



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (RD1393/2007)

Línea de investigación —Investigación en Educación: aspectos teóricos, históricos
y de educación social

**LOS PROCESOS DE INTERNACIONALIZACIÓN
EN MÉXICO, CANADÁ Y ESPAÑA. POLÍTICAS,
OPORTUNIDADES Y RESULTADOS DESDE
UNA PERSPECTIVA COMPARADA**

ESTELA MARICELA VILLALÓN DE LA ISLA

DIRECTORES:

Dr. Antonio Luzón Trujillo

Dra. Jocelyne Gacel-Ávila

TESIS DOCTORAL

Granada, 2018

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Estela Maricela Villalón de la Isla
ISBN: 978-84-1306-071-2
URI: <http://hdl.handle.net/10481/54708>

La doctoranda (The doctoral candidate) [ESTELA MARICELA VILLALÓN DE LA ISLA] y los directores de la tesis / and the thesis supervisor/s: [ANTONIO LUZÓN TRUJILLO Y JOCELYNE GACEL-AVILA], **Garantizamos**, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por la doctoranda bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Guarantee, by signing this doctoral thesis, that the work has been done by the doctoral candidate under the direction of the thesis supervisor/s and, as far as our knowledge reaches, in the performance of the work, the rights of other authors to be cited (when their results or publications have been used) have been respected.

Lugar y fecha / Place and date:

GRANADA, a 28 de septiembre de 2018

Director/es de la Tesis / Thesis supervisor/s; Doctorando / Doctoral candidate:

Antonio Luzón Jocelyne Gacel Estela Maricela Villalón de la Isla

Firma / Signed

Firma / Signed

AGRADECIMIENTOS

Se supone que los sucesos en la vida de un ser humano han de seguir un orden lógico acorde a las acciones propias de cada etapa de desarrollo. Sin embargo, en las excepciones de toda regla como ha sido mi caso, el orden de acciones y sucesos se antoja similar al de una lógica difusa. Todo es cuestión de perspectiva. Desde mi forma de ser, actuar y pensar; hasta la más mínima de mis acciones ‘no planeadas’ engranan en un aparente desorden perfectamente bien articulado.

La decisión de estudiar este doctorado, al igual que las más acertadas decisiones que he tomado en otros aspectos de mi vida, dista mucho de haber sido algo ‘fríamente calculado’. El compromiso de un posgrado en el extranjero fue más producto de un inconsciente impulso que de un plan premeditado. Entiéndase por inconsciente el hecho de no haber sido una decisión consensuada con las personas cuyas vidas son directamente afectadas, para bien o para mal, por el éxito o por el fracaso de mis decisiones: mis hijos. Por fortuna, el viaje iniciado hace cinco años ha llegado a buen fin y a mejor puerto.

Si en un retrospectivo análisis intentara nombrar a todas y cada una de las personas que, con o sin pretenderlo, aportaron algo a la realización de este proyecto; tal vez detallaría un histórico de anécdotas casi tan extenso como la propia tesis. Por eso, y por evitar omisiones voy a cerrar el círculo de agradecimientos de la siguiente forma.

A la persona que al modificar para bien mis condiciones laborales sentó las bases de un crecimiento profesional que ha alcanzado dimensiones personales: Mtro. Gerardo A. Mejía Pérez, Rector del Centro Universitario del Norte, gracias, porque al haber creado el Área de Internacionalización que he tenido la fortuna de representar durante su gestión, además de incluir en la estructura del Centro la dimensión internacional como uno de los ejes prioritarios de desarrollo, quien también construyó puentes que conectan el perfeccionamiento profesional de sus colaboradores con grandes logros institucionales.

Al tutor de este trabajo, cuya desinteresada generosidad significó en momentos cruciales el apoyo que necesitaba, justo en los momentos de mayor preocupación y dudas: Dr. Antonio Luzón Trujillo, director de la tesis, gracias por su dedicación, tiempo e incondicional ayuda en los momentos más difíciles de este proceso.

Gracias también a la Dra. Jocelyne Gacel-Ávila porque la forma en que supo dirigir lo que en su momento fuera una tesis de maestría, se ha transformado en la línea más apasionante de mi trabajo como investigadora: la Internacionalización de la Educación Superior en diversos países.

A mis hijos un infinito e indescriptible reconocimiento. No quiero agradecer por tanto tiempo que continuamente dejé pasar a su lado sin estar con ellos. Lo que sí quiero hacer es compartirles el buen fruto que la vida me permita cosechar de lo sembrado juntos. Porque desde varias perspectivas, este logro les pertenece: Fátima y Alejandro.

Dedicatoria

Alguien dijo que sólo vemos lo que conocemos. Para ver las similitudes y diferencias de los procesos de internacionalización entre universidades ubicadas en diferentes países es indispensable viajar, ver, preguntar, conocer y comparar cómo se concibe la dimensión internacional en culturas distintas a la propia. Lo que he logrado aprender en diferentes países ha sido desempeñándome como responsable del Área de Internacionalización del CUNorte durante la gestión del Rector a quien dedico este trabajo de investigación: Mtro. Gerardo A. Mejía Pérez.

RESUMEN

Esta investigación corresponde al campo de la educación internacional. Se trata de un estudio comparativo del proceso de internacionalización de tres universidades ubicadas en diferentes países: Universidad de Guadalajara (UdeG), México; Universidad de Granada (UGR), España y University of Alberta (UA), Canadá. Cada institución se considera un caso. El propósito de la investigación ha sido examinar y comparar políticas, financiamiento y estrategias que implementa cada institución, partiendo de la premisa de que la internacionalización no es un modelo único, sino que es un proceso complejo en el que incide diversidad de factores que responden a modelos de organización de la Educación Superior propios de cada contexto.

Con un enfoque cualitativo se utilizaron entrevistas semiestructuradas para recabar información directa de actores clave, líderes académicos y stakeholders en cada institución. La información recabada a través de la citada técnica, del análisis documental, del estudio discursivo y de la observación in situ en cada caso, fue organizada y comparada cumpliendo cuatro criterios de confiabilidad y validez: Triangulación de fuentes de datos; triangulación de la investigadora; triangulación de la teoría y triangulación metodológica.

La comparación de los casos evidencia como resultados de la investigación significativas similitudes y diferencias en varias dimensiones. El contexto del caso de la Universidad de Alberta es el propio de un país rico, desarrollado, reconocido por los mejores niveles de calidad de vida y como receptor de inmigrantes cualificados. El caso Canadá es el caso de una institución fuertemente vinculada con el sector privado a través de diversos mecanismos de colaboración en investigación y desarrollo. En este país la educación internacional se fortalece con políticas institucionales intrínsecamente ligadas a políticas, planes e iniciativas gubernamentales de inmigración, desarrollo económico e investigación. En el caso de España, las estrategias de internacionalización que la UGR implementa quedan claramente definidas en un Plan Propio Institucional alineado a una Estrategia para las Universidades Españolas, consensuada y respaldada por la Unión Europea (UE). El caso de Mexico es el caso de la segunda universidad pública más grande de un país en franca desventaja socioeconómica frente al resto de países analizados: Canadá y España.

Una gran diferencia entre la Universidad de Guadalajara, UdeG, y la Universidad de Alberta, UA, es que para la UdeG, ni la recepción de estudiantes internacionales ni todo el conjunto de acciones de que conforman el proceso de internacionalización genera beneficios económicos, sino que genera gastos que la Institución solventa con el financiamiento que recibe del presupuesto gubernamental, con recursos autogenerados y con apoyos provenientes de organismos externos. La internacionalización en las universidades canadienses consiste principalmente en reclutar estudiantes internacionales. Aunque la movilidad estudiantil entrante no es la única estrategia de internacionalización de la UA, sí es por mucho la más sobresaliente. La recepción de estudiantes internacionales se fomenta y fortalece con políticas migratorias en las cuales, los inmigrantes cualificados representan una especie capital laboral que contribuye al cumplimiento de propósitos de desarrollo

En el caso de España, en la UGR, al igual que en todas las universidades del país, las diversas acciones de internacionalización, y especialmente la movilidad estudiantil, se desarrollan en el marco de políticas económicas de cohesión entre la Unión Europea. En este caso, la movilidad estructurada a través de titulaciones conjuntas, dobles y múltiples internacionales de grado y posgrado es una prioridad entre otras varias acciones. En el caso de México, las diversas acciones de Internacionalización del currículum, lejos de responder a un plan viable y medible acorde al contexto, pese a que figuran en el discurso institucional, cuando suceden suele ser resultado de aisladas iniciativas carentes de respaldo financiero y reconocimiento. Aunado a ello, por las características propias del contexto socioeconómico los esfuerzos y recursos gubernamentales se focalizan en prioridades propias de un país con problemas de rezago, cobertura y eficiencia terminal en todos los niveles.

ABSTRACT

This research corresponds to the field of international education. This is a comparative study of the internationalization process of three universities located in different countries: University of Guadalajara (UdeG), Mexico; University of Granada (UGR), Spain and University of Alberta (UA), Canada. Each institution is considered a case. The purpose of the research has been to examine and compare policies, funding and strategies implemented by each institution, starting from the premise that internationalization is not a unique model, but rather a complex process in which a diversity of factors respond to the organizational models of Higher Education specific to each context.

With a qualitative approach, semi-structured interviews were used to gather direct information from key actors, academic leaders and stakeholders in each institution. The information gathered through the aforementioned technique, documentary analysis, discursive study and in situ observation in each case was organized and compared fulfilling four criteria of reliability and validity: Triangulation of data sources; triangulation of the researcher; triangulation of the theory and methodological triangulation.

The comparison of cases shows significant similarities and differences in various dimensions as research results. The context of the case of the University of Alberta is that of a rich, developed country, recognized by the best standards of quality of life and as a receiver of qualified immigrants. The case of Canada is the case of an institution strongly linked to the private sector through various collaborative mechanisms in research and development. In this country, international education is strengthened by institutional policies intrinsically linked to government policies, plans and initiatives on immigration, economic development and research. In the case of Spain, the internationalisation strategies that the UGR implements are clearly defined in an Institutional Own Plan aligned with a Strategy for Spanish Universities, agreed and supported by the European Union (EU). The case of Mexico is the case of the second largest public university in a country at a socioeconomic disadvantage compared to the rest of the countries analyzed: Canada and Spain.

A great difference between the University of Guadalajara, UdeG, and the University of Alberta, UA, is that for the UdeG, neither the reception of international students nor the whole set of actions that make up the internationalization process

generates economic benefits. Rather generates expenses that the institution solves with the financing it receives from the government budget, with self-generated resources and with support from external organizations. Internationalization at Canadian universities consists mainly of recruiting international students. While incoming student mobility is not the AU's only internationalization strategy, it is by far the most outstanding. The reception of international students is encouraged and strengthened by migration policies in which qualified immigrants represent a kind of labor capital that contributes to the fulfillment of development purposes.

In the case of Spain, in the UGR, as in all the country's universities, the various internationalisation actions, and especially student mobility, are carried out within the framework of economic policies of cohesion between the European Union. In this case, structured mobility through joint, double and multiple international undergraduate and postgraduate degrees is one priority among several other actions. In the case of Mexico, the diverse actions of internationalization of the curriculum, far from responding to a viable and measurable plan according to the context, despite the fact that they appear in the institutional discourse, when they happen it is usually the result of isolated initiatives lacking financial support and recognition. In addition, due to the characteristics of the socioeconomic context, government efforts and resources are focused on priorities specific to a country with problems of backwardness, coverage and terminal efficiency at all levels.

ÍNDICE

INTERNATIONALIZATION PROCESSES IN MEXICO, CANADA AND SPAIN	23
1. Introduction	25
2. The Internationalization of Higher Education. Historical perspective	25
3. Main trends in International Education	27
4. Paradigms and models of the internationalization of Higher Education	31
5. Methodology: Objectives and design of the research	33
5.1. Problem Statement and Purpose of the Research.....	33
5.2. Purpose of the investigation	34
5.3. Approach to research.....	36
5.4. Qualitative approach. Case Studies.....	37
5.5. Information collection strategies and tools	38
5.6. Reliability and validity criteria	38
5.7. Analysis procedure	38
5.8. Description of the cases.....	39
6. The heterogeneity of internationalization processes. Canada	41
6.1. Internationalization policies	42
6.1.1. <i>Financing</i>	45
6.1.2. <i>Strategies</i>	45
6.1.2.1. <i>Foreign students studying in Canada</i>	46
6.1.2.2. <i>Labour market and retention of international students</i>	47
6.1.2.3. <i>Outgoing international student mobility</i>	47
6.1.2.4. <i>Collaboration between educational and research institutions in Canada and abroad</i>	47
6.1.2.5. <i>Other actions</i>	48
7. The heterogeneity of internationalization processes. Mexico	49

7.1. Education and employability. Challenges for higher education in Mexico.....	49
7.2. Internationalisation policies	51
7.3. Financing	52
7.4. Strategies	52
8. The heterogeneity of internationalization processes. Spain	55
8.1. Policy.....	55
8.2. Strategies	55
8.3. Financing.....	56
9. Characterisation of internationalisation within the framework of a global process	57
9.1. Context	57
9.2. Policies	58
9.3. Financing the internationalisation process.....	59
9.4. Internationalization strategies	60
9.5. Student mobility	61
9.6. Various actions	61
9.7. Employability-education relationship. The education system as a central element in labour market development strategies	62
INTRODUCCIÓN.....	65
CAPÍTULO I	71
1. Introducción	73
2. Perspectiva histórica.....	74
2.1. De la Edad Media al Renacimiento. El nuevo orden medieval	74
2.2. Desde el Renacimiento a la Ilustración: de la <i>peregrinatio académica</i> a los flujos internacionales de la Universidad moderna.....	77
2.3. Desde la Ilustración a la Segunda Guerra Mundial. La creación de la universidad moderna o cosmopolita	81
2.3.1. <i>Movilidad académica internacional en el siglo XIX y principios del XX</i>	83
2.3.2. <i>Movilidad académica internacional en el siglo XIX y principios del XX</i>	86

2.3.3. <i>El surgimiento de la universidad americana moderna</i>	89
2.3.4. <i>La Educación superior en el resto del mundo</i>	91
2.3.5. <i>Creación del Instituto Internacional de Educación. Fomento e intercambio de estudiantes</i>	93
2.4. <i>La internacionalización de la Educación superior a partir de 1950: de la educación de masas a la educación universal</i>	95
CAPÍTULO II	103
1. Introducción	105
2. El fenómeno de la globalización y su incidencia en la educación superior	106
2.1. <i>La globalización y los principales desafíos para la educación superior</i>	108
3. Globalización y educación internacional en contextos regionales	110
3.1. <i>África subsahariana</i>	110
3.2. <i>Estados Árabes</i>	115
3.3. <i>Asia</i>	118
3.4. <i>América Latina y el Caribe</i>	121
3.5. <i>Europa</i>	123
3.6. <i>América del Norte</i>	124
4. La vinculación de la Educación Superior con los Organizaciones Internacionales	126
4.1. <i>La Organización Mundial del Comercio</i>	126
4.2. <i>Banco Mundial y OCDE</i>	127
4.3. <i>La UNESCO</i>	129
5. Globalización e Internacionalización de la Educación Superior	130
6. Tendencias en Internacionalización de la Educación Superior	133
CAPÍTULO III	135
1. Introducción	137
2. Conceptos relacionados con internacionalización de la educación	138

2.1. Educación internacional vs. Educación transnacional	141
2.2. Internacionalización y mercantilización	147
2.3. Falacias y concepciones erróneas sobre la internacionalización de las universidades.....	150
3. Internacionalización de la Educación Superior en Europa en América.....	152
4. El proceso de Bolonia.....	155
5. NAFSA y la internacionalización comprensiva	158
6. A modo de reflexión.....	159
CAPÍTULO IV.....	161
1. Introducción	163
2. Planteamiento del problema y propósito de la investigación	164
2.1. Propósito de la investigación.....	165
2.2. Enfoque de la investigación.....	170
3. Metodología	173
3.1. Enfoque cualitativo. Estudio de casos.....	173
3.2. Estrategias e instrumentos de recolección de información	177
3.3. Criterios de confiabilidad y validez	179
3.4. Procedimiento de análisis.....	180
4. Descripción de los casos.....	182
5. Estrategias de comparación	188
CAPÍTULO V.....	191
1. Introducción.....	193
2. Conformación del sistema educativo y de educación superior.....	195
2.1. Antes y después de la Segunda Guerra Mundial	197
2.2. Desde los años ochenta hasta el final de siglo	199
2.3. Estructura actual del sistema educativo y de Educación Superior canadiense.....	200
2.4. Provincia de Alberta. Descripción general	209
2.5. Campus Alberta / Universidad de Alberta.....	211
2.5.1. Políticas de internacionalización.....	213
2.5.1.1. CMEC's Marketing Action Plan	214
2.5.1.2. Federal Advisory Panel.....	214

2.5.1.3. <i>Federal International Education StratEGY</i>	214
2.5.1.4. <i>Reglas de inmigración</i>	215
2.5.2. <i>Financiamiento</i>	217
2.5.2.1. <i>Categorización de las instituciones según formas de financiamiento</i>	218
2.5.2.2. <i>Sistema de financiamiento de la educación postsecundaria (superior), canadiense</i>	220
2.5.3. <i>Estrategias</i>	224
2.5.3.1. <i>Política exterior de Canadá en el plano educativo Estrategias</i>	224
2.6. <i>La Estrategia de Educación Internacional de Canadá: Canada's International Education (IE) Strategy</i>	228
2.6.1 <i>Movilidad estudiantil internacional entrante</i>	231
2.6.1.1. <i>Estudiantes extranjeros que estudian en Canadá</i>	231
2.6.1.2. <i>Beneficio económico del reclutamiento de estudiantes internacionales</i>	233
2.6.1.3. <i>Mercado laboral y retención de estudiantes internacionales</i>	234
2.6.2. <i>Movilidad estudiantil saliente</i>	237
2.6.2.1. <i>Canadienses que estudian fuera de Canadá</i>	237
2.6.2.2. <i>Colaboración entre instituciones educativas y de investigación en Canadá y en el extranjero</i>	238
2.6.2.3. <i>Compartir los modelos educativos de Canadá con países extranjeros y la entrega en línea de educación canadiense en todo el mundo</i>	240
2.6.3. <i>Otras acciones</i>	241
2.6.3.1. <i>Sponsored Student Program de la University of Alberta</i>	241
CAPÍTULO VI	243
1. Introducción	245
2. Descripción general	246
2.1. <i>Economía y desarrollo</i>	246
2.2. <i>Sistema político y educación</i>	250
2.2.1. <i>Metas educativas en los planes gubernamentales de desarrollo</i>	252
2.2.2. <i>Evolución de la educación en México</i>	253

2.2.3. Estructura del sistema educativo	256
2.2.4. Retos en los distintos niveles del sistema educativo	258
2.3. Educación y empleabilidad. Retos de la educación superior en México	261
3. El estado de Jalisco	264
3.1. Universidad de Guadalajara.....	265
3.1.1. Centro Universitario del Norte, CUNorte.....	267
CAPÍTULO VII.....	269
1. Introducción.....	271
2. Características del proceso de internacionalización	273
2.1. Políticas de internacionalización	274
2.1.1. Estructura institucional y administrativa de la Educación Superior	275
2.1.2. Principales directrices y objetivos	277
2.1.3. Principales problemáticas	279
2.2. Financiamiento.....	283
2.2.1. Logros de financiamiento en Educación Superior	284
2.3. Estrategias que se implementan.....	288
2.3.1. Modelo de internacionalización integral.....	290
2.3.2. Convenios	291
2.3.3. Oportunidades para movilidad.....	294
2.3.4. Acreditación de programas académicos	295
3. Otras acciones.....	296
3.1. Programas de enseñanza de segundo idioma	297
3.2. Creación de oficinas de soporte a la internacionalización.....	298
3.3. Representación institucional en eventos internacionales	299
CAPÍTULO VIII.....	301
1. Introducción.....	303
2. El proceso de Bolonia en el marco de la Unión Europea.....	306
2.1. La Educación superior europea. Breves apuntes.....	308
2.2. El proceso de Bolonia y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.	309

3. Sistema universitario español. Descripción general	313
3.1. Apuesta por la calidad	314
4. La Universidad de Granada en el sistema universitario de Andalucía	317
4.1. La Universidad de Granada	318
4.2. Internacionalización	321
4.2.1. Políticas.....	321
4.2.2. Estrategias	323
4.2.3. Financiamiento.....	327
 CAPÍTULO IX	 329
1. Introducción.....	331
2. Contextos y características generales de cada caso	332
2.1. Canadá	332
2.2. México	334
2.3. España.....	336
3. Comparación de casos.....	337
3.1. Políticas de internacionalización	338
3.1.1. Canadá	338
3.1.2. México.....	341
3.1.3. España.....	341
3.2. Comparación de políticas de internacionalización internas (institucionales), y externas (nacionales)	343
3.2.1. <i>Financiamiento del proceso de internacionalización</i>	344
3.2.2. <i>Estrategias de internacionalización</i>	345
3.2.3. <i>Organización de las oficinas de internacionalización</i>	346
3.2.4. <i>Movilidad estudiantil</i>	348
3.2.5. <i>Diversas acciones</i>	350
3.2.6. <i>Relación empleabilidad-educación. El sistema educativo como elemento central en las estrategias de desarrollo del mercado laboral</i>	352
4. Reflexiones finales	354
 REFERENCIAS.....	 357

