos de desarrollo educativo e institucional de la universidad socia fueron tratados de manera relativamente débil en los primeros CUI. Es reconfortante que estos componentes del fortalecimiento de la capacidad institucional hayan comenzado a ser abordados en los programas CUI posteriores (a partir de 2008).

- En algunos programas CUI, se ha prestado poca atención al desarrollo de oportunidades de capacitación a los técnicos y al personal de apoyo menor, quienes constituyen importantes componentes de recursos humanos de una universidad para su buen funcionamiento, ya que se espera que las TIC, el laboratorio y el apoyo de bibliotecas alcancen mayores estándares profesionales si están totalmente involucrados e integrados en las actividades del programa CUI.
- Con frecuencia, había un diseño débil de proyectos, de tal manera que no existían vínculos claros entre las actividades planificadas y los productos previstos. En muchos casos, esto se debía a que la lógica del marco de acción no era lo suficientemente estricta a nivel de proyecto para permitir que los resultados de la colaboración se hicieran fácilmente evaluables, en particular a mitad de la etapa del proyecto, como se evidenció en comentarios de los evaluadores en la evaluación intermedia del programa CUI Moi-Kenia.
- Las modalidades financieras en cuanto a la imposibilidad de traspaso de fondos de un año al otro significaron que en muchos casos el *gasto de pánico* se practicara en muchos componentes del programa CUI para absorber todos los fondos disponibles en un solo año presupuestario. Sin duda, esas prácticas *forzadas* pueden haber conducido a la ineficiencia y, no es sorprendente, a los casos de posible derroche de recursos financieros debido a la necesidad de un gasto apresurado de última hora.
- Muchos actores actuales perciben que sigue habiendo un esfuerzo insuficiente para atraer a académicos flamencos jóvenes a la cooperación internacional para el desarrollo.
- A pesar de una aprobación general de una mayor concentración, una restricción del número de países participantes a veinte, impuesta a nivel gubernamental, puede poner en peligro algunas excelentes y continuas oportunidades de proyectos en otros países.
- VLIR-UOS ha adquirido a lo largo de los años una reputación de ser una unidad muy burocrática con un interés aparentemente limitado en los resultados de las iniciativas de los programas CUI. A esta impresión desafortunada no le ayuda la larga estructura establecida para los informes anuales y los ejercicios de evaluación intermedia y final.

Conclusiones

Hay varios aspectos únicos del programa CUI que lo distinguen de muchos otros programas de cooperación internacional o intervenciones. Estas características están presentes en todos los programas CUI de VLIR-UOS, pero algunas universidades, como UCLV, han sacado lo mejor de ellas y han contribuido al éxito general del programa. Está claro que la universidad socia debe estar plenamente involucrada en el proceso de implementación en todos los niveles. La falta de una fuerte implicación de la institución beneficiaria tiene un impacto negativo en la ejecución exitosa del CUI, así como en la sostenibilidad de los proyectos de cooperación.

Se han identificado varias oportunidades para mejorar las fortalezas existentes de los programas CUI en los contextos de cooperación interuniversitaria internacional para el desarrollo, tales como:

- Aumento del uso de *outsourcing* durante un programa CUI de capacitación y provisión de conocimientos especializados a organizaciones altamente profesionales y operaciones de consultoría. Esta medida podría asegurar la impartición adecuada y apropiada de capacitación intensiva breve en talleres sobre temas como la evaluación basada en los resultados, el desarrollo local de herramientas para el seguimiento y la evaluación del rendimiento de la educación, así como el desarrollo de sistemas de auditoría en tiempo real como nuevas herramientas de gestión (utilizando para ello métodos ahora posibles gracias a la revolución de la banda ancha de las TIC, que permite realizar diaria, semanal o mensualmente monitoreo de transacciones financieras y movimientos monetarios y generación de reportes de proyectos de corto plazo de asuntos técnicos y de personal). Esto desarrollaría indicadores de desempeño apropiados para la situación institucional de la universidad socia. Asimismo, las operaciones de subcontratación se concentrarían en los aspectos del manejo de la universidad como institución, algo en lo que muchos académicos no tienen experiencia.
- La operación de las escuelas de inglés y francés y otras actividades especializadas de formación no académica (como la gestión financiera e institucional y las competencias técnicas profesionales) son

actividades transversales e importantes para el programa completo. Como por lo general no son académicas, pueden ser atendidas por los *university colleges* o Escuelas Superiores Politécnicas de Flandes.

- La investigación colaborativa entre las universidades europeas y las universidades del sur se considera actualmente como una herramienta primordial en la realización del desarrollo. Esta política consensuada podría ayudar incluso más que antes a que VLIR-UOS establezca alianzas en los programas de ayuda de la Unión Europea en el futuro y, de esta forma, amplíe su estatuto de asociada en los consorcios Erasmus Mundus.

Como conclusión general, podemos dejar constancia de que los programas CUI, por su concepto y modalidades, son una herramienta única en la cooperación al desarrollo. Sin embargo, este modelo no se puede transferir a cualquier universidad: requiere de una universidad socia con un cierto nivel de gerencia y capacidad académica. Además, necesita preferiblemente del apoyo de las autoridades locales y nacionales.

FRANÇOISE DE CUPERE

Doctora en Medicina Veterinaria por la Universidad de Gante. Diplomada en Biología Molecular y Biotecnología por la Vrije Universiteit Brussel. Trabajó como Investigadora en la Facultad de Medicina Veterinaria en Gante, y luego como Experta Expatriada en la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, en Riobamba, Ecuador, en un proyecto de cooperación universitaria con la Universidad de Gante, así como en varios proyectos de cooperación en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba. Desde su regreso a Bélgica, trabaja en la cooperación al desarrollo, primero en el Consejo Interuniversitario Flamenco (VLIR-UOS) y luego en la Oficina de Relaciones Internacionales de la Vrije Universiteit Brussel.

Correo electrónico: francoise.de.cupere@vub.be

FACHHOCHSCHULE MÜNSTER
BUENAS PRÁCTICAS EN LA RELACIÓN UNIVERSIDAD-
EMPRESA PARA LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO:
LOS CASOS DE AIMDAY DE LA UNIVERSIDAD
DE UPPSALA, SUECIA, Y TEAM ACADEMY DE LA
UNIVERSIDAD DE CIENCIAS APLICADAS JYVÄSKYLÄ,
FINLANDIA

LINA LANDINEZ
VICTORIA GALAN-MUROS

Introducción

La relación universidad-empresa juega un papel fundamental en la transferencia de conocimiento, por lo que se ha convertido en una prioridad para las instituciones de educación superior (IES). No obstante, y aunque la transferencia de conocimiento tiene por naturaleza una dimensión internacional, los casos de éxito no son comúnmente divulgados.

Este capítulo busca contribuir a cerrar tal brecha. De esta forma, se presentan dos casos de éxito en la relación universidad-empresa, que a su vez hacen énfasis en las prácticas de internacionalización. Dada la naturaleza emergente del tema, los casos seleccionados corresponden a dos universidades europeas que han incursionado en el tema. Con esto, se busca brindar lineamientos para la implementación de estas prácticas en América Latina y el Caribe (ALC).

Con este objetivo, se establecieron como criterios de selección de los casos las bajas barreras de entrada, específicamente en inversión de recursos y tiempo de implementación. También, se evaluó el potencial de transferibilidad, y específicamente la relevancia en Latinoamérica para *life-long learning* con énfasis en emprendimiento, aumento de habilidades y empleabilidad.

De esta manera, los casos seleccionados son AIMday, de la Universidad de Uppsala, Suecia, que presenta buenas prácticas en la colaboración entre investigadores y sectores público y privado, y Team Academy, de la Universidad de Ciencias Aplicadas Jyväskylä, Finlandia, que presenta prácticas de educación en emprendimiento para el desarrollo de la colaboración universidad-empresa.

Con la exposición de estos dos casos, se busca presentar factores claves de éxito en la implementación de prácticas para el fomento de relaciones universidad-empresa, con un enfoque internacional, que puedan ser transferidos a las universidades de ALC.

1. Caso: AIMday

Descripción general

Institución	Universidad de Uppsala, Suecia
Web	http://aimday.se/
Naturaleza de la buena práctica	Programa innovador
Tipo de buena práctica	Colaboración en investigación y transferencia de tecnología
Nivel de desarrollo del caso	Práctica con alto nivel de desarrollo

AIMday es un programa que tiene como objetivo reunir a representantes del sector público y privado con académicos y científicos de la universidad de Uppsala para que discutan temas de interés actual. Mediante talleres organizados alrededor del lema “one question, one hour, one group of experts” (una pregunta, una hora, un grupo de expertos), se busca integrar conocimiento, competencias y necesidades. Así, AIMday habilita un espacio de discusión en donde representantes de la industria

y la academia se reúnen para transformar sus respectivos conocimientos en herramientas útiles para la solución de problemas.

Implementación

La implementación de AIMday se da alrededor de preguntas propuestas por los participantes de las organizaciones del sector público y privado. Las organizaciones requieren proponer al menos una pregunta para ser consideradas participantes del foro.

Las preguntas son presentadas antes de cada evento y son seleccionadas por los organizadores de AIMday basadas en su nivel de interés científico. Los académicos deciden las preguntas de su interés para realizar la discusión en el foro.

Los organizadores de AIMday preparan una agenda basada en el interés y disponibilidad de los investigadores para asegurar cantidad y calidad de los participantes. Al menos dos de los académicos participantes deben tener un nivel *senior* y ser reconocidos en su campo de investigación.

Finalmente, cada pregunta es discutida por una hora por un grupo de siete a doce expertos. Posterior al foro, hay un seguimiento y en algunos casos hay apoyo para el desarrollo de proyectos y colaboraciones.

La implementación de AIMday se ha basado en criterios claros, entre ellos:

- Simplicidad. AIMday es desarrollado sobre un concepto simple en donde una pregunta es discutida durante una hora por un grupo diverso de expertos.
- Claridad. AIMday establece desde el inicio la clara oportunidad de desarrollar *networking* que lleve a colaboraciones potenciales y posterior obtención de resultados en comercialización de investigación y desarrollo (I+D). Los objetivos de AIMday están diseñados para permitir a los actores de la industria establecer la agenda del foro mediante preguntas concretas de discusión según sus intereses.
- Interdisciplinaridad. AIMday involucra diversas áreas del conocimiento como ciencias de la vida, de los materiales, humanidades y ciencias sociales.

- **Diversidad.** AIMday involucra diversos *stakeholders* como IES con investigadores y académicos y organizaciones del sector público y privado.
- **Flexibilidad.** AIMday permite cubrir un amplio rango de preguntas. Los temas varían considerablemente dependiendo del tipo de participantes y sus intereses y necesidades.
- **Apoyo externo.** AIMday ha captado la atención del VINNOVA Swedish Steel Producers' Association para la cofinanciación de eventos.

Factores de éxito

La exitosa implementación de AIMday ha requerido la disposición y uso de recursos claves, tangibles e intangibles.

Como tangibles, se ha identificado que la ubicación juega un papel importante pues facilita la participación de investigadores en las discusiones sin afectar mayormente sus investigaciones, esto porque AIMday es organizado cerca de las oficinas de los académicos, usualmente dentro del campus.

Otro recurso tangible importante son los canales de comunicación con los diferentes *stakeholders*. Estos canales son múltiples y constantes, de tal forma que la información es transferida de una forma simple y eficiente y contribuye al desarrollo del diálogo en las etapas previas al foro y durante y después de él.

Por último, la disponibilidad de recursos financieros permite apoyar preestudios con miras al inicio de proyectos colaborativos, lo que incrementa el interés de todos los actores por participar.

En cuanto a los recursos intangibles, se ha identificado que el compromiso y participación de los diferentes *stakeholders* es la pieza clave de los foros, reflejada en la disponibilidad de tiempo y en la disposición de compartir el conocimiento de los académicos y demás actores. Otro recurso clave es la capacidad de coordinación de actores en cuanto a tiempo y especialmente temas, para asegurar que las preguntas propuestas por los actores de la industria ofrezcan retos para los investigadores.

Dicha capacidad también se ve reflejada en la experiencia del equipo AIMday para coordinar el trabajo preliminar y la organización de los

foros. La habilidad de reunir grupos de discusión que involucren expertos relevantes es crítica.

Otro recurso importante es la alta reputación de la universidad de Uppsala y de AIMday entre las universidades de Suecia y de otros países. Para comunicar y mantener la reputación, AIMday está registrada como marca, lo que le permite mayor reconocimiento.

Impacto y resultados

AIMday ha permitido el incremento de la cooperación entre actores de la industria y académicos para iniciar colaboraciones para comercializar los resultados de I+D. Esto se ha logrado a través de la creación de nuevos contactos y la transferencia de conocimientos entre investigadores y empresas.

AIMday ha permitido que las IES tengan la oportunidad de aumentar el impacto positivo de su investigación y obtengan ingresos adicionales a través de nuevas inversiones de la industria, normalmente para nuevos proyectos de colaboración. Al mejorar la comprensión del tipo de conocimiento que necesita la industria, los académicos pueden optimizar y desarrollar investigaciones en esa dirección. Además, los académicos pueden establecer contactos importantes que podrían conducir a la cofinanciación de futuros proyectos.

Dado el enfoque en discusiones de problemas reales, las respuestas a las preguntas no son el principal objetivo de la participación en un evento, sino el inicio de posibles nuevos proyectos de colaboración, para los que se puede solicitar financiación durante o algún tiempo después del evento.

Desafíos

Entre los desafíos identificados para la implementación de AIMday, se destaca la dificultad para obtener el interés de las empresas y organizaciones que trabajan en cada área disciplinar y para motivar a los académicos a invertir parte de su tiempo para participar en las discusiones. Esto conlleva que encontrar investigadores y empresas adecuadas para

participar sea una limitante. Es necesario transmitir el valor generado y hacer que las empresas comprendan los beneficios de presentar preguntas y participar en los talleres.

Otra de las dificultades del programa reside en dar seguimiento después de él a todos los participantes y sus actividades relevantes de una manera efectiva, lo que va ligado a la dificultad de evaluar el impacto, dado que gran parte del trabajo se lleva a cabo un tiempo después del evento. En consecuencia, AIMday enfrenta la dificultad de influenciar cada nuevo proyecto y la colaboración que resultan del evento.

En cuanto a la dimensión de internacionalización, una dificultad es mantener los altos estándares iniciales al expandirse a nuevas áreas disciplinarias, a nuevas IES e incluso a otros países.

Conclusiones

AIMday presenta un caso de referencia para el desarrollo de las relaciones universidad-empresa con una dimensión internacional. Funciona como una plataforma en donde los académicos tienen la oportunidad de conocer e interactuar con actores de la industria con intereses en común para explorar potenciales desarrollos. Las discusiones crean ideas para nuevos proyectos de investigación y fomentan la cooperación entre empresarios y académicos.

El modelo simple y claro del programa AIMday ha permitido su transferencia a otras instituciones en todos los campos del conocimiento, siempre y cuando la universidad organizadora garantice la atracción y participación de investigadores y empresarios en las discusiones. También ha permitido la transferencia internacional, por ejemplo, al Reino Unido a través de la Universidad de Edinburgh y a Sudáfrica con la Universidad Metropolitana Nelson Mandela. Finalmente, AIMday está también planeado para desarrollarse en Canadá, en colaboración con la Universidad de Saskatchewan y el Instituto de Innovación en Minerales.

2. Caso: Team Academy

Descripción general

Institución	Jyväskylän University of Applied Sciences, Finlandia
Web	http://www.tiimiakatemia.fi/en
Naturaleza de la buena práctica	Programa innovador
Tipo de buena práctica	Emprendimiento
Nivel de desarrollo del caso	Práctica con alto nivel de desarrollo

Team Academy es un proceso educacional enfocado al desarrollo de capacidades y actitudes emprendedoras que adopta un modelo de aprendizaje basado en la experiencia. El programa combina el mundo de los negocios con la academia en un programa de pregrado. Durante tres años, el programa otorga doscientos diez créditos (ECTS). Acoge a cuarenta estudiantes por año. Los estudiantes, conocidos como *teampreneurs*, inician y desarrollan sus propios proyectos de negocios de una forma cooperativa (en equipos, de allí lo de *team-* en el nombre). De esta forma, los estudiantes aprenden sobre emprendimiento y *marketing* usando inversiones y clientes reales.

El objetivo principal es generar capital para financiar un viaje alrededor del mundo al final del programa de pregrado. El programa apoya a los estudiantes para que creen sus propios negocios y sigan su propio proceso de aprendizaje en el desarrollo de los mismos. De esta manera, los estudiantes son capaces de generar sus propios aprendizajes para la vida, desarrollando las habilidades, conocimiento y cualidades personales para trabajar en sus propias iniciativas y negocios. También, Team Academy permite que los estudiantes accedan a redes de negocios para apoyar los suyos y sus carreras profesionales.

Implementación

La implementación de Team Academy se basa en el trabajo en equipo y en redes. Team Academy cuenta con una red en expansión con empresas locales e internacionales y con clientes. El conocimiento y habilidades

se desarrollan a través de esta red por medio de interacciones externas y el desarrollo de redes personales. De esta forma, se cuenta con Team Academy Global Network para el uso y desarrollo de la metodología. Esta red global apoya la implementación de los programas dirigidos a los profesores, *managers* y emprendedores. La red se ha expandido fuera de Finlandia.

Para la implementación de Team Academy y la red global, se ha desarrollado Team4Learning, una asociación y plataforma que conecta a los mentores y a las organizaciones que implementan los programas Team Academy, y en donde los estudiantes aprenden *team-preneurship*. Team4Learning se ha convertido en una herramienta vital para la transferencia de conocimiento entre miembros de Team Academy Global Network: permite la creación de lazos de largo plazo a través del programa y de la participación en estas redes, incluyendo a los exalumnos.

En cuanto a los proyectos de negocios, el trabajo en equipo es fundamental. Cada *team-compañía* es conformada por alrededor de quince teampreneurs que siguen una actitud de aprendizaje en equipo. Las ideas, errores, experiencias y aprendizajes son compartidos entre todos los miembros del equipo. Cada grupo es asignado a un *working space* en el Team Academy de Finlandia, de tal manera que están en contacto con equipos previos y continúan el proceso de transferencia de conocimiento.

La implementación de los proyectos también requiere un componente legal importante. Las *team-compañías* son entidades legales que pagan impuestos corporativos como cualquier otra empresa en Finlandia, son propiedad total de los teampreneurs y entidades jurídicas independientes de Team Academy.

Factores de éxito

Dentro de los factores de éxito más importantes para la implementación de Team Academy están su esquema de financiación, la estructura y metodología del programa, la flexibilidad y su dimensión internacional.

El esquema de financiación es apoyado por el Gobierno. Team Academy recibe recursos por cada estudiante que participa en el programa. La financiación de los proyectos está a cargo de las *team-compañías*,

quienes deben conseguir las inversiones necesarias por ellas mismas y en algunos casos pueden acceder a préstamos de otras team-compañías más antiguas.

El programa está estructurado como un pregrado de tres años que otorga el título en negocios. Este tiene un modelo de *flipped classroom* durante todo el pregrado que permite combinar el mundo de los negocios con la academia. El proceso de selección garantiza la calidad del programa. Cuarenta estudiantes son seleccionados entre miles de aplicantes con un criterio enfocado en un perfil con experiencias específicas. El modelo Team Academy se refuerza con el diseño de un plan de estudios que incluye un número de herramientas y metodologías creadas para apoyar el estilo de aprendizaje. El entrenamiento de profesores y mentores es también parte clave. Team Academy tiene un alto nivel de documentación de los procesos, sistemas y métodos dedicados a los entrenadores.

La metodología es el componente central de Team Academy, ya que es la principal herramienta de aprendizaje. Incluye un taller de inducción al equipo en donde los mentores forman los equipos de estudiantes. A partir de ese momento, los estudiantes son responsables de la creación de sus propias compañías. La metodología se basa en un aprendizaje basado en proyectos complementado con sesiones de entrenamiento y componentes teóricos. De esta manera, se garantiza un aprendizaje en diferentes niveles, incluidos individual, en equipo y de redes internas y externas. El sistema de evaluación se enfoca en la *performance* de la compañía y el cumplimiento de *milestones*. Tanto la compañía como el emprendedor individual fijan sus propios objetivos y planes de desarrollo durante el programa, los cuales son coordinados por los mentores y profesores.

Otro de los factores de éxito es la flexibilidad del programa. Las team-compañías trabajan en una amplia variedad de proyectos que van desde organización de eventos hasta el desarrollo de *outlets de retail*. Esto se debe a la habilidad de trabajar con diferentes facultades y desarrollar proyectos interdisciplinarios.

La dimensión internacional es ampliamente valorada en Team Academy. Se busca generar experiencias interculturales y operaciones de

escala internacional para los *teampreneurs*. La expansión internacional del modelo permite que en cada nueva localidad Team Academy actúe como un *landing pad* para nuevos emprendimientos, así como que brinde el soporte para la consolidación de la red internacional y la expansión de las *team-compañías* a nuevos mercados.

Impactos y resultados

Team Academy ha mostrado ser un modelo exitoso en el entrenamiento y capacitación de emprendedores, combinando la teoría y la práctica. El programa ha logrado reconocimiento internacional y la expansión a otros países, lo que refuerza su reputación nacional y global.

Los beneficios del programa se ven reflejados en el incremento de la empleabilidad de sus estudiantes y en un mayor número de emprendedores que inician sus propias compañías, esto ligado directamente con el mayor acercamiento de la universidad con los negocios, así como el desarrollo de actitudes emprendedoras que son mantenidas en el largo plazo por las redes de graduados y mentores. En consecuencia, se facilita el desarrollo de un ecosistema local de emprendimiento, a la vez que se desarrollan capacidades de autoempleo.

Específicamente, los resultados de Team Academy Global Network incluyen un alcance de más de 6 000 estudiantes expuestos a la metodología Team Academy y más de seiscientos profesores y *managers* entrenados para trabajar como mentores. Otro de los impactos logrados por Team Academy es la transferencia del modelo. La metodología y las herramientas son usadas en más de quince países, por lo que Jyväskylä se ha convertido en un foco de interés que atrae visitantes y expertos internacionales. La transferencia del modelo y las metodologías han trascendido el ámbito educativo. Recientemente, por ejemplo, se han transferido a escuelas vocacionales y centros de educación de adultos.

Desafíos

Dentro de las principales dificultades para la implementación de Team Academy está la resistencia al cambio dentro de las universidades, en

especial las estructuras y los sistemas universitarios existentes que refuerzan los procesos tradicionales y modelos burocráticos. También está la resistencia al cambio de algunos académicos para implementar nuevos modelos de aprendizaje. Esto afecta el trabajo entre diversas facultades y limita el desarrollo de proyectos interdisciplinarios. El reto está en encontrar el tipo adecuado de profesores y mentores que tengan las capacidades y estén dispuestos a adoptar el modelo.

Conclusiones

Team Academy representa un caso de buenas prácticas en el entrenamiento de nuevos emprendedores mediante el desarrollo de relaciones universidad-empresa dentro de un modelo de aprendizaje innovador.

La estructura y metodología del modelo han permitido el desarrollo exitoso de proyectos aplicados, así como su transferencia a otras organizaciones en diversos países. El modelo de aprendizaje basado en objetivos individuales junto con el trabajo en equipo y soporte de las redes profesionales permiten que los estudiantes desarrollen capacidades emprendedoras que duran para toda la vida.

Conclusiones finales

Los dos casos presentados buscan referenciar prácticas exitosas en la relación universidad-empresa, enfocadas en iniciativas de las IES. Adicionalmente, ambos casos presentan una dimensión internacional en la que las universidades pueden enfocarse para el desarrollo de dichas prácticas.

AIMday presenta un esfuerzo en incentivar el diálogo entre académicos y actores del sector público y privado que faciliten subsecuentes colaboraciones en las áreas de I+D. El modelo claro y flexible del programa ha permitido su transferencia internacional y la expansión de redes de conocimiento.

Team Academy, por su parte, se enfoca en una metodología de aprendizaje en la que los estudiantes desarrollan sus conocimientos

y capacidades a la vez que crean y refuerzan las relaciones con actores externos, en especial en el mundo de los negocios. La estructura y metodología del modelo de aprendizaje han permitido su transferencia a otras instituciones y diversos países, lo que a su vez facilita la creación de redes internacionales de conocimiento y colaboración.

Para el caso de ALC, estos casos constituyen un punto de referencia para el desarrollo de modelos simples, estructurados y flexibles que orienten los esfuerzos en las relaciones universidad-empresa. Los bajos requerimientos de inversión inicial y el enfoque en las fortalezas propias de cada institución, en especial los conocimientos técnicos y académicos, permiten aprendizajes para los países de la región.

LINA LANDINEZ

Experta internacional en temas de investigación, desarrollo e innovación en el contexto de las universidades y la educación superior. Investigadora Asociada en el Science-to-Business Marketing Research Centre (s2BMRC) y Profesora de innovación en la Escuela de Negocios de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Münster (MUAS). Doctora en *Business* en el área de innovación, específicamente en el tema de cambio tecnológico y capital, por la Universidad de Adelaide en Australia. Tiene una amplia experiencia trabajando en instituciones gubernamentales, centros de investigación y universidades en América Latina, Australia y Europa. Actualmente coordina proyectos internacionales para desarrollar estrategias de educación superior para colaborar con universidades latinoamericanas en emprendimiento e innovación.

Correo electrónico: landinez@fh-muenster.de

VICTORIA GALAN-MUROS

Su ámbito de especialización es la cooperación universidad-empresa, la innovación y el espíritu empresarial desde diferentes perspectivas. Es Profesora de la MUAS y Profesora Invitada en la Vrije Universiteit Amsterdam (Países Bajos) y la Universidad Metropolitana Nelson Man-

dela (Sudáfrica). Actualmente, es miembro en el Directorado para la Educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Licenciada en Administración de Empresas y Licenciada en Investigación de Mercados y Mercadotecnia por la Universidad de Granada. Maestra en Métodos de Investigación Social por la Escuela de Economía de Londres y Doctora en Cooperación Universidad-Empresa en Vrije Universiteit Amsterdam.

Correo electrónico: vg782164@fh-muenster.de

SECCIÓN 3

ASOCIACIONES LATINOAMERICANAS QUE IMPULSAN LA
INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ASOCIACIÓN MEXICANA PARA LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL

MAGDALENA L. BUSTOS-AGUIRRE

ISMAEL A. CRÖTTE-ÁVILA

AMÉRICA MAGDALENA LIZÁRRAGA GONZÁLEZ

Introducción

Este capítulo tiene como objetivo hacer una breve reseña de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI) y un análisis de su papel en la internacionalización de la educación superior en México. Para ello, se enuncian en primer lugar los antecedentes de la asociación, luego se detallan su organización y actividades más importantes, se presentan algunos elementos para evaluar sus aportes al proceso de internacionalización de la educación superior en el país, y, finalmente, se presentan algunas conclusiones.

1. Antecedentes de la asociación

A principios de la década de los noventa, un grupo de funcionarios de las instituciones de educación superior (IES) públicas y privadas en México que estaban emprendiendo esfuerzos para internacionalizarse decidió formar una asociación para agrupar a los responsables de este proceso en el país.

Tomando como ejemplos a la Asociación Europea de Educación Internacional (EAIE, por sus siglas en inglés) y a la Asociación de Edu-

cación Internacional (NAFSA, por sus siglas en inglés) de los Estados Unidos, el 24 de julio de 1992 se fundó la AMPEI como una asociación de profesionales de la educación internacional.

La misión que se propuso para la AMPEI fue coadyuvar al fortalecimiento de la calidad académica de las instituciones mexicanas de educación por medio de la cooperación internacional (Asociación Mexicana para la Educación Internacional, 2017), y entre sus fines se enlistaron: promover el mejoramiento profesional de sus miembros; desarrollar y recomendar principios, políticas y prácticas que propicien la educación y la investigación conjunta; captar, sistematizar y difundir información; representar a los miembros ante organismos nacionales e internacionales; y fomentar reuniones y eventos académicos y profesionales en materia de educación internacional.

2. Descripción general de la asociación

En la actualidad, AMPEI agrupa a trescientos sesenta y dos socios, la mayoría adscritos a IES u organizaciones relacionadas con la educación internacional (Asociación Mexicana para la Educación Internacional, 2017). La operación de la AMPEI recae en un Consejo Directivo elegido cada dos años y compuesto por un presidente, un secretario, un tesorero, un representante de cada uno de los siete capítulos regionales en los que geográficamente se divide el país y dos vocales.

El Consejo Directivo recibe apoyo de un Consejo Consultivo formado por los expresidentes de la asociación y siete connotados académicos o profesionales del ámbito educativo. El Consejo Directivo es electo para administrar la asociación, y el Consejo Consultivo tiene como tarea apoyar e impulsar sus planes, políticas y programas. Los nombramientos de ambos órganos son de carácter honorario. Desde su fundación, la AMPEI ha tenido nueve presidentes, la gran mayoría (70%) funcionarios o académicos de universidades públicas. AMPEI financia sus actividades principalmente a través de las cuotas anuales de asociación que pagan sus miembros y de las cuotas de recuperación por la participación en los eventos que organiza. AMPEI no cuenta con una secretaría ejecutiva.

Entre las actividades más importantes que lleva a cabo la asociación están:

- La organización de una reunión anual que, a la vez de servir como marco para la asamblea de socios, es también un evento académico importante para la actualización de quienes atienden las tareas de la internacionalización en las IES mexicanas;
- La edición –ya por más de veinte años ininterrumpidos– de la revista *Educación global*, una publicación académica bilingüe anual que recibe resultados de investigaciones empíricas y ensayos de profesionales y académicos de todo el mundo interesados en la educación internacional;
- La participación en foros y reuniones internacionales como EAIE y NAFSA, en representación de sus socios y de las IES donde laboran;
- La realización de talleres, seminarios y jornadas especializadas para la profesionalización de los responsables de la dimensión internacional en las IES mexicanas en diversos tópicos; y
- La conducción de estudios, investigaciones y análisis sobre diversos aspectos de la educación internacional en México.

3. El papel de la asociación en la internacionalización de la educación superior en México

Históricamente la principal influencia de AMPEI en la internacionalización de la educación superior del país se concentró en tres aspectos: 1) la profesionalización de los cuadros de gestión, 2) la conducción de estudios y análisis sobre el estatus de la internacionalización de la educación superior en el país, y 3) el impulso de la temática en la agenda de las IES y otras instancias (Gacel-Ávila, 2005). Así, la AMPEI dejó de ser un órgano aglutinador de los funcionarios de las pocas IES que estaban llevando a cabo esfuerzos para la internacionalización, para convertirse en la principal instancia para el desarrollo de capacidades institucionales y cuadros para la gestión internacional.

Actualmente, según una encuesta reciente, los socios indican que pertenecen a la AMPEI porque les brinda valiosas oportunidades para

actualizarse (señalando que la reunión anual es uno de los canales más importantes para ello), así como por la posibilidad de hacer *networking* y desarrollar redes de colaboración con pares. La mayoría de los socios coincide en que AMPEI ha tenido un papel estratégico en el desarrollo de la internacionalización de la educación superior del país (Gacel-Ávila, y Bustos-Aguirre, 2017).

Por otra parte, los estudios conducidos por AMPEI sirvieron de base para que muchas IES se compararan y pudieran fijar estándares institucionales para la gestión de la internacionalización. Entre los más relevantes se pueden citar tres: un censo a estudiantes extranjeros que se llevó a cabo entre 1994-1998, el primero en su tipo, y dos estudios sobre el perfil de las oficinas responsables de los procesos de internacionalización en México (realizados en 1997 y 2016). Todos ellos fueron publicados en *Educación global*.

Ahora bien, en una serie de entrevistas conducidas para este capítulo entre los expresidentes de la AMPEI con el objetivo de conocer sus puntos de vista sobre las expectativas actuales de la asociación, se puede apreciar un reconocimiento generalizado a la influencia que la misma ejerció en la incorporación de la dimensión internacional en las instituciones, pero también se percibe un cierto desánimo ante su falta de impacto en la definición de política nacional en la materia. De igual manera, se percibe en las entrevistas que el ímpetu e influencia que AMPEI tuvo durante sus primeros años casi se ha extinguido, sin que a la fecha ninguna otra instancia haya tomado el liderazgo. Peor aún, los entrevistados temen porque algunos de los logros de años recientes en los que la AMPEI tuvo un papel decisivo, como la existencia de un pabellón de educación mexicana en las exposiciones internacionales de NAFA y EAIE, están en peligro de desaparecer.

Dos aspectos cruciales han influido, para bien y para mal, en el desarrollo de la AMPEI y de sus programas y estrategias: el financiamiento y su desvinculación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). En el aspecto positivo, AMPEI no depende de los vaivenes políticos del país o de las IES para determinar sus objetivos y metas o elegir a sus representantes, pues es una asociación de profesionales. Sin embargo, el costo de la independencia es la

falta de financiamiento público, lo que a su vez limita su rango de acción e impacto y ha impedido a la asociación contar con una secretaría ejecutiva para dar continuidad en el largo plazo a los proyectos y programas que proponen los Consejos Directivos.

Conclusiones

Se puede afirmar que en la internacionalización de la educación superior mexicana hay un antes y un después de AMPEI: la asociación introdujo la educación internacional al país, tuvo un rol primordial en la formación de cuadros para la gestión de la internacionalización en las IES nacionales –tanto en las privadas como en las públicas– en los años noventa y en el primer lustro del siglo XXI, contribuyó de manera importante a la visibilidad internacional del sistema de educación superior mexicano y ha mantenido un esfuerzo sostenido para elevar el nivel de información académica e investigación sobre la dimensión internacional del país.

No obstante, en la actualidad la AMPEI enfrenta varios retos: asegurar su viabilidad financiera en el corto y mediano plazo, volver a ser relevante para sus socios y para las IES que ellos representan, y posicionarse como un órgano de consulta en materia de educación internacional para los tomadores de decisiones en el país. De la capacidad y liderazgo del Consejo Directivo, particularmente de su presidente, depende el futuro de la asociación y su supervivencia en el largo plazo.

Referencias

- Asociación Mexicana para la Educación Internacional (2017). Recuperado de www.ampei.org.mx
- Gacel-Ávila, J. (2005). Internationalization of higher education in Mexico. En H. de Wit, I. C. Jaramillo, J. Gacel-Ávila, y J. Knight (Eds.), *Higher Education in Latin America: The International Dimension* (pp. 239-279). Washington: World Bank.
- Gacel-Ávila, J., y Bustos-Aguirre, M. (2017). AMPEI y la internacionalización de la educación superior en México. *Educación Global*, 21, 43-58.

MAGDALENA L. BUSTOS-AGUIRRE

Doctora en Gestión de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara. Profesora-Investigadora en la misma universidad, e Investigadora del Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes en Educación Terciaria (OBIRET) de UNESCO-IESALC. Su línea de investigación es la gestión e internacionalización de la educación superior. Ha ocupado diversos cargos directivos en dependencias que atienden los procesos de internacionalización en instituciones de educación superior (IES) públicas y privadas de México. Ha sido integrante del Consejo Directivo de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI) en cuatro periodos y Consultora Externa para la Coordinación de Educación Terciaria del Banco Mundial.

Correo electrónico: magda.bustos@gmail.com

ISMAEL A. CRÔTTE-ÁVILA

Bachelor of Science por la University of Houston y candidato a un *Master of Arts* por el Boston College (agosto de 2018). Trabaja en temas de educación superior internacional desde 1997. Ha desempeñado distintas funciones administrativas en el Centro de Estudios para Extranjeros y la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización en la Universidad de Guadalajara. Fue Coordinador de Internacionalización de la Educación Superior en la Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología del Gobierno de Jalisco. Desde febrero de 2017, es el *Project Manager* del proyecto de la Red Regional para el Fomento de la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL), coordinado por la Universidad de Guadalajara.

Correo electrónico: ismael.crotte@gmail.com

AMÉRICA MAGDALENA LIZÁRRAGA GONZÁLEZ

Profesora Titular de Tiempo Completo en la Facultad de Estudios Internacionales y Políticas Públicas de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Doctorante en Gestión de la Paz y los Conflictos por la Universidad

de Granada, España. Maestra en Estudios de Estados Unidos y Canadá por la UAS. Licenciada en Relaciones Internacionales por la Universidad Tecnológica de Sinaloa. Ha fungido como Coordinadora de Movilidad Estudiantil e Intercambio Académico y Directora de Relaciones Internacionales de la UAS. Actualmente es Directora General de Vinculación y Relaciones Internacionales de la misma universidad, y Presidenta de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI).
Correo electrónico: americal@uas.edu.mx

ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE UNIVERSIDADES

JUAN GUILLERMO HOYOS ARISTIZÁBAL

LUISA FERNANDA VILLAMIZAR RODRÍGUEZ

Introducción

El presente capítulo ofrece una mirada de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN): una breve descripción de su historia y el trabajo que ha venido realizando durante sesenta años; la relevancia que tiene en la internacionalización del país/región, dada la cooperación que realiza con distintas asociaciones universitarias del mundo; y el papel que desempeña la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior (RCI) como una de sus principales estrategias de internacionalización. Además, se presenta el contexto del sistema de educación colombiano. Todo esto permite referenciar las principales dificultades y desafíos a los que se enfrentan las instituciones de educación superior (IES) del país en materia de internacionalización y las fortalezas que les permiten contar con factores de crecimiento y visibilidad.

1. El contexto del sistema educativo colombiano

El sistema educativo colombiano está conformado por “la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller), y la educación superior” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2017b). La educación superior se imparte en dos niveles: pregrado y posgrado.

El nivel de pregrado tiene, a su vez, tres niveles de formación:

- Nivel técnico profesional (relativo a programas técnicos profesionales).
- Nivel tecnológico (relativo a programas tecnológicos).
- Nivel profesional (relativo a programas profesionales universitarios).

La educación de posgrado comprende los siguientes niveles:

- Especializaciones (relativas a programas de especialización técnica profesional, especialización tecnológica y especializaciones profesionales).
- Maestrías y especializaciones médicas.
- Doctorados.

Pueden acceder a los programas formales de pregrado quienes acrediten el título de bachiller y el examen de estado, que es la prueba oficial obligatoria que presentan quienes egresan de la educación media y aspiran a continuar con estudios de educación superior (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2017a).

Por su parte, las IES son las entidades que cuentan, con arreglo a las normas legales, con el reconocimiento oficial como prestadoras del servicio público de la educación superior en el territorio colombiano (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2017a). Existen cuatro tipos de IES en Colombia, según su carácter académico: instituciones técnicas profesionales, instituciones tecnológicas, instituciones universitarias o escuelas tecnológicas, y universidades.

2. Antecedentes

La ASCUN nació a finales de los años cincuenta:

Ante la crisis política del país, la intervención militar que estaba afrontando la universidad pública en 1957, la zozobra e inestabilidad social, económica y educativa en que se encontraba sumida la nación, destacados directivos universitarios pensaron en la posibilidad de asociarse, para contribuir al

restablecimiento del orden democrático y a la defensa de la autonomía universitaria. (Asociación Colombiana de Universidades, 2017b)

En 1957, se desarrolló en Colombia la primera conferencia nacional de rectores, en la que se aprobó por unanimidad la creación de la ASCUN como un esfuerzo común para contribuir a la reconciliación nacional, la convivencia armónica y el afianzamiento institucional.

Dentro de los aspectos históricos más relevantes en internacionalización por parte de la ASCUN, se encuentran: 1) haber sido promotora de la creación del Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB), que agrupa a las asociaciones universitarias de veintidós países; y 2) participar en la organización de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe 2008 (CRES 2008), llevada a cabo en Cartagena, Colombia, en donde se realizaron cinco foros rectorales, enfocado uno de ellos a la internacionalización en la educación superior.

La declaración final de la CRES 2008 propuso la creación del espacio latinoamericano y caribeño de educación superior (ENLACES), y la ASCUN ha buscado fortalecer las sinergias entre las asociaciones universitarias para contribuir con dicho espacio. Por esa misma razón, apoyó la creación de la Red Latinoamericana de Redes de Relaciones Internacionales de Instituciones de Educación Superior (RELARIES). Asimismo, ha sido el punto focal de los proyectos ALBAN-UE, Tuning, 6x4, VertebrAL-CUE, Alfa Puentes, entre otros, generando impactos en la formulación de política pública nacional y de un espacio común latinoamericano de educación superior.

3. Descripción general de la asociación

ASCUN es una de las asociaciones universitarias nacionales más antiguas de América Latina y el Caribe (ALC). En el año 2017, celebró sesenta años de existencia y trabajo ininterrumpidos, siendo una asociación sin ánimo de lucro, de derecho privado, que genera sus propios reglamentos y elige a sus dignatarios de manera autónoma y democrática. Adicionalmente, es una de las pocas asociaciones de ALC que agrupa a

instituciones tanto públicas como privadas: “En ASCUN se encuentran asociadas el 90.5% de las universidades públicas y privadas del país[,] y hace presencia[,] además, en el 8.7% de las instituciones universitarias” (Asociación Colombiana de Universidades, 2017a, p. 18).

La asociación promueve los principios de la calidad académica, la autonomía universitaria, la búsqueda y difusión del conocimiento y la responsabilidad social. Además, integra a la comunidad académica a nivel nacional e internacional mediante mecanismos de interrelación y asociatividad, y genera procesos de interlocución con el Estado y la sociedad.

Su estructura organizativa directiva está estructurada en un Consejo Nacional de Rectores (CNR), un Consejo Directivo y una Dirección Ejecutiva. En el CNR, tienen asiento todos los rectores de las ochenta y siete IES asociadas (cincuenta y tres privadas y treinta y cuatro públicas). La presidencia y vicepresidencia recaen en rectores en ejercicio, por un periodo de dos años, alternándose la representatividad de cada periodo entre rectores de universidades públicas y privadas.

La asociación se financia principalmente por las cuotas anuales de sus miembros y, adicionalmente, por la gestión externa de proyectos ligados con su misión.

Dentro de sus propósitos fundamentales se encuentra el compromiso de servir de espacio permanente de reflexión sobre el presente y el futuro de la universidad colombiana, y para ello ha generado varias iniciativas como la conformación de redes temáticas, las cuales representan uno de los desarrollos más positivos de la asociación y una de las mejores estrategias de comunicación y visibilidad entre las universidades del país.

A través de dichas redes, la asociación hace presencia activa en diferentes espacios institucionales y en todas las regiones del país, con dinámicas propias articuladas a la agenda de ASCUN definida por los rectores. Dichas redes son una estrategia de trabajo asociativo que, en coherencia con la misión de ASCUN, aporta a las instituciones asociadas en distintos campos para promover los principios de calidad académica, autonomía y responsabilidad social sobre los cuales se sustenta la universidad. Las redes también propician la interacción e integración de la comunidad académica.

Las distintas redes de la asociación son: de bienestar, extensión, comunicadores, egresados, emprendimiento, internacionalización, español como lengua extranjera, lectura y escritura, observatorio de responsabilidad social universitaria, vicerrectores académicos y vicerrectores de investigación (Asociación Colombiana de Universidades, 2017c).

4. Relevancia en la internacionalización del país/región

La internacionalización de la educación superior es parte integral de los temas transversales que orientan el quehacer de la asociación. La ASCUN cuenta con una coordinación de relaciones internacionales dentro de su estructura organizativa, por lo que se considera que tiene una estrecha relación con la calidad académica y puede articular todas las actividades de internacionalización de las IES nacionales y de ellas con el resto del mundo.

La asociación tiene suscritos diversos convenios que buscan facilitar el reconocimiento de estudios entre IES asociadas de varios países. Entre dichos convenios se destacan los suscritos con la Conferencia de Rectores Alemanes (HRK, por sus siglas en alemán), la Conferencia de Presidentes de Universidades de Francia (CPU, por sus siglas en francés) y la Conferencia de Directores de Escuelas y Formaciones de Ingenieros en Francia (CDEFI, por sus siglas en francés).

Igualmente, la ASCUN ofrece programas de movilidad académica suscritos con asociaciones de América Latina, en los que además de contar con reconocimiento de estudios, se busca la reciprocidad, como son: el programa MACA (con el Consejo Interuniversitario Nacional –CIN–, de Argentina), el programa MACMEX (con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior –ANUIES–, de México), y el programa BRACOL (con el Grupo Coimbra de Universidades Brasileñas –GCUB–, de Brasil). Estos programas, desde el año 2013 hasta la fecha, han movilizado más de 2 000 estudiantes, entre entrantes y salientes. A partir del 2018, también existe el convenio trilateral CIN-ASCUN-ANUIES, denominado *Programa PILA*, así como un programa

para facilitar la movilidad de estudiantes de maestría entre la región de Baviera (Alemania) y Colombia, denominado *COLBAY*.

Igualmente, ASCUN mantiene lazos de cooperación con diversas organizaciones de carácter mundial, como la Organización Universitaria Interamericana (OUI), la Asociación Internacional de Universidades (IAU, por sus siglas en inglés) y la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), así como con asociaciones nacionales de universidades de diversos países en el mundo.

Como ya se adelantaba, la mejor estrategia para la promoción de la internacionalización por parte de la ASCUN ha sido la creación de la RCI, que surgió en 1994 como instancia de apoyo rectoral a la labor que desarrollan los encargados del área en las universidades. En el marco de la red, se ha puesto especial consideración en tres asuntos altamente relacionados entre sí: la creación de espacios comunes de educación superior, el reconocimiento de estudios y la promoción de la cooperación internacional.

La RCI es una alianza interinstitucional para facilitar los procesos de internacionalización de la educación superior y propiciar la cooperación entre las instituciones colombianas y las de ellas con el resto del mundo. Es una de las redes más longevas de la ASCUN y del país. La red promueve, facilita y fortalece la internacionalización para el mejoramiento de la calidad de la educación superior, esto a través de la cooperación y la articulación de sus miembros con la sociedad, la empresa y el Estado.

Para su funcionamiento, la RCI tiene una estructura organizativa basada en la metodología de trabajo en red a partir de tres componentes fundamentales: la Asamblea Nacional, el Comité Nacional y nueve nodos regionales que cubren todo el territorio nacional. La RCI tiene apoyo permanente de ASCUN mediante su Secretaría Técnica, al ser la entidad que gestó e impulsó la red.

El Comité Nacional es la instancia de gestión y coordinación de la red y está conformado por los coordinadores de los nueve nodos regionales, que trabajan de manera horizontal, es decir, sin jerarquización alguna.

Algunos de los objetivos de la RCI son:

- Identificar y promover las diferentes formas de internacionalización pertinentes y sostenibles, con identidad institucional, regional y nacional propia.
- Promover la cultura de la internacionalización y actualizar de manera permanente a las IES de la red en el tema.
- Posicionar a la red como referente para la internacionalización de la educación superior en Colombia.
- Apoyar la formulación y ejecución de la política pública de internacionalización de la educación superior.

Entre sus productos destacados de la red se encuentra la realización anual de la Conferencia Latinoamericana y del Caribe para la Internacionalización de la Educación Superior (LACHEC, por sus siglas en inglés), que en 2017 se realizó por novena ocasión, en la ciudad de Medellín, y reunió a representantes de las universidades de toda ALC, además de los provenientes de Europa y Norteamérica.

5. Problemas, retos y desafíos de la internacionalización en Colombia

Dentro de los principales problemas nodales que presenta Colombia en materia de internacionalización, se encuentran (Consejo Nacional de Educación Superior, 2017):

1. El manejo de la internacionalización como un fin en sí misma y no como un medio para contribuir con los propósitos y objetivos de la educación superior.
2. La desarticulación y el trabajo aislado de los actores nacionales relacionados con la internacionalización de la educación superior.
3. Las escasas posibilidades de armonizar estructuras curriculares.
4. La internacionalización se limita, en gran medida, a la movilidad estudiantil, y esta es baja en comparación con estándares internacionales.

5. Las serias dificultades para acceder a visados por parte de los nacionales colombianos [sic], lo cual limita significativamente la movilidad y la realización de los objetivos de internacionalización.
6. Las falencias en la construcción, formulación y ejecución de políticas institucionales con enfoque integral de la internacionalización por parte de las IES.
7. Los recursos económicos escasos para ejecutar, promover y fomentar la internacionalización de la educación superior.
8. El bajo nivel de manejo de inglés, lo que limita en gran medida la ejecución de diversas estrategias y acciones que pueden contribuir con la internacionalización de la educación superior.

De igual manera, dentro de los principales desafíos que el país necesita abordar para avanzar en la internacionalización de la educación superior, se pueden enlistar: el bilingüismo, la educación a distancia, el fortalecimiento de los programas doctorales, el acercamiento de los sistemas de educación de otros países al nuestro, el crecimiento en la internacionalización de la investigación, la internacionalización del currículo, la internacionalización en casa y el alcance de mayores programas de reciprocidad de movilidad, entre otros.

Conclusiones prospectivas

Por lo anteriormente enunciado, se puede concluir que los pasos en los que ha avanzado Colombia en sus procesos de internacionalización de la educación superior han sido de gran importancia, pues desde el año 2009 el país ha comenzado a generar sus políticas nacionales de internacionalización (Consejo Nacional de Acreditación, 2014). Incluso con esto, y como reto a futuro, aún se espera que todas las IES del país cuenten con una política de internacionalización enlazada con las funciones sustantivas de las instituciones.

Colombia sigue avanzando en la estrategia país en materia de internacionalización, apoyado por el trabajo de las asociaciones, IES y demás instituciones relacionadas. El factor de visibilidad nacional e interna-

cional para la acreditación institucional, según el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), ha generado que las instituciones acometan la internacionalización no sólo en su dimensión numérica y de indicadores para obtenerla, sino también como un eje transversal y necesario dentro de la institución.

A futuro, se espera que el país logre superar muchos de los obstáculos que actualmente presenta, como la falta de bilingüismo, de movilidad entrante, de investigadores, docentes y estudiantes, de la internacionalización de la investigación y de la internacionalización en casa, que siguen siendo factores preponderantes para el mejoramiento de los procesos de internacionalización de la educación superior del país.

Referencias

- Asociación Colombiana de Universidades (2017a). ASCUN en cifras. *Revista Pensamiento universitario*, 27, 18.
- Asociación Colombiana de Universidades (2017b). *Organización*. Recuperado de <http://www.ascun.org.co>
- Asociación Colombiana de Universidades (2017c). *Redes*. Recuperado de <http://www.ascun.org.co>
- Consejo Nacional de Acreditación (2014). *Reflexiones para la política de internacionalización de la educación superior en Colombia*. Recuperado de <http://www.cna.gov.co>
- Consejo Nacional de Educación Superior (2017). *Acuerdo por lo superior 2034. Internacionalización*. Recuperado de <http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017a). *Niveles de la educación superior*. Recuperado de <http://mineducacion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017b). *Sistema educativo colombiano*. Recuperado de <http://mineducacion.gov.co>

JUAN GUILLERMO HOYOS ARISTIZÁBAL

Médico Cirujano por la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia), y especializado en Gerencia Hospitalaria por la misma institución. Maestro en Salud Pública por la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente, se desempeña como Director Ejecutivo de la Asociación Colombiana de Facultades de Medicina (ASCOFAME). Fue Coordinador de Relaciones Internacionales de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), y Director del Programa RETOS, dirigido a la cualificación de los directivos universitarios. Ha tenido gran experiencia en el sector educativo, principalmente acompañando la formulación y desarrollo de políticas públicas nacionales e institucionales, y desarrollando proyectos de fortalecimiento institucional y cooperación internacional. Correo electrónico jhoyos@ascofame.org.co

LUISA FERNANDA VILLAMIZAR RODRÍGUEZ

Profesional en Comercio Exterior por la Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, y Especialista en Negocios Internacionales por la Universidad Externado de Colombia. Actualmente es Coordinadora de Relaciones Internacionales de la ASCUN y Secretaría Técnica de la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior (RCI). *Project Manager* desde ASCUN y para Colombia del proyecto de la Red Regional para el Fomento de la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL) de Erasmus+. Se ha desempeñado en cargos administrativos, de gestión de la calidad y de negociación internacional. Ha trabajado en la oficina de relaciones internacionales de ASCUN por más de cuatro años.

Correo electrónico: internacional@ascun.org.co

ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES GRUPO MONTEVIDEO

ÁLVARO MAGLIA CANZANI
JUAN MANUEL SOTELO

Introducción

En el marco de un trabajo de mayor alcance sobre la dimensión internacional de la educación superior en América Latina y el Caribe (ALC), este capítulo aborda la integración regional desde la perspectiva de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) y su región de *influencia*.

Con carácter impreciso, la AUGM es identificada con la *región* del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) y también con Sudamérica. En todo caso, si se consideran los países en que se encuentran sus universidades miembro, la AUGM tiene una amplitud considerable en América del Sur.

1. Antecedentes

La AUGM fue creada en 1991 por acta fundacional del 9 de agosto, suscrita por ocho rectores en representación de sus universidades. Involucraba entonces a cuatro países, los mismos que en ese año dieron origen al MERCOSUR. Nació para dar respuesta a los desafíos por los que atravesaba la vida universitaria en el mundo, marcada por la amenaza a

la universidad pública y una corriente privatizadora y mercantilizadora de la educación superior.

Un expresidente de la AUGM reflexiona:

La Asociación de Universidades Grupo Montevideo es el ejemplo cabal de una reacción justa en un momento histórico preciso: cuando en el contexto de una región signada [sic] por el auge del neoliberalismo en materia de educación superior prevalecían las ideas del Banco Mundial y la Organización Mundial de Comercio, ocho universidades tuvieron la visión de crear un grupo que sirva, entre otras cosas, al siempre perseguido fin de promover la educación como bien público social. (Cantard, 2016, p. 275)

2. Finalidad

La *finalidad* de la AUGM es una *idea síntesis* de profundas raíces conceptuales, generadas en la universidad pública regional como fin *constitucional* de la asociación. Su enunciación sucinta es potente en torno a la idea de *espacio para lo académico en el espacio regional*, con un carácter integrador, y es recogida en los estatutos de la asociación: impulsar el proceso de integración a través de la creación de un espacio académico común ampliado, con base en la cooperación científica, tecnológica, educativa y cultural entre todos sus miembros.

3. Objetivos

Tomados del artículo 2 de los estatutos de la AUGM, se transcriben los objetivos de la asociación:

Contribuir al desarrollo, fortalecimiento y consolidación de: la educación pública; una masa crítica de recursos humanos de alto nivel, aprovechando las ventajas comparativas que ofrecen las capacidades instaladas en la región; la investigación científica y tecnológica, incluidos los procesos de innovación, adaptación y transferencia tecnológica, en áreas estratégicas; la educación continua en favor del desarrollo integral de las poblaciones de la subregión; las estructuras de gestión de las universidades que integran la asociación; [y] la interacción de sus miembros con la sociedad en su

conjunto, difundiendo los avances del conocimiento que propendan a su modernización. (Consejo de Rectores de AUGM, 2010, p. 1)

4. Membresía

Esta red reúne treinta y cinco universidades públicas, autónomas y auto-gobernadas de seis países sudamericanos: trece argentinas, dos bolivianas, doce brasileñas, cuatro chilenas, tres paraguayas y una uruguaya, que comparten “sus vocaciones, su carácter público, sus similitudes en las estructuras académicas y la equivalencia de los niveles de sus servicios; características que las sitúan en condiciones de desarrollar actividades de cooperación con perspectivas ciertas de viabilidad” (Asociación de Universidades Grupo Montevideo, s/f).

Los aspectos formales relativos a la membresía en la asociación están previstos en sus estatutos. Para la evaluación y eventual invitación e incorporación de nuevos miembros, se requiere como condición indispensable la concurrencia de los siguientes requisitos: “tratarse de universidades públicas, autónomas y autogobernadas[,] y mantener con relación a los miembros fundadores niveles semejantes en lo que atañe a estructuras académicas, formación docente, trayectoria de investigación y vocación de servicio a la sociedad” (Consejo de Rectores de AUGM, 2010, p. 2).

5. Actividades

Previstas en los estatutos, son actividades de la asociación promover y apoyar, a través de la cooperación, la instrumentación de cursos de posgrado que atiendan las demandas de sus miembros; el desarrollo de programas multi- e interdisciplinarios en temas de investigación básica y aplicada y desarrollos experimentales (investigación y desarrollo –I+D–); la creación de programas de intercambio de docentes, investigadores, estudiantes y gestores; el apoyo a programas que incluyan áreas vacantes del conocimiento y nuevos perfiles profesionales, identificados

como estratégicos; la realización y el apoyo a proyectos vinculados a las demandas del sector productivo de bienes y servicios; la realización de programas de gestión del medio ambiente; así como la implementación de planes tendientes a preservar y difundir la cultura regional.

6. Financiamiento

Las acciones de la AUGM están financiadas íntegramente por las universidades miembro. Los mecanismos generales acordados para ello sistematizan la financiación de las movilidades, por ejemplo, toda vez que la financiación del desplazamiento la hace la universidad de origen y la manutención y alojamiento es obligación de la universidad de destino.

En cuanto a las demás actividades propias de la AUGM, cada universidad participante financia las erogaciones necesarias, y otros cargos son asumidos por la sede de las acciones. Para constituir el fondeo de la asociación, es obligatorio un aporte anual por membresía de las universidades. Por la vía de acuerdos y convenios o participación en proyectos financiados se obtienen rubros adicionales que en porcentaje son menores.

7. Órganos y organismos de gobierno, dirección y gestión

De acuerdo con los estatutos de la asociación, el órgano jerárquico de la misma es el Consejo de Rectores, integrado por todos y cada uno de los rectores de las universidades miembro. Este se reúne bianualmente y elige a un presidente y un vicepresidente de la asociación. La Secretaría Ejecutiva, por su parte, es el órgano con competencias de gestión y ejecución de los lineamientos y resoluciones del Consejo de Rectores, y funciona en su órbita un Grupo de Delegados Asesores, integrado por representantes de los rectores, con fines de seguimiento de los programas. Este grupo se reúne entre una y otra reunión del Consejo de Rectores.

Por normativa aprobada por el Consejo de Rectores, se crearon las *comisiones permanentes*, que “son organismos estables de la asociación, que tienen como finalidad[es] principal[es] estudiar, elaborar y desarrollar propuestas y acciones institucionales y académicas, en temáticas de carácter estratégico y transversal, en las áreas y competencias que el Consejo de Rectores defina” (Consejo de Rectores de AUGM, 2011, s/p). Las comisiones permanentes tienen a su cargo temas como posgrado, ciencia, tecnología e innovación, extensión universitaria, producción artística y cultural, y medios y comunicación universitaria.

8. Programas

Programas de movilidad

ESCALA

Contenidos bajo el nombre de espacio común académico latinoamericano ampliado (ESCALA), algunos programas de movilidad se han constituido en poderosas herramientas para la consolidación y profundización de los procesos de integración en el ámbito regional. Fortalecer y desarrollar los programas ESCALA es un esfuerzo continuo e incluye el mejoramiento constante de las herramientas de gestión, difusión y evaluación. Uno de los rasgos distintivos de estos programas es su autonomía financiera, siendo las universidades participantes quienes garantizan la financiación de los costos que representa la movilidad en su marco. La participación de las universidades miembro en los programas ESCALA es voluntaria, por lo que estas deben manifestar su adhesión a cada una de las convocatorias. Actualmente, se desarrollan cuatro programas de movilidad en el marco de ESCALA:

- **ESCALA Docente.** Es un programa de movilidad académica de corta duración para docentes e investigadores, que se ha constituido en un instrumento de valor prioritario para garantizar la efectiva construcción del ESCALA. Se desarrolla desde el año 1993. Los docentes-investigadores fueron el primer grupo objetivo de movilidad.

- **ESCALA de Estudiantes de Grado.** Es un programa de movilidad de estudiantes de grado (pregrado) entre las universidades miembro. Promueve el intercambio académico y cultural, y permite un mejor conocimiento de la diversidad y particularidades de los diferentes sistemas universitarios. El estudiante cursa un semestre en otra universidad del grupo, en un país diferente a su residencia. La universidad de origen debe hacer el reconocimiento académico de los estudios cursados en la de destino, como avance concreto y equivalente de su propia carrera. Es un programa recíproco, en tanto cada universidad que acuerda plazas con otra se comportará a su vez como universidad de origen y de destino.
- **ESCALA de Estudiantes de Posgrado.** Promueve la cooperación, la integración y la internacionalización de la educación superior de la región a través de la movilidad de los estudiantes regulares de maestría y doctorado para que cursen un periodo académico en otra universidad miembro de la asociación, de un país distinto al suyo, con pleno reconocimiento de la actividad académica realizada. El programa se ejecuta por convocatorias regulares realizadas en cada año calendario. La selección de los estudiantes, que deben presentar un plan de trabajo y actividades a realizar, corresponde a la universidad de destino.
- **ESCALA de Gestores y Administradores.** Promueve la movilidad e intercambio de directivos, gestores y administrativos entre las universidades de la AUGM, con el propósito de realizar una estancia de formación en el quehacer específico de su competencia en cualquier otra universidad del grupo con sede en un país distinto al de su universidad de origen.

Espacio de posgrado de AUGM

Este espacio se propone como principal misión consolidar la cooperación internacional en el nivel de posgrado entre las universidades miembro. Son objetivos del espacio: internacionalizar el posgrado en las universidades miembro a nivel de maestría y doctorado; potenciar la movilidad de estudiantes y miembros del cuerpo académico de pro-

gramas de maestría y doctorado; difundir de manera ágil, accesible y dinámica las diferentes acciones de posgrado que se realizan en las universidades miembro; adecuar los marcos institucionales en las universidades adheridas, garantizando una movilidad entre estudiantes de posgrado que forman parte del espacio; fomentar las titulaciones cooperativas y direcciones cotuteladas entre posgrados académicos de las universidades miembro; y fortalecer las competencias de gestión de la internacionalización en el *staff* directivo, de gestión y administrativo.

Núcleos disciplinarios

Son agrupamientos académicos técnicos correspondientes a una disciplina de interés común, donde cada universidad miembro aporta sus recursos tanto en personal de alta calificación como en materiales, para actividades científicas, técnicas, docentes, de desarrollo, de extensión, etc.

Comités académicos

Son agrupamientos académico-técnicos concebidos para abordar, con enfoque multi- e interdisciplinario, grandes configuraciones temáticas calificadas como *estratégicas*, por ser transversales y de carácter regional más que nacional, y que se componen mediante la oferta académica científico-técnica integrada de las universidades miembro.

Jornadas de Jóvenes Investigadores

Orientadas a promover el relacionamiento temprano entre científicos de la región e impulsar su trabajo conjunto en el marco de la asociación. Son realizadas anualmente desde 1993, siendo su sede rotativa entre las universidades del grupo.

Red de Ciudades y Universidades de AUGM

Es un ámbito de articulación, propuesta, planificación y realización de actividades conjuntas con los Gobiernos locales, reconociendo en estos

a los responsables de definir e instrumentar políticas públicas a ese nivel, y a las universidades públicas el papel de asesoras desde el conocimiento y el compromiso social. De esta forma, se liga fuertemente el conocimiento con los aspectos más cotidianos de los ciudadanos y las sociedades.

Seminario Universidad Sociedad Estado

De periodicidad anual, aborda una temática considerada de interés estratégico para los países que conforman la región. Tiene como objetivo vincular, a través del intercambio de académicos y representantes de los Estados y los diferentes actores de la sociedad, el estudio de los temas más inquietantes para la región: pobreza, salud, medio ambiente, energía y otros, en la perspectiva de contribuir con la generación de políticas públicas.

Escuelas de verano/invierno (EVI)

Contribuyen a la construcción de un espacio académico común ampliado y a la integración regional, utilizando los modos habituales de la internacionalización de la educación superior. Este programa tiene como uno de sus objetivos principales profundizar y ampliar la cooperación en los planos académico e institucional entre las universidades miembro de la AUGM.

9. Relevancia en la internacionalización de la región

Internacionalización e integración regional se funden, desde sus respectivas identidades, al intentar referir a la significación de la internacionalización en la región.

Aunque la cronología no es aquí la guía para la reflexión, con el tiempo, un primer asunto de la significación de la AUGM para la internacionalización en la región fue la postura de la asociación en defensa de la educación superior pública. Podría dificultarse apreciar esta relación,

pero la hubo (la hay), en tanto que las dificultades de las universidades públicas fueron (y son) catalizadoras de la cooperación internacional con integración regional, esto a través de la conformación de redes académicas internacionales, espacios de trabajo conjunto, cooperación solidaria, uso común de infraestructura y equipamiento científico, investigación conjunta, movilidad, abordaje científico internacional de los temas estratégicos regionales, interculturalidad, currículo, reconocimiento y otros, en el marco de complejos tiempos globales. Al decir de Netto, la AUGM ha emprendido un trabajo de “internacionalizar regionalizando”¹ (2016, p. 291), lo que hace relevantes y simultáneas la internacionalización y la integración regional.

La cooperación internacional en el ámbito regional, de la mano del espacio académico común ampliado, resultaba en una contribución inestimable a la región, y en dichos de Brovetto, en una cooperación académica

desplegada en el ámbito regional, que jugara un papel protagónico en el logro de un objetivo prioritario: instalar e impulsar un real *proceso de integración* que contribuyese a superar, en el marco de una globalización planetaria creciente, los obstáculos instalados por las políticas neoliberales en las áreas de la educación y el desarrollo. (Brovetto, 2016, p. 34)

Es decir, los programas que desarrolla la AUGM tienen connotación internacionalizadora y a la vez integradora regional, en el marco del espacio común académico.

Las Jornadas de Jóvenes Investigadores, programa cardinal de la AUGM, desarrollan relaciones interpersonales e interinstitucionales y apoyan a consolidar “las actuales y las futuras redes y equipos de investigación de nuestra región con un sentido de cooperación y solidaridad” (Maiorana, 2010).

Por su parte, el programa ESCALA Docente, movilizándolo docentes e investigadores, genera conocimiento interpersonal, acciones conjuntas bilaterales y también en red, y confianza entre académicos e institucio-

1 Netto acuña el término precisamente en relación con la AUGM y las actividades de sus universidades miembro.

nes, así como vínculos duraderos. Desde su inicio en 1993 y hasta 1998, y luego a partir del 2005, periodos en que ha estado activo, movilizó más de 5 000 docentes.

El ESCALA de Estudiantes de Grado (o pregrado), a su vez, es significativo en el doble fin de internacionalizar y regionalizar: “implica el intercambio académico, pero también facilita y promueve el intercambio sociocultural tan necesario para lograr una verdadera integración regional” (Campodónico, 2009, p. 36).

En la tesis de doctorado de Costa (2014), cuyo tema de estudio se relacionó con el programa ESCALA de Estudiantes de Grado, los datos e informaciones resultantes “permiten inferir que tanto las expectativas como las contribuciones individuales de la movilidad para los estudiantes superaron a las profesionales y académicas [...] ampliando la formación del grado, contribuyendo a crear una nueva visión sobre América Latina y sus universidades” (p. 9), elementos consistentes con la normativa del programa y su espíritu:

El Programa ESCALA de Estudiantes de Grado de AUGM promueve la cooperación y la integración de las universidades que la conforman [a la asociación], así como la internacionalización de la educación superior de la región. (Consejo de Rectores de AUGM, 2016, p. 1)

El programa favorece las cualidades interculturales e internacionales de la formación de grado, y sin duda contribuye a la ciudadanía regional e internacional. Desde el 2002, en que comenzó la implementación de este programa, se movilizaron más de 8 000 estudiantes. Como elemento de profundización de la movilidad de grado, la AUGM promueve entre sus miembros la realización de acuerdos de doble titulación de grado.

En cuanto a la movilidad en posgrados académicos, el ESCALA respectivo y el Espacio de Posgrado de AUGM están más orientados a la cooperación científica académica y a la generación de redes de trabajo científico, tecnológico y de innovación, con resultados esperados diferentes a los de la movilidad de grado. Más de medio millar de estudiantes de posgrado se han movilizado desde 2011 en el marco de estos programas.

Ahora bien, el programa ESCALA de Gestores y Administradores es significativo, en su breve historia y salvando la relación tiempo-resul-

tados, para la internacionalización de la dirección, gestión y administración universitaria. Se desarrolla desde 2015, habiendo movilizado a algo más de un centenar de personas.

Por último, los núcleos disciplinarios y los comités académicos son también partícipes de la relevancia de la internacionalización y la integración. Su trabajo en redes internacionales académicas, en general orientado a temas estratégicos de la región, promueve y consolida las relaciones, creando condiciones para la cooperación intrarregional e internacional, las publicaciones conjuntas y otras formas de cooperación internacionalizada.

En suma, los programas y actividades de la AUGM, en función de aspectos fundacionales vinculados con la integración regional, incluyen y promueven la internacionalización como estrategia en estrecho entrelazamiento con la integración regional. Sintetizando:

La universalidad del saber[,] y por tanto del conocimiento, presente en las raíces propias de la milenaria institución universitaria, sustentan la idea de tránsito entre universidades y dieron curso a los procesos de internacionalización y la creación de instrumentos sistemáticos para ello. Las redes académicas internacionales, como la AUGM, son expresiones de significativa contribución a la internacionalización, pero para nuestro caso, aplicado directamente a un proyecto regional integrador. (Maglia, 2016, p. 298)

En similar sentido se expresa García-Guadilla cuando habla de *regionalización con cooperación*: “algunos organismos regionales como UNESCO/ IESALC y la Asociación de Universidades Grupo Montevideo [...], entre otros, así como la comunidad académica de la región en general, han propulsado un discurso de internacionalización (o regionalización) con cooperación” (García-Guadilla, 2013).

Referencias

- Asociación de Universidades Grupo Montevideo (s/f). *Institucional*. Recuperado de <http://grupomontevideo.org/sitio/institucional/>
- Brovetto, J. (2016). Cuarto de siglo de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Cooperación e integración: origen y creación de

- una institución secular. En M. Custodio (Comp.), *25 años de historia. Construyendo un espacio académico regional latinoamericano* (pp. 34-37). Montevideo: Ediciones Universitarias.
- Campodónico, R. (2009). La AUGM y su contribución a la integración regional. *Educación superior y sociedad. Nueva época*, 14(1), 29-48.
- Cantard, A. (2016). AUGM: 25 años haciendo oír la voz de la región en educación superior. En M. Custodio (Comp.), *25 años de historia. Construyendo un espacio académico regional latinoamericano* (pp. 276-277). Montevideo: Ediciones Universitarias.
- Consejo de Rectores de AUGM (2010). *Estatutos*. Montevideo: Asociación de Universidades Grupo Montevideo.
- Consejo de Rectores de AUGM (2011). *Resolución n° 18*. Santa Fe, Argentina: 59ª Reunión del Consejo de Rectores AUGM.
- Consejo de Rectores de AUGM (2016). *Programa ESCALA de Estudiantes de Grado-Reglamento general del programa*. Montevideo: Asociación de Universidades Grupo Montevideo.
- Costa, B. S. (2014). *Viagem de (auto)descobrimento: experiências de mobilidade estudiantil de graduação no Programa ESCALA/AUGM/UFRGS* (tesis de doctorado inédita). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre.
- García-Guadilla, C. (2013). Universidad, desarrollo y cooperación en la perspectiva de América Latina. *Revista iberoamericana de educación superior (RIES)*, IV(9). Recuperado de http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/308/html_38
- Maiorana, D. (2010). *La Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) y las Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Recuperado de http://iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2156:la-asociacion-de-universidades-grupo-montevideo-augm-y-la-jornada-de-jovenes-investigadores&catid=126&Itemid=694&lang=es
- Maglia, A. (2016). 25 años de AUGM. A modo de epílogo. En M. Custodio (Comp.), *25 años de historia. Construyendo un espacio académico regional latinoamericano* (pp. 299-300). Montevideo: Ediciones Universitarias.
- Netto, C. (2016). AUGM: Una agenda para el futuro. En M. Custodio (Comp.), *25 años de historia. Construyendo un espacio académico regional latinoamericano* (pp. 292-293). Montevideo: Ediciones Universitarias.

ÁLVARO MAGLIA CANZANI

Exvicerrector y Decano de la Facultad de Odontología de la Universidad de la República (UdelaR). Profesor del Departamento de Histología y Embriología y de posgrado en la Facultad de Odontología de la misma universidad. Secretario Ejecutivo de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) desde 2009, puesto en el que ha impulsado el trabajo de internacionalización de la organización y de sus IES asociadas, así como la promoción de la integración latinoamericana a nivel de la educación superior a través de proyectos como el espacio ENLACES. Ha participado en múltiples proyectos ALFA, Erasmus Mundus y Erasmus+ en calidad de conferencista, experto y *advisory board*, así como dirigiendo proyectos.

Correo electrónico: magliaaugm@gmail.com

JUAN MANUEL SOTELO

Ha sido Asistente Académico en el Decanato de la Facultad de Odontología de la UdelaR. Participante en diversos ámbitos de la gestión y dirección de proyectos en la misma universidad. Desde 2010, trabaja como asistente de programas y proyectos en la AUGM, donde coordina y da seguimiento a los mismos vinculados a la internacionalización de la educación superior. Gestiona dos programas de intercambio científico-académico dentro de AUGM (Comités Académicos y Núcleos Disciplinarios). Ha participado como *Project Officer* en varios proyectos financiados por la Comisión Europea, funcionando como enlace en áreas tanto académicas como de gestión. Además, ha coordinado aspectos relacionados con la administración, contabilidad y logística en los proyectos donde la AUGM participa.

Correo electrónico: jsoteloaugm@gmail.com

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INTERNACIONAL

RENÉE ZICMAN

Introducción

Este documento destaca el papel desempeñado por la Asociación Brasileña de Educación Internacional (FAUBAI) en el proceso de internacionalización de las instituciones de educación superior (IES) brasileñas, y también apunta algunos aspectos de la relevancia de este proceso en la educación superior en Brasil y en América Latina.

1. Antecedentes

En la década de 1980, la internacionalización de la educación superior comenzaba a ganar una dimensión más central y estratégica en el desarrollo de las IES, en gran medida como fruto y, al mismo tiempo, como respuesta al proceso de globalización vivido por las sociedades y los mercados frente a los cambios económicos, culturales y políticos que el mundo atravesaba.

Más allá de iniciativas aisladas y personales de profesores e investigadores realizadas de forma asistemática junto a sus interlocutores y socios en el exterior, las IES brasileñas implantaban estructuras y creaban cuadros administrativos específicos para la gestión de sus actividades internacionales, en forma de asesorías, direcciones o coordinaciones de relaciones internacionales, de conformidad con la política y el organigrama de cada institución (Stallivieri, 2004).

En este nuevo contexto nacional y mundial, y en ocasión de la Second-Term Conference de la Asociación Internacional de Universidades (IAU, por sus siglas en inglés), realizada en la ciudad de Río de Janeiro entre el 1 y el 5 de agosto de 1988 por invitación del Consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas (CRUB), y en la que participaron más de doscientos cincuenta representantes de cincuenta y cuatro países, los gestores de asuntos internacionales de universidades brasileñas propusieron la creación de un foro permanente con alcance y representatividad nacionales, que apoyara la realización de actividades en favor del fortalecimiento de las acciones de cooperación internacional de las universidades del país (Asociación Brasileña de Educación Internacional, 1997).

Creado el 8 de noviembre de 1988, el Foro de las Asesorías de las Universidades Brasileñas para Asuntos Internacionales (nombre original de FAUBAI) reunió a responsables de asuntos internacionales de universidades brasileñas, puesto que comenzaba a existir en las más importantes universidades del país, especialmente en instituciones públicas federales y también en algunas públicas estatales y privadas comunitarias y confesionales.

Con el aumento del proceso de internacionalización de la educación superior en el país y en el mundo, y en gran parte también gracias a la actuación del FAUBAI, en 2008, al completar veinte años de existencia, la entidad se transformó en el Foro de las Asesorías de las Instituciones de Enseñanza Superior Brasileñas, acogiendo oficialmente a instituciones no universitarias ya afiliadas, que entonces representaban el 24% de las ciento veintiséis filiaciones (Asociación Brasileña de Educación Internacional, 2008).

A ejemplo de otras organizaciones congéneres en el mundo, en 2014, la FAUBAI se transformó finalmente en la Asociación Brasileña de Educación Internacional, y pasó a organizar bajo su nombre uno de los mayores eventos de educación internacional en América Latina, que reúne anualmente a setecientos participantes de casi cuarenta países.

2. Descripción general

La FAUBAI, que cumplió entonces treinta años en 2018, es una asociación civil sin fines de lucro que actúa para el desarrollo del proceso de internacionalización de las IES brasileñas, como instrumento para la mejora de la enseñanza, la investigación, la extensión y de la gestión, y para la promoción la inserción de las IES del país en el escenario mundial.

Para realizar sus objetivos, la FAUBAI tiene entre sus principales competencias estatutarias: 1) asesorar a las IES brasileñas en cuestiones de internacionalización; 2) promover acciones y proponer políticas públicas ante los poderes públicos y la sociedad civil, con miras a la sensibilización, receptividad y concientización de la importancia estratégica de la cooperación internacional; 3) promover intercambios con IES y otros organismos nacionales o internacionales; 4) promover y apoyar seminarios, conferencias, congresos, cursos, debates y otros eventos; y 5) intercambiar informaciones y experiencias entre los asociados e instituciones nacionales e internacionales (Asociación Brasileña de Educación Internacional, 2015).

Con más de doscientos setenta asociados, la FAUBAI representa la diversidad del sistema de educación superior brasileño en términos de tipo y naturaleza de instituciones presentes en las cinco regiones del país. Más de la mitad de los asociados de FAUBAI (53.3%) son instituciones públicas, que reúnen al 24.7% del total de la matrícula de pregrado, y el 65.3% del total de asociados son universidades, instituciones que, representando el 8.2% de las 2 407 IES brasileñas, concentran el 53.7% de los ocho millones de estudiantes de pregrado que hay en Brasil (Ministerio de Educación, 2017).

Además de la representación según su estatus de institución pública federal (37%), pública estatal y municipal (16%), privada comunitaria (20%) y privada particular (27%), los asociados de FAUBAI representan a las cinco regiones de Brasil: Norte (6% de los asociados), Nordeste (20.5%), Centro-Oeste (17.1%), Sudeste (31.2%) y Sur (25.2%). Cada una de las cinco divisiones regionales de FAUBAI organiza reuniones anuales y otros eventos, que también cuentan con la participación de expertos internacionales.

Desde el año 2014, al lado de los asociados efectivos, representados por gestores o responsables de relaciones internacionales de IES brasileñas públicas o privadas, la FAUBAI comenzó a acoger asociados colaboradores, representados por individuos o instituciones, brasileños o no, vinculados o interesados en la internacionalización de la educación superior.

Al lado de una interlocución cualificada y reconocida en Brasil y en el exterior con órganos de gobierno y agencias dirigidas a la internacionalización de la educación superior –destacando las representaciones diplomáticas y agencias europeas, como DAAD (Alemania), Campus France (Francia), Nuffic (Holanda), SEPIE (España), y otras–, la FAUBAI tiene una actuación muy fuerte en el área de *capacity building*. Reconociendo la importancia central de la capacitación en gestión de procesos de internacionalización de sus asociados y respectivos equipos técnicos, la FAUBAI busca ofrecer formación que garantice visión y planificación estratégicas y acciones sostenibles de largo plazo.

Varias de estas actividades se han desarrollado en el marco de proyectos del programa Erasmus de la Comisión Europea, como los proyectos Be Mundus, EBW+ y Alisios. Junto a las emprendidas por la Red Regional para el Fomento de la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL), estas actividades contaron con la participación de la FAUBAI y pudieron beneficiar a sus asociados. Por otra parte, en 2004, la FAUBAI organizó el Seminario Internacionalización de la Educación Superior, ofrecido en São Paulo y conducido por Jocelyne Gacel-Ávila, coordinadora de RIESAL.

Para decidir la ejecución de planes, proyectos y estudios de interés de la asociación, FAUBAI cuenta con un Consejo Deliberativo, compuesto por veintiún asociados representantes de las cinco regiones de Brasil y los cuatro tipos de IES ya señalados. A su vez, el Directorio de la FAUBAI está constituido por un presidente, un vicepresidente, un secretario general y un tesorero, quienes dan indicaciones a un director ejecutivo el cual, junto con el Directorio, coordina y supervisa el progreso de los programas y proyectos en ejecución, así como las actividades de los grupos de trabajo, dirigidos a temas específicos de interés de los asociados.

En los últimos años, como fruto de la intensificación del proceso de internacionalización de la educación superior brasileña y de la inserción

de Brasil en el escenario mundial, la FAUBAI tuvo una importante actuación en la implantación del programa Ciencia sin Fronteras, el programa del Gobierno brasileño que, con una inversión de 3.5 billones de euros, propició la realización de 92 880 movilidades en cincuenta y cuatro países en los cinco continentes, el 89.4% de ellas concentrado en diez países, siete de ellos Estados miembros de la Unión Europea (Gobierno de Brasil, 2017).

Más recientemente, la FAUBAI contribuyó con discusiones para la implantación del nuevo Programa Institucional de Internacionalización del Ministerio de Educación de Brasil (CAPES-PRINT), que busca fomentar la construcción, implementación y consolidación de planes estratégicos de internacionalización de las IES brasileñas (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2017).

Asimismo, desde hace más de diez años, por iniciativa de FAUBAI, IES brasileñas participan en el *stand* de Brasil en las conferencias anuales de la Association of International Educators (NAFSA) y la Asociación Europea de Educación Internacional (EAIE, por sus siglas en inglés), los dos mayores eventos mundiales del área de educación internacional.

También, en colaboración con el Consejo Británico, la FAUBAI organizó la *Guide of Brazilian Higher Education Courses in English 2016* (Asociación Brasileña de Educación Internacional, y British Council, 2016), actualizada en 2018 (Asociación Brasileña de Educación Internacional, y British Council, 2018), con el objetivo de aumentar el atractivo del país como destino para estudiantes e investigadores internacionales. Desde 2016, FAUBAI se ha asociado a embajadas de Brasil en el exterior para la promoción de seminarios de cooperación universitaria y ferias Estudia en Brasil, ya realizados en París, Madrid, Berlín, Lima y Quito, que buscan promocionar a Brasil como destino para estudiantes internacionales.

Del mismo modo, en busca de colmar una importante laguna en términos de indicadores de movilidad internacional de estudiantes en Brasil, FAUBAI participa, al lado de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) y del Institute of International Education (IIE), para la inclusión del país en el proyecto Atlas, una plataforma colaborativa de investigación global que, a través de datos anuales

estandarizados, mide la movilidad internacional de estudiantes en veinticinco países (Institute of International Education, 2017).

Finalmente, con la creciente relevancia de Brasil en el escenario mundial, el país, por medio de la FAUBAI, ha sido un importante actor global en el campo de la educación internacional, con expresiva participación en la Red de Asociaciones de Educación Internacional (NIEA, por sus siglas en inglés). La FAUBAI ocupó de 2016 a 2018 la coordinación general de esta red, que incluye entre sus miembros a asociaciones como NAFSA, EAIE, la Association of International Education Administrators (AIEA), la IAU y el IIE, entre otras.

3. Relevancia en la internacionalización de Brasil y su región

Al lado de la cooperación con las mayores instituciones mundiales, la FAUBAI reconoce que la cooperación entre instituciones que poseen perfiles similares debe ser también una prioridad para las IES brasileñas, a través de la creación de incentivos de cooperación con América Latina y otras regiones del mundo, valorizando la cooperación sur-sur y priorizando los beneficios y los impactos institucionales mutuos.

En este sentido, la FAUBAI ha contribuido a las discusiones sobre los desafíos de la educación superior latinoamericana en la Conferencia Regional de Educación Superior 2018 (CRES 2018), que fue realizada en junio de 2018 por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y en el Caribe (IESALC-UNESCO), en el marco del centenario de la reforma universitaria de Córdoba y como una de las conferencias regionales preparatorias de la Conferencia Mundial de Educación Superior, que tendrá lugar en París en 2019.

En este nuevo escenario mundial de internacionalización de la educación superior, FAUBAI procura actuar de forma cada vez más propositiva, buscando garantizar un proceso de internacionalización más horizontal, inclusivo, sostenible, estratégico y de más largo plazo y, sobre todo, integrando una dimensión internacional, intercultural y global en la educación superior brasileña.

Referencias

- Asociación Brasileña de Educación Internacional (1997). *Anais do VIII Fórum das Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais*. Bauru: EDUSC.
- Asociación Brasileña de Educación Internacional (2008). *Anuário FAUBAI 2008*. Caxias do Sul: Universidade Caxias do Sul.
- Asociación Brasileña de Educación Internacional (2015). *Estatuto social 2015*. Recuperado de <http://FAUBAI.org.br/pt-br/sobre-a-FAUBAI/estatuto>
- Asociación Brasileña de Educación Internacional, y British Council (2016). *Guide to Brazilian Higher Education Courses in English*. Recuperado de http://www.FAUBAI.org.br/arq/file/guide_brazilian_highered_courses_inenglish.pdf
- Asociación Brasileña de Educación Internacional, y British Council (2018). *Guide to English as a Medium of Instruction in Brazilian Higher Education Institutions 2018-2019*. Recuperado de <http://faubai.org.br/britishcouncilfaubaiguide2018.pdf>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2017). *Programa Institucional de Internacionalização Capes-PRINT Edital nº. 41/2017*. Recuperado de <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/10112017-Edital-41-2017-Internacionalizacao-PRINT-2.pdf>
- Gobierno de Brasil (2017). *Painel de controle dos bolsistas do programa Ciência sem Fronteiras*. Recuperado de <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>
- Institute of International Education (2017). *Project Atlas*. Recuperado de <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Project-Atlas>
- Ministerio de Educación (2017). *Censo da Educação Superior 2016. Notas Estatísticas*. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf
- Stallivieri, L. (2004). *Documento marco de lançamento dos resultados do planejamento estratégico aplicado ao Fórum das Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/304216362>

RENÉE ZICMAN

Profesora y Directora de Asuntos Internacionales de la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo. Licenciada en Historia y Arquitectura. Maestra y Doctora en Historia por la Universidad París 1. Vicepresidenta del Centro Franco-Brasileño de Documentación Técnica y Científica. *Officier* y *Chevalier* de la Orden de las Palmas Académicas de Francia. Autora de libros y artículos sobre internacionalización de la educación superior y movimientos religiosos, y consultora en el primer rubro. En los últimos veinticinco años, participó en programas y proyectos de internacionalización de la educación superior. Es Directora Ejecutiva de la Asociación Brasileña de Educación Internacional (FAUBAI).
Correo electrónico: reenez@terra.com.br

*La dimensión internacional de la educación
superior en América Latina y el Caribe*
se terminó de imprimir en diciembre de 2018
en los talleres de Ediciones de la Noche

El tiraje fue de 200 ejemplares.

www.edicionesdelanoche.com

La presente monografía es una contribución a la comprensión del estado actual del proceso de internacionalización de la educación superior en cada uno de los países que en ella participan y un reflejo de la situación regional en general.

El material está organizado en tres secciones. La primera ofrece una caracterización del proceso latinoamericano y caribeño de internacionalización de la educación superior en Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, México, Perú y Uruguay. Sendos capítulos describen brevemente el sistema de educación superior de cada país y explican cómo se ha desarrollado la dimensión internacional de sus instituciones de educación superior y los principales actores que han promovido dicho proceso, además de los programas, políticas y acciones con que cada país ha realizado dicha promoción, así como los desafíos para avanzar hacia una nueva etapa de la internacionalización, más allá de la movilidad académica.

La segunda sección expone tres casos de buenas prácticas de internacionalización universitaria entre Europa y América Latina y el Caribe.

La tercera incluye una descripción de las asociaciones latinoamericanas que han impulsado la internacionalización de la educación superior en la región: la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) y la Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI), con sus respectivos antecedentes, objetivos y relevancia en la promoción del proceso en sus países y la región.

Jocelyne Gacel-Ávila (Editora). Profesora-Investigadora en la Universidad de Guadalajara. Coordinadora General del Observatorio Regional de la UNESCO sobre Internacionalización y Redes de la Educación Terciaria en América Latina y el Caribe (OBIRET), y de la Red Regional para el Fomento de la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina/Erasmus+ (RIESAL). Es considerada a nivel mundial como la experta en el tema de internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de México. Ha recibido diferentes premios por su contribución a la internacionalización de la educación superior en México y América del Norte.

RIESAL



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA



Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

ISBN 978-84-17523-28-2



9 788417 523282