RECIBIDO: NOVIEMBRE 2004
ACEPTADO: ENERO 2005

CUADERNOS DEL CENDES
AÑO 22. N° 58
TERCERA ÉPOCA
ENERO-ABRIL 2005

Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior

Interrogantes para América Latina

CARMEN GARCÍA GUADILLA

pp. 1-22

Resumen

En la actualidad, la internacionalización de la educación superior adquiere una importancia crucial, pues se considera un elemento clave en las respuestas al impacto de la globalización, haciendo más evidentes los aspectos lucrativos de sus dinámicas. En el presente estudio se presentan los primeros datos sobre nuevos proveedores extranjeros y nuevas formas de suministro de educación superior en América Latina. Se alerta sobre las tendencias de comercialización de los nuevos proveedores transfronterizos; y se reivindica la importancia de una internacionalización con cooperación.

Palabras clave

Educación superior / Globalización / Internacionalización / Regionalización / Cooperación / Nuevos proveedores / Acuerdos comerciales / GATS / ALCA / América Latina

Abstract

Nowdays the internationalization of higher education is becoming a key element in responding to globalization impacts, highlighting its lucrative aspects. The present study introduces the first data about new foreign providers and new supply styles in Latin America Higher Education. It warns about marketing trends of new cross border suppliers and states the significance of internationalization with cooperation.

Key words

Higher education / Globalization / Internationalization / Regionalization / Cooperation / New providers / New suppliers / Trade agreements / GATS / ALCA / Latin America

* El presente texto es una versión revisada y traducida del trabajo: *Access to Higher Education: Between Global Market and Internacional and Regional Cooperation,* presentado en el Forum de la Unesco: «Knowledge, Access and Governance: Strategies for Change», París, 1-3 de diciembre de 2004.

Introducción

En los últimos años se ha venido haciendo más notorio el impacto comercial de la globalización del conocimiento en la educación superior, a través de nuevos procesos y modalidades, incluso de nuevos espacios, como el transfronterizo. Estos cambios –muchos de ellos de importante transcendencia– llegan súbitamente y por tanto rompen con las reglas de juego existentes de acuerdo con realidades ya conocidas. La educación transnacional, la educación como bien público, la educación como comercio de servicio, la globalización del conocimiento, los nuevos proveedores, estos y otros términos que corresponden a los nuevos procesos escapan todavía a una comprensión suficiente cuando se trata de entender su dimensión y el impacto que tienen en contextos concretos. Nadie se imaginaba hace unos años el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en los cambios del panorama educativo, con nuevas modalidades de suministro, nuevas formas de gestión y nuevos proveedores. Como todo fenómeno reciente, estos cambios son visualizados por unos como positivos, por otros como negativos. Sin embargo, todavía no se conoce suficientemente el impacto de muchos de ellos, ni los diferentes perfiles que pueden presentar en las múltiples versiones con las que están emergiendo.

El impacto en las consecuencias comerciales de la globalización y la internacionalización se sintió en la comunidad académica cuando, en septiembre de 2001, distintas asociaciones, tanto americanas como europeas,[1] firmaron una declaración conjunta, en contra del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS) por haber incluido la educación superior como parte de los servicios a ser negociados. Otras asociaciones y ONGs[2] siguieron esa misma posición.

En América Latina, los participantes en la reunión Forum Social de Porto Alegre, realizada en febrero de 2002, criticaron el GATS y adoptaron una resolución proponiendo un pacto global que asegure la consolidación de los principios de acción aprobados en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior promovida por la Unesco en París en 1998. Dos meses más tarde, en abril de 2002, alertados por la presentación que sobre el GATS realizara Marco Antonio Días, ex-director de la División de Educación Superior de la Unesco,[3] los rectores asistentes a la III Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas firmaron la «Carta de Porto Alegre». En ella comunican a la comunidad académica

[1] Association of Universities and Colleges of Canadá, American Council on Education, European University Association, Council for Higher Education Accreditation.

[2] Global Trade Watch, National Unions of Students in Europe (ESIB), Word Trade Organization of Teacher's Trade Unions, y Transnational Education.

[3] El título de la presentación fue: «Educación superior: ¿bien público o servicio comercial reglamentado por la OMC?».

universitaria y a la sociedad en general la preocupación sobre las consecuencias nefastas del GATS y piden a los gobiernos de sus respectivos países que no subscriban ningún compromiso en materia de educación superior.[4] La Cumbre de Rectores produjo otras reacciones, como la de la Asociación Nacional de Dirigentes de Instituciones Federales de Enseñanza Superior (Andifes), que envía la Carta de Porto Alegre (firmada por los rectores) al Presidente de la República del Brasil.

Por su parte, Columbus[5], desde París, y en asociación con la Universidad de Lima, celebró la primera reunión que se realizó en América Latina para analizar específicamente el tema del GATS y su impacto en la educación superior. Esta reunión tuvo lugar en julio de 2002, en Lima, y contó con la presencia de académicos de América Latina y Europa, así como especialistas en el tema de la internacionalización de la educación superior.[6]

En mayo de 2004, la Unión de Universidades de América Latina (Udual) emitió la Declaración de Boyacá (Tunja, Colombia), también alertando sobre las consecuencias negativas del GATS para las universidades latinoamericanas. Por su parte, varios países de América Latina, como México[7] y Colombia,[8] han realizado eventos de discusión sobre el GATS y su impacto en las universidades con diversos sectores nacionales, y también algunas universidades han impulsado discusiones abiertas sobre el mismo tema.[9]

El presente trabajo tiene como objetivo discutir las tendencias comerciales de la educación superior que estos acuerdos facilitarían, así como la presencia en la región de «nuevos proveedores transnacionales» que están posicionándose en el mercado educativo, independientemente de los acuerdos comerciales. Se busca contribuir con una discusión necesaria acerca de las tendencias de internacionalización lucrativa versus la necesidad de fortalecer y crear espacios de internacionalización cooperativa.

[4] En esta carta se considera que el acuerdo: «lesiona seriamente las políticas de equidad indispensables para el equilibrio social, en especial para los países en desarrollo, necesarias para corregir las desigualdades sociales, y tiene serias consecuencias para nuestra identidad cultural. Perturba igualmente la consolidación y transmisión de valores éticos y culturales y afecta nuestras aspiraciones de lograr una sociedad más democrática y justa a través de un desarrollo sostenible. Aspectos todos ellos a los que contribuye la educación superior , cuya misión específica se define en virtud de una concepción de bien social público, destinada al mejoramiento de la calidad de vida de nuestros pueblos, función que en ningún caso puede cumplir si se la transforma en simple mercancía, u objeto de especulación en el mercado, a través de su comercialización internacional. Por último, entre los graves problemas que esta circunstancia acarrea, tenemos que mencionar la uniformización acrítica de la educación y el grave daño que significa para la soberanía nacional y de los pueblos».

[5] Organismo que reúne rectores europeos con rectores latinoamericanos.

[6] De los trabajos presentados en esa reunión, celebrada con especialistas europeos y latinoamericanos, surgió el libro *El difícil equilibrio: la educación superior como bien público y comercio de servicios*, editado por Columbus y la Universidad de Lima. Una nueva edición ha sido publicada por la Universidad de Castilla-La Mancha (ver García Guadilla, 2004).

[7] Seminario Internacional «La comercialización de los servicios educativos: retos y oportunidades para las instituciones de educación superior», organizado por la Cátedra Unesco-Civestav y Anuies, en febrero de 2004.

[8] Foro «La educación superior colombiana en el marco de los acuerdos de libre comercio», realizado por la Cámara de Comercio de Bogotá, Alianza Bogotá Universitaria y la Asociación Colombiana de Universidades, durante los días 21-22 de agosto de 2003.

[9] Como en la Universidad de la República, Colombia (Galmés, 2004).

Dinámicas del acceso a la educación superior

No es casualidad que 1963 haya sido la fecha en que apareció el primer estudio comparado sobre el acceso a la educación superior. Este estudio, realizado por Frank Bowles (1963) y editado por la Unesco, daba cuenta del incremento del acceso en la educación superior que comenzaba a producirse en casi todas las regiones del mundo. Este crecimiento siguió durante las décadas siguientes, de allí que se considere a la segunda mitad del siglo XX como la época de más espectacular expansión del sistema de educación superior, especialmente en los países avanzados. De 1960 a 1995 el número de estudiantes matriculados en todo el mundo se multiplicó por más de seis, pasando de 13 millones a 82 millones (Unesco, 1998). Esta gran expansión de la educación superior a comienzos de los sesenta incidió en que el fenómeno del acceso pasara a tener una relevancia destacable en la agenda de discusión debido a sus implicaciones sociales y políticas. En casi todas las regiones del mundo a partir de los años sesenta comienzan a elevarse significativamente las tasas de matrícula, de manera que Europa, que tenía una tasa de 2,2 por ciento, pasa a casi 40 por ciento a mediados de los noventa, y Estados Unidos y Canadá pasan del 7,2 por ciento en los sesenta a casi 80 por ciento en los noventa. Si bien en los países no avanzados la tasa de matrícula también creció, de 1,3 por ciento en los sesenta a 7,8 por ciento en los noventa, la brecha entre estos grupos de países sigue siendo inmensa. En América Latina se pasó del 1,6 por ciento al 17,7 por ciento.

En esta expansión ha tenido un papel importante, al menos en algunas regiones como América Latina, la oferta del sector privado de educación. El alcance del sector privado nacional a escala mundial puede observase en el cuadro 1.

Cuadro 1
Alcance del sector privado a escala mundial

Países con sector privado grande (más de 50% de matrícula)	Japón, Filipinas, Corea del Sur, Indonesia, Bangladesh. En América Latina: Colombia, Brasil, Chile, República Dominicana, El Salvador.
Países con un sector privado mediano (entre 25-50% de matrícula)	Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, India y algunos países africanos de habla inglesa. En América Latina: Paraguay, Perú, Nicaragua, Venezuela, Guatemala, México.
Países con sector privado pequeño (menos de 25% de matrícula)	La mayoría de los países de Europa Occidental. En América Latina: Costa Rica, Ecuador, Argentina, Honduras.
Países con un sector privado incipiente o inexistente (menos de 10% o nada)	China y la mayoría de los países de Europa del Este. En América Latina: Bolivia, Panamá, Uruguay, Cuba.

Fuente: García Guadilla, 2002; Salmi y Alcalá, 1998.

Otro libro clásico sobre el análisis del acceso a la educación superior fue el de Martin Trow (1974). Su contribución ayudó a conceptualizar el crecimiento de la matrícula de educación superior de acuerdo con la tasa que alcanzan los países en un determinado momento. Para ello identificó tres modelos: 1) *modelo de acceso de élite*: cuando un país tiene porcentajes de escolarización menores al 15 por ciento; 2) *modelo de acceso de masas* cuando los porcentajes de escolarización están entre el 15 por ciento y el 35 por ciento; y 3) *modelo de acceso universal* cuando los porcentajes de escolarización son mayores del 35 por ciento. De acuerdo con este criterio, en los momentos actuales sólo los países desarrollados habrían alcanzado el modelo de acceso universal.

Sin embargo, en la actual sociedad del conocimiento, o sociedad con alto valor educativo, la clasificación anterior se queda corta al establecer en 35 por ciento el inicio del modelo de acceso universal. De hecho, como señalamos anteriormente, muchos de los países avanzados han duplicado este porcentaje en las últimas décadas. Por otro lado, el propio concepto de «acceso a la educación superior» está siendo sustituido por el de «acceso al conocimiento», y en el caso de los países menos avanzados por «acceso al conocimiento socialmente significativo», esto es, conocimiento pertinente. Los contextos de globalización y manejo de conocimiento en los que se mueven los nuevos procesos en todos los ámbitos demandan mayores niveles de educación en todos los países. La ampliación del acceso al conocimiento es, pues, una necesidad a la que se están enfrentando todos por igual, especialmente los que tienen precarias tasas de matrícula de educación superior.

Ahora bien, la sociedad del conocimiento desata dos dinámicas, por un lado, demanda mayores niveles de educación, y por la otra, favorece que esto pueda ser posible a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Tanto una dinámica como la otra están transformando el acceso a la información, y por tanto contribuyen enormemente también al acceso a la educación superior.

Las TIC están siendo utilizadas para responder a las nuevas demandas en la ampliación del acceso, tanto por proveedores tradicionales –las instituciones ya existentes que están experimentando formas de educación a distancia, generalmente en combinación con sistemas presenciales– como por proveedores nuevos que, si bien también utilizan formas mixtas de educación, en muchos casos orientan su oferta a través de educación a distancia. Entre estos nuevos proveedores hay tres tipos que se han identificado en los últimos tiempos:

Las universidades corporativas: como su nombre lo indica, pertenecen a importantes conglomerados empresariales que requieren de personal permanentemente actualizado.[10]

[10] Algunos informes de 1999 reportan que el número de universidades corporativas ha crecido de 400 en 1980 a más de 1.000 en 1999. No es de dudar que en estos últimos cinco años se hayan duplicado.

Algunos autores estiman que para finales de la presente década las universidades corporativas superarán en número a las tradicionales, pues mientras las primeras están creciendo permanentemente, las segundas están disminuyendo.[11] Otro aspecto que está cambiando es que al comienzo estas universidades no tenían como objetivo otorgar títulos y por tanto tampoco estaban acreditadas. Sin embargo, la tendencia es a motivar las instituciones tradicionales a incorporarse al espacio de las corporaciones –como se hizo con los bancos, supermercados, etc.– o entrar en alianza con ellas, creando nuevos programas con grados o títulos. Por otro lado, los modelos de aprendizaje de las universidades corporativas están incorporando cada vez más modalidades a distancia.

Modelo empresarial o lucrativo: a diferencia de las privadas tradicionales, los dueños de estas instituciones no tienen problemas en admitir que su motivación es la ganancia, más que el prestigio. En las lucrativas, el poder descansa más en los gerentes y en los usuarios, y la aplicación del conocimiento es a veces más importante que la producción del mismo. La Universidad de Phoenix es un claro ejemplo.

Universidades virtuales: algunas universidades virtuales también son empresariales, por ejemplo la Universidad de Phoenix, hasta los momentos la más grande de las universidades privadas en Estados Unidos (Swenson, 2003), con más de cien sedes en todo el planeta. Dentro de la modalidad de universidad virtual se habían identificado, en febrero de 2001, unas 1.180 instituciones de educación superior que ofrecían desde cursos hasta programas de postgrado por Internet. También en este caso se prevé que en menos de dos décadas el número de estudiantes en modalidades virtuales será mayor que el de los presenciales tradicionales.

En todas las regiones del mundo comienzan a detectarse nuevos proveedores y nuevas ofertas. En los países no avanzados los nuevos proveedores emergen bajo diferentes opciones: compra de instituciones privadas nacionales por conglomerados extranjeros; universidades virtuales; «campus» y oficinas de representación de universidades extranjeras; franquicias de instituciones extranjeras en instituciones locales. También han proliferado los programas articulados entre instituciones extranjeras y locales, con muy diversas modalidades en cuanto al tipo de proveedores y a la condición pública/privada.

De la misma manera, comienzan a aparecer algunos estudios que dan cuenta del alcance y la configuración de este nuevo fenómeno. En América Latina se realizó recientemente un seminario organizado por la Unesco y el Instituto Internacional para la

[11] Entre las universidades corporativas mas conocidas figuran las de corporaciones como Motorola, Toyota, General Electric, General Motors, Shell, Coca Cola, Marlboro, MacDonald's, American Express. Estas organizaciones expanden el espectro de la educación de adultos, y sustituyen los antiguos departamentos de capacitación y entrenamiento de las corporaciones, pues además de proveer a los empleados con conocimientos prácticos y competencias gerenciales, lo hacen –según sus defensores– dentro de una visión amplia que busca la competitividad de la organización.

Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc), donde se presentaron informes de una gran parte de los países de la región.[12] A continuación se exponen de forma comparada los resultados de dichos informes.

Nuevos proveedores y nuevas formas de suministro de educación superior en América Latina

En América Latina comienzan a detectarse nuevos proveedores y nuevas ofertas; en algunos casos de forma virtual, pero también hay algunas sedes y franquicias. Sin embargo, hay mayor presencia de programas articulados, y sobre todo de convenios, como puede observarse en el cuadro 2.

Cuadro 2
Instituciones de educación superior extranjeras en países latinoamericanos según región de origen y modalidad de internacionalización*

	EE UU	Europa	América Latina	Otros	Total
Educación a distancia	28	54	19	1	102
Sede «campus» / franquicias	28	9	13		50
Programas articulados	55	59	11		125
Convenios	112	271	392	41	816

* Países: Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, México, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela y Centroamérica (Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Panamá).[13]
Fuentes: Elaboración propia con base en los informes de los países realizados respectivamente por: Marquis 2002; Peña Davidson *et. al.* 2004; Zarur Miranda 2004; Gonzalez 2004; Didou 2002; Bravo Villa 2004; Quintana 2004; Llaque Ramos 2004; Camarena 2004; Brezzo 2003; Jaramillo y De Lisio 2004; Estrada y Luna 2004.

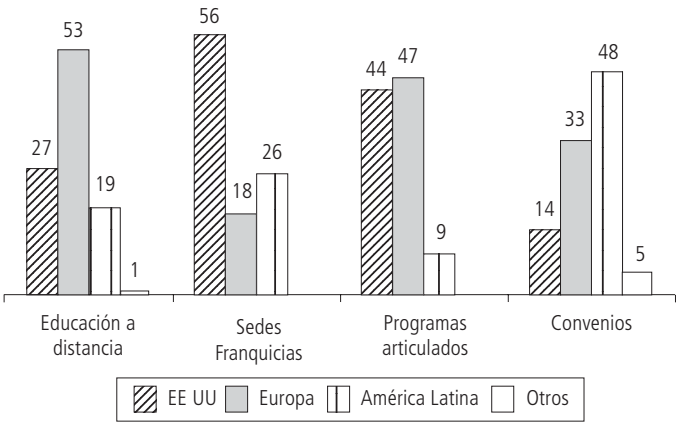
Un primer análisis que surge de los datos del cuadro 1[14] es la presencia de un número importante de proveedores externos, a través de las distintas modalidades y formas de suministro, que no existían hace apenas unos años. Como se observa en el gráfico siguiente, Europa está mas presente en la modalidad de educación a distancia –en cuanto al número de instituciones–,[15] y EE UU en la modalidad de sedes y en franquicias. Sin embargo, en

[12] Seminario regional «La educación superior transnacional: nuevos retos en un mundo global», realizado por Iesalc/Unesco, en Caracas, abril de 2004.
[13] Faltan Cuba y Brasil. Cuba no presentó informe, y el de Brasil era muy heterogéneo y difícil de incluir con el resto.
[14] El contenido de los informes es muy desigual, pues no en todos se presenta información para todos los rubros. Por ello, lo que aquí se presenta debe ser considerado como tendencias, susceptibles de ser revisadas mas adelante con información más precisa.
[15] Pero no necesariamente en cuanto al número de matrícula.

cuanto a las articulaciones y alianzas, tanto Europa como EE UU están más o menos en el mismo nivel. Por su parte, los convenios siguen estando presentes con todos los países, pero especialmente entre los de América Latina.

Grafico 1

Modalidades y origen de programas de internacionalización en varios países latinoamericanos. Porcentajes



Fuente: Elaboración propia con base en el cuadro 1.

Presencia de instituciones extranjeras con la modalidad de educación a distancia

Considerando que el estudiante realiza sus estudios inscribiéndose directamente –y en general a través de Internet– en la institución a distancia, resulta difícil identificar las actividades de esas instituciones en los países. De ahí que los autores de los informes en los que se basa esta información aclaren las dificultades, así como la necesidad de considerar los resultados como incompletos.

En esta modalidad, Europa está presente con un 53 por ciento, seguida de EE UU con 27 por ciento y América Latina con 19 por ciento. Dentro de la presencia europea, España es el país que sobresale de muy lejos, pues de 54 instituciones europeas reportadas en América Latina, todas excepto la Open University del Reino Unido son españolas. Entre las más frecuentemente mencionadas se encuentran: la Universidad Nacional de Educación a Distancia, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Politécnica de Madrid, la Universidad de Salamanca, y la Universidad Virtual de Barcelona.

De EE UU aparecen universidades como Phoenix University, Pacific Western University, New York University, Harvard University, Athabasca University, Bircham University, Atlantic

Internacional University y Oracle University. Algunas tienen oficinas de representación en los países huéspedes.

La Atlantic Internacional University funciona en México Colombia, Bolivia, Ecuador y Centroamérica (Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá). Ofrece títulos universitarios de licenciatura, maestría y doctorado. Por su parte, la Oracle University ofrece capacitación y maestrías, y tiene apoyos locales en México, Argentina, Bolivia, Brasil, el Caribe, Costa Rica, Chile, Colombia, Ecuador, México, Paraguay, Uruguay y Venezuela.

Es importante señalar las características de la Phoenix University por cuanto esta institución pertenece al grupo Apollo –uno de los mayores inversionistas a escala mundial, junto con el grupo Sylvan Learning System, que se analizará mas adelante. Con oferta de información a través de Internet, según Roberto Rodríguez (2004b) recientemente esta universidad ha iniciado una serie de prospectos de alianza en países como Brasil, en compañía del Grupo Pitágoras, y está explorando opciones con Chile y México.[16] En México ya se han instalado oficinas para adquirir la Universidad Tecnológica de México, que por su tamaño es la tercera privada del país con 35.000 estudiantes. La segunda es la Universidad del Valle de México adquirida por el grupo Sylvan (ibíd.).

Las instituciones de educación a distancia latinoamericanas parecen no haber incursionado seriamente en el mercado regional, a excepción, sin duda, del Instituto Tecnológico de Monterrey (privado), que ha desarrollado una red de campus virtuales en Bogotá, Guayaquil, Medellín, Panamá, Caracas, Lima y Quito, y centros receptores en Perú, Colombia, Chile, Honduras y Venezuela, así como, fuera de América Latina, en Barcelona, España (Didou, 2002).

En América Latina la mayor parte de las veces la oferta a distancia en el marco nacional se brinda en universidades e institutos de educación superior que ya existían. En este caso se encuentran experiencias importantes como la de la Universidad de Quilmes en Argentina. Esta es una universidad pública que, con apoyo técnico de la Universidad Oberta de Catalunya, ha desarrollado desde 1999 una experiencia pionera de educación superior en entornos virtuales, donde los estudiantes pueden realizar carreras universitarias completas a través de un campus virtual. Otro caso es el de Brasil, donde se ha desarrollado un consorcio de 69 universidades públicas de educación superior tipo virtual. A partir de la firma del Termo de Adecão (Protocolo de Intençoes) estas universidades crearon, el 23 de agosto de 2000, el consorcio UniRede. Esta propuesta incluye los niveles de grado, postgrado, extensión y educación continuada.

[16] En el caso del Brasil la alianza dio lugar a la Facultad Pitágoras. El proyecto se inició con una matricula de aproximadamente 1.000 estudiantes pero la previsión es alcanzar, hacia 2010, una oferta de al menos 100.000 en territorio brasileño.

Sedes (sucursales), franquicias, programas gemelos

En esta categoría lo más frecuente son las sucursales, siendo EE UU el país que más presencia tiene. Entre las instituciones más mencionadas se encuentra: Endicott Collage, Sylvan Learning Systems INC., Nova Southeaster University, Columbos University, Florida State University, Westbrige University, Westhill University, Pacific Wester University y Jones University.

En cuanto a franquicias, la Pacific Wester University, con sede en Honolulu, Hawai, es huésped en el Instituto Mexicano de Educación a Distancia en México, y tiene una oficina en Argentina. Los estudios en México están dirigidos a educación de adultos, licenciaturas, maestría y doctorado.

Como se señaló anteriormente, el grupo norteamericano Sylvan Learning Systems INC., es uno de los mayores inversionistas a escala mundial –junto con el grupo Apollo. Sylvan ha conseguido una fuerte penetración en el mercado latinoamericano mediante la compra total o parcial de varios establecimientos: Universidad de las Américas en Chile[17] y Ecuador, Universidad del Valle de México, Universidad Andrés Bello (Chile), Academia de Idiomas y Estudios Profesionales (Chile), Universidad Iberoamericana (Costa Rica y Panamá (Rodríguez, 2004b). Según R. Rodríguez, la suma total de los alumnos inscritos en todas las instituciones de Sylvan en América Latina va más allá de 80.000 estudiantes.[18]

Es importante mencionar la experiencia de la Universidad de Boloña en Argentina, que comenzó sus actividades en octubre de 1998. El programa está dividido en un primer ciclo en Buenos Aires, y un segundo ciclo en Boloña, Italia. El máster en Relaciones Internacionales Unión Europea-América Latina combina en su currícula docentes argentinos, españoles e italianos, además cuenta con figuras académicas y políticas brasileñas y estadounidenses. Es por ello que tiene cuatro lenguas oficiales: italiano, español, portugués e inglés. El máster es bienal y privilegia una formación interdisciplinaria. Los cursos están organizados en seis bimestres, cuatro de ellos en Buenos Aires y dos en Boloña. Otros dos bimestres están dedicados a la realización de *stages* en empresas y organizaciones internacionales (en Europa o América Latina) y a la realización del trabajo final de

[17] En 2000 Sylvan compró el 60 por ciento del grupo chileno Campus Mater S.A., propietario y fundador de la Universidad de las Américas. La gestión académica de la universidad quedó en manos chilenas y no se produjeron cambios en cargo alguno, contando actualmente con 17.500 estudiantes. En 2003 Sylvan amplió su presencia en Chile incorporándose como socio de la Universidad Nacional Andrés Bello, privada y autónoma, adquiriendo el flujo de estudiantes (alrededor de 14.000) por un valor de 62 millones de dólares (González, 2004).

[18] «En tanto que grupo empresarial, el consorcio Sylvan está principalmente orientado a la consecución de ganancias, cualquier otro propósito depende de este primer objetivo. En los últimos años ha sostenido una tendencia de crecimiento de sus ventas en el rango entre 10 por ciento y 25 por ciento. (…) Además se plantean conquistar el objetivo de mediano plazo (antes de 2010) de adquirir nuevas instituciones hasta alcanzar una matrícula total de 200.000 estudiantes y un promedio de ventas cercano a mil millones de dólares al año, cifras que colocan al consorcio como el principal proveedor de educación superior transnacional en el mundo» (Rodríguez, 2004b:38).

tesis. La sede de la universidad en Buenos Aires cuenta con un Centro de Investigaciones en el cual se desarrolla un programa de trabajo centrado en las áreas científico-disciplinarias que son objeto del programa de estudios del máster (Marquis, 2002).

En algunos países latinoamericanos existen universidades extranjeras que tienen instalaciones para promover actividades o convenios. En el caso de Chile se destacan la Universidad de California, Harvard University, Heidelberg Universität, University of Michigan, Stanford University, State University of New Cork, Tufts University y University of Winsconsin. En Chile no se permite apertura de sedes de universidades extranjeras, por lo tanto éstas se constituyen como personalidad jurídica de propiedad internacional. Entre ellas se encuentra la Universidad SEK, organización fundada en España que abarca cursos desde preescolar a universitarios. Esta institución tiene actividades también en Guatemala, Panamá, Costa Rica, Ecuador, Paraguay y República Dominicana. Actualmente tiene filiales en Ecuador, Chile y España (González, 2004).

Programas articulados y alianzas

En este caso, más que de nuevos proveedores se trata de proveedores ya existentes, muchas veces con nuevas formas de suministro. El mayor porcentaje de alianzas se encuentra entre programas europeos, básicamente españoles, y norteamericanos. Entre las universidades españolas más mencionadas están la Universidad de Salamanca, Universidad Politécnica de Valencia, Universidad de Barcelona, Universidad de Sevilla, Universidad Complutense de Madrid e Instituto Empresa. Entre las instituciones norteamericanas se mencionan: Columbia University, Florida University, Nova Southeaster University, Berkeley, Pittsburg, etc. En todos los casos, se observa una importante diversidad de instituciones repartida entre los países, o sea, que éstas no necesariamente se repiten.

En el caso de América Latina, las instituciones cubanas están bastante presentes en otros países de la región; entre ellas el Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría y el Centro Nacional de Perfeccionamiento. De Chile, las más visibles son la Universidad de Chile, Universidad de las Américas y Universidad Técnica Federico Santa María. Por otro lado, existen instituciones que tiene carácter regional y que están actualizando sus modalidades de intercambio y comunicación, entre ellas la Universidad Andina Simón Bolívar, Flacso, Clacso, Incae, Escuela Agrícola Panamericana, Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado y Universidad Latinoamericana del Caribe.

El comportamiento de las articulaciones y/o alianzas entre los países es muy disímil. Haciendo un análisis de dos de los países que mejor información tienen en este rubro, Argentina y México, no se observan nuevos proveedores, sino nuevas formas de suministro con proveedores existentes. En el caso de México se registraron más articulaciones de

programas entre instituciones públicas, y en Argentina entre instituciones privadas. Pero en ambos países se observan diferentes formas de combinaciones entre lo público y lo privado[19] (García Guadilla, *et al.*, 2002).

Convenios

Los convenios siguen siendo el mecanismo más frecuente de cooperación internacional entre las instituciones de educación superior y la práctica más común en América Latina en sus relaciones con el mundo académico externo. Por otro lado, es la categoría que tiene mayores porcentajes en cuanto a las relaciones de los países latinoamericanos entre sí. Les sigue Europa –especialmente España– y por último, y en grado menor, EE UU.

Costos de matrícula de algunos de los nuevos proveedores

Existe poca información en relación con los costos. Solo Bolivia,[20] Centroamérica,[21] Colombia[22] y Perú[23] dieron alguna información al respecto, pero, debido a lo incompleto de la misma, no se puede utilizar como referencia tendencial.

Mecanismos de regulación, garantía de calidad y sistemas de acreditación

Uno de los principales problemas que surge en la situación de nuevos proveedores es la vulnerabilidad de los países –especialmente los receptores– frente a instituciones que

[19] En México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores (privado) con Texas Am. (público) y con U. Wisconsin (pública); Flacso (regional) con U. Complutense (pública); U. de las Américas (privada) con Texas A&M (pública), con Texas, en Austin (público) y con U. Wisconsin (pública); U. de las Américas (Puebla) (privada) con Texas Tech. Inst. (público) y con U. de Reims (pública); U. del Valle de México (privada) con Miami Dade Community College (público) (Didou, 2002).
En Argentina: U. San Martín (pública) con Georgetown U. (privada); U. de Belgrano (privada) con U. de Barcelona (pública); U. de Belgrano (privada) con U. Politécnica de Madrid (pública) (Marquis, 2002).

[20] El caso de Bolivia presenta la siguiente información con respecto a los nuevos proveedores extranjeros en ese país: en 4 casos se encontró que el costo de matrícula era menor de 1.000 dólares; en 4 casos estaba entre 1.000 y 3.000 dólares; en 7 casos entre 5.000 y 10.000, y un caso con un costo mayor a 10.000 dólares. Sin embargo, lo mas frecuente (20 casos) es encontrar costos entre 3.000 y 5.000 dólares. Estos costos parecen ser menores que lo que cuesta la matrícula en algunas universidades privadas, pues en la Universidad Católica Boliviana el costo de una maestría asciende a 9.000 dólares, «muy por encima de otra ofertada por la Fundación Universitaria Iberoamericana que cuesta 5.000 dólares y, a través de un servicio de beca, solo llega a 1.400» (Peña Davidson *et al.*, 2004:48).

[21] En Centroamérica, región donde existen bastantes nuevos proveedores extranjeros, los costos que se señalan en los informes de los países son los siguientes: Atlantic Internacional University: entre 4.200 y 5.200 dólares, dependiendo del grado; UNED, España: entre 50 y 154 dólares para diplomados; Intec-Monterrey, entre 930 y 2.070 dependiendo del grado; Pontificia Universidad Católica de Chile: 25.000 dólares por maestría, incluye libros y pasajes con estadía en Chile durante la semana residencial; Grupo Santillana, España, entre 3.500 y 6.500 dólares por maestrías; Columbus University: entre 1.512 y 2.616, dependiendo del grado; Universidad de Texas A&M: 5.775 dólares por maestría (Estrada y Luna, 2004).

[22] En Colombia se publicitan cantidad de programas extranjeros a distancia. Durante el año 2003 se ofertaron 121 programas procedentes de EE UU (74 instituciones) y España (24), seguidos por Reino Unido, Nueva Zelandia, México, Perú, Chile, Canadá, Argentina, Irlanda, Australia, Panamá, y otros sin identificar sede principal o país de origen. Los costos que se registraron fueron: Universidad de Madison: entre 1.975 y 2.775 dólares, dependiendo del grado; Tecnológico de Monterrey: entre 943 y 3.100 dependiendo del grado; Phoenix University: entre 440 y 620 dólares la hora crédito, dependiendo del grado (Zarur Miranda, 2004).

[23] En Perú se reportan los siguientes costos en el ámbito de postgrado: Instituto de la Empresa de Madrid: entre 19.850 y 33.850 euros, dependiendo del grado; Universidad Adolfo Ibáñez, de Chile: entre 19.000 y 22.000 dólares dependiendo del grado; Duke University: 29.600 dólares por maestría (Llaque Ramos, 2004).

emiten títulos y que no tienen ninguna garantía de calidad, instituciones a las que se ha llamado «fábricas de diplomas».

La mayoría de los países latinoamericanos, con muchos esfuerzos y grandes tensiones, logró desarrollar sistemas nacionales de evaluación y/o acreditación en la década de los noventa. Ahora bien, la mayor parte de los que crearon estos sistemas no incluyeron mecanismos de regulación para los proveedores extranjeros, y cuando de alguna manera los incorporan, ello no necesariamente garantiza su aplicación. Por ejemplo, en el caso argentino –señala Marquis (2002)– desde 1998 existe una resolución que regula la oferta educativa a distancia; sin embargo, ella no se aplica cuando la universidad extranjera no se instala en el país porque la oferta se realiza vía Internet. En estos casos, la ley argentina no puede alcanzar la institución, lo que impide no sólo prohibirla sino también regularla o condicionar su funcionamiento. Por su parte, en Brasil existe desde 1997 una resolución que afirma que no serán revalidados ni reconocidos los diplomas de grado y de postgrado obtenidos a través de cursos en Brasil ofrecidos por instituciones extranjeras en las modalidades semi-presenciales o a distancia, o mediante cualquier forma de asociación con instituciones brasileñas sin una debida autorización del Poder Público. Sin embargo, la American World University (AWU) no consideró aplicable a su caso esta resolución, y las explicaciones fueron que su sede no estaba instalada en Brasil, sino en el estado de Iowa y en Hawai, y que por tanto sus estudiantes se matriculan en EE UU y no tienen que seguir las leyes de las instituciones brasileñas (Marquis, 2002).

Brasil aparentemente ha sido uno de los países que ha adoptado una posición bastante vigilante, con el ánimo de preservar la calidad de sus instituciones a través de sus mecanismos de acreditación. En este sentido, el Ministerio de Educación en su página de Internet suministra información sobre las instituciones autorizadas en el área de pregrado, y el Capes[24] lo hace para los cursos de postgrado. No obstante estos esfuerzos, el Ministerio estima que actualmente alrededor de 4.000 estudiantes están matriculados en cursos irregulares. Por otro lado, en abril de 2001 el Consejo Nacional de Educación y de la Cámara de Educación Superior exigió que las instituciones extranjeras que ofrecen cursos de postgrado en el país, directamente o mediante convenio con instituciones nacionales, suspendieran el proceso de admisión de nuevos alumnos.[25] También tomó la decisión de suspender la concesión de nuevas becas de estudio a ciertos establecimientos extranjeros (Marquis, 2002).

[24] Organismo encargado de coordinar los postgrados en Brasil.

[25] Entre ellas 1 una institución cubana, 10 españolas, 2 francesas y 2 portuguesas. Esta medida sólo afecta a los cursos semi-presenciales irregulares ofrecidos por las instituciones; en nada perjudica a los cursos que usan la misma modalidad pero cumplen con las normas establecidas por el Capes y están evaluados por esa institución.

Sin embargo, aunque las medidas defensivas pueden ser efectivas en el corto plazo, el proteccionismo es una solución muy limitada, sobre todo cuando se trata de procesos que traspasan las fronteras nacionales. Es aquí donde entra a jugar un papel fundamental la provisión de marcos internacionales para la regulación, y sobre todo para la transparencia de la educación transnacional, pues la vulnerabilidad de los países –especialmente los receptores– frente a los nuevos proveedores que emiten títulos sin garantía es una realidad. Existe una investigación del propio Estado norteamericano donde se cuestiona unas 200 instituciones fraudulentas.[26]

Tendencias comerciales de la educación superior

Paralelamente a las dinámicas de comercialización de los nuevos proveedores, existen –para los países no centrales– las dinámicas tradicionales, siendo la más importante el «consumo en el extranjero». En ese modo de comercialización las instituciones de los países avanzados han obtenido grandes beneficios económicos. En este sentido, datos a escala global indican que el comercio mundial en educación superior supera el 3 por ciento del total de todos los servicios comerciales, y en varios países los servicios educativos se sitúan en los cinco primeros rangos del sector de exportaciones (OECD, 2002).

El principal país receptor es EE UU, el cual durante el año 2000 recibió de estudiantes extranjeros 10,29 billones de dólares, cantidad mayor que el presupuesto público total de la educación superior en América Latina. De acuerdo con la OECD (2002), el mercado de la educación superior en los países miembros de este organismo es de aproximadamente 30 billones de dólares anuales.

Los países no avanzados han tenido durante las décadas pasadas un rol de consumidor en un mercado mundial de producción de conocimientos con muchas asimetrías. Por ejemplo, en el caso de América Latina, ninguno de los países figura actualmente en la lista de las veintitrés naciones que atraen mayor número de estudiantes extranjeros, siendo las primeras: EE UU, Reino Unido, Alemania, Francia y Australia.[27] Entre los países que mayor crecimiento han tenido en las últimas dos décadas por este concepto, debido a políticas específicas de internacionalización, se cuentan Australia, Reino Unido y Nueva Zelanda (OECD/CERI, 2002).

Por otro lado, independientemente de los procesos de internacionalización que se están llevando a cabo a través de distintas fórmulas, se está negociando el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (GATS) de la Organización Mundial del Comercio (OMC),

[26] United States General Accounting Office (GAO), Washington D.C. Carta del 21 de noviembre de 2002. Asunto: Purchases of Degree from Diploma Mills (compra de títulos de fabricación de diplomas).

[27] Por orden de importancia, los países que actualmente atraen el mayor número de estudiantes extranjeros son: EE UU, Reino Unido, Alemania, Francia, Australia, Japón, Bélgica, Canadá, España, Austria, Suiza, Italia, Turquía, Países Bajos, Dinamarca, Noruega, Hungría, Irlanda, Nueva Zelanda, Polonia, Finlandia, República Checa y República de Corea.

única organización internacional global que discute las reglas del comercio entre naciones.[28] En las condiciones en que está planteado, este acuerdo favorecería las tendencias comerciales de la educación superior en el mundo. [29]

Por su parte, América Latina está llevando a cabo (desde 1994) negociaciones sobre el Acuerdo de Libre Comercio de las Américas (ALCA).[30] Los acuerdos del ALCA están relacionados con el GATS, ya que en la negociación del comercio de servicios del primero se siguen los procedimientos convenidos en el GATS. Las formas de comercio que rigen tanto para uno como para otro, más comúnmente llamadas «formas de suministro», son las siguientes: suministro más allá de las fronteras; consumo en el extranjero; presencia comercial; presencia de personas naturales.

Hasta 2002, 32 países habían suscrito compromisos con el sector de la educación superior del GATS. De ellos, la mayoría de los miembros de la OCDE (25 de 30), entre los cuales 12 de la Unión Europea. En América Latina, sólo México y Panamá han concertado compromisos en educación superior. Cada país puede determinar el grado en el cual permitirá que los proveedores extranjeros tengan derecho al mercado interno. Por ejemplo, México, en el «modo de presencia comercial», ha determinado que la inversión extranjera llegue sólo al 49 por ciento del capital registrado de las empresas, y además se necesita autorización previa del Ministerio de Economía.

De prevalecer las tendencias comerciales y la agenda implacable del mercado, el escenario para los países no avanzados sería de una alta incertidumbre, ya que los acuerdos comerciales tratan a los países como si todos fueran iguales, sin tomar en cuenta la vulnerabilidad de muchos de ellos. Considerando las condiciones de partida, no es difícil suponer que la mayoría de los países no avanzados tendría que hacer inmensos esfuerzos para que las desventajas no superen excesivamente a las ventajas que tienen las tendencias comerciales.

Relevancia de la internacionalización

Se tiende a creer que la universidad siempre ha sido internacional, y ello no es del todo cierto. Su primera etapa, en la Edad Media, fue un período de fluido intercambio de estudiantes y profesores entre universidades ubicadas en lugares geográficos diferentes;

[28] Para un análisis del GATS desde América Latina, véase García Guadilla, 2004.

[29] El GATS contempla doce servicios, entre ellos el educativo, y establece una serie de obligaciones que rigen para todos los miembros: a) obligaciones incondicionales: la obligación de la «nación mas favorecida», implica tratar por igual a todos los socios; b) obligaciones condicionales: el grado y dimensión de la obligación es determinado por el país; el acceso al mercado: cada país determinará unas restricciones para cada sector comprometido; tratamiento nacional: implica el mismo tratamiento para proveedores extranjeros y nacionales.

[30] Según algunos autores (Rodríguez, 2004a), como ambos acuerdos están en proceso, es probable que se influyan mutuamente, que las negociaciones en el marco de la OMC marquen pautas en la definición del ALCA, y que este último opere como mecanismo para apoyar posturas dentro del acuerdo mundial. Así por ejemplo, lo que se firme en él seguramente pasará al capítulo del ALCA, pero también lo que se convenga en materia de servicios dentro del acuerdo hemisférico servirá para redondear el enfoque y contenido del GATS.

sin embargo, estos lugares no estaban separados por las fronteras de las naciones, pues todavía no había surgido el Estado-nación. Por lo tanto, la movilidad de estudiantes y profesores de entonces debe entenderse más bien como «inter-territorial» que como «internacional».[31] Los espacios territoriales donde estaban ubicadas las universidades que existían en aquella época –Boloña, París, Oxford, Salamanca, entre otros– pertenecían a una comunidad unida por lo religioso: la Cristiandad, y los estudiantes de las diferentes universidades hablaban un mismo idioma: el latín. Los programas de estudios y sistemas de exámenes eran bastante uniformes, por lo tanto no había mayores problemas con el reconocimiento de los estudios, permitiendo a los estudiantes itinerantes ir de una universidad a otra, a su gusto y necesidad.

Al llegar al siglo XV disminuye la circulación inter-territorial de estudiantes y el movimiento queda reducido a las elites. Por otro lado, la Reforma y Contrarreforma incidieron en las universidades, utilizándolas como instrumentos para asegurar la ortodoxia o marcar las fronteras entre interpretaciones opuestas. Una de las pruebas formales de una soberanía recién proclamada era el derecho de los gobernantes locales a fundar universidades.

En el transcurso del siglo XVII algunos países europeos comenzaron a imponer requisitos a los que deseaban hacer carrera en la administración pública. Entre tales requisitos estaba el haber asistido a instituciones controladas por el Estado, de manera que los cargos relacionados con la función pública se reservaran a aquellos que se habían educado dentro del país.

Desde la creación del Estado moderno hasta el siglo XX las dinámicas inter-territoriales se fueron haciendo cada vez más escasas, a la vez que las nuevas universidades nacían ya con el mandato de tener que dar respuesta a problemas nacionales. Las dinámicas internacionales asociadas a esos siglos tuvieron que ver con la exportación de la universidad europea hacia el resto del mundo.

En la primera mitad del siglo XX hubo movilidad de profesores –especialmente de Europa a EE UU– por motivos extra-académicos, esto es, debido a los efectos de las dos guerras mundiales. Sin embargo, es a partir de la segunda mitad de ese siglo que la internacionalización se comienza a expresar vivamente en el contexto del paradigma del desarrollo, con una gran movilidad de estudiantes desde países no avanzados hacia los avanzados (dirección sur-norte). Dentro de este mismo contexto, surgen acuerdos de cooperación institucional en el sentido inverso.

La última década del siglo XX se caracterizó por la afluencia de dinámicas integradoras de carácter regional, y subregional,[32] además de los acuerdos regionales y los realizados

[31] Knight 2004; Neave, 2001; Scott, 2003.

[32] Para el caso de América Latina: Mercosur, Tlcan, Unamaz, Csuca, entre otros. Como programas de cooperación académica entre Europa y América Latina se pueden señalar principalmente ALFA y Columbus.

entre instituciones. Paralelamente surge con bastante ímpetu una globalización del conocimiento[33] que da un nuevo giro a la internacionalización, haciendo más evidente el aspecto lucrativo. En este sentido, se aprecia en los últimos años una mayor relevancia de la internacionalización, debido a que ésta pasa a ser un elemento clave con el cual las instituciones académicas deben responder al impacto de la globalización.[34]

Por tanto, la internacionalización se está moviendo de la periferia al centro de atención de las instituciones académicas. Y a medida que gana importancia se vuelve más empresarial y entremezclada con procesos de comercialización, de competitividad, incluso para el caso de las universidades públicas. Frente a esta tendencia de internacionalización «lucrativa» es preciso favorecer opciones que apunten a una internacionalización cooperativa.

Regionalización con cooperación

Una de las formas en las que se están organizando algunos países para hacer frente a la internacionalización lucrativa es a través de la «regionalización». Algunos autores consideran este enfoque como un compartimiento de la globalización, en el sentido de que la regionalización es transnacionalización en una escala sub-global de arreglos sociales dentro de áreas adyacentes (Beerkens, 2004). La cuestión central en este debate sería garantizar que la integración regional se forme sobre la base de articulaciones pluralistas de intereses nacionales, donde los actores e instituciones, aun cuando operen bajo el mando de los Estados-nacionales, adquieran grados de autonomía y se comporten como actores independientes. En este sentido, en Europa se están dando dos procesos simultáneamente: por un lado, la globalización del conocimiento, incluida la firma del GATS, que ya ha sido subscrito por 12 miembros de la Unión Europea, y por otro, la regionalización cooperativa a través de la Convención de Lisboa y el Acuerdo de Boloña, este último dirigido a crear un Área Europea de la Educación Superior para 2010.[35]

La regionalización pudiera ser una estrategia –entre otras– para que se legitimen instancias que favorezcan el desarrollo de articulaciones, alianzas y convenios, que beneficien una internacionalización con cooperación. La integración regional pudiera ser una manera de potenciarse y contar con mayores fortalezas en los procesos de globalización académica.

[33] Globalización entendida como el flujo de tecnología, conocimientos, personas, valores e ideas que circulan a través de las fronteras y que afecta a cada país de manera diferente de acuerdo con su historia, tradiciones, culturas y prioridades (Knight, 2004).

[34] Como ha sido señalado por diversos autores, es preciso reconocer que, aun cuando existen fuertes relaciones entre ambos procesos, la globalización y la internacionalización son dos conceptos diferentes. La internacionalización depende del modelo de Estados-nación existente, y por tanto tiende a reproducir la jerarquía y hegemonía de los países; en cambio, la globalización no está atada al pasado; es una fuerza que incluso puede ser subversiva y por tanto puede presentar nuevas agendas, si se considera que hay opciones diferentes al escenario estrictamente de mercado.

[35] «La amplia y densa red de enlaces que emergieron a través de la cooperación y el intercambio han incidido en que las universidades europeas necesiten la coordinación y la comunicación para su posicionamiento externo» (Beerkens, 2004:37).

Para el caso de América Latina existe el ejemplo de la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM), integrada por Argentina, Brasil, Paraguay, Bolivia y Chile. Este acuerdo subregional cubre el estudio de problemas comunes en áreas prioritarias del desarrollo social, la salud, el medio ambiente y la producción de cultura.

La integración regional pudiera ayudar a fortalecer los acuerdos inter-regiones, como es el caso de la creación del Espacio Común de Educación Superior Unión Europea-América Latina, a través de programas como ALFA (América Latina-Formación Académica), Uealc, Alban (Programa de Becas para Latinoamericanos en la Unión Europea), el «Plan de Acción 2002-2004 para la construcción de un espacio común de enseñanza superior, Unión Europea-América Latina-Caribe» y otros.

Internacionalización con cooperación

¿Cómo captar lo positivo de la globalización del conocimiento de manera que beneficie la interacción sin menospreciar una competitividad que tome en cuenta la pertinencia? ¿Cómo crear políticas donde la internacionalización cooperativa prevalezca sobre la lucrativa y se enfatice el desarrollo armónico sustentable, donde «la regulación no esté sometida solamente al mercado o al Estado, sino también a la sociedad?».

Frente a las fuertes tendencias comerciales, es necesario fortalecer alternativas en el marco internacional tratando de que las opciones de mercado –caracterizadas por la competencia– se supediten a las de internacionalización cooperativa y no a la inversa, lo cual implica aspirar a una *globalización con interacción, donde debería desarrollarse en primer lugar la regulación de acuerdos educativos, antes que la regulación por acuerdos comerciales.*

La cooperación académica es la forma más antigua de relación entre las instituciones, y sigue siendo la más importante, así como la más común, informal y enriquecedora entre los propios académicos como individuos. Es necesario que esta forma de relación prevalezca, independientemente de que haya una competencia sana para que las instituciones hagan mayores esfuerzos por elevar la calidad, en beneficio de los usuarios y de los países, pues «aquellos países que no logren tener sistemas que garanticen calidad en la educación superior están destinados a permanecer en la periferia en la nueva economía global». Una calidad que tome en cuenta la relevancia que los conocimientos tienen para las sociedades donde están insertas las instituciones, especialmente en el caso de los países más vulnerables.

En ese tipo de escenario se trataría de armonizar lo público y lo privado. Para ello se hace necesario tomar en cuenta que muchas de las conceptualizaciones que fueron útiles para contextos anteriores ya no lo son, y en este sentido se debe entender que las dicotomías no están resultando beneficiosas para comprender la complejidad de los nuevos procesos,

donde los elementos se combinan de maneras inéditas. En este sentido, son necesarios nuevos conceptos analíticos que logren superar dicotomías rígidas como «público-privado», «gratuito-no gratuito», «transnacional-nacional», ya que las nuevas realidades son mucho más complejas. Se ha observado en este trabajo que las articulaciones entre instituciones nacionales y extranjeras son a veces mixtas en el sentido de lo privado y lo público, y una institución que es pública en el marco nacional puede actuar como privada –vendiendo sus servicios– cuando establece acuerdos con instituciones extranjeras. Esto es, los acuerdos pueden ser cooperativos o mercantiles, independientemente de que el perfil de la institución proveedora sea privado o público, nacional o transnacional. De hecho, un ejemplo es el proyecto del Massaschussets Institute of Technology-MIT de poner en línea sus cursos de forma gratuita. Hay espacio, pues, para que una agenda de bien público pueda ser compartida con proveedores privados.

Para ello hay que considerar a la educación como un bien público, dentro de una concepción de lo educativo dirigida a lograr un desarrollo socialmente sustentable, más equilibrado en todo el planeta, y con mayor equidad entre los pueblos y dentro de ellos. Una educación que forme ciudadanos responsables en lo local y en lo global.

Este es el escenario más deseable para los países no avanzados, por cuanto las instituciones académicas participarían de la globalización del conocimiento de manera interactiva, absorbiendo conocimiento pero también produciendo el relevante a sus sociedades, el cual podrá interactuar con el conocimiento universal. Este es el mejor escenario también para los países avanzados, pues las culturas, cuando excluyen, pierden; y cuando incluyen, ganan.

Los sistemas internacionales de acreditación deberían instituirse con criterios de cooperación que tomen en cuenta las diferentes culturas y tradiciones de los países.[36] Todo esto dentro del marco de una política internacional sustentable, que se orientaría a manejar adecuadamente a los proveedores transnacionales, conciliando el sector público de la educación superior, el sector privado y el interés y necesidades de las comunidades educativas. Puede ser a través de instancias transnacionales de acreditación que se garantice la calidad de la educación, así como los intereses de los países con instituciones menos competitivas.

Por último, en el ámbito internacional es necesario seguir insistiendo en desarrollar una agenda de globalización con formas de inclusión inteligibles, que tenga como fin la

[36] Sobre la necesidad de instancias transnacionales que aseguren la calidad en el contexto de la globalización ya se han realizado algunas iniciativas, por ejemplo, la reunión de expertos sobre «Impacto de la globalización en el aseguramento de la calidad», realizada por la Unesco en París en septiembre de 2001. Sin embargo, se necesita incluir una mayor presencia de países menos avanzados, para que puedan expresarse distintas perspectivas, necesidades e intereses.

democracia global. En este sentido, es necesario auspiciar debates acerca de la necesaria defensa de la educación como *bien público global*, donde tenga cabida la construcción de ciudadanía (nacional y global) y no solamente la enseñanza de competencias técnicas. Todo esto con el fin de que la corriente del comercio de servicios se supedite a los valores del bien público global y no al revés. Esto debe hacerse con mucha premura, pues existen muchos riesgos aunque también muchas oportunidades asociados con esta temática (Knight, 2004), y el mayor riesgo es dejar que se impongan las opciones no deseables.

Referencias bibliográficas

AIU (2002). «Joint Declaration on Higher Education and the General Agreement on Trade in Services», *News*, vol. 8, n° 1.

Altbach, Philip (2002). «Perspectives on Internationalizing Higher Education», I*nternational Higher Education*, n° 27.

AUCC, ACE, EUA, CHEA (2001). «Joint Declaration on Higher Education and the General Agreement on Trade in Services», Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC), American Council on Education, European University Association, Council for Higher Education Accreditation.

Barblan, Andris (2004). «Prestación de servicios de educación superior a nivel internacional. ¿Necesitan las universidades el GATS?», en Carmen García Guadilla, *El difícil equilibrio: la educación superior entre bien público y comercio de servicios. Implicaciones del AGCS (GATS),* París-Cuenca, España, Edit. Columbus/Universidad de Castilla-La Mancha.

Beerkens, H.J.J.G. (2004). *Global Opportunities and Institutional Embeddedness,* Cheps, Netherlands, Higher Education Consortia in Europe and Southeast Asia.

Bravo Villar, Noé (2004). «Internacionalización y nuevos proveedores de la educación superior en Ecuador», documento presentado en el seminario regional «La educación superior transnacional: nuevos retos en un mundo global», Caracas, Iesalc/Unesco.

Brezzo, Roberto (2003). «Nuevos proveedores externos de educación en Uruguay», documento presentado en el seminario regional «La educación superior transnacional: nuevos retos en un mundo global», Caracas, Iesalc/Unesco.

Bowles, Frank (1963). *Etude Internationale de l'admission à l'université, access à l'enseignement superieur*, París, Unesco/IAU.

Camarena, Thelma (2004). «Internacionalización de la educación superior en la República Dominicana», documento presentado en el seminario regional «La educación superior transnacional: nuevos retos en un mundo global», Caracas, Iesalc/Unesco.

Días, Marco Antonio (2002). «Educacao superior: bem público ou servico comercial regulamentado pela OMC?», conferencia dictada en la III Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas, Porto Alegre, 25-27 de abril de 2002.

Didou, Sylvie (2002). *Transnacionalización de la educación superior, aseguramiento de la calidad y acreditación en México,* Caracas, Unesco/Iesalc.

Didou, Sylvie, Carmen García Guadilla y **Luis Muñoz** (2004). *Assurance qualité, accréditation de l'enseignement supérieur et certification des compétences en Amerique Latina,* Second réunion du Forum mondial sur les dimensions internationales de l'assurance qualité, l'accréditation et la reconnaissance des diplomes, París, Unesco.

Estrada, Marco y **Julio Guillermo Luna** (2004). «Internacionalización de la educación superior: nuevos proveedores externos en Centroamérica», documento presentado en el seminario regional «La educación superior transnacional: nuevos retos en un mundo global», Caracas, Iesalc/Unesco.

García de Fanelli, A.M. (1999). *La educación transnacional: la experiencia extranjera y lecciones para el diseño de una política de regulación en la Argentina*, Buenos Aires, Coneau.

García Guadilla, Carmen (2000). *Comparative Higher Education in Latin América. Quantitative Aspects*, Caracas, Unesco/ Iesalc.

García Guadilla, Carmen (2002a). «General Agreement on Trade in Services (GATS), and Higher Education in Latin America», ponencia preparada para la Convention of Universities Members of Columbus, París, disponible en <www.columbus-web.com/en/partj/gatsal.doc>.

García Guadilla, Carmen (2002b). *Tensiones y transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*, Caracas, Cendes/Edit. Nueva Sociedad.

García Guadilla, Carmen, coord. (2004). *El difícil equilibrio: la educación superior entre bien público y comercio de servicios. Implicaciones del AGCS (GATS),* París-Cuenca, España, Edit. Columbus/Universidad de Castilla-La Mancha.

García Guadilla, Carmen, Sylvie Didou y **Carlos Marquis** (2002). «New Providers, Transnational Education and Accreditation of Higher Education in Latin America», documento presentadoen el First Meeting on Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications, París, Unesco, 17-18 de octubre.

González, Eduardo (2004). «Los nuevos proveedores externos de educación superior en Chile», documento presentado en el seminario regional «La educación superior transnacional: nuevos retos en un mundo global», Caracas, Iesalc/Unesco.

Kaul, Inge (2000). «Perspectives pour la cooperation internationale, Biens publics globaux, un concept revolutionaire», *Le Monde Diplomatique,* junio, pp. 22-23.

Knight, Jane (2004). «Comercializacion de servicios de educacion superior: implicaciones del AGCS», en Carmen García Guadilla, *El difícil equilibrio: la educación superior entre bien público y comercio de servicios. Implicaciones del AGCS (GATS),* París-Cuenca, España, Edit. Columbus/Universidad de Castilla-La Mancha.

Levy, Daniel (2002). «Unanticipated Development: Perspectives on Private Higher Education's Emerging Roles», Program for Research on Private Higher Education, Working Paper n° 1, Albany.

Llaque Ramos, Luis José (2004). «Internacionalización de nuevos proveedores en la educación superior en el Perú», documento presentado en el seminario regional «La educación superior transnacional: nuevos retos en un mundo global», Caracas, Iesalc/Unesco.

Marquis, Carlos (2002). «Nuevos proveedores de educación superior en Argentina y Brasil», documento de trabajo, Caracas, Unesco / Iesalc.

OECD (2002). «Indicators on Internationalisation and Trade of Post-secondary Education», documento informativo preparado para el OECD/US Forum on Trade in Educational Services, Washington D.C., Dpt. of Commerce, 23-24 de mayo.

OECD/CERI (2002).«Current Commitments under the GATS in Educational Services», documento informativo preparado para el OECD/US Forum on Trade in Educational Services, Washington D.C., Dpt. of Commerce, 23-24 de mayo.

Panizzi, Wrana María (2004). «La educacion superior como ‹servicio commercial› ¿Desafío o amenaza?», en Carmen García Guadilla, *El difícil equilibrio: la educación superior entre bien público y comercio de servicios. Implicaciones del AGCS (GATS),* París-Cuenca, España, Edit. Columbus/Universidad de Castilla-La Mancha.

Peña Davidson, Mauricio *et al.* (2004). «Nuevos proveedores externos de educación superior en Bolivia», documento presentado por el Equipo de Investigación Uagrm en el seminario regional «La educación superior transnacional: nuevos retos en un mundo global», Caracas, Iesalc/Unesco.

Quintana, Carmen *et al.* (2004). «La internacionalización de la educación superior y los nuevos proveedores de educación en Paraguay», documento presentado en el seminario regional «La educación superior transnacional: nuevos retos en un mundo global», Caracas, Iesalc/Unesco.

Rodríguez, Roberto (2004a). «El Área de Libre Comercio de las Américas y las universidades», documento presentado en el seminario regional «La educación superior transnacional: nuevos retos en un mundo global», Caracas, Iesalc/Unesco.

Rodríguez, Roberto (2004b). «Inversión extranjera directa en educación superior. El caso de México», *Revista Educación Superior,* vol. XXXIII (2), nº 130, abril-junio.

Salmi, Jamil y **Gabrielena Alcalá** (1998). *Opciones para reformar el financiamiento de la enseñanza superior*, Wahington, D.C., World Bank.

Scott, Peter (2003). «Changing Players in a Knowledge Society», en Gilles Breton y Michel Lambert, *Universities and Globalization. Private Linkages, Public Trust*, París, Unesco/Université Laval.

Swenson, Craig (2003). «New Models for Higher Education – Creating an Adult-Centred Institution», en Gilles Breton y Michel Lambert, *Universities and Globalization. Private Linkages, Public Trust*, París, Unesco/Université Laval.

The Chonique of Higher Education (2002). Enero 8.

Trow, Marti (1974). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*, París, Policies for Higher Education, OECD.

Van Damme, Dirk (2002). «Trends and Models in International Quality Assurance and Accreditation in HE in Relation to Trade in Education Services», OECD/Forum on Trade in Educational Services, Washington, D.C., 23-24 de mayo.

Van der Wende, Marijk (2002). «The Role of US Higher Education in the Global e-Learning Market», *Research & Occasional Paper Series*, CSHE.

WTO (1999). «The WTO in Brief», documento preparado por el Secretariado de la OMC, Ginebra.

Zarur Miranda, Xiomara (2004). «Los nuevos proveedores externos de educación superior en Colombia», documento presentado en el seminario regional «La educación superior transnacional: nuevos retos en un mundo global», Caracas, Iesalc/Unesco.