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Estudiantes extranjeros en Alemania. Francia e Inglaterra.....	88
Tabla 2. Diferencias entre la Educación Comparada y la Educación Internacional	94
Tabla 3. Evolución histórico-conceptual de la Educación Internacional.....	101
Tabla 4. Evolución de los principales conceptos de Educación Internacional.....	149
Tabla 5. Concepciones de los casos	176
Tabla 6. Características de la fuerza de trabajo por nivel educativo, 2018	205
Tabla 7. Contexto político	217
Tabla 8. Organización institucional propuesta en el marco del Modelo de Seis Sectores [Six Sector Model]	219
Tabla 9. Clasificación de Larry Orton, de las Instituciones Post-secundarias en Canadá	221
Tabla 10. Dimensiones del analfabetismo en México, 1895 - 2015	254
Tabla 11. Esquema del Sistema Educativo Nacional Mexicano	257
Tabla 12. Porcentaje de población con antecedente para cursar educación secundaria, media superior o para adultos, en edades seleccionadas según condiciones de pobreza.....	259
Tabla 13. Principales indicadores del Sistema Educativo Nacional. Ciclo escolar 2015-2016	260
Tabla 14. Titulaciones con mayor número de egresados y ocupados en México, 2016.	263
Tabla 15. Oferta educativa. Universidad de Guadalajara.....	266
Tabla 16. Modalidad escolarizada, ciclo escolar 2015-2016.....	280
Tabla 17. Distribución de matrícula, ciclo escolar 2015-2016.....	280
Tabla 18. Distribución de matrícula, ciclo escolar 2015-2016.....	280
Tabla 19: Objetivos de las políticas de internacionalización	282
Tabla 20. Composición del financiamiento 2012-2017	287
Tabla 21. Convenios vigentes por continente, 2011-2017.....	292
Tabla 22. Diferencias entre los sistemas LRU y EEES (ECTS)	314

Tabla 23. Distribución del alumnado por sexo.....	318
Tabla 24. Centros de la Universidad de Granada.....	320
Tabla 25. Políticas de internacionalización más importantes	339
Tabla 26. Plan Propio de Internacionalización de la UGR.....	342
Tabla 27. Actividades que integran las cuatro dimensiones de la Internacionalización según la clasificación de Rudzki (1995).....	346

Figuras

Figura 1. Relaciones e influencias mutuas entre globalización e internacionalización.....	131
Figura 2. Modelo de coordinación en Educación Superior; denominado Modelo de Clark.....	137
Figura 3. Estructura del proceso y fases de comparación	189
Figura 4. Estructura del sistema educativo y de educación superior de Canadá	201
Figura 5. Estructura del sistema educativo de la provincia de Alberta	202

Gráficos

Gráfico 1. Indicadores de empleo en Alberta 2009-2018.....	204
Gráfico 2. Indicadores de empleo en Alberta 2009-2018.....	205
Gráfico 3. Nivel de estudios requeridos en el mercado laboral canadiense	206
Gráfico 4. Distribución del crecimiento de la demanda por nivel de competencia 2015-2024	207
Gráfico 5. Acumulativo de personas que buscan empleo	208
Gráfico 6. Incremento anual de estudiantes internacionales en Canadá, en todos los niveles (2008-2015).....	232
Gráfico 7. Porcentaje de población en situaciones de pobreza	259
Gráfico 8. Financiamiento a la Universidad de Guadalajara proveniente del subsidio publico ordinario.....	286
Gráfico 9. Histórico de convenios firmados por la UdeG.	292
Gráfico 10. Plan Propio de Internacionalización de la UGR, 2017	324
Gráfico 11. Programa Erasmus +	325
Gráfico 12. Programa Propio de movilidad internacional	325
Gráfico 13. Otros programas de movilidad	326

**INTERNATIONALIZATION PROCESSES IN
MEXICO, CANADA AND SPAIN. POLICIES,
OPPORTUNITIES AND RESULTS FROM A
COMPARATIVE PERSPECTIVE**

1. Introduction

Over the last two decades, interest in internationalization processes has increased and strengthened, especially those associated with Higher Education institutions, leading to the emergence of new knowledge and new approaches in different dimensions. Terms such as international education, multicultural education, and comparative education are also configured and adopt new physiognomies in the face of these changes in the global scenario. In this scenario, given the diversity of terms and perspectives, international education is distinguished by fostering respect for other cultures and aims to develop skills and competencies that allow students to perform adequately in contexts outside their own. For this purpose, student mobility is a key element in international education.

On the historical origin of the internationalization of higher education, Knight and De Wit (1995) agree that little research has been published on the subject. Because of the length of the topic, the following paragraphs address key moments and situations of the internationalization of universities in a historical perspective as found in the diverse revised literature (De Ridder-Symoens, 1994; Rüegg, 1994; Kerr, 1992; Brown, 1950; Müller, 1995; Perkin, 2007 and others).

2. The Internationalization of Higher Education. Historical perspective

The precedents can be found in the monastic schools of medieval Europe, which kept alive biblical studies and classical learning in the middle Ages, after the fall of Rome until the 12th century. Studies agree that universities are born in low-medieval Europe in a context of struggles for the papacy, the Holy Roman-Germanic Empire, monarchies and cities (Carañana, 2012). At this time, universities meant wealth and prestige to the kingdoms, and the papacy offered privileges to university corporations to secure their support. During the middle Ages, universities represented a resource for controlling, orienting and reproducing power. At that time, mobility, the movement of people, was not only for religious reasons. The spiritual imprint of the medieval journey had a sense of "*peregrinatio*", oriented rather towards an academic sense of "*academic peregrinatio*", which represented the journeys of students and teachers through a country or countries seeking new knowledge and new ideas. In general, it was a process that represented search, knowledge, exploration, expansion, commercialization, domain, etc. (Castro, 2013).

The literature on the internationalization of Higher Education in Europe refers to this period as a form of recognition and argument for the positive impact, in the humanist sense, of student mobility on current programs and policies for the internationalization of higher education (Gacel, 2000). Under the “university mission” model of this era, institutions were founded and consolidated as the so-called “nations”, whose form of evolution would facilitate -in our time- academic mobility in various forms. It is no coincidence that, in our times, the European Union has designated its first and most important academic integration programme under the name of *Erasmus*, in honour of one of the most famous pilgrim academics of the Middle Ages: Erasmus of Rotterdam, Europe’s most illustrious humanist. In synthesis, in the academic field, the Middle Ages is an era that was characterized mainly by research collaboration and the individual mobility of an academic elite, which was produced among the most important European centres of knowledge production (De Wit, 1995, Gacel, 2000). There were no restrictions on academic pilgrimage other than the state of the roads and limited means of travel.

Throughout the nineteenth century and the first half of the twentieth century, the rise of higher education was increasing and was lent to utilitarian purposes with the intention of learning its educational and learning models (Rüegg, 2004; Perkin 2006; Gürüz, 2008). By this time, the institutions of higher education, and especially the university, extended to almost all parts of the world. Until the beginning of the First World War in 1914, student mobility and the rise of higher education was a constant (Gürüz, 2008).

After the Second World War, while Europe was concentrating on the recovery of its educational institutions, as well as the reconstruction of the severe damage suffered by the two world wars, the United States and the Soviet Union as the only two superpowers emerged after the war, showed clear political reasons for promoting international education and extending cooperation beyond their borders. Its purpose was to gain a better understanding of the rest of the world and to maintain and even expand its sphere of influence.

Since 1950, there has been an accelerated use of academic exchanges as an instrument of foreign policy. New exchange programs were initiated and many scholarships were awarded, both by international organizations, such as NATO and the newly created European Economic Community, EEC (now the European Union, EU), in addition to their respective governments. The spirit of cooperation and collaboration among academic institutions of higher education became more than evident. The 1980s saw a strong emphasis on economic, social and political globalization. This phenomenon has been one of the most important challenges facing universities and higher education since the 1990s. This implies

that institutions that focus on international education will inevitably face global higher education challenges (Gürüz, 2008; Altbach, 2016; Scott, 2000; de Wit and Merckx, 2012).

3. Main trends in International Education

In all countries of the world, the behavior of macroeconomic variables determines the environment of the educational system and, consequently, the process of internationalization of its institutions. In purely economic terms, the term globalisation refers to the movement of goods and services across Van borders (Rooijen, 2013). As markets become increasingly global, countries and their economies are increasingly intertwined and interdependent. Changes in the global economy generate changes in the organization of work and in the types of work that people do. Governments are under pressure to invest at all levels of education in order to have a workforce prepared to compete in the market. Students need to be prepared in the handling of new technologies and several languages and the quality of educational systems is evaluated at an international level, according to the fulfillment of certain processes and purposes (Carnoy, 2005; OECD, 2016e).

Globalization is often presented as a general force that affects all nations in a similar way. However, countries have very different starting points and varying trends in accepting or resisting globalization, thus influencing the level of inequalities within and between countries (Sassen, 1996 in Mills 2009). Globalization is increasingly linked to inequality, but with often divergent and polarized results. Higher education systems in developed countries are at an advantage over higher education systems in developing countries. Universities in the most developed countries have financial resources, are at the state of the art in research topics and have easy access to information networks, while less developed countries have to deal with all sorts of problems (López, 2008). While industrialized countries apply expansive fiscal and monetary policies that underpin their economic growth, developing countries must apply macroeconomic policies of fiscal austerity (Llamas, 2007). The following paragraphs provide an overview of globalization and international education in regional contexts according to the organization of countries in UNESCO regions.

Sub-Saharan Africa (SSA) is the region with the highest poverty rates and the lowest level of development in the world (López and Machín, 2013). In terms of education, the countries that make up the AS are the poorest subcontinent in the continent and with the greatest challenges in the Millennium Development Goals (MDGs) (Bidaurratzaga, 2012). In general, access to higher education on

the African continent is limited. The gross enrolment ratio in tertiary education in sub-Saharan Africa is the lowest in the world: only 5%. (UNESCO, 2009; GUNI, 2009.) The Arab States region is a group of countries full of problems of wars and invasions, with all the consequences that their reality implies. Asia is dominated by developing countries with problems due to the rapid increase in enrolment and, at the same time, high unemployment rates among graduates. Asia is the world's leading region in terms of student enrolment (47 million). Of the total number of students worldwide, it is home to approximately 45% of enrolment. Their higher education systems show an increasing trend towards private funding. According to OECD indicators, students from Asia account for 53% of foreign students enrolled worldwide. The largest number of foreign students from this continent are from China, India and Korea. Chinese students represent a third - the largest proportion - of the more than one million international students on American campuses nationwide. In China and many other Asian countries, what education experts call "brain circulation" is happening (Wang, 2008; GUNI, 2009; OECD, 2014).

In Latin America, globalization has had a negative effect, benefiting only a few countries. It is characterized by its symmetry. Wealth is concentrated in very small sectors leading to misery at increasing percentages of the population. Asymmetries have strengthened privatization, inequality and backwardness in higher education and scientific research. The challenges facing universities in Latin America and the Caribbean are related to redefining their social coverage, achieving greater equity, changing the offer of their content, careers and curricula, and catching up, among others. However, the universities in this region show great efforts to resist following the logic of the market. Latin American universities agree that they need to generate and transmit relevant knowledge for their social needs (Didriksson, 2008; GUNI, 2008; Oregioni, 2015).

Europe, in general and without a doubt, is the cradle of the Internationalization of Higher Education. European universities have a common history of more than nine hundred years. Educational model of internationalisation, teaching and research has been successfully exported all over the world. The Bologna Process, the European Higher Education Area and the internationalisation process of its universities are among the benchmarks for international education. The review of the literature shows that the University's vision towards a 'universal' dimension is linked to the roots of the European universities of the middle Ages, with the beginnings of internationalisation through the pilgrimage of academics and scientists in tune with their peers seeking knowledge throughout the continent. In recent history, specifically 1987, the European Community Action Plan for the Mobility of University Students, commonly known as the ERASMUS Programme,

has been one of the most successful initiatives of the European Union (EU) and a model to be followed worldwide. Erasmus is characterised above all by the logic of cooperation and exchange between universities (Haug, 2010).

Over time, in 1995, Erasmus extended its scope to the educational plan called “Socrates” and the creation of the European Higher Education Area (EHEA) with the implementation of the *European Credit Transfer System* (ECTS) for the recognition of programs and knowledge acquired by Erasmus students. Subsequently, in 1998, four countries of the European Union, Germany, France, Great Britain and Italy, through their Ministers of Education, signed, in the Sorbonne Declaration, their commitment to harmonise the architecture of the European higher education system and to create the European Higher Education Area (EHEA). A year later, when the 29 countries of the bloc were added, what is known as the Bologna Process was set in motion. A process is considered as a strategy through which the European Union competes with the rest of the world’s powers in the transnational education market (Botto, 2015).

According to the GUNI Report (2009), the institutions of the countries of North America (U.S. and Canada), adapt to the requirements of the knowledge-based economy product and favors them the process of globalization. Hall and Dragne (2008), note the growing trend of universities becoming increasingly dependent on the private sector and less so on the state. Private universities imitate the business world in a market strategy that involves criteria of competitiveness, marketability and profitability. The education systems of both countries have considerable experience in quality assurance. In general, both public and private universities are characterized by increasing tuition rates and shifting the financial burden from parents and taxpayers to the students themselves through part-time work or student loans (GUNI, 2009).

Unlike the European Union, in North America, education is considered a tradable commodity and subject to the process of regulatory deregulation in the *North American Free Trade Agreement* (NAFTA). The treaty notes the clear interest of businesses and educational institutions in cross-border services (Botto, 2015).

As is well known, the World Trade Organization (WTO) represents the only international organization that discusses the rules of trade between nations. It regulates trade in goods and trade in services, intellectual property and free trade rules. (Suffi, 2009). The *General Agreement on Trade in Services* (GATS) is a global free trade agreement covering all possible ways of supplying a service at the international level. In 1999, the WTO defined education as a service regulated by the GATS.

Because WTO trade agreements include educational services, their regulations define the nature of Higher Education in each member nation of this organization (Knight, 2009). In the WTO conceptualization, education is a service and therefore a commodity subject to the rules of international trade (Labra, 2003). Thus, the promotion of free trade can also be interpreted as the elimination of barriers to trade in educational services (Feldfeber, 2009). In the opposite position, two international bodies that agree on the conception of education as a tradable good are the World Bank (WB) and the *Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)*. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) is also one of the international organizations with the greatest impact on educational reforms. Its activities are advice, suggestions and recommendations on educational policies, with the difference that, in the discourse, UNESCO recognizes education as a public good and promotes principles of international cooperation based on solidarity, recognition and mutual aid.

In different countries around the world, internationalization is interpreted and used in different ways (Knight, 2005). Internationalisation processes are identified with a series of activities such as academic mobility for students and teachers; international networks, partnerships and projects; new academic programmes and research initiatives. For others, it means the transmission of education to other countries, through new arrangements, such as university branches or franchises, using a variety of face-to-face and distance techniques. For many, it means the inclusion of an international, intercultural and/or global dimension within the curriculum and the teaching-learning process, and more recently, the increased emphasis on trade in higher education is being seen as internationalization (Knight, 2010, 2012).

In the *globalization of education*, three manifestations stand out: the mobility of students towards more industrialized countries, the mobility of professionals (scientists, doctors, engineers, academics, architects, lawyers, bankers, experts in software and information technologies, etc.) and the scope and proliferation of transnational corporations on a global scale. The expansion of markets and globalization over the last two decades have led to an 'undeniable' commercialization of universities. On the one hand, there is the commercialization of universities, and on the other, education as an entry for private companies into higher education (Nayyar, 2009). The foundations of transnational education are of an economic nature, its objectives are related to the expansion of coverage and attention to market demands, in contrast, international education is based on the humanist conception, its purpose is "the promotion of intercultural understanding and the training of graduates of a global awareness of human problems, [...] the construction of a more

supportive, democratic and multicultural society based on tolerance, knowledge and respect for the cultures of others” (Gacel-Avila, 2007, p. 88).

4. Paradigms and models of the internationalization of Higher Education

Until now, due to what has been found in the review of diverse literature throughout this research, three premises have been taken as the starting point: First, there is no single definition of the internationalization of higher education; second, various terms are used to refer to the study of the relationship between globalization and forms of internationalization of higher education (internationalization of higher education, international education, international university, transnational, commercial or cross-border education, globalization of education, global education, to name a few); and third, there is no consensus on a single model of internationalization that prevails, neither in a given place nor at a given time, what this author identifies are trends that emerge at certain times in history and in different regions of the world.

Transnational education is an emerging term in the field of international education. It covers a variety of programmes within the category of distance education or online education. In general, it is characterized by its international scope for commercial purposes without the need for mobilities (Bannier, 2016). Transnational education programmes allow students to pursue higher education in other countries without having to move physically. The cross-border provision of higher education or cross-border provision consists mainly of the sale of courses or study programmes over the Internet. The promoters of free trade promote deregulation of distance learning, and harmonize the criteria of equivalence and recognition at the international level. Examples of Higher Education are: Distance education, e-learning, virtual universities. The development of new information technologies (ICTs) together with the growth in demand for higher education services in various regions and countries of the world, have led to the expansion and diversification of teaching methods, teaching programmes, service providers and forms of provision of educational services from commercial interests (WTO, 2007; Hirt, 2000; Knight, 2004; Labra, 2003).

Currently, cross-border education corresponds to short-term economic incentives that governments perceive as a lever for economic development and a competitive advantage for their institutions (Vincent-Lancrin, 2011).

The main difference between international education and transnational education lies in the foundations and objectives. The foundations of transnational education are economic in nature. Its objectives are related to satisfying market demands

and expanding coverage. In contrast, the foundations of international education are related to the humanist conception. Its objectives are to promote actions of intercultural comprehension of formation of graduates with global conscience of the human problems, with purpose of forming a world citizenship to construct a more solidary and multicultural society based on the tolerance, knowledge and respect to the foreign cultures and to the individuality (Gacel-Ávila, 2007). Unlike the mercantilization approach, the traditional internationalization approach is a set of initiatives through which the university seeks, on a non-profit basis, to provide its students with an international and cross-cultural perspective. Actions under this approach include study experiences abroad, internationalization of the curriculum and financial support for receiving students from other countries (Altbach and Knight, 2006).

In the internationalization of higher education, the sense of associating among universities of different countries resides in work objectives related to political, social, cultural and educational purposes, but not to purposes related to commercial gain. In the marketing approach to higher education, the arguments of value, as in any business or educational enterprise, revolve around the offer of programmes, the ease of access to education for students who need training at higher levels and in which the programmes meet evaluation criteria determined by international bodies (rankings and accreditation systems) (Maringe and Mourad, 2012).

The concept of *integral internationalization* is proposed as a paradigm that defines internationalization in a systematic and integral way. From the institutional perspective that the reasons for the internationalization of the university are linked to the need to prepare suitable students to face the needs of the labor market, to the interest of exporting educational services, to raise the status of the institution within the global system of higher education and to expand markets and increase the sources of resources and income (Bruce, 2015). The *Comprehensive Internationalization* model proposes a process in which all actors in the institution must necessarily be involved, regardless of status, leaders, teachers, students, and also all services, both academic and support services. In the practice of study and work in international cooperation relations, it is observed that the concept of *Comprehensive Internationalization* is being taken to Latin American universities through the different organizations related to the change of study of international education.

5. Methodology: Objectives and design of the research

It is definitely difficult to propose a single definition for the internationalization of higher education because of the complexity of the phenomenon and its constant evolution. (Gacel, 2000a). The literature review shows that the reasons that drive the internationalization of universities can be economic, political, social, academic and cultural. In general, the form that universities take in institutionalizing internationalization can be classified into two major trends: traditional internationalization based on non-profit cooperation and transnational education based on the commercialization of educational services with prevailing economic interests.

This research corresponds to the field of studies of international education. The research is carried out with a qualitative approach by means of a comparative case study. Information is collected to examine in detail how the international dimension is included and implemented in three universities (UdeG, UGR and UA). Each university is considered a case. In each case, internationalization is part of a strategic program of institutional development with its own distinct characteristics, where the internationalization of Higher Education is understood because of globalization. Although the process of globalization of Higher Education leads one to think that all processes of internationalization of universities are similar or homogeneous, there are notable differences. The study shows what these differences consist of

The study is guided by the following research questions: Are the processes of internationalization in Higher Education homogeneous and uniform? What trends of internationalization are predominant in Higher Education systems? What are the convergences and divergences in the processes of internationalization between the University of Guadalajara, Mexico, the University of Granada, Spain and the University of Alberta, Edmonton in Canada?

5.1. Problem Statement and Purpose of the Research

In Mexico, the Secretariat of Public Education, SEP (hereinafter SEP), is the agency that directs the elaboration of the Education Sector Program (PSE), based on the goals that make up the National Development Plan (PND). The Programme is organised around six main objectives:

- a. quality of basic education;
- b. quality and relevance of secondary and higher education and job training;
- c. coverage, inclusion and equity;
- d. strengthening of physical and sporting activities;
- e. promotion of science and technology education.

With the fact that the SEP, as the highest academic authority in the country, does not assume or define for its institutions a national policy of internationalization, as happens in Canada (which institution) and Spain through the EHEA, it can be said that the University of Guadalajara, like all Mexican universities, implement policies and strategies of internationalization in a disjointed way of a common objective as a nation. With which, the concept and the commitments of internationalization that each institution assumes, are dependent on situations related to its own institutional vision, context, needs and interests, management of its leaders and disposition of budget.

5.2. Purpose of the investigation

The purpose of this research is to study, analyze, and examine three ways of implementing internationalization based on the premise that internationalization is not a single model, but is a complex process that may include various approaches, mechanisms, and strategies that are implemented according to various factors. The research aims to analyse through case studies the extent to which the processes of three universities converge or diverge: The University of Guadalajara (UdeG), Mexico, the University of Granada (UGR), Spain and the University of Alberta (UA), Canada.

This is a comparative study of the internationalization process of universities located in three different countries. The similar attributes among universities is that they all implement internationalization strategies, however, each case has its own characteristics that mark significant differences, which are the subject of study and analysis.

The comparison of the case of the University of Guadalajara, UdeG, with other cases -University of Granada, UGR and University of Alberta, UA-, that is to say with the way in which other universities immersed in totally different contexts implement their programs and policies of internationalization. Allows to extend our vision of the potential of the CUNorte -because it is part of the University Network of the UdeG- of what can be improved, of the own limitations of the regional and national context in the current environment of globalization that directly or indirectly, influences in the university. Yes, the general objective of the research involves analysing them by comparing them with internationalisation processes through case studies comparing policies, strategies and dynamics immersed in the internationalisation processes of universities that not only belong to different countries: Mexico, Spain and Canada, but also respond to different models of organisation of Higher Education.

Due to CUNorte's own characteristics, the comparison between cases does not follow the study of any specific internationalization model. Internationalization was instituted as a strategic axis in its Center PDI a decade after it was created. The various internationalization actions that are implemented do not adhere to the criteria of any specific model. CUNorte is in a stage of defining the ideal strategies according to its own characteristics and context.

Therefore, it is proposed to deepen the design of a comparison framework based on the identification of the elements that integrate three criteria:

1. Internationalization policies.
2. Sources of financing for internationalization
3. Internationalization actions.

The previous review of the literature and empirical knowledge allow us to affirm that the three proposed criteria can be common elements in universities located in opposite contexts.

1) Educational policies

The analysis of the policies attended by each university studied will allow us to identify the way in which the objectives of internationalization are defined in each case studied. It is considered that the documentary inquiry in this aspect will allow to obtain a general panorama, as much of the internationalization tendencies as of the articulation in the institutional commitment that the universities assume in the three levels: institutional, national and international.

2) Sources of funding

It is clear that internationalization activities depend largely on the allocation and availability of financial resources available to universities. It is considered indispensable to identify the main forms of financing for each case, both in its functioning and in the HEIs in each country, as well as in their internationalization process. However, for reasons of time, this work does not go deep enough to define the economic and social variables that influence as determining factors in each context studied. The only aim is to obtain a general overview of the financial support that each university has to put into practice the policies - or discourses - that support their respective internationalization processes.

3) Internationalization Actions

Internationalisation has different meanings according to people and context, and is therefore used in different ways. Investigating the internationalization actions

implemented in each university will allow us to identify the main components of internationalization in each process.

Given that each institution analyzed has a different national context, and since the comparison of processes has no specific paradigm or model of internationalization as a reference, this paper proposes to identify the various internationalization actions implemented by each university according to its policies, funding sources and institutional priorities.

The results of this research can be useful to the university community in several ways. To deepen the range of mobility options and their sources of financing, on how to handle the issue of compatibility of degrees and curricula between universities in different countries. The impact of international organizations on internationalization trends in Europe (Spain), North America (Canada) and Latin America (Mexico), on internationalization as a consequence of globalization, on the commercialization of educational services, on the international positioning of universities. The plus of the internationalization of higher education as a potential for economic development in some countries. The information gathered on the above topics may be valuable to generate further research and to support new proposals to strengthen the internationalization process of the *Centro Universitario del Norte*. A Regional Centre that distinguishes itself from other centres in the UdeG Network due to characteristics intrinsically related to its context.

However, even if the study includes analysis of universities located in three different countries, the results cannot be generalized. We cannot say that the process of internationalization of the institutions studied is the same in the rest of institutions that have a common context. However, the study will contribute to an understanding of the dominant internationalization mechanisms and strategies in other countries. This knowledge can be considered to draw new lines of action to strengthen internationalization strategies in CUNorte.

5.3. Approach to research

This research analyses the phenomenon of the implementation of internationalisation strategies in three universities. It is a work proposal that fits with what Stake (1998) defines, as “characteristic of qualitative studies is that they direct research questions to cases or phenomena”. The objectives of this work are directed to the analysis of processes and events that facilitate to know and to understand in depth the phenomenon/process of the implementation of internationalization programs in universities that will be considered as cases.

It is considered that the object of research, the processes of internationalization as an explanatory phenomenon, can only be understood under a qualitative paradigm coinciding with what Guardian-Fernandez (2007) refers to as a paradigm of complexity. The discourse that each case studied in this work requires a vision of the context and what gives meaning to the context.

The qualitative methodology approach adequately addresses questions aimed at examining processes, events, contents, etc. (Lucca and Berrios (2003). The choice for a qualitative approach is because it is process-oriented. The analysis of the data is carried out inductively and the researcher constructs reality considering the participants (McMillan 2004, cit. by Correa, 2012). In the qualitative approach, social situations are investigated based on the collection of data, from the diversity of tools and techniques (Aguilar, 2011).

5.4. Qualitative approach. Case Studies

Therefore, it is considered possible to achieve the purposes of this research through case studies. This work has characteristics that fit what Robert Stake (1998) defines as an intrinsic study, since these are cases in which the situation being studied (the implementation of internationalization programs), is a need for general understanding of a particular case.

On case selection criteria, Stake (1998) suggests that we should choose cases that are easy to deal with, cases where our inquiries are welcome. The chosen cases present a certain similarity in the processes of internationalization, which are contrasted with the differentiation -or the processes of differentiation- that the different cultural and political traditions entail models of Higher Education that influence the implementation and development of internationalization policies in the three countries studied.

The University of Granada (UGR, Spain) and the University of Alberta (UA, Canada) are institutions in which it has been possible to count on actors directly involved with internationalization; willing not only to offer their opinion and implication in the research, facilitated the access to diverse documents and sources of information that the research has been requiring.-. Therefore, it can be said that in this work one of the criteria taken into account for the selection of foreign universities (cases), together with the processes of internationalization implicit in Higher Education models, has been their availability to fulfill the purposes of this research.

5.5. Information collection strategies and tools

The interview is one of the most commonly used methods for gathering information and understanding the perspectives of individuals or groups. Interviews in the context of a qualitative methodology are intended to provide a broad picture of a range of situations. Qualitative interviews are flexible and dynamic (Stake, 1998). Since this is research that “depends on a wide range of scenarios or people,” interviews are used to access a particular type of scenario and people. In each institution, key actors, academic leaders and *stakeholders* have been identified whose professional experience and work close to the process has facilitated this researcher to gather valuable and reliable information through semi-structured interviews.

5.6. Reliability and validity criteria

1. The triangulation of data sources, which consists of verifying that the information it provides has the same meaning in different circumstances;
2. Triangulation of the researcher, which consists of validating the results through the observation-confirmation that other researchers make about the same case or phenomenon being studied;
3. Triangulation of theory. Since never two researchers interpret things in a completely identical way, to the extent that the phenomenon is described in similar detail the description is considered to be triangulated; and
4. Methodological triangulation. “To achieve useful and hypothetically realistic constructs in a science requires multiple methods that focus on the diagnosis of the same construct from independent observation points through a kind of triangulation” (Campbell and Fiske, 1959, cit. by Stake, 1998, p. 99).

5.7. Analysis procedure

This work is not only an investigation based on the review of documents. During the fieldwork carried out in each of the universities studied, the researcher had the opportunity to observe situations and attitudes of actors and managers of internationalization that, by their nature (of social interaction), are never and will never be documented or recorded in any process, and yet are key factors of incidence in the phenomenon being researched.

Internationalization, understood as a process, necessarily implies interaction between members of the university community. Issues such as attitude, responsibility, collaboration, cooperation, commitment and ideological openness of leaders, academics and students are ‘key indicators’ of the internationalisation process.

These are factors that have a direct impact on the achievement of the objectives set out in the documents. The mission, vision and goals of internationalization can be studied in institutional discourses and programs. Putting verbal and written words into practice defines how they materialize. The study and analysis of how the process of internationalisation is carried out necessarily involves observations that are not recorded statistically. This work does not focus on studying the attitudes of the strategic actors and leaders of the internationalization process, however, observation as a procedure of analysis undoubtedly strengthens the results of this research.

5.8. Description of the cases

Case 1. University of Alberta, Canada

Canada is a country rooted in a powerful economy that provides high quality for its people. As a society of and for knowledge, it has incorporated high technology and its population has one of the highest schooling rates in the world. In Canada, the internationalization of higher education is a national priority. (Pedregal, 2003, p. 25) The Government of Canada assumes an important role in promoting international cooperation in higher education (Global Affairs Canada, 2015). In Canada's *International Education Strategy (IES)*,

Case 2. University of Guadalajara, UdeG, Mexico

The University of Guadalajara (UdG) of Mexico is organized in the structure of a University Network coordinated by a General Administration. The University Network of the University of Guadalajara (Red UdeG) is made up of 15 university centres. University centres are classified into six thematic centres and nine regional centres. The thematic university centres are concentrated in the metropolitan area of the City of Guadalajara. These thematic or metropolitan centres focus their activities on fields of study: health sciences; economic and administrative sciences; social sciences and humanities; exact sciences and engineering; art, architecture and design; and biological and agricultural sciences. The regional centers are located in places considered poles of development in various areas or regions of the state of Jalisco. Regional centres offer education services in various fields of knowledge. The diversity of the academic offer depends on the training requirements in each context.

Due to the number of students, UdeG is the second largest public university in Mexico. Officially the University of Guadalajara (UdG), began its internationalization process in 2001, with the Institutional Development Plan, Implementation of the University Network 2002-2030. Since then, through the General Coordination

of Cooperation and Internationalization, CGCI, the University coordinates the internationalization actions that are implemented in each of the University Centers that conform it. Currently, all the Centres that make up the University Network assume the Internationalisation policies that the UdeG embodies in its Institutional Development Plan (PDI) 2014-2030. In accordance with the PDI of the UdeG, each University Centre is autonomous in the definition of goals and objectives that it embodies in its own Centre Development Plan.

In the specific case of the Regional University Center, CUNorte, internationalization was officially established more than ten years after it was created. CUNorte has characteristics that differentiate it from the rest of the University Centers, one of them is its context. In the geographical area in which CUNorte is located, there are municipalities with the highest indices of deprivation, indigenous population and educational backwardness in the entire state. CUNorte has the social function of contributing to the development of a marginalized area along with its priority to include internationalization in its basic functions.

Case 3. University of Granada, Spain.

The Bologna Declaration is the starting point for the development of what is known as the European Higher Education Area (EHEA) (Correa, 2012; Pereyra, Luzón and Sevilla, 2007; Luzón, Sevilla and Torres, 2009). In the Bologna Declaration (1999) almost twenty years ago, the European ministers of education made a commitment based on the harmonisation of higher education in Europe and the promotion of collaboration between different countries and their universities (López-García, 2015).

The European Higher Education Area (EHEA) implies a consensus of European governments (belonging to the European Union (EU) or not) that commit themselves through the Bologna Declaration to create a common framework for Higher Education in Europe (University of Granada, 2017). The EHEA internationalisation strategy identifies areas in which the Bologna signatory countries (currently 47 including Spain) should adopt - at national level and jointly - common measures to develop the external dimension of the EHEA. The University of Granada, like all Spanish universities, forms part of the EHEA, and is committed to a broad process - and obligation - of internationalisation.

5.9. Comparison strategies

In order to achieve the objectives proposed in this work, the comparative structure of juxtaposition and comparison is taken into consideration (inspired by Bereday,

1967), because of the usefulness it offers in the process of contextualization of each process (Phillips and Schweisfurth, 2014), being aware that it is only a phase of comparison, emerging towards a more heuristic and hermeneutic approach.

The comparison process is also established of two types, following the comparative structure put forward by Phillips and Schweisfurth, (2014), a “balanced” comparison and an “illustrative” comparison. Balanced comparison implies a symmetrical roundtrip displacement between the study areas of each of the cases to be studied. Its essence lies in the weighting and adjustment of the information of each quasi-study (in this work we are dealing with three cases or countries). The information provided on each country must be balanced. The categories of analysis must be equivalent or weightable for a certain balance to exist.

6. The heterogeneity of internationalization processes. Canada

With a high proportion of immigrants (almost 20%), and a rapidly growing indigenous population (indigenous people represent 4% of the total population). Canada has high scores in all dimensions of improved quality of life among OECD countries (OECD, 2016a). It occupies outstanding places in diverse aspects remaining in the international rankings as one of the best countries to live in (Government of Canada, 2002). Immigration plays a vital role in the growth of the Canadian labour force, where a high percentage of the population is of foreign origin, as well as being a receiving country for highly skilled immigrants (OECD, 2016h; Statistics Canada, 2007b; OECD 2006). At the political and administrative level, Canada is considered one of the most decentralized federal systems in the world and the strongest in the protection of human rights (Matheus, 2004).

For historical reasons and foundations, Canada has two predominant cultures: Francophone and Anglophone. Each has its own institutions of higher education and uses its own language as the medium of instruction.

Canada does not have a federal ministry responsible for education at the national level (Marquina, 2016) Formal education is a set of diverse systems rather than a single system (Wotherspoon, 2009). Canada can be said to have systems rather than a higher education system. (Sheffield, Campbell, Holmes, Kymlicka and Whitelaw, 1982). Legislatively it is not governed under a national education system nor does it have a federal education minister for the whole country. Each of its jurisdictions has “departments or ministries of education that are responsible for the organization, availability and evaluation of education. (Sheffield et al., 1982) Each of Canada’s ten provinces has its own education system with the power to design, implement and evaluate education (Marquina, 2016).

Universities are autonomous in the sense that they set their own admission rules, impose requirements for obtaining degrees and have great flexibility in the administration of the programmes they offer, as well as in their financial affairs. In the planning of the programs, the institutions consider the opinion of the industry, as well as that of the businesses, and of union representatives in the advisory committees of the school (OAS/CIDI, 2004).

In this country, university education is considered as an investment that produces benefits, both individually and socially, one of these benefits being the increase in employability. Canada's education system contributes, directly and indirectly, to the broad process of labor and economic development that the country requires (Wotherspoon, 2009). Higher education is based on research, knowledge and technological development (Skolnik, 1991).) Canada has the highest proportion of adults with tertiary education of all OECD countries (OECD, 2016g). The education system is a central element in labour market development strategies (Wotherspoon, 2009). In general, the evidence shows that, in Canada, education is positively associated with the provision of skills and knowledge necessary for work and better incomes.

Alberta is Canada's energy province. Its resources include natural gas, conventional oil, coal, minerals and oil sands. The energy industry represents diverse opportunities for companies involved in the extraction and processing of energy resources, as well as companies involved in business management, engineering, manufacturing, consulting, and information and communication technologies (Alberta Canada, 2017).

In addition to being one of Canada's largest universities, the University of Alberta is distinguished by the commitment of its faculties and departments to full-time research (Dennison, 1992). In the International Rankings, it maintains a strong position among Canada's top universities as one of the leading public research universities, with a reputation for excellence in the humanities, sciences, arts, business, engineering and health sciences. In its most recent annual activities *report (2016-2017 Annual Report)*, the University of Alberta points to Mexico among its main international partners, for its current alliance with the Secretariat of Energy of the Mexican State, focused on the hydrocarbons sector (University of Alberta, 2017).

6.1. Internationalization policies

In Canada, international education is intrinsically linked to foreign policy and other national policies on trade, immigration, economic development, labour,

innovation and research (Trilokekar and Jones, 2013). The internationalization of higher education is a national priority that is demonstrated in a committed collaboration between the Federal Government and the Provincial Governments, to which is added the participation and support of various agencies and departments. The organizations most directly linked to international education are, at the federal level, the Department of Foreign Affairs, Trade and Development (DFATD). A government agency responsible for working closely with the Council of Ministers of Education, Canada (CMEC). [Council of Ministers of Education]. The Canadian Bureau for International Education (CBIE), which focuses exclusively on internationalization and represents institutions at all levels of study, and the Canadian Consortium for International Education (CCIE), which is made up of five national associations, representing 500 educational institutions and school boards (Directoratere-General for Internal Policies of the Union, 2015).

The set of initiatives designed by the federal government and provincial governments for international education are clear evidence that the internationalization of higher education is a process that governments support, strengthen and recognize intrinsically linked to the country's development in various aspects (Simon, 2014). Proof of the above is detailed in the following paragraphs.

CMEC's Marketing Action Plan

In 2011, the *Council of Ministers of Education, Canada* (CMEC), through the *Council of the Federation*, published an International education-marketing plan entitled *Bringing Education in Canada to the World, Bringing the World to Canada*. The plan applies to all education sectors. It focuses primarily on recruiting international students and retaining them after graduation (*Council of the Federation Secretariat*, 2011; Simon, 2014).

Federal Advisory Panel

In 2012, the *Panel Advisory on Canada's International Education Strategy*, made up of a group of experts, presented the report, "*International Education: A Key Driver of Canada's Future Prosperity*" with recommendations for an international education strategy that can be aligned with federal policies and complemented by provincial/territorial policies. The Panel recognizes the potential of the education sector as a driver of Canada's *prosperity* in the areas of innovation, trade, human capital and labour market (*Advisory Panel on Canada's International Strategy*, 2012; Simon, 2014).

Federal International Education Strategy

En enero del 2014, el Gobierno Federal publicó el documento: *Canada's International Education Strategy: Harnessing our Knowledge Advantage to Drive Innovation and Prosperity (Government of Canada, DFATD 2014)*. *La International Education Strategy, IES (Estrategia de Educación Internacional)*, es la re

Canada's International Education Strategy, IES, is a key element of the Global Markets Action Plan. This Plan includes a set of actions to promote the interests of Canadian companies in key markets, regions and countries, which are qualified as priorities for achieving certain business objectives - the government's response to the *Advisory Panel* described in the preceding paragraph.

This researcher found that in this country when a policy on international education is activated through some initiative, the program has the support of other governmental instances responsible for policies related to migration, employment, social development, trade, foreign affairs, etc.

Immigration Rules

In 2014, the Canadian government, through the *Department of Citizenship and Immigration (IRCC)*, announced significant changes in immigration regulations, new regulations that, in general, facilitate the stay of international students in the country with authorizations or work permits during and after their studies. It is important to highlight the coherence of policies regarding the recruitment and retention of international students. Similarly, at the provincial government level, Alberta, like several provinces in Canada, has strategies and policies that support the internationalization of higher education as a key element of development. For the Government of Alberta, recruiting international students and workers is a global commitment. (Government of Alberta, 2013). At the institutional level, the University of Alberta (AU), assumes the *Comprehensive* approach as a principle and method of internationalization of five areas: Research; Graduate Studies and Research; Student Learning; Recruitment of International Students; and Support and Participation of the International Student Community on Campus (University of Alberta International, 2010). In Canada, government, institutions, associations and industry all have a commitment to the internationalization of education (CBIE, 2015).

Without a single national education system and with an organization of distribution of powers divided between federal, provincial, local and institutional government, documentary research shows that Canada has a set of policies and regulations that support the fulfillment of objectives and actions in strategic congruence with the country's development plans and purposes. In general, there

is consensus and synchrony at all levels of government and their corresponding plans, purposes and policies for the internationalization of education.

6.1.1. Financing

Funded by public funds, the University of Alberta functions as a *Comprehensive, Academic and Research Institution* under *Alberta's Post-Secondary Learning Act*. The University plays a leading role in Campus Alberta in collaboration with other institutions in the province (Government of Alberta, 2009). Campus Alberta is neither a program, nor an institution, nor a particular university. It is a concept that includes a set of public institutions of postsecondary [higher] education that serve a policy *framework* of regulations and mandates [*Policy Framework*] (Alberta Advanced Education and Technology, 2007).

The University of Alberta is one of the publicly funded post-secondary institutions in the province of Alberta. These institutions receive various types of funding and are governed by the Post-Secondary Learning Act (Alberta Advanced Education, 2017). Public post-secondary education institutions in Canada obtain most of their direct funding from provincial, territorial and federal governments (CICIC, 2009). In general, universities receive funding from a wide range of sources, such as governments, students, corporate donors, companies, investments and service delivery.

In Canada, post-secondary institutions have long been recognized as catalysts for the region's economic policies. The *Alberta Roles and Mandates Policy Framework* is a guide to higher education, focused on meeting the needs of students, the economy and society.

At this point it is important to point out that, regardless of the forms of financing, in general, it is observed that, without a national policy, and with all the diversity of types of institutions, in Canada there exists a kind of "synchronized orchestration", where the objectives of higher education are aligned with the objectives of productivity and economic development at all levels: local, regional, provincial and national. In this complex financing scenario, internationalization appears as an institutional, provincial and governmental priority.

6.1.2. Strategies

In the specific case of the University of Alberta, internationalisation is presumed to contribute to the objective of training graduates who succeed in finding good jobs in a global context. Internationalization is primarily about recruiting international students to diversify the student population and bring

global perspectives to our universities. It is also about opening the minds of Canadian students by exposing them to people and cultures around the world (D.F., *personal interview*, April 6, 2017).

In January 2014, the Canadian federal government announced its first international education strategy entitled: *International Education (IE) Strategy: Harnessing Our Knowledge Advantage to Drive Innovation and Prosperity* (Trilokekar & Masri, 2016). Regardless of the legislative scope and orientation of this policy, the literature reviewed shows that internationalization has been part of university activities for several decades prior to the date of its issuance.

The *International Education Strategy* (IE) is not mandatory. Universities are free to have an international policy whether they wish it or not. However, they generally try to align their strategic objectives with those of the provincial government (mainly) and the federal government (secondarily), because they are public institutions financed almost entirely by the government (D. F., *personal interview*, 6 April 2017).

Canada's International Education Strategy (IES) is a policy focused on attracting and retaining international "top talent" students and encouraging them to become permanent residents in order to cope with the shortage of skilled labour and keep up with a global knowledge-based economy. (Department of Foreign Affairs, Trade and Development Canada-DFATD, 2014).

6.1.2.1. Foreign students studying in Canada

The plan entitled *Bringing education in Canada to the world, bringing the world to Canada: An International Marketing Action Plan for provinces and territories*, published in June 2011, emphasizes the need for closer coordination between provinces and territories and the federal government to achieve the following results: more international students studying in Canada; more Canadian participation in the international student market; more opportunities for Canadian students to study abroad; and more international students choosing to remain in Canada as permanent residents after graduation. (Council of the Federation Secretariat, 2011).

On the reasons for the importance of international education in its way of attracting foreign students, it is published on the official page of the federal government that the education sector is widely recognized as a development sector that brings economic benefits to all regions of Canada, from coast to coast and to large and small communities. But in addition to the benefit of the significant economic impact, international students represent an excellent source of qualified human resources to meet the current and future needs of the labor market in this country.

In Canada, seventy-five percent of workforce growth comes from immigration and is expected to reach one hundred percent (Global Affairs Canada, 2016 web)

6.1.2.2. Labour market and retention of international students

According to the OECD, Canada is one of the countries that favors the temporary or permanent migration of international students by softening its immigration policies. It agrees with Australia and New Zealand that they “facilitate the residence of students who have studied at their universities, guaranteeing them additional points in the points system for immigrants that exist in those countries” (OECD, 2011, p. 335).

In Canada, both institutional discourse and statistics confirm that international students in Canada are recognized as a potential skilled workforce. The increase in foreign students is a clear sign of internationalization in Canadian universities and colleges (Schuetze, 2000). “Attracting and retaining international students is one way to boost the Canadian economy” (Gopal, 2014, p. 22). Attracting international students is a contributing factor in meeting the fiscal needs of universities, boosting local economies and providing future Canadian citizens and workers (AUCC, 2014).

6.1.2.3. Outgoing international student mobility

Despite the efforts of universities, very few Canadian students benefit from these global experiences. By 2014, the low numbers of outgoing student mobility hardly increased much since 2006, when 2.2% of students had experience abroad.

The results of the field work carried out in this research, show that the factors that the cited study points out as the main limitations of outgoing international student mobility, are exactly the same as those responsible for the internationalization offices of the University of Alberta, they refer as aspects that slow down the departure of Canadian students to foreign countries in plan of short stays, firstly, the students refer to the economic question as the first limiting factor to study abroad and secondly, the lack of curricular flexibility and credit recognition.

6.1.2.4. Collaboration between educational and research institutions in Canada and abroad

According to the results of the same survey, 86% of Canadian universities identify geographical priorities for their international activities. Of those that do, China, Brazil, India, the United States, France, Mexico and Germany (in descending order) are the most often given overall priority.

Specifically, the University of Alberta, UA, defines priority countries based on collaboration purposes as follows:

- Level I: USA, Mexico, China, India, Germany, Brazil-fully involving all areas of the international agenda; key role for senior managers, emblematic activities.
- Level II: Korea, Japan, Singapore and France - concentration on two or more areas, e.g. research and recruitment; limited role of senior management.
- Level III: Vietnam, Malaysia, Gulf States, Egypt, Turkey, Iran, Chile, Nigeria, East Africa - priority in recruitment; some additional activity, but mostly in support of recruitment; occasional role of senior managers (University of Alberta International, 2010).

Share Canada's educational models with foreign countries and online delivery of Canadian education around the world. As for the online delivery of Canadian education worldwide, on the official *Global Affairs Canada* website (2016 web), it is mentioned that direct export of education services abroad produces enormous economic contributions to the country. Educational services represent, or represented at the date of publication of this document, Canada's eleventh largest export and its largest export to China.

6.1.2.5. Other actions

Specifically, the UA *International Center* works together with the various faculties in programs that strengthen the various internationalization strategies that the University implements. The *Sponsored Student Program*, directed and coordinated by Centro Internacional, is an example of the service and support programs that the UA provides to international students in their process of integration to the university. The program focuses on supporting international students with scholarships in their country of origin for postgraduate studies in the various centers and faculties of the UA. The main objective is to recruit and retain enrolments from foreign countries.

In the case of Canada, it is noteworthy that consensus appears as a constant feature of the internationalization support programs implemented at the University of Alberta. It is appreciated that the different programmes, initiatives, networks and collaborations are developed in a context of appreciation and respect for cultural diversity. The picture that the various studies and reports show that the inclusion of the international dimension is a central objective of many Canadian universities is a reality that has been fully identified in the field work carried out in this case study.

7. The heterogeneity of internationalization processes. Mexico

In Mexico, higher education faces the challenge of meeting the social needs of its circumstances while at the same time strengthening internationalization objectives in the face of the increasing interdependence and competitiveness of economic globalization.

In this country, 70% of postgraduate studies are created from 1970 onwards. In general, the qualitative distinction of higher education from that decade to date is: a) Growth in the number of higher education institutions; b) Growth and diversification of the curricula offered at the different levels of education (upper secondary, higher and postgraduate); c) Growth and social diversification of enrolment; d) Growth in the number of teachers; e) Emergence of university unionism; f) Bureaucratization of the internal government of institutions; g) Beginning of planning and controls at the national level; h) Growth and exhaustion of public financing of institutions; i) Growth of postgraduate studies; j) Increase in school credentialism and academic labor market (Ibarrola, 1986).

Due to the size of its enrollment, the Mexican education system is one of the largest in the Americas. However, the analysis of the data allows us to place this country at a clear disadvantage compared to the other two case studies in this paper, specifically in the comparison of the context of internationalization of higher education in Mexico, Canada and Spain. Unfortunately, the 2014 statistics show that of the total population in this country, 61% of the rural population suffers from poverty and 41.7% of the urban population also (CONEVAL, 2015).

This panorama of vulnerability due to social circumstances has a negative impact on the entire education system, both in terms of quality and coverage rates, affecting of course the higher level. For example, specifically at the compulsory level prior to higher education, Mexico faces the challenge of increasing coverage and at the same time reducing school dropout (INEE, 2015). In 2015, only 18.6% of the population aged 15 and over have higher education (INEGI, 2015).

7.1. Education and employability. Challenges for higher education in Mexico

In Mexico, unemployment and inequality are among the country's major recurring problems. The asymmetry between rich and poor is the greatest among all the countries that make up this Organization. The richest 10% of the population earns 20 times more than the poorest 10% (OECD, 2017). In the last quarter of 2016, the Economically Active Population (EAP), is the group of people 15 years of age or older who perform some economic activity (employed population), or

who actively seek to perform it (unemployed population), accounted for 59.7% (54 million). Of this total, 57.2% were employed in the informal sector.

In addition, Mexico also faces a marked difference between the curricula of educational options and the productive sector (INEGI, 2013). The business sector is bounded by disagreements regarding the skills and training of young people seeking to enter the labour market. In general, the general perception of the productive sector is the disconnect between higher education and labour market needs (IMCO, 2016).

In this national scenario, Jalisco, the state in which the University of Guadalajara Network is located, does not escape the imbalances and inequalities of the national context. In addition to the problems mentioned in previous paragraphs, poverty, quality of employment, educational backwardness and backwardness in information and communication technologies are problems that remain unresolved on government agendas at both the federal and state levels (Government of Jalisco, 2011; Government of Jalisco, 2013; Government of the Republic, 2013).

The importance of the presence of the University of Guadalajara, both in the state and in the country, lies, among other aspects, in the fact that Due to its enrollment in the upper and upper secondary level, the Benemérita Universidad de Guadalajara (UdeG), is the second most important in the country, after the National Autonomous University of Mexico (UNAM). Serves more than 40% of the statewide upper-middle and upper-middle level enrollment. The Centro Universitario del Norte is a regional center located in the Northern Region of Jalisco - hence its name - the least populated in the state with 1.1%. Of all the regions that make up the state of Jalisco, the Northern Zone has the highest percentages of marginalization.

At the national and regional level, UdeG, through CUNorte, stands out for its social function of contributing to the formation of the human capital that the region urgently needs to combat its endless problems, activate economic development and reduce the high percentage of young people who immigrate to the neighboring country of the United States. As cheap labor in the form of undocumented workers looking for opportunities that they do not find in their place of origin.

In general, the Mexican higher education system remains in a process of development and expansion, characterized by sustained growth in enrolment sustained by public spending; institutions focused on the supply of services; strengthening of the educational supply through the diversification of programs in the area of technological training; the expansion of postgraduate programs and the processes of evaluation and accreditation of the vast majority of educational programs (Moreno and Muñoz, 2016),

7.2. Internationalisation policies

In the case of Mexico, it is observed that at the federal level, public policies and higher education planning focus on three purposes: “1) to significantly increase coverage; 2) to improve quality; and 3) to reduce regional inequalities in access to quality and guarantee adequate financing” (Narro and Moctezuma Navarro, 2012b, p. 18).

The review of development plans, education policies and sectoral programmes ensures that higher education is not one of the priorities of the Mexican government. It is observed that, in none of the objectives, nor of the proposed actions, the international dimension is mentioned ‘neither as important, nor as necessary, much less as obligatory’ for universities.

Mexico faces the challenge of increasing the educational levels of its young population. A challenge directly related to entering the labour market. Unfortunately, in addition to the fact that the labor informality rate is extremely high (57.6% in the first quarter of 2015), the generation of jobs is insufficient. In addition to this, we must add the situation of low incomes, with minimum wages that generate precarious conditions even for those who work. Consequently, the University of Guadalajara faces the challenges of the regional, national and international environment and defines priorities considering to attend diverse problems, from those related to the educational quality in the basic levels, previous to the superior and superior environment that the university attends, to those that affect the context of each one of the regional centers that conform the University Network. Thus, institutional development plans are aligned with state plans, which in turn are aligned with national plans.

The above at the state and national level. At the institutional level, the University has clear purposes and priorities related to including the international dimension in each and every one of its functions and services. However, it does not have its own internationalization plan or specific policies that define the measurement of the achievement of objectives related to the development of intended international competencies.

This institution, like the rest of Mexican universities, despite including internationalization as a priority axis in its institutional plans, has not yet developed specific criteria or indicators to evaluate the development of intercultural, global or international competences of its students. In general, it can be said that the internationalization processes of Mexican universities suffer from the context of a country that does not have any national policy that defines strategic guidelines for the inclusion of the international dimension at the higher education level. As a result, internationalization activities take place outside of institutional policies

lacking evaluation criteria aligned to public policies of inclusion and monitoring of the international dimension of Mexican HEIs.

7.3. Financing

The development strategies implemented by some Latin American countries derive from the commitment governments make by receiving loans from the World Bank, the Inter-American Development Bank and the International Monetary Fund. The financial contribution provided by international organizations generates sectoral reforms in the economic policies that each country implements (Ascolani, 2008). In the specific case of Mexico, the adoption of neoliberal economic policies has meant that international organizations such as the International Monetary Fund (IMF) and the World Bank (WB), provide the country with aid in the form of loans and recommendations that become public policy reforms that have an impact on education policies that modify the financing of higher education (Nemecio and Romero, 2007), and therefore, on its internationalization processes.

It is understood that this situation of debt and commitments of the government with its creditors affects the financing of education at all levels, and therefore, the internationalization policies of universities. As Knight (2005) points out, the financing of higher education presents challenges for internationalization. In this country, achievements at the higher level are more related to coverage and generational advancement than to other issues.

7.4. Strategies

In this regard, it should be noted that in the University of Guadalajara, as in the vast majority of Mexican universities, internationalization activities are carried out as responses to offers made by international organizations or individual initiatives, disconnected from national policies and far from institutionalizing the international and intercultural dimension in the substantive functions of the university (Gacel-Ávila, 2005).

According to Marmolejo-Cervantes (2016), the majority of Higher Education institutions attend traditional manifestations of internationalization such as the signing of agreements with foreign institutions (almost always more ceremonial and for news purposes than associated with concrete academic results), the offering of opportunities for the mobility of students and academics (often limited to a small sector of the university communities), the incorporation of requirements of second language proficiency (not always accompanied by effective opportunities for learning), among other actions.

It is clear that the form of internationalization of this case does not even remotely resemble the form of transnational education. It is enough to review the reports and institutional plans to verify that the UdeG is far from having franchises, joint or articulated programs and much less to sell or commercialize the educational services that it offers publicly or for free. The internationalization process of the different University Centres that make up the UdeG Network coincides with the 'traditional' form of internationalization mentioned by Marmolejo-Cervantes (2016),

- Agreements
- Opportunities for mobility
- Second Language Programs
- Creation of support offices for internationalisation
- Accreditation of academic programs
- Institutional representation in international events

The most recent reports and reports of CGCI activities show that during the last few years the university has focused its internationalization efforts on mobility (of both students and professors), more than on any other strategy. In this regard, it is important to point out that the mobility opportunities that the university offers to its community rest on the fruit of various agreements, relationships and networks that the institution establishes with organizations at all levels. It can be said that in the case of the University of Guadalajara the opportunities for mobility translate into support granted in the form of scholarships financed by the institution itself and/or by national and international organizations with which the university establishes certain cooperation relationships.

8. The heterogeneity of internationalization processes. Spain

Spanish universities are among the oldest in the world. From the Europe of the six - 1951; to that of the nine - 1973; of the twelve - 1986; of the fifteen - 1995; and of the twenty-five - 2004; until the present union of twenty-eight countries. The European Coal and Steel Community (ECSC) in 1951 was the beginning of the restructuring of the countries devastated by the Second World War and the first step in what is now the European Union: a "supranational" geopolitical entity based on the rule of law, that is, it acts on the basis of treaties that are approved voluntarily and democratically by its member countries and ratified by their respective parliaments or by means of a referendum.

Among the consensus policies is the current 2020 Strategy, also called "Europe 2020". This strategy develops a series of policies and actions aimed at smart,

sustainable and inclusive growth. It involves a set of initiatives agreed and endorsed in the European Council for the fulfilment of five key objectives proposed by the Commission.

- a. 75% of the population aged 20-64 must be in employment
- b. 3% of EU GDP to be invested in R&D
- c. Reduce greenhouse gas emissions by 20% (or 30% if the conditions are met), increase renewable energy by 20%, and increase energy efficiency by 20%.
- d. The percentage of school dropouts must be less than 10% and at least 40% of people aged 30 to 40 must have completed higher education.
- e. The risk of poverty must be reduced to 20 million fewer people. (Europe 2020)

These objectives determine and result in a series of Community actions that are directly reflected in the national states. The education policies of the European Union have a significant relevance for the education policies of the different countries than other transnational organizations such as the OECD, since the EU has a government presence of greater presence and influence with the set of member countries.

In this sense, one of the most relevant examples is the so-called Bologna Process, whose objective was and has been the creation of the so-called European Higher Education Area (EHEA). The European Higher Education Area (EHEA) was born with the objective of achieving European convergence of higher education systems, facilitating exchanges and mobility of students, graduates and teachers from much of Europe. Its implementation throughout the first decade of the second millennium has been to improve and improve the quality of higher education in the face of the challenges posed by higher education in the twenty-first century.

The Bologna Process was launched in 1999 with the aim of creating a European Higher Education Area with the explicit purpose of facilitating the mobility of students, teachers and even all higher education staff; focused and with the aim of preparing students for their future qualifications (employability) and for life as active citizens in democratic societies. In this context, Spain has been one of the forty-six countries that joined the so-called “Bologna Process” (1999) over the past decade (2000-2010), which made it possible to create a large European Higher Education Area, in accordance with the principles of quality and competitiveness, accompanied by the capacity for diversity and mobility.

The Regional Government of Andalusia and the University of Granada constitute the institutional framework in which this research is carried out as a “case study” regarding internationalisation strategies and processes. According to modern historiography, the University of Granada is considered to be one of the universities

created by the will of the Crown or the Church, in the case of Granada. It was initially projected by express desire of the Catholic Monarchs and would culminate its definitive configuration being like Emperor Carlos I of Spain and V of Germany in 1531. Currently, within the framework of its Own Internationalisation Plan, it is the Spanish university that attracts the most Erasmus students.

8.1. Policy

Community policy on higher education, as well as vocational education and training, is one of the main EU policies with a direct impact on the internationalisation process of Spanish universities, including, of course, the University of Granada.

In the framework of the EHEA, the EU intervenes by setting common objectives and creating norms for the recognition of competences and standard qualifications between the educational systems of the different members of the Union. Internationalization policies, synthesized in the Own Plan, also have a correlate in the Own Plan for Development Cooperation.

The internationalization policy of the UGR includes and contemplates all the facets and possibilities that are contemplated in the strategies and processes of internationalization. The internationalisation policy contained in the document is diversified into eight programmes, the objective of which is: “to promote and develop in a sustainable manner the international dimension of the study, teaching, research and management of the institution and of the services offered and the participation of the University of Granada in all those initiatives that may favour internationalisation both abroad and at home” (p. 3).

8.2. Strategies

The internationalization strategies contained in the Internationalization Plan, approved by the Governing Council of the University, are specified in the definition of the following objectives (p. 3):

1. Strengthen the international dimension of the University of Granada in all services.
2. To increase and improve the quality and variety of the international mobility of the university community and to support the signing of new international agreements.
3. To increase the number of students, professors, researchers and administrative and service personnel from other countries received at the University of Granada, through the financing of bilateral international

agreements and the achievement of new projects within the framework of international university cooperation programmes.

4. To support the language policy of the University of Granada for the internationalization of all members of our educational community, whether or not they have had a mobility experience.
5. To facilitate the knowledge of university systems, teaching methodologies and university management structures of other countries among our university community.
6. To facilitate the establishment of contacts with potential partners for international academic cooperation projects by supporting their preparation.
7. Improve the success rate of project applications in international programs.
8. To support the design and implementation of international double, multiple and joint undergraduate and postgraduate degrees, as well as the mobility of students and faculty within the framework of existing double, multiple and joint degrees.

Today the “Erasmus+” programme is a relevant programme implemented by the EU, with the aim of increasing the skills and competences that young Europeans need in order to perform successfully professionally. Erasmus+ is envisaged as a mobility strategy but is not funded by the Own Plan.

Double degrees, precautionary programmes and international cooperation are also part of the internationalisation strategy of the University of Granada and constitute other ways of internationalising the curriculum. Lesser-known and no less important facets.

Something important to point out is that the UGR, being highly demanded at an international level, both for mobility and for other training and/or research activities, this attraction is not a function of commercialisation, as it does not represent an important source of income, but rather the opposite.

8.3. Financing

In countries where public universities predominate over private ones, as is the case in Spain, the financing of internationalisation programmes corresponds to public entities, and even to the university’s own budget, as is the case with the University of Granada’s Own Internationalisation Plan. Universities’ own and external resources to finance mobility and support internationalisation are among the objectives of all universities, including private ones. In this case, the University of Granada’s 2018 Internationalization Plan is financed entirely with the university’s

own funds. At the same time, there is the help of national and international programs for the promotion of various areas and modalities of internationalization, such as the program SICUE (Exchange System between University Centers in Spain) and Erasmus.

9. Characterisation of internationalisation within the framework of a global process

The concept of internationalisation has different interpretations. The way in which it is conceived and put into practice differs between contexts and institutions. Each institution has its own way of responding to labour markets and their particular conditions. These differences affect the internationalization strategies that universities implement.

Multinationals capable of operating virtually anywhere in the world, even with no specific location, are not necessarily international. The fundamental axis of internationalization is not the geographical expansion of the university and its activities, but the internal transformation of the institution itself (Lemasson, 1999).

This paper has not focused on how much the universities studied have expanded geographically as providers of education services or transnationals, but on how the cases studied have institutionalized or internalized the process of internationalization within their functions.

The foregoing, taking as a reference point for the comparison of cases the conceptualization that Gacel-Ávila (2009) makes of internationalization, when he defines it as an “educational process that integrates into the substantive functions of the university a global, international, intercultural, comparative, and interdisciplinary dimension that seeks to provide students with a global perspective of human problems and a global awareness in favor of values and attitudes and a responsible, humanist, and supportive global citizenship” (p. x).

Having clarified the above, the following paragraphs offer the conclusions of the comparison between the cases analyzed in this research: University of Alberta, Edmonton, Canada; University of Granada, Granada, Spain; and University of Guadalajara, starting from the Centro Universitario del Norte, CUNorte, Guadalajara, Mexico.

9.1. Context

Canada has a higher education system typical of a rich, developed country, widely recognized by the highest standards of quality of life, as a receiver of qualified

immigrants and protector of human rights. Alberta, the Canadian province where the University of Alberta, UA, is located, is a province of energy resources: natural gas, coal, minerals and oil areas. The UA defines its teaching and research objectives according to economic and development needs, both local and national according to the demands of the labour market.

Mexico had its first National Plan for Higher Education in 1979. After that, another decade had to pass for the country to have national higher education policies aimed at ensuring quality, promoting the link between universities and productive sectors, reviewing accountability processes and the relevance of educational provision. The University of Guadalajara is the case of the second largest and most important public university in a country at a disadvantage compared to the other two cases analyzed, Canada and Spain.

Spain, as a member state of the European Union, the EU, applies the economic and social cohesion policies agreed in the Union for all the countries that make up the Union. In general, Spain's entry into the Union marked the closure of an economic system with high inflation rates in the 1970s. However, the problem of unemployment has remained on the list of major concerns for decades, even in the best years of economic growth. The case of the University of Granada, UGR, is the case of the public university of a member country of the European Union, whose legislation corresponds to those that the Spanish university system implements within the framework of the European Higher Education Area (EHEA), which currently 49 countries assume as a common educational structure.

Canada is a receiving country for skilled migrants. Their immigration plans virtually legalize the purpose of attracting and retaining talent as part of their global competitiveness and development strategy. That is to say, the Canadian government potentializes immigration in the creation of employment and economic growth. Mexico, on the other hand, ranks as the second country in the world with the highest percentage of migrants due to the need for employment and lack of job opportunities in the place of origin. Spain, in its integration to the European Union (EU), like the rest of the member countries, covers with expectations of economic growth and more advanced levels of welfare and development with the materialization of economic and social cohesion policies.

9.2. Policies

Canada, without a single educational system or national education plan, does have a federal strategy that The University of Alberta, UA, and the province of Alberta, take as a reference in the preparation of development plans and projects

that are implemented. The UA has its own internationalisation plan that is designed and agreed upon privately and at the highest hierarchical levels of the university, for reasons of protection against competitiveness.

Mexico, in government plans and policies, internationalization is not among its priorities. The government's concern is to address issues of coverage, access, equity and quality.

In Spain, the internationalization strategy of the University of Granada, UGR, is a document approved by the Governing Council of the Institution and entitled "Plan Propio de Internacionalización de la Universidad de Granada 2018".

In the case of Canada, development policies, plans and programmes are intrinsically linked to actions and strategies for the internationalization of education. A distinctive feature in this case is that the initiatives for the internationalization of education are the product of collaborative work between different instances. Initiatives are then translated into policies that are activated through programs supported by various government agencies related to migration, employment, social development, trade, foreign affairs, etc.

In the specific case of the UdeG, as in the rest of the public universities in Mexico, and in Latin America in general, although internationalization appears in the political discourse and in the accreditation indicators, it is not implemented under any plan or program established according to the context and needs of the universities.

In the case of Spain, the internationalisation strategies that the UGR implements are clearly structured in an Institutionalised Own Plan in a national and international context that promotes their realisation. At the European level, the Europe 2020 strategy and the EHEA support educational programmes (Erasmus Plus) and research programmes (Horizon 2020), framed in policies coinciding with educational reforms that are materialised in all the countries/Member States of the European Union.

9.3. Financing the internationalisation process

A great difference between the University of Guadalajara, UdeG, and the University of Alberta, UA, is that for the UdeG, neither the reception of international students nor the whole set of actions that make up the internationalization process generates economic benefits. Rather, far from representing a source of income generates expenses that the Institution solves with the financing it receives from the government budget, with self-generated resources and with support from external organizations. As Gacel-Ávila (2005) points out, with respect to the sources

of financing for the internationalization processes of Mexican universities, I quote: “institutions rely on external resources provided by national and international entities that have international cooperation funds” (p. 273), consequently, internationalization, far from being a strategically and budgetarily supported policy, is characterized by being a set of actions that are carried out as a response to the offer and opportunity coming from agreements and collaborations with diverse international institutions and organizations.

In the case of Spain, in the UGR, as in all the country’s universities, the various internationalisation actions, and especially student mobility, are mostly carried out with the financial backing of programmes agreed in the EU (Erasmus +, Horizon 2020).

As can be seen, a major difference between European universities, including Spanish universities (UGR case), and Latin American universities, including Mexican public universities (UdeG case), is that for the UGR the financial support of European programmes represents a strength, while for the UdeG, the lack of and insufficient financial support represents one of the greatest weaknesses and challenges for internationalisation.

9.4. Internationalization strategies

The UA centralizes the management and internationalization actions of all its campuses in a unit or International Services Centre called University of Alberta International (UAI). The internal structure of the UAI is made up of professionals in charge of areas or departments: *Vice Provost and Associate Vice-President*, Training and International Development Programs and Projects; International Relations and Recruitment; Marketing and Communications; Student Programs and Services; Education Abroad; Global Education; International Student Services; Sponsored Student Program; Visiting Student Programs. Basically each of these areas or departments focuses on developing projects applicable to all the campuses or faculties of the UAlberta.

In Spain, in most universities in Andalusia, which is the autonomous community where the UGR is located, the international relations offices, under different denominations, depend on the Vice-rectorates of Internationalization. Exceptions are when they depend on a Directorate General of International Relations, such as the University of Cadiz, UCA and the University of Cordoba, UCO.

Added to this, the UdeG lacks an Internationalisation Plan of its own like that of the UGR, a plan that defines, with precise details of time, key actors, budget and achievement indicators, the set of actions that make up the internationalisation

strategy of the case of Spain. Added to this, the UdeG lacks an Internationalisation Plan of its own like that of the UGR, a plan that defines, with precise details of time, key actors, budget and achievement indicators, the set of actions that make up the internationalisation strategy of the case of Spain.

9.5. Student mobility

Internationalization at Canadian universities consists mainly of recruiting international students. In the official discourse of the Institution, the purpose is to diversify the student population and bring global perspectives to the university. Regardless of the economic benefits it represents, it is understood that exposing students to people and cultures from around the world fosters the development of competencies that graduates need to perform in the global and interconnected environment of our time. The AU authorities recognise this form of internationalisation as a key element in achieving the objective of training graduates who succeed in getting the best jobs. The business is international. Qualified graduates will contribute to economic development.

In the European Union, EU, unlike Canada, tuition costs for foreign students are practically nil. The same happens with Mexican public universities, as is the case with the UdeG; with the great difference, that mobility in Spain is a set of programmes integrated into consensual policies in which all the member countries of the Union participate. As Altbach and Knight (2006) point out, the internationalisation of universities is intrinsically linked to the political and economic integration of the European Union.

9.6. Various actions

In the case of Canada, incoming student mobility is not the only internationalization strategy of the AU, but it is the most outstanding. Documentary and field research shows the development of other actions to a lesser extent compared to the recruitment of international students. Double *Degree* programmes are ideally qualified in an integrated curriculum, the purest example of internationalisation of the curriculum. However, as the key actors point out, the union of two curricula coupled with mobility with the specific purpose of taking common subjects to obtain a degree from two institutions located in different countries, in addition to being administratively and academically difficult, represents a high cost and administrative processes over long periods of time, since the creation of a common program can take from three to four years. The interview with *stakeholders* and key actors showed that to date the AU does not have any *Double Degree* for the

above reasons. The justification of the *stakeholders* in this respect is that the internationalization of the curriculum involves time, participation and academic collaboration at various levels, that is, a whole set of variables and factors that, to date, does not stand out in this institution.

In the case of Spain, structured mobility through joint, double and multiple international undergraduate and postgraduate degrees is a priority for the University of Granada. This form of internationalization of the curriculum at the UGR includes several other actions: intensive summer courses in other countries for learning different languages; training plans for administrative staff; training and accreditation in English language teaching programs; accreditation of language skills in students, teachers and administrative staff; centers for the promotion of employment and internships as well as various actions to support management in internationalization.

In the case of Mexico, the diverse actions of internationalization of the curriculum, far from responding to a viable and measurable plan according to the context, despite the fact that they appear in the institutional discourse, when they happen it is usually the result of isolated initiatives lacking financial support and recognition.

In terms of collaboration, agreements and signing of agreements, this researcher finds an abysmal difference between the University of Guadalajara and the University of Alberta. The Canadian institution decides on agreements only with objectives associated with certain strategies. Beyond the academic collaboration product of university to university partnership, Alberta adds the inclusion of industry with the priority of meeting economic development needs. In other words, for the AU, meaningful links are the links that generate strategies that benefit the country. The UdeG, on the other hand, counts hundreds of signed agreements that, due to inactivity, expire as dead letters.

9.7. Employability-education relationship. The education system as a central element in labour market development strategies

Currently, the University of Alberta, UA, is one of the top five research universities in Canada. Among the fields of study covered by the AU are artificial intelligence, transplants, climate change, bioengineering and clean energy, among others.

In the area of linking schools to the labor market, Mexico suffers from a marked difference between the training of students and the needs of the productive sector. In this regard, it should be noted that the challenge of linking the skills, knowledge and

knowledge of graduates to employment and development, far from being a problem exclusive to the country, is a common challenge in Latin America. In general, this region faces the problem of responding to the demands of the productive sector as well as the rest of the countries in the world, only in larger dimensions (Novick, 2017).

In the case of Spain, the Strategy for the Internationalisation of Spanish Universities 2015-2020, clearly indicates employability and entrepreneurship as one of the most relevant aspects of internationalisation, for its contribution to the University fulfilling its function and commitment to provide the human capital that Europe will need, in the not too distant future, to meet the requirements of a global economic system that demands, from now on, qualified and highly qualified personnel.

In the case of Canada, internationalization is part of the country's economic development strategy. Without a national education policy, there is an internationalization strategy aligned with the country's development plans and strategies. The reception of international students is encouraged and strengthened by migration policies, because it generates income for universities while, for the country, skilled immigrants represent a kind of labor capital that contributes to the fulfillment of development purposes.

In the case of Mexico, as mentioned in previous sections, the government recognizes the transcendence of higher education in the purpose of training qualified citizens who can function in the competitive global context of our century. However, the big difference with Canada is that it is not a country that offers development opportunities or generation of jobs that guarantee quality of life to graduates. Due to the characteristics of the socioeconomic context, government efforts and resources are focused on priorities specific to a country with problems of backwardness, coverage and terminal efficiency at all levels.

On this data, this research considers that the new migratory policies of attraction and retention of talents that Canada implements, represent one of the greatest attractions, and why not say it, hope of better quality of life for young Mexicans in general, especially for university graduates. Situation that deserves to be analyzed from different perspectives. For young students, the opportunity to work in Canada generates the hope of having a quality of life that can only be achieved by emigrating from a country that, even if it is one's own, is a place where one cannot aspire to more than poorly paid jobs outside the profession for which they invested years of study and dedication. However, for the country it represents an absolute loss of human capital that has cost, as UdeG's own history shows, decades of all kinds of struggles and investments resulting from the efforts of all Mexicans.

INTRODUCCIÓN

La internacionalización no es un término nuevo ni tampoco lo es el debate continuo sobre su significado. La internacionalización se ha utilizado durante años en la ciencia política y las relaciones gubernamentales, pero su popularidad en el sector de la educación se ha difundido desde principios de la década de 1980. Antes de esta época, la "educación internacional" y la "cooperación internacional" eran términos protegidos y lo siguen siendo en algunos países.

(Jane Knight, 2104, p. 2)

Todas las civilizaciones avanzadas han necesitado una educación superior para formar a sus élites gobernantes, y la universidad, a lo largo de la historia ha sido una escuela de aprendizaje superior que ha combinado la enseñanza con la investigación y está caracterizada por su autonomía y libertad académica.

Así pues, la internacionalización está adquiriendo cada vez mayor importancia en el sector de la educación superior. Además, el hecho de que la educación forma parte del proceso de globalización, el análisis de la educación superior (y sus procesos de internacionalización), han emergido con fuerza y han superado los límites de un contexto estrictamente nacional. Por ello, se hace necesario determinar un concepto de internacionalización que abarque todo el funcionamiento de la educación superior y no solamente un aspecto o actores que formen parte de este proceso. En este trabajo de investigación se aborda precisamente su emergencia y relevancia.

En este trabajo se refleja cómo la internacionalización tiene diferentes significados según las personas y el contexto, y, por lo tanto, se utiliza de diversas maneras. Si bien es alentador ver el creciente uso y la atención que se está dando al concepto, sigue habiendo mucha confusión acerca de su significado, dada su complejidad y su relación con la educación comparada. Para algunos autores internacionalización significa actividades internacionales, como la movilidad académica de estudiantes y profesores; vínculos internacionales, asociaciones y proyectos; o bien nuevos programas académicos internacionales e iniciativas de investigación. Para otros, significa o se la asocia con políticas de transferencia, o transferencia de educación a otros países a través de nuevos tipos de convenios, tales como sucursales o franquicias, y el uso de una variedad de modalidades y técnicas educativas a distancia. Sin embargo, existe un amplio consenso en la comunidad científica que la vincula con la inclusión de una dimensión internacional, intercultural o global en el currículo y en el proceso de enseñanza / aprendizaje.

Indagar, profundizar, analizar las acciones de internacionalización que se implementan en cada universidad en el marco de la Educación Superior permite identificar los principales componentes de esta en cada proceso. Así, en la comparación de procesos de internacionalización de universidades ubicadas en contextos asimétricos, se realiza una descripción tomando como referente informes estudios y encuestas de organismos nacionales e internacionales, incluso hasta de la propia universidad. Para identificar características en cada universidad y poder comparar diferencias, se propone estudiar, en la medida de lo posible, cada uno de los citados criterios ‘descomponiéndolo’ en múltiples elementos a modo de categorías de análisis, ya que “analizar esos elementos uno por uno supone trazar múltiples conexiones,

En trabajos de investigación, en general, la aplicación de un determinado paradigma depende del objeto de investigación, de los objetivos de investigación que se planteen y del interés del investigador. Precisamente esta investigación tiene características que encajan en lo que Robert Stake (1998) define como estudio intrínseco, puesto que se trata de casos en que la situación que se estudia, la implementación de programas de internacionalización, es una necesidad de comprensión general de un caso particular. En esta investigación se estudian otros casos para comprender mejor el caso CUNorte, de la Universidad de Guadalajara, con unas características muy singulares. Desde una perspectiva comparada se abordan igualmente los casos de la Universidad de Alberta en Canadá y la Universidad de Granada en España.

Las redes internacionales de conocimiento están cada vez más presentes en los procesos de internacionalización, vínculos cada vez más estrechos entre las instituciones académicas por lo que conocer las relaciones, vínculos, estrategias, dinámicas y modelos diferentes de abordar y organizar la internacionalización es de imperiosa necesidad. Por ello esta investigación trata, analiza esta problemática. Así pues, el propósito de esta investigación es estudiar, analizar, examinar tres formas de implementar la internacionalización partiendo de la premisa de que la internacionalización no es un modelo único, sino que es un proceso complejo que puede incluir varios enfoques, mecanismos y estrategias que se implementan de acuerdo a diversos factores. La investigación se propone analizar mediante el estudio de casos en qué medida convergen o divergen los procesos de tres universidades: la Universidad de Alberta, (UA), Canadá; la Universidad de Guadalajara, (UdeG), México y la Universidad de Granada (UGR), España.

La Tesis parte de una perspectiva histórica de la internacionalización, para comprender más y mejor su conceptualización. Aborda las diferencias y similitudes de términos conceptuales próximos como educación internacional, educación

intercultural, educación transcultural, educación comparada, educación transnacional, educación supranacional. También se analizan las principales tendencias en la Educación Internacional, como la internacionalización de la Educación Superior, como sistema mundial, las principales corrientes y tendencias de la Educación internacional y la Educación Superior, la internacionalización y el papel de la Organizaciones Internacionales y otras modalidades de internacionalización menos visibles. Después de examinar y estudiar los paradigmas y modelos de la internacionalización de la Educación Superior, la investigación a través de un estudio de tres casos diferenciados, y bajo un enfoque comparado, analiza minuciosamente tres modelos de internacionalización diferenciados donde se demuestra y constata la heterogeneidad de los procesos de internacionalización, desde una opción más mercantilista hasta otros modelos más comprensivos y donde se pretende demostrar que la internacionalización del curriculum es posible a través de una serie de estrategias y dinámicas al servicio de la internacionalización.

La tesis concluye con la comparación de categorías de análisis de los tres casos de estudio como son las políticas de internacionalización, las estrategias y el financiamiento, donde las diferencias son plausibles y constatables.

CAPÍTULO I

LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. PERSPECTIVA HISTÓRICA

1. Introducción

A lo largo de las dos últimas décadas se ha incrementado y fortalecido el interés por los procesos de internacionalización, sobre todo aquellos asociados a las instituciones de Educación Superior; lo que ha provocado la emergencia de nuevos conocimientos con sus contenidos y enfoques asociados a la Educación Superior.

Fue a partir de la Segunda Guerra Mundial cuando comienza a surgir un interés por la investigación y la innovación vinculada a las instituciones de Educación Superior. Sin embargo, desde de los años sesenta, junto a los procesos de europeización (Unión Europea, NAFTA), es cuando la educación superior empieza a resurgir como fuerza motriz del desarrollo económico, al mismo tiempo que social, político. La reconfiguración de la educación superior como motor de desarrollo ha sido cuestionada porque se ha visto devaluada o relevada de su papel histórico como centro que aglutina el conocimiento, para transformarse en un instrumento de desarrollo económico.

Términos como educación internacional, educación multicultural, educación comparada también se configuran y adoptan nuevas fisonomías ante estos cambios en el escenario global y el protagonismo que está adoptando la Educación Superior.

En un análisis sobre el significado del concepto “educación internacional” (*International Education*), Vestal (1994), se encuentra una amplia variedad de términos y definiciones utilizadas en este campo de estudio: “estudios internacionales” [*International Studies*], “programas internacionales” [*International Programs*], “programas interculturales” [*Intercultural Programs*], “Educación global” [*Global Education*], “educación intercultural” [*Intercultural Education*], etc. También existen diversos programas con actividades aplicables a dichos conceptos, que tienen en común la convicción de que la educación debe reflejar y abarcar el conocimiento de diversas sociedades y culturas, así como la realidad de la interdependencia global¹.

¹ En 1969, Robert Leestma, entonces Comisionado Asociado para la Educación Internacional y director de la Oficina del Instituto de Estudios Internacionales de Educación (cit. en Vestal, 1994; p. 14) divide las preocupaciones y actividades de Educación Internacional en siete categorías generales:

1. El estudio tradicional de otras tierras y otros pueblos de la educación primaria, secundaria y superior
2. Los enfoques interdisciplinarios de los asuntos mundiales, las relaciones internacionales y la política exterior, en particular en los colegios y universidades
3. Los estudios comparativos e interculturales en una variedad de temas y disciplinas
4. Intercambio de educación y estudios en el extranjero -la circulación de personas por inmersión directa en otras culturas.

En síntesis, se considera adecuado resumir que la educación internacional fomenta el respeto por otras culturas y se propone desarrollar habilidades y competencias que permitan a los estudiantes desenvolverse adecuadamente en contextos ajenos al propio. En este propósito la movilidad estudiantil es un elemento clave en de la educación internacional.

2. Perspectiva histórica

Sobre el origen histórico de la internacionalización de la educación superior, Knight y De Wit (1995) coinciden en que son pocas las investigaciones publicadas al respecto. Atendiendo al estudio de De Ridder-Symoens (1994), Rüegg (1994), Kerr (1992), y otros autores como Brown (1950), Müller (1995) y Perkin (2007), en los siguientes párrafos se analiza la perspectiva internacional de la educación superior, organizando su historia en cuatro amplias etapas: la primera que comprende la Edad Media y el Renacimiento; el segundo periodo que abarca desde el Renacimiento hasta finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX; el tercero hasta la Segunda Guerra Mundial; y por último el cuarto desde final de la Segunda guerra mundial, mediados del siglo XX, hasta nuestros días. Esta clasificación obedece no sólo a caracterizar a la Universidad como una institución europea de “excelencia” (Ruegg, 1994, p. xix), sino también por conservar su papel histórico social e institucional a través de los siglos sino por ser la institución macrosocial más innovadora en el transcurso del tiempo (Wittrock, 1996). Veamos en síntesis las principales características de estas tres etapas.

2.1. De la Edad Media al Renacimiento. El nuevo orden medieval

Todas las civilizaciones avanzadas han necesitado una educación superior para formar a sus élites gobernantes, militares y de otro tipo, pero sólo en la Europa medieval se reconoció una institución reconocida como la universidad: una escuela

-
5. Asistencia técnica para el desarrollo educativo en otros países a través de diversos programas extranjeros
 6. La cooperación internacional en el intercambio intelectual y el desarrollo educativo a través de las organizaciones internacionales y los acuerdos multilaterales (por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO])
 7. La educación intercultural - el estudio de varias subculturas que conforman una nación. el extranjero.

Una década más tarde, en 1979, Leestma describe los elementos del término “educación global” en cinco categorías:

- a. La unidad y la diversidad de la humanidad
- b. Los derechos humanos internacionales.
- c. La interdependencia mundial.
- d. Responsabilidad intergeneracional.
- e. La cooperación internacional.

de aprendizaje superior que combina la enseñanza y la erudición, que se caracteriza por su autonomía y libertad académica. Los precedentes los encontramos en las escuelas monásticas de la Europa medieval que mantuvieron vivos los estudios bíblicos y el aprendizaje clásico en la Edad Media, tras la caída de Roma hasta el siglo XII. Los ateneos y liceos de la antigua Grecia compartían algunas de las características de la universidad medieval europea, el libre pensamiento y la fragmentación de la autoridad. Sólo en Europa, a partir del siglo XII, surgió y sobrevivió hasta nuestros días una institución corporativa, autónoma y permanente de educación superior (Perkin, 1994).

La universidad nace en la Europa bajo-medieval en un contexto de luchas por el papado, el Sacro Imperio romano-germánico, las monarquías y las ciudades (Carañana, 2012). Este autor, en su análisis sobre La misión de la Universidad en la Edad Media, describe cómo los intelectuales de la Edad Media son fieles servidores de la Iglesia y del Estado, y describe también, cómo las universidades tomaban “medidas de control social de las prácticas que contravenían a los estamentos privilegiados, en especial a la jerarquía eclesiástica”. Este mismo historiador, Carañana (2012), proporciona datos de universidades fundadas por emperadores para ponerlas a su servicio, y detalla situaciones específicas en que la iglesia, a pesar de tener bajo su influencia la mayor parte del sistema universitario, tenía que competir por su control con otros poderes, en una batalla entre imperio y pontificado, y cómo, a principios del siglo XII, se produjo un proceso de consolidación y centralización monárquica donde los Reyes también trataron de “poner a su servicio su servicio los conocimientos del gremio universitario y de vincular las universidades a su propia política territorial” (p. 11)

En este tiempo las universidades significaban riqueza y prestigio a los reinos, y el papado ofrecía privilegios a las corporaciones universitarias para asegurarse su apoyo. En síntesis, la Edad Media es descrita por este autor como un tiempo en el que, por una parte, la Santa Sede apoyaba a las universidades para que se desprendieran de la jurisdicción y el control de los poderes locales y conseguir ponerlas bajo su jurisdicción, en tanto que, las universidades servían como instrumento para propagar la fe y hacer proselitismo religioso, así como para identificar y condenar las herejías.

En este contexto, uno de los movimientos contrarios al orden establecido fue el movimiento estudiantil “los goliardos”. “Los goliardos eran estudiantes pobres y vagabundos sin domicilio fijo que iban de universidad en universidad siguiendo a los maestros y las enseñanzas que les atraían [...] la exaltación de un modo de vida centrado en los placeres terrenales transgredía el orden moral y las costumbres que defendía la jerarquía católica”. Por supuesto, estos estudiantes y su ‘movilidad’

fueron objeto de persecución y condena por parte de los representantes del orden. Muchas universidades introdujeron filtros institucionales en sus requisitos de admisión. El movimiento estudiantil de los goliardos se desintegró tras una breve existencia, en el siglo XIII.

La literatura revisada muestra que diversos autores coinciden en que, durante la Edad Media, las universidades representaban un recurso para controlar, orientar y reproducir el poder. En este tiempo, la movilidad, los desplazamientos de personas, no se realizaba solamente por motivos religiosos. La impronta espiritual del viaje medieval tenía un sentido de *“peregrinatio”*, orientada más bien hacia un sentido académico *“peregrinatio académica”*, que representaba los viajes de estudiantes y profesores a través de un país o países buscando nuevos conocimientos y nuevas ideas. En general, era un proceso que representaba búsqueda, conocimiento, exploración, expansión, comercialización, dominio, etc. (Castro, 2013). Este proceso se limitaba a los “elegidos” cuando había pocas universidades, sobre todo durante los siglos XII y XIII, extendiéndose en la medida de la expansión de las universidades, sobre todo a partir de 1500.

El amplio estudio de Ridder-Symoens (1994, p. 321), historiadora de la Universidad de Ámsterdam sobre la movilidad o “peregrinaje académico” constata la gran afición medieval al viaje, lo que contribuyó el uso del latín como lenguaje común y la uniformidad en los programas de estudio y formas de evaluación facilitaban a los estudiantes un itinerario para estudiar en un lugar determinado, así como la posibilidad de continuar estudiando en otro con la seguridad del reconocimiento de sus grados. Aunando al conocimiento académico, a través de la experiencia, conocían nuevas ideas, opiniones, puntos de vista y principios políticos. Lo más importante a destacar es que con estas movildades se escribían libros, trasladaban ‘manuscritos’ de un lugar a otro, es decir, de alguna forma creaban y movían conocimiento. Esto es, se familiarizaban con las expresiones artísticas, condiciones, costumbres y formas de vivir de las diferentes escuelas que previamente no conocían.

La literatura sobre la internacionalización de la Educación Superior en Europa, hace referencia a este periodo de tiempo, como una forma de reconocimiento y argumento del impacto positivo, en el sentido humanista, de movilidad estudiantil en los programas y políticas actuales de internacionalización de la educación superior (Gacel, 2000). Son centros reconocidos en este período París, Orleans, Lieja, Reims, Oxford, Salamanca, Bolonia y la Escuela de Traductores de Toledo, que aglutinaba todo el conocimiento de la ciencia y cultura árabe.

Bajo el modelo de “misión universitaria” de esta época, se fundaron y consolidaron instituciones como las denominadas “naciones”, cuya forma de evolución facilitaría

–en nuestros tiempos– la movilidad académica en diversas formas. Tal como menciona Gacel (2000) no es coincidencia que, en nuestros tiempos, la Unión Europea haya designado a su primer y más importante programa de integración académica con el nombre de *Erasmus*, en honor a uno de los académicos peregrinos más famosos de la Edad Media: Erasmo de Rotterdam, el humanista más ilustre de Europa.

Otra de las características propias de este periodo es el paso del internacionalismo al regionalismo (De Ridder-Symoens, 1994), determinado por las preferencias de las universidades regionales que van creando los estados a todo lo largo del siglo XIV y sobre todo en el siglo XV. Es una forma de control de la formación intelectual e ideológica, así como de aglutinar el escaso capital cultural existente e impedir a los intelectuales que se fueran a otros estados a difundir sus conocimientos².

En síntesis, en el ámbito académico, la Edad Media es una época que se caracterizó principalmente por la colaboración en investigación y por la movilidad individual de una élite académica, que se producía entre los más importantes centros europeos de producción del conocimiento (De Wit, 1995, Gacel, 2000). No había ningún tipo de restricciones para el peregrinaje académico salvo el estado de las carreteras y los medios limitados para los desplazamientos a las prestigiosas escuelas medievales con el propósito de “disciplinar” la inteligencia explorando y conociendo otros territorios.

En este sentido, la historia de la educación superior constituye en gran parte la historia de la universidad europea y su evolución referida a una institución, o en todo caso como afirma Perkin (2007, p. 161), “un conglomerado de instituciones, suficientemente flexible para satisfacer las necesidades y el desarrollo de sociedades enormemente diferentes en todas partes del mundo. Este cosmopolitismo del que hace gala la universidad europea, va a favorecer y la destrucción del viejo orden medieval y va a auspiciar la reforma”.

2.2. Desde el Renacimiento a la Ilustración: De la *peregrinatio académica* a los flujos internacionales de la Universidad moderna

Como se ha explicado en la etapa precedente la universalidad de la institución universitaria en la Europa de los siglos XII y XIII, no permitía la existencia de fronteras lo que favoreció su impulso y fortalecimiento mediante el *Studium Generale*, con un marcado carácter universalista. A medida que las fronteras se fueron delimitando a finales de la Edad Media se fue constituyendo la territorialización de los Estados,

² Es notorio cuando el emperador Federico II creó el “*studium*” de Nápoles en 1224, prohibió a los estudiantes viajar o frecuentar otros “*studium*” (centros de estudio) para asegurar la existencia del mismo. (De Ridder-Symoens, 1994).

con lo que el espíritu universalista de la institución universitaria se vio reducido y supeditado de alguna manera a la autoridad política o eclesial local o territorial. Los estudios universitarios que al final de la Edad Media se realizaban generalmente en el extranjero se vieron reducidos a una nueva denominación de lo “extranjero” como al margen del territorio o localidad. De las cuatro grandes universidades existentes en el siglo XII, Salerno, Bolonia, París y Oxford, pasan a 38 universidades a comienzos del siglo XV y a 72 en el siglo XVI. Algunas de estas universidades eran pequeñas y las autoridades las veían como un poderoso instrumento de propaganda para su supremacía, fuese eclesial o política, según dependencia (Perkin, 1994), convirtiéndose en una “propiedad intelectual” (Perkin, 1994, p. 169), y en muchos casos una tercera fuerza entre la Iglesia y el Estado. Era patente la división ente reformistas y conservadores, realistas y nominalistas, escolásticos aristotélicos y los nuevos humanistas que desafiaban la lógica escolástica e introdujeron el “nuevo aprendizaje” del siglo XIV, o la mirada hacia los antiguos clásicos griegos y latinos, denominado Renacimiento.

Para Stichweh (2006), la universidad a principios de la Era Moderna estuvo sometida a dos tendencias. La primera “el creciente control político” (p. 271) que sobre las universidades ejercía el poder del Estado territorial emergente y por otra el enfrentamiento entre confesiones católica y protestante, lo que se tradujo en el cierre confesional de muchas universidades. Según Stichweh (2006, p. 271) “esas naciones universitarias habían dejado de existir”, siendo sustituidas por otras, donde los estudiantes no se les identificaba por su lugar geográfico de procedencia, sino más bien por su lengua³ y su cultura. El término “extranjero” había sufrido un cambio de significado. Además de ser más preciso, los estudiantes “extranjeros eran aquellos que no pertenecían a la comunidad o el territorio de control político o eclesial de las universidades. Incluso el *status* del estudiante internacional europeo cambia con el avance de la Edad moderna. El estudiante extranjero ya nos es “pobre” (no es un término asociado a la carencia de bienes económicos sino más bien de expectativas dado su futuro como eclesiástico o clérigo), sino que ahora la “extranjería” se distingue y diferencia por su *status social*, pertenecientes a las capas sociales más altas de la sociedad. Estudiar en París, Orleans, Bolonia, Salamanca, Oxford o Cambridge era un signo de distinción social. Dado su origen y status, establecieron redes de contactos transferibles a sus respectivos países a su regreso, constituyendo redes de contactos internacionales en campos profesionales como fue el derecho civil, una especialidad muy difundida y apreciada en las clases de más alto rango social. Ejemplo de ello lo representa la institución denominada “Grand Tour”, institución educativa relacionada con la élite noble europea (Stichweh, 2006).

³ Se ha de tener en cuenta que en la Edad Moderna el latín dejó de ser una lengua vehicular universal y en su lugar aparecen las lenguas vernáculas de cada uno de los nuevos estados emergentes.

Por otra parte, De Ridder-Symoens (1996), describe pormenorizadamente la movilidad de los estudiantes en esta época y constata que el comportamiento de los mismos a todo lo largo del continente europeo es similar, no existiendo grandes diferencias entre los territorios de la periferia y bastantes en los países de la Europa central. Las universidades “nacionales” creadas en el siglo XV (Uppsala, 1477; Copenhague, 1479; Aberdeen, 1495; entre otras), tuvieron difíciles comienzos, dada su escasa aceptación entre estudiantes de sus propios países, ya no sólo ante la escasa y deficiente formación que ofertaban, sino también porque había otras universidades en el extranjero de mayor prestigio intelectual.

Viajar al extranjero a estudiar suponía para la clase noble de muchos países europeizarse y abrirse a un mundo nuevo donde se aprecia la cultura y los avances científicos y económicos europeos. Según De Ridder-Symoens (1996), los jóvenes pertenecientes a los grandes países europeos fueron realmente “caseros” (p.471) en este período en proporción al número de habitantes. Se estima que el 10% de jóvenes alemanes universitarios que estudiaron antes de 1800 lo hicieron en Italia. Es de resaltar que el número de estudiantes itinerantes fue mucho más elevado. Así, según estudios que expone De Ridder-Symoens (1996, p. 472), durante el siglo XVII el 13,3 % de la nobleza de Moravia, Bohemia, Silesia y Voralberg habría estudiado en el extranjero haciendo un “*grand tour*” y los tres cuartos del total lo hicieron en universidades alemanas, en lugar de la Universidad de Viena. Estos datos se mantienen para gran parte de países de Europa central, donde la organización del viaje, las guías, pasaporte y modos de vida estaban a la orden del día. Los relatos de viaje y las cartas de los estudiantes que viajaban al extranjero constituyen para los investigadores una fuente de datos sobre los países más preferidos y los que por razones de seguridad, estudios y formas de vida eran menos demandados. Para los estudiantes ingleses, las preferencias estaban en las universidades de Francia, Países Bajos e Italia. Viajar por la península ibérica se consideraba una aventura al igual que al Este del Sacro Imperio Germánico, Sajonia y Westfalia, con precios de hoteles muy elevados y pésimo estado de las comunicaciones. Además del obstáculo de las operaciones militares entre católicos y protestantes, las epidemias hicieron que se redujera el número de estudiantes extranjeros en diversas regiones en detrimento de otras. En muchos lugares una forma de atraer a los estudiantes extranjeros era la extensión de una salvaguarda o salvoconducto, con el propósito de librarle de represalias y problemas en el viaje, junto a la protección de su propiedad. No obstante, uno de los factores que más contribuyó a la movilidad internacional de los estudiantes en esta etapa del desarrollo de la Universidad moderna, fue el “humanismo”. La gran historiadora De Ridder-Symoens (1996) destaca los siguientes factores:

1. Los viajes al extranjero para los estudios humanísticos llegaron a ser considerados por la clase noble como por el “corpus” universitario como un valor educativo.
2. Los estudiantes procedentes del centro y norte de Europa acudieron en masa a Italia en busca de fuentes de conocimiento y de cultura, pasando tiempo en varias universidades más de un itinerario (*iter Italicum*), ya sea directamente o después de pasar tiempo en universidades francesas (*iter Gallicum*), lo que incrementó la matrícula extranjera en algunas universidades italianas hasta alcanzar valores de hasta el 50 por ciento.
3. El deseo de aprender otros idiomas, francés, español, italiano y alemán, pero especialmente griego y hebreo, como parte de los estudios teológicos al mismo tiempo que aumentó el interés por la literatura e historia,
4. También resurge un interés creciente por el estudio de las ciencias naturales como parte de los estudios médicos o como complemento del derecho.

El interés en el estudio del griego y el hebreo fue particularmente estimulado por Erasmo como parte de los estudios teológicos en la Europa protestante, lo que hizo que nuevas instituciones como el *Collegium Trilingue* de Lovaina y la Universidad de Basilea (f. 1459) fueran destinos importantes para los estudiantes extranjeros del centro y norte europeo. Sin embargo, los estudios preparatorios en las artes se realizaban generalmente en el país de origen.

Otros factores a considerar y que motivaron a los estudiantes a la elección de determinadas universidades a lo largo de los siglos XVI y XVII, fueron a juicio de De Ridder-Symoens (1996) y Perkin (2006), Gürüz, (2008) los siguientes:

1. La tradición familiar acumulada.
2. La reputación de la universidad y su ubicación.
3. Las lealtades religiosas y/o políticas.
4. El coste de la matrícula y estancia, unido a la distancia y la facilidad de acceso.
5. Las instalaciones que las universidades proporcionaban a los estudiantes;
6. La moda y las oportunidades para aprender idiomas extranjeros.

La experiencia de la universidad en la Edad moderna estuvo mediatizada por la Reforma de la Iglesia y su papel fue ambivalente. Por un lado, ayudó a derrotar al papado y a romper la unidad de la Iglesia (Reforma/Contrarreforma). Ayudó al resurgimiento de la Iglesia de la Contrarreforma. En ambos lados se convirtió en un instrumento de los estados implicados en la guerra religiosa de los siglos XVI y XVII, y muchos nuevos colegios y universidades se crearon bajo este propósito,

antes de que se convirtieran en una somnolencia complaciente en la reacción que seguía contra el “entusiasmo” en la Ilustración del siglo XVIII (MacCulloch, 2003). La movilidad internacional comenzó a decaer de nuevo en el siglo XVIII, principalmente por las persistentes guerras europeas de finales del siglo XVII y las restricciones impuestas por los gobiernos nacionales a los titulares de titulaciones de universidades extranjeras para ingresar en la función pública y obtener licencias para ejercer las profesiones reguladas. En este aspecto existe una amplia y extensa literatura sobre las contribuciones de la universidad como institución a la revolución científico-técnica que se proyecta y es más visible durante la Ilustración. La investigación no se incluyó entre las funciones de la universidad hasta mediados del siglo XIX (Porter, 1996; Wittrock, 1996).

2.3. Desde la Ilustración a la Segunda Guerra Mundial. La creación de la universidad moderna o cosmopolita

En palabras de Bjorn Wittrock (1996) “la universidad es, junto con la Iglesia, la institución macrosocial más respetada por el paso del tiempo. [...] también es la más innovadora” (p. 331). De ello subyace que la ciencia social moderna surgiera en este ambiente universitario como evidencia del esfuerzo individual por comprender toda una realidad que surgía a su alrededor como era el epifenómeno de la industrialización y los cambios sociales y científicos que ello suponía. Sin embargo, a pesar de este avance significativo la función investigadora es posterior y relativamente nueva, asociada a la función transformadora que tienen las universidades a lo largo del siglo XIX. De hecho, el surgimiento de la universidad moderna es un fenómeno que data de finales del siglo XIX. Es cuando en realidad surgen estas nuevas instituciones asociadas a la producción de conocimiento y centros de investigación, lo que posibilita el surgimiento de la ciencia académica y con ello un nuevo diseño de la universidad moderna como institución científica con una resonancia social cada vez más importante.

De Ridder-Symoens (1996), considera que, tanto la universidad, como la educación superior en general, durante este periodo de tiempo tuvo tres importantes elementos que definen su proceso creciente de internacionalización:

1. La denominada exportación de la educación de los países colonizadores a sus colonias, y por imitación a los nuevos estados independientes. Por ejemplo, la educación en Latinoamérica fue, y sigue siendo en muchos casos una extensión del modelo de la educación superior en la Península Ibérica. La educación superior en la India y otros países de África, Asia y Norteamérica correspondiente al Imperio Británico, fueron modelados por la educación superior británica.

2. Un segundo elemento de carácter internacional de la educación superior se da en el área de la investigación y las publicaciones a través del intercambio y la cooperación académica.
3. El auge de la movilidad estudiantil.

Este hecho lleva a preguntarse Rudolf Stichweh (2006) en su estudio relacionado con los “flujos contemporáneos de estudiantes”, sobre la pauta dominante en los estudios en el extranjero durante la sociedad moderna. Para ello refiere un trabajo de Clark Kerr (1991), titulado *International Learning and Nation al Purpose in Higher Education* en la que afirma que “la universidad moderna es un híbrido, una universidad cosmopolita del Estado-Nación” (p.21).

Este proceso supone un movimiento y un giro de las universidades hacia los intereses del Estado-nación moderno y los imperativos e imposturas que preconizan los intereses nacionales. Cabe destacar que la universidad en esta etapa es un instrumento de la política cultural de los estados nacionales (Stichweh, 2006). Los estudios en el extranjero en la universidad moderna y las movilidades en el extranjero que se fraguan en esta etapa, participan de la difusión de esta cultura nacional a nivel mundial. En definitiva, las movilidades y estudios en el extranjero favorecen la expansión de los Estados-nación mediante las políticas de educación superior, mediatizadas por los lazos coloniales que condicionan los flujos migratorios estudiantiles a lo largo del siglo XIX y principios del XX.

No obstante, cabe destacar a juicio de Perkin (2006), que la universidad vivió mucho tiempo de espaldas a los cambios que supuso la Revolución Industrial, que comenzó en el siglo XVIII en Gran Bretaña y se extendió a Europa, América y al resto del mundo. En la primera mitad del siglo XIX, la mayoría de las universidades todavía mantenían los currículos medievales en artes, teología, derecho y medicina. En este sentido Aristóteles y Platón aún seguían siendo más importantes que Newton o Kant. Era un imperativo que la universidad moderna introdujera la ciencia aplicada y la tecnología necesaria para la nueva industria manufacturera, la minería y el transporte. Sin embargo, poco a poco las viejas universidades fueron introduciendo y acoplándose a las nuevas ciencias naturales y sociales, sintiéndose superadas por nuevas instituciones que ya lo habían hecho en Gran Bretaña, Francia y sobre todo Alemania.

A finales del siglo XIX, el número de estudiantes se expandió por toda Europa desde Gran Bretaña y Francia hasta Alemania y Rusia. El incremento de la educación superior fue en aumento incesante, sobre todo en el siglo XX el cambio fue aún mayor, aunque el reto era atraer estudiantes de las capas inferiores de la sociedad (Meyer y Schofer, 2006). Progresivamente la mujer se fue incorporando

a la universidad formando una proporción cada vez mayor, aunque no de manera uniforme. El influjo de la sociedad industrial hizo cambiar la función social de las universidades, introduciendo una serie de estudios y especialidades inéditos hasta entonces (química, biología, ingeniería, contabilidad, administración, entre otras (De Ridder-Simoens, 1996; Perkin, 2006).

Entre mediados del siglo XIX hasta el inicio de la Primera Guerra Mundial, Alemania se situaba a la cabeza de la economía y del desarrollo, utilizaba la ciencia en todos los ámbitos productivos con laboratorios universitarios en estrecha vinculación con la industria. Como consecuencia de la conjunción de intereses entre la ciencia, la técnica, la industria y la economía, el sistema universitario alemán captaba un gran número de estudiantes extranjeros y era considerado un sistema modelo a imitar por otros países que buscaban potenciar su desarrollo técnico industrial. “Hasta la Primera Guerra Mundial, a través de la formación de estudiantes extranjeros, el sistema alemán influyó en el desarrollo científico de numerosos países. Alrededor de 1890, la mitad de los estudiantes de todo el mundo desplazados de sus países respectivos, se encontraban en Alemania” (Presas i Puig, 2010, p. 91). Evidentemente, la situación cambió por los conflictos bélicos y Alemania se convirtió en el país con la más grave situación económica después de la Gran Guerra (Primera Guerra Mundial).

2.3.1. La creación del modelo universitario napoleónico vs. la universidad orientada a la investigación: De la filosofía a la ciencia

A principios del siglo XIX, el desarrollo de la ciencia moderna había comenzado a penetrar en los estudios de las universidades al amparo de la creación de nuevos núcleos intelectuales, (universidades holandesas y escocesas) e instituciones de educación superior, orientadas hacia la enseñanza técnico-profesional. Sin embargo, el carácter internacional, su estructura y los planes de estudio heredados de la universidad medieval europea seguían intactos. Rüegg (2004) describe la universidad europea a principios del siglo XIX de la siguiente manera:

Hasta la revolución francesa, las universidades europeas, aunque divididas por su dependencia de los estados católicos o protestantes, estaban organizadas de la misma manera y enseñaban más o menos las mismas ramas del conocimiento en cuatro o cinco facultades clásicas. La estructura y el contenido de la enseñanza superior convergieron hasta tal punto que Rousseau se quejó en 1772 de que, ‘Hoy en día, a pesar de lo que dicen, ya no existen ni el francés, ni el alemán, ni el español, ni siquiera el inglés: sólo hay europeos. Todos tienen los mismos gustos, las mismas pasiones, la misma moral, porque ninguno de ellos ha recibido un molde nacional de una institución en particular (p. 4).

Las universidades eran vistas en Francia como instituciones del Antiguo Régimen, al igual que la Iglesia. De ahí que la revolución francesa supusiera un giro copernicano en las nuevas universidades creadas por el imperio napoleónico. Durante la primavera de 1806, Napoleón fundó la Universidad de Francia, o Universidad Imperial. El nuevo sistema comprendía escuelas profesionales de nivel terciario y liceos (institutos) de educación secundaria superior. Las escuelas profesionales incluían las *Grands Écoles*, así como nuevas facultades por todo el territorio nacional dividido en Academias. La investigación se concentró en grandes y prestigiosas instituciones como las *Grands Écoles*, el *College* de Francia, el Instituto de Francia y diversas sociedades científicas, que Napoleón había salvado de la revolución. No obstante, hasta finales del siglo XIX (1896) tan sólo habían sido restauradas dieciséis universidades, de las 143 que había en Europa al comienzo de la revolución, en 1789. El modelo de universidad napoleónica se extendía por gran parte de Europa como territorio de clara influencia napoleónica. Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XIX tras la derrota de Napoleón, comienza un debate nacional acerca de los modelos universitarios y de educación superior a desarrollar en cada uno de los Estados-nación ya liberados de la influencia imperial napoleónica (Rüegg, 2004; Gürüz, 2008). El nuevo estado surgido de la unificación alemana en 1871, como reacción al modelo napoleónico, siguió los principios de Wilhem von Humboldt, que concebía la universidad como una institución en la que se aprendía a crear nuevos conocimientos científicos, en lugar de aprender a ejercer una profesión. Así, la universidad, según la concepción humboldtiana pasa a convertirse en una institución en la que la docencia y la investigación forman un todo (unidad de enseñanza e investigación), aunque su objetivo fundamental y lo que atribuye su identidad, es la investigación. El papel del Estado es proporcionar los recursos financieros, y su autoridad se limita al nombramiento de los profesores.

Este hecho diferencia claramente el modelo de universidad moderna creada por Napoleón, creando las bases epistémicas para las industrias basadas en la ciencia que tuvieron sus raíces en las universidades alemanas del siglo XIX, donde muchos grandes investigadores se formaron intelectualmente bajo los nuevos principios. Es un hecho que el proceso de secularización de la educación superior en el continente europeo y paulatinamente en el americano se ha ido modificando en lo esencial. En Gran Bretaña, las universidades permanecieron fuera del control directo del Estado, siendo los nuevos industriales y comerciantes los que ejercieron y apoyo y patrocinio a las nuevas instituciones, denominadas “universidades cívicas” (Gürüz, 2008, p. 128).

A finales del siglo XIX, Alemania se convirtió en el centro académico del mundo moderno. La investigación pasó a convertirse en el eje central de las universidades, y por consiguiente la profesión académica fue adquiriendo forma a través de la

introducción del título de doctorado basado en la investigación. Se crearon los diversos rangos académicos, así como los procedimientos y requisitos para progresar de uno a otro, y las normas y reglamentos para los nombramientos, que hoy conocemos. También fue en Alemania, donde las diversas instituciones de formación profesional y técnica de educación superior que habían surgido anteriormente fuera de las universidades, adquirieron un estatus equiparable con las universidades. La *Technische Hochschule Aachen* (Escuela Técnica Superior de Aquisgrán) (creada en 1865 como escuela politécnica) figuraba como una de las grandes escuelas técnicas superiores alemanas que iban a acoger a tantos grandes científicos y servir de modelo para muchos países. A juicio de Wittrock (1996), este modelo de profesionalismo y autonomía científica que constituyó el proceso de reforma y reconstitución de las universidades alemanas, y en especial la de Berlín, sirvió también sirvió como modelo indiscutible a nivel internacional, sobre todo en Estados Unidos, donde el papel de la universidad alemana fue ejemplar. Entre el último tercio del siglo XIX y comienzo de la Primera Guerra Mundial se crearon en Alemania alrededor de 200 institutos de investigación que sirvieron como modelo para los reformadores de la educación superior en muchos países. De hecho, entre 1870 y 1914 el número de estudiantes en las universidades alemanas superaba los 60.000, cifra incrementada solo por Estados Unidos que era cinco veces superior.

Las investigaciones reflejadas en la obra de Rothblatt y Wittrock (1996), titulada la universidad europea y americana desde 1800, ponen de manifiesto el papel crucial de las universidades en el proceso de fortalecimiento de la capacidades industriales y tecnológicas de los nuevos estados-nación emergentes a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX, al unísono retórico de nuevos discursos como la educación liberal, la *Bildung*, la educación profesional y la investigación. La evolución y desarrollo de las universidades y educación superior bajo este panorama, en cada una de las regiones del mundo, fue muy dispar. El terrible episodio de la Segunda Guerra Mundial marcó un punto de inflexión a escala global. Sin embargo, el periodo de finales del siglo XIX hasta la mitad del siglo XX marca una etapa histórica en la que se desarrolla la universidad moderna, con una fe en un progreso desmedido y la conciencia de sus propios valores, como afirmaba Stuart Mill en 1867, “su objeto es hacer hombres capaces y cultivados” (cit. Rothblatt y Wittrock, 1996, p. 349). Además, esta etapa se caracteriza por el desarrollo de una educación superior con una orientación predominantemente nacional, en la que predomina la movilidad individual de un pequeño grupo de personas con buenos expedientes académicos y cualificaciones, a los principales centros de aprendizaje del mundo; asimismo la exportación del modelo académico de las potencias coloniales europeas al resto del mundo y la cooperación e intercambio en materia de investigación (Knight y de Wit, 1995). Sin embargo, Scott (1998), destaca que lo más importante de esta etapa es la exportación

del molde de educación superior al resto del mundo, que se ha visto más como un proceso de integración de una dimensión internacional e intercultural, ignorando el papel del estado nación. Para Scott (1998), la mejor forma de definir esta etapa es “colonialismo académico” o “imperialismo académico” (p. 124).

2.3.2. Movilidad académica internacional en el siglo XIX y principios del XX

A lo largo del siglo XIX y primera mitad del XX, el auge de la educación superior fue en aumento y se prestó a fines utilitarios con la intención de aprender sus modelos educativos y de aprendizaje. Sobre todo, las universidades alemanas y francesas, y en menor medida las británicas. Durante siglo y medio los modelos universitarios descritos, las estructuras educativas y los programas se extendieron a Europa oriental, Oriente Medio y lejano Oriente África, América Latina y Oceanía (Rüegg, 2004; Perkin 2006; Gürüz, 2008)⁴. Las instituciones de educación superior, y muy en especial la universidad, se habían extendido a casi todas las partes del mundo en el primer cuarto del siglo XX. Gran parte de los nuevos Estados y sus gobiernos las consideraban unos instrumentos clave para el progreso socioeconómico, la construcción nacional y la cohesión social. Occidente era el espejo donde se habían transformado estas instituciones, tanto como fuente de conocimiento, como aprendizaje y formación para las nuevas generaciones como personal especializado, clave para el funcionamiento de las burocracias estatales modernas y las economías modernas. Los estudiantes indígenas comenzaron a salir al extranjero a partir de 1870, la mayoría a Inglaterra y algunos a Alemania. Los modelos occidentales y sobre todo la universidad orientada hacia la investigación era un más que reclamo internacional para que cada vez más estudiantes fueran enviados por sus respectivos gobiernos a estudiar a Alemania, Gran Bretaña y Francia. El profesor Gunnar Myrdal (cit en Wittrock, 1996, p. 356), que estudió en Gran Bretaña, Alemania y posteriormente en Estados Unidos, afirmaba en 1940 que: “la investigación y la educación superior son las fuentes de la cultura nacional [...]”. A finales del siglo XIX, Gran Bretaña, Francia y Alemania se habían convertido en los principales centros académicos del mundo (Albatch y Teichler, 2001, Rüegg, 2004 y Gürüz, 2008). Las instituciones de educación superior creadas

⁴ La Universidad de Beijing se creó en 1898, aboliéndose el sistema imperial de exámenes en 1910. Transcurrieron décadas de debate respecto a los modelos de aprendizaje británicos, estadounidenses, franceses y alemanes. En 1936, China tenía setenta y ocho instituciones de educación superior, la mitad de las cuales eran privadas, fundadas por misioneros o personas adineradas y algunas en colaboración con instituciones estadounidenses. La Universidad de Hong Kong, se creó en 1911, y se inspiró en las recién fundadas universidades cívicas británicas. La Universidad de Tokio se creó en 1877, aunque posteriormente se fue reorganizada como la Universidad Imperial de Japón en 1886. Japón al igual que China, tenía una larga tradición de educación superior basada en un plan de estudios confuciano que conducía al servicio gubernamental.

en otros países estaban basadas en alguno de estos modelos o en una combinación de ellos. En consecuencia, se reclutaron profesores británicos, franceses y alemanes para enseñar en el extranjero, y se envió a los estudiantes a estos países para que se formaran como futuros miembros del profesorado de las instituciones de sus países de origen. La movilidad hacia el exterior de los profesores europeos y la afluencia de estudiantes a Europa de otras partes del mundo aumentó durante la era de la colonización europea, cuando se implantaron instituciones europeas en las colonias (Altbach y Teichler 2001).

Durante la segunda mitad del siglo XIX y hasta el comienzo de la Primera Guerra Mundial en 1914, la movilidad estudiantil y el auge de la Educación superior fue una constante. Entre 1850 y 1870, muchos jóvenes rusos fueron enviados a estudiar en universidades alemanas y suizas (Gürüz, 2008). Altbach y Teichler (2001) atribuyen el crecimiento de la internacionalización en este período al surgimiento de la universidad de investigación alemana como modelo internacional, junto a la implantación de las disciplinas científicas y auge de la ciencia. El notable incremento de las opciones que se les abría a los estudiantes como lugares de excelencia para el aprendizaje y los intercambios académicos a través de conferencias, organizaciones científicas y publicaciones estaban empezando a superar las políticas intrínsecamente restrictivas de los diferentes Estados-nación europeos, unido a las posibilidades de empleo, sectarismo y discriminación contra las minorías (judíos), y mujeres (que tenían su acceso restringido a la educación superior en la Rusia zarista), así como persecución contra los líderes estudiantiles de movimientos revolucionarios (Gever y Vos, 2004).

Como muestra de lo expuesto y del incremento notable en este periodo, algunos datos pueden servir de ejemplo (Ringer, 2004, Gürüz, 2008), a pesar de su parquedad y escasez. Ringer (2004) otorga los valores de 6 por ciento y 12 por ciento para la proporción de estudiantes extranjeros en Oxford en los años alrededor de 1900 y 1930, respectivamente. Por otra parte, existen datos sobre la matriculación de estudiantes extranjeros en Francia y Alemania. A lo largo del siglo XIX, París fue el destino preferido de los estudiantes de matemáticas; muchos de los profesores de las universidades rusas habían estudiado en París (Bockstaele 2004). En la Tabla 1 se indica el número de estudiantes extranjeros matriculados en centros franceses de enseñanza superior. Es interesante observar que la matriculación extranjera en las instituciones francesas había alcanzado un máximo de cerca de quince mil alumnos y representaba más del 20 por ciento del total de la matriculación terciaria en el país en 1927-1928. Esto fue justo antes de la Gran Depresión de 1929, a partir de la cual, con el inicio de la crisis económica mundial y el inminente conflicto mundial, comenzó a declinar notablemente. También resulta interesante observar

que en 1927-1928, las mujeres estudiantes representaban el 22 por ciento de la matrícula extranjera en Francia, lo que estaba muy cerca de la tasa de participación femenina entre los estudiantes franceses en el mismo año.

Los estudiantes europeos representaban el 92,3 por ciento de la matrícula extranjera en Alemania, seguidos por los estadounidenses el 4,6 por ciento y los asiáticos sólo el 2,6 por ciento. Ringer (2004), en su estudio sobre movilidad estudiantil, analiza que la relación entre la matriculación de estudiantes extranjeros y la matriculación total en Alemania es del 6 por ciento a comienzo del siglo XX y del 4 por ciento, superada a comienzos de 1930. Los estudiantes extranjeros en Alemania aumentaron muy poco después de la Primera Guerra Mundial, comenzando a incrementarse una vez finalizada el desastre que supuso para Alemania y toda Europa la Segunda Guerra Mundial.

Tabla 1. Estudiantes extranjeros en Alemania. Francia e Inglaterra (porcentaje del total)

Periodos	1900	1920	1930
<i>Alemania</i>	7	-	4
<i>Francia</i>	6	13	22
<i>Oxford</i>	6	-	12

Fuente: Ringer, 2004; p. 247.

Durante este siglo y medio, el mapa universitario europeo ha cambiado notablemente en todos los ámbitos. Hasta 1945, el número de universidades, si se incluye la Unión Soviética, se ha duplicado, pasando de 143 a 308. Sin la Unión Soviética, cuya estructura universitaria se vio completamente modificada por el incremento del número de universidades especializadas, el número de universidades sería de 156, con un incremento imperceptible. Sin embargo, hay que señalar las 240 Escuelas Superiores, no universitarias con un elevado nivel académico, que se habían extendido por todo el continente, además de las universidades. El número de estudiantes universitarios se multiplicó por diez pasando a casi el millón. En síntesis, se puede afirmar que a nivel global el número de órganos académicos de tipo universitario se ha triplicado y por consiguiente la movilidad estudiantil a centros de referencia europeos.

El trabajo de Luzón y Torres (2009), sobre la educación internacional, titulado “La educación internacional: un nuevo escenario entre naciones desde una perspectiva global” y posteriormente es elocuente en torno que muestra una mirada retrospectiva que coincide con lo expuesto en este capítulo. En efecto, se puede asegurar que las raíces intelectuales de la Educación Internacional se encuentran en el siglo XIX y están vinculadas con el deseo de conocer, observar y aprender de otros países en el momento en el que empiezan a desarrollarse

los primeros sistemas nacionales de educación como sistemas de escolarización de masas, precisamente porque es a mediados del siglo XIX cuando comienza a Universidad moderna, al amparo del surgimiento de los estados nacionales. Epstein (1992), sostiene que, a diferencia de los orígenes de la Educación Comparada, César Augusto Basset (1808) y Victor Cousin (1831) fueron los precursores de la Educación Internacional. Precisamente en sus comienzos, la línea de división entre ambas es muy difusa y difícil de percibir. Por una parte, cabe establecer que la distinción entre los investigadores que realizaron estudios descriptivos o analíticos y los profesionales que estaban preocupados por la práctica y la política (Wilson, 1994, cit. Luzón y Torres, 2009; p.27). No obstante, también hay que considerar otros viajeros europeos y norteamericanos que, a través de estos viajes patrocinados, fueron el germen de lo que ahora se denomina Educación Internacional.

Esta etapa, tiene su importancia, ya que se caracteriza por el desarrollo de una educación superior con una orientación predominantemente nacional, en la que predomina la movilidad individual de un pequeño grupo de personas con buenos expedientes académicos y cualificaciones, a los principales centros de aprendizaje del mundo; asimismo la exportación del modelo académico de las potencias coloniales europeas al resto del mundo y la cooperación e intercambio en materia de investigación (Knight y de Wit, 1995). De hecho Schriewer (2011) llega a afirmar que los procesos de internacionalización surgen en el contexto del siglo XIX, más como un “término del Derecho Internacional referido a las limitaciones de la soberanía de un Estado sobre la totalidad o parte de su territorio a favor de otros Estados o del conjunto de la comunidad internacional” (p. 41). Esta concepción no ha sido ampliamente valorada, sino más bien las estrategias de movilidad la difusión de modelos estructurales de expansión los sistemas educativos y de educación superior como muestra de los procesos de globalización (Meyer y Ramírez, 2002).

2.3.3. El surgimiento de la universidad americana moderna

Otro hecho de especial relevancia durante este periodo es la emergencia de la universidad moderna americana. Precisamente de la movilidad académica internacional que tuvo lugar en los años XIX y principios del siglo XX, en la que participaron un gran contingente de estudiantes estadounidenses que fueron a estudiar a universidades alemanas. Según Gürüz (2008), entre 1815 y 1914, se produjo una importante migración de estudiantes americanos a Alemania, cifrada en torno a los diez mil. Por ejemplo, estudiantes procedentes de la costa este, Harvard, Yale y otras universidades viajaron a estudiar en las universidades alemanas de Göttingen, Berlín y Heidelberg, entre otras, cada vez en mayor número, llegando a principios del siglo XX a más de un 20% de la matrícula (Perkin, 2006). Este flujo

constante revertió en las universidades norteamericanas de forma considerable, movimiento denominado el *Grand Tour* (de Wit y Merckx, 2012, p. 46), mediante el cual muchos estudiantes americanos conseguir estudiar en Europa era considerado el último escalón de su integración en la sociedad americana. Un proceso similar ocurría en el la educación superior canadiense y australiana. La educación superior europea, sobre todo la alemana, ha influido de forma notable en todo el desarrollo de la educación superior americana. La idea de unidad de docencia e investigación se convirtió en el eje de las nuevas universidades americanas de la segunda mitad del siglo XIX, MIT (f.1860), Johns Hopkins (f. 1867), Cornell (f. 1868), Clark (f. 1887), Chicago (f. 1890), Berkeley (f. 1868) y Stanford (f. 1895), entre otras. Así, a principios del siglo XX, las universidades de Estados Unidos habían transferido y adaptado el modelo alemán de universidad de investigación para construir lo que se convertiría en “uno de los mejores sistemas de educación superior del mundo” (Gürüz, 2008, p. 133). Entre las principales innovaciones que se realizaron en este proceso de adaptación (Perkin, 2004; Gürüz, 2008; de Wit y Merckx, 2012) fueron:

- a. La creación de las titulaciones de postgrado.
- b. Creación de los departamentos como la unidad académica frente a las cátedras con un carácter más autocrático.
- c. Se introdujo el título de doctorado, basado en la investigación, así como la figura del profesor asistente. Esto posibilitó la incorporación de profesorado joven dotado de un nuevo rango y con una función más independiente basada en la investigación.
- d. La instauración del servicio a la comunidad se convirtió en una de las las principales funciones de la universidad junto a la docencia e investigación.
- e. Amplitud de servicios de atención a los estudiantes y otros servicios tanto profesionales como administrativos.
- f. Creación y construcción de grandes bibliotecas y museos por parte de las universidades.
- g. Creación de una amplia variedad de titulaciones de grado y postgrado, incluyendo las carreras técnicas.

De hecho, la influencia y contribución de la universidad y educación superior alemana fue una constante en Estados Unidos, ya que gran parte de los doctorados en las universidades alemanas y centros de investigación que regresaron a su país o emigraron como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial, fue un potencial investigador joven que hizo que las instituciones estadounidenses pronto se convirtieran en centros de excelencia y centros de atracción de científicos y

académicos de todo el mundo, por su modelo organizativo. De hecho, como consecuencia del ascenso de los nazis al poder la afluencia de científicos y eruditos a la universidad americana no cesó, cubriendo prácticamente todas las ramas del conocimiento, llegando a alcanzar ser nombrados Premios Nobel. El proceso originado en Canadá fue similar, pero a menor escala (Perkin, 2006; de Wit y Merckx, 2012). Philip Altbach (2004) precisa y llega a matizar la influencia externa internacional en la universidad americana para dotarlo de un espíritu moderno, afirmando lo siguiente: “La estructura de la universidad americana, tan influyente en todo el mundo, constituye una amalgama de influencias. El modelo colonial original, importado de Inglaterra, se ha combinado con la idea de una universidad de investigación alemana del siglo XIX, además de la concepción americana de servicio a la sociedad, para alcanzar el concepto de universidad moderna” (p. 4). Después de la guerra, se empezó a poner mayor énfasis en la enseñanza profesional y técnica de nivel medio, que dio lugar a la creación de un segundo tipo de institución no universitaria, los *Community College*, que, junto con la escuela secundaria (*High School*), desempeñó un papel central en la masificación y universalización de la educación superior estadounidense, un punto de inflexión después de la Segunda Guerra Mundial.

2.3.4. La Educación superior en el resto del mundo

El modelo de universidad alemana alemán fue muy admirado e imitado, sobre todo en Estados Unidos y Japón y formó parte de extensión de la universidad europea por el resto del mundo. Sin embargo, previamente el modelo de universidad que se extendió al mundo no europeo fue el aportado por conquistadores y colonizadores. Como argumenta Perkin (2006) había que educar a las nuevas élites y nuevos gobernantes de las colonias, teniendo en cuenta los nuevos valores y cultura nativa asentada en cada una de las regiones colonizadas. Esta capacitación de las élites locales y personas de las colonias posibilitó que con el tiempo adquieran su propia independencia dependiendo de los diferentes lugares y momentos en función de los contextos. Con el paso del tiempo las universidades y sus instituciones se convirtieron en instrumentos de nacionalismo y anticolonialismo, frente a la influencia y hegemonía occidental.

En América Latina el influjo español y portugués era manifiesto y queda constancia en gran parte de su lengua y cultura. En 1551 se crearon las universidades de Lima y México y poco más tarde la de Bogotá y Córdoba (Argentina), al amparo del modelo de la universidad de Salamanca. Sin embargo, en Brasil no se crea la primera universidad hasta 1912, la Universidad Federal de Paraná (UFPR), siendo la universidad brasileña más antigua, segunda de la de Río de Janeiro en

1920. Las universidades latinoamericanas después de la independencia sirvieron principalmente a los intereses de las nuevas élites emergentes, los terratenientes y la notable influencia de la iglesia. Surgieron nuevas escuelas técnico- profesionales para la creación de capital humano y mano de obra cualificada en campos como la agricultura, silvicultura, la medicina veterinaria, ingeniería, etc, para inducir un desarrollo económico en cada uno de los países de la región. Desde la década de 1980, y particularmente en la década de 1990, ha habido se han abordado varias reformas en la educación superior en América Latina, como respuesta a la crisis económica mundial y desafíos que plantea la globalización. Sin embargo, como Altbach (2002) plantea, a pesar de que la globalización está teniendo un impacto cada vez más significativo a nivel mundial, América Latina continua siendo una región periférica en los centros internacionales de investigación y difusión del conocimiento. La Educación superior latinoamericana se enfrenta al reto de adoptar una posición de fortaleza en cuanto a sus propias posibilidades (de Wit, Jaramillo, Gacel-Ávila y Knight. 2008).

Por otra parte, los imperios francés y holandés también tuvieron una presencia significativa al igual que el protestante. Aparte del colegio jesuita de Laval (1635) en Quebec, los franceses no fundaron ninguna universidad en el continente americano. Sin embargo, el creado en Argel en 1879 considerado parte de Francia y modelo de universidad napoleónica.

Después de la Segunda Guerra Mundial se adopta una nueva política cuando otras colonias (Túnez, Marruecos, Senegal) se suman a la Francia metropolitana, que había iniciado Argelia, mediante la creación de Institutos de Educación Superior. Los de Dakar y Túnez se convirtieron en universidades en 1957 y 1960, justo antes y después de la independencia (Perkin, 2006). Sin embargo, los holandeses también tardaron en exportar la educación superior. En las Indias Orientales Holandesas (Indonesia), no se creó ninguna universidad hasta la independencia en 1947. No obstante, se fue creando una amalgama de varios colegios en varias ramas profesionales (Derecho, Medicina, Ingeniería entre otros). En Canadá anglófono, las primeras universidades se empiezan a crear a finales del siglo XVIII y primera mitad del siglo XIX al amparo de la corona británica y margen del espíritu republicano de los EEUU. La Universidad de New Brunswick (*Fredericton*), fue fundada en 1785, más conocida como Academia Provincial de Artes y Ciencias, la primera institución estatal en Canadá, y recibiendo el beneplácito real como King's College en 1828. Le siguieron la de York en Ontario (1827), convirtiéndose en la Universidad de Toronto en 1849. La prestigiosa Universidad McGill de Montreal fue fundada por la voluntad de James McGill, rico comerciante, en 1821. Cuando Canadá adoptó el nuevo status de independencia en 1867, disponía de 18 instituciones de Educación superior (Perkin, 2006).

Un proceso similar ocurrió en Australia. Cada colonia creó su propia universidad, así Nueva Gales del Sur creó en 1850 la Universidad de Sydney, más tarde la colonia de Victoria fundó en 1853 la Universidad de Melbourne llegando a un crecimiento muy rápido, ya que después de la Segunda Guerra Mundial (1947) albergaban a 28.558 estudiantes, más de una cuarta parte de ellos mujeres. Este incremento continúa donde las mujeres tienen un protagonismo importante.

2.3.5. Creación del Instituto Internacional de Educación. Fomento e intercambio de estudiantes

Al final de la Gran Guerra, Estados Unidos se convirtió en primera potencia económica mundial y por el contrario Europa estaba empobrecida y endeudada. El tiempo transcurrido entre 1922 y 1929, más conocido como felices años veinte, destaca un auge de la educación superior norteamericana y su mejor imagen exterior. En 1919, mientras al presidente de Estados Unidos Woodrow Wilson se le concede el Premio Nobel de la Paz; Nicholas Murray Butter, Presidente de la Universidad de Columbia; Elihu Root, ex secretario de Estado; y Stephen Duggan, profesor de Ciencias Políticas en la Universidad de Nueva York, crearon el *Institute of International Education* (IIE), con la firme creencia, y discurso, de que el intercambio educativo contribuiría a formar y lograr una comprensión entre naciones, teniendo como base una paz duradera. En la década de estos 'felices veinte', se crearon en el Instituto las primeras guías de referencia para el estudio internacional y una red de clubes de Relaciones Internacionales que facilitaba las relaciones entre universidades, aunado a una nueva categoría de visados para estudiantes no inmigrantes. En los años siguientes, las iniciativas de esta organización ayudaron a estudiantes y personas distinguidas que huían del fascismo en España y en Italia. Posteriormente, el IIE amplió la apertura de sus intercambios con la Unión Soviética y América Latina (IIE, 2015). Actualmente es una organización que promueve la vinculación académica, la movilidad y la investigación entre Estados Unidos y diversos países, con financiamiento del gobierno estadounidense, del Banco Mundial, de diversas empresas y fundaciones, y de algunos gobiernos extranjeros (Brasil, Chile, Japón y España).

En 1923, el Dr. William F. Russell fue nombrado director del recién creado *International Institute of Teachers College* (fundado a principios de 1923 por una donación de Rockefeller). Su objetivo fue la formación de profesionales de la educación extranjeros como un medio de difundir la democracia y desarrollar la comprensión internacional, especialmente después de un conflicto mundial tan devastador como el ocurrido pocos años antes. Su principal cometido fue triple: ofrecer apoyo y consejo a estudiantes extranjeros, poner las escuelas estadounidenses

en contacto con las mejores teorías y prácticas educativas extranjeras que podrían encontrarse, y finalmente brindar asistencia educativa directa a países extranjeros. Fue significativo el papel desempeñado por Paul Monroe e Isaac Kandel. El papel del *International Institute*, como organización dentro de una institución educativa mayor, el *Teachers College* de la Universidad de Columbia fue significativo al posibilitar la construcción de la primera “red internacional de conocimiento” en este campo (Pereyra, 1993). Sin embargo, históricamente ha sido muy importante su contribución a la internacionalización por la labor realizada, al igual que mediante la publicación del *Educational Yearbook*, al cuerpo de conocimiento formal de la disciplina (Luzón y Torres, 2009).

Tabla 2. Diferencias entre la Educación Comparada y la Educación Internacional

	Educación Comparada	Educación Internacional
Ámbito	Académico. Estudio científico de la educación. Investigación (descriptiva-analítica)	Escasa sistematización teórica. Pragmatismo y aplicación de políticas. Organizaciones Internacionales
Orígenes	Sadler. Elaboración sistemática	Etapas de viajeros
Ámbito de estudio	Países desarrollados	Países en vías de desarrollo
Investigación	Investigación Básica	Investigación aplicada

Fuente: Halls, 1990

Por ese mismo tiempo, en el año 1922, nació en Alemania -como proyecto entre un estudiante alemán y la IIE de Estados Unidos- lo que hoy es el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD). En sus inicios, esta organización se limitaba a la concesión de becas a estudiantes de Estudios Sociales y Políticos. Actualmente, es una organización de financiamiento intercambio internacional de estudiantes e investigadores, reconocida como una de las asociaciones de universidades y colectividades de estudiantes con más presentación a nivel mundial (DAAD, 2014).

El IIE implementa más de 250 programas de intercambio internacional que benefician a más de 20.000 hombres y mujeres de 175 países. El más importante es el mundialmente conocido *Programa Fulbright*, que el IIE administra en nombre del Departamento de Estado de Estados Unidos. Además del Departamento de Estado, los patrocinadores del programa incluyen: la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), el Banco Mundial, importantes fundaciones filantrópicas, corporaciones privadas y públicas, gobiernos extranjeros e individuos.

Dada su relevancia en cuanto a la movilidad e intercambio de estudiantes y personal académico de todo el mundo, desde su creación, el Instituto ha desempeñado un papel clave en la creación de la movilidad académica, no sólo en EEUU, sino a nivel internacional. En la década de 1940, organizó conferencias para asesores estudiantiles extranjeros, lo que llevó a la creación de la actual Asociación Nacional de Asesores Estudiantes Extranjeros, más conocida como NAFSA (1948) y la Asociación de Administradores de Educación Internacional (AIEA, 1982) para apoyar la movilidad académica internacional. Cada año, aproximadamente dieciocho mil hombres y mujeres de 175 naciones participan en estos programas.

A pesar de ser una institución privada, colabora con el personal de las *Comisiones Fulbright* y de las Embajadas y Consulados de Estados Unidos en los países participantes para administrar el Programa de Becas *Fulbright* para profesorado estadounidense e internacional. Colabora con la Oficina de temas educativos y culturales del Departamento de Estado y coordina la promoción, contratación, revisión, colocación y seguimiento de profesorado en las *Comisiones Fulbright*, así como en los países participantes. Entre sus principios mantiene entre sus principales objetivos que la educación trasciende fronteras, abre la mente de las personas, permitiendo que vayan más allá de la construcción de redes e interrelaciones encaminadas a la resolución de problemas. Concibe que el intercambio internacional de ideas posibilita un enriquecimiento personal y social que permite un mayor entendimiento entre pueblos y culturas encaminadas hacia la creación de un mundo más equitativo y justo. De hecho, entre los objetivos del IIE destaca ayudar a las personas e instituciones a aprovechar el poder de la educación internacional para prosperar en el mundo interconectado de hoy. Polariza su enfoque bajo tres ejes: Concesión de becas para el estudio y la formación, la potenciación de la economía en aquellos países e instituciones que lo demanden para mejorar su capital humano, junto a la promoción y fomento de nuevas oportunidades.

2.4. La internacionalización de la Educación superior a partir de 1950: de la educación de masas a la educación universal

Durante la Segunda Guerra Mundial y los años subsiguientes, la situación de Europa empeoró drásticamente. Esta guerra que resultó ser más devastadora que la primera, hizo evidente que los países europeos, independientemente de si ganaron o perdieron, no podrían reconstruirse sin ayuda. Estados Unidos, en cambio, como si pareciera ser habitual en tiempos de postguerra, entre 1946 y 1948 cambió su déficit a superávit sorprendentemente.

Como asegura la historiadora holandesa De Ridder-Symoens (1996), esta etapa es de un gran auge y expansión de la Educación Superior en todo el mundo con lo

que el fenómeno de la internacionalización asociado a las instituciones de Educación Superior se extiende y está presente a escala mundial. Entre los principales hitos que se producen durante esta etapa vinculados a la internacionalización y auge de la Educación Internacional, se puede citar:

Se evidencia un cambio de tendencia en la educación internacional que se puso de manifiesto después de la Segunda Guerra mundial, principalmente en Estados Unidos y en la Unión Soviética, las dos superpotencias que emergieron después de la guerra. Ambas potencias tenían claras razones políticas para promocionar la educación internacional y extender la cooperación fuera de sus fronteras. Su propósito era obtener una mejor comprensión del resto del mundo y mantener e incluso expandir su esfera de influencia. En tanto, Europa estaba concentrada en la recuperación sus instituciones educativas, así como la reconstrucción de los severos daños sufridos por las dos guerras mundiales y no estaba en condiciones de invertir en la extensión de la internacionalización. Muchos de sus académicos habían sido víctimas de la guerra o emigraron a otras partes del mundo, principalmente Estados Unidos, Canadá y Australia. Según Knight y De Wit (1995) la internacionalización de la educación superior en esta etapa estuvo centrada más bien en acuerdos, entre naciones, más relacionados con la diplomacia que con la cooperación cultural y académica.

Se considera, a juicio de Vestal (1994), que, históricamente, la preocupación por los contenidos internacionales se generalizó en Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial, cuando la comprensión de otras naciones se convirtió en cierta forma en una cuestión de defensa. En los tiempos y situaciones subsiguientes tales como la reconstrucción de la posguerra en los países afectados, la Guerra Fría, el fin de la era colonial, y la creación de nuevos Estados independientes en Asia y África, tuvieron efectos significativos en todo el mundo, pero sobre todo en los Estados Unidos, que consideraba necesario evitar aislamientos. Muestra de su influencia es el Plan Marshall en la reconstrucción de los países europeos después de la Segunda Guerra Mundial, y en general todo el sistema de alianzas económicas y militares suscritas por Estados Unidos y sus aliados, que evidenciaron la necesidad de que los estadounidenses supieran y se involucraran cada vez en cuestiones internacionales incluyendo, por supuesto, el ámbito de la educación. A partir de 1950 se acelera el uso de los intercambios académicos como instrumentos de política exterior. Se iniciaron nuevos programas de intercambio y se otorgaron muchas becas, tanto por organizaciones internacionales, como la OTAN, o la recién creada Comunidad Económica Europea, CEE (la actual Unión Europea, UE), además de sus respectivos gobiernos. Por ejemplo, Reino Unido y Francia pusieron en marcha un programa de becas para sus antiguas colonias. También se establecieron otros intercambios académicos y programas de asistencia técnica por los países miembros tanto la OTAN como el bloque soviético (Klineberg 1976, cit. Gürüz, 2008, p. 135).

El espíritu de cooperación y colaboración entre instituciones académicas de educación superior era evidente. De hecho, los rectores, vicescandalleres, y presidentes de las universidades europeas se reunieron por primera vez en Cambridge en 1955 para reafirmar el potencial de la cooperación internacional entre sus instituciones (Gürüz, 2008). Sin embargo, durante este periodo no hay una verdadera movilidad académica porque Europa está en periodo de postguerra. A pesar de la política humanitarismo e internacionalismo aplicada en este periodo, los acuerdos de intercambio eran a nivel nacional, entre países, pero no a nivel regional. Guy Neave (1992) describe la movilidad de este periodo (1950-1970) como “tremendamente voluntarista, desorganizada e individualizada” (p. 15).

Durante la década de 1960 y 1970, la situación cambió. No solo la Unión Soviética vio en los países en desarrollo una región importante para la expansión de su poder político y económico, sino que invirtió en programas de desarrollo para universidades. Estados Unidos, junto a Europa Occidental, Canadá y Australia movieron fondos para el desarrollo de la educación superior en Asia, América Latina y África. En general, en el periodo que oscila entre 1950-1985, en Europa (Oriental y Occidental), Estados Unidos, Canadá y Australia, las relaciones Norte-Sur se produjeron avances estratégicos en cuanto a la internacionalización de la educación superior. Estos avances van en la línea de la descolonización de gran parte de países del continente asiático y africano, donde la expansión de la Educación Superior orientada al desarrollo económico implica el papel cambiante de las universidades como generadoras de recursos humanos junto al mantenimiento de su función tradicional como centros académicos. Así, durante este período, la internacionalización se expresa a través de la creciente movilidad de los estudiantes en un solo sentido, desde el Sur hacia el Norte (Knight y De Witt, 1995).

En 1966, en Estados Unidos, el entonces presidente, Lyndon B. Johnson sentó las bases legislativas del sentido de la internacionalización de la educación en este país con la Ley Internacional de Educación [*International Education Act of 1966*]. En su discurso de solicitud al Congreso para una declaración de que la educación y la salud son elementales en la construcción de la paz duradera, hizo énfasis en que la educación internacional es responsabilidad, colaboración y promesa de todas las naciones y no puede ser construcción de un solo país. Esta legislación o propuesta de legislación, representa, en gran medida, parte de la visión de este país en el ámbito educativo y su interés por la presencia internacional en el mundo (Leestma, 1994).

En Europa, se produce una transformación del intercambio académico en movilidad académica potenciada por los estudios conjuntos por parte del Instituto Internacional de Educación (IBE), de la UNESCO, que han conducido al

establecimiento de un programa de acción conjunto de la Comunidad Europea para la movilidad de estudiantes universitarios, más conocido como ERASMUS en 1987. A considerar también otro de los programas relevantes en la esfera internacional como es el programa Fulbright, uno de los múltiples programas administrados por IIE para la promoción de la educación superior estadounidense, como se ha expuesto con anterioridad.

En la década de los 80s el contexto global cambia de nuevo. La Unión Europea se fortalece como entidad supranacional, junto el surgimiento de Japón como potencia económica, que intentan competir no solo con la hegemonía política y económica de Estados Unidos, sino también en el campo de la investigación y la enseñanza. El ocaso del imperio soviético con la caída del Muro de Berlín, un símbolo de la guerra fría y la fractura de dos concepciones del mundo totalmente contrapuestas, hace que a partir de la década de los noventa el cambio de panorama sea aún más visible y evidente. El contrapeso político y militar de la URSS decayó en un tiempo en el que Estados Unidos estaba cada vez más amenazado como potencia económica por Japón y la Comunidad Europea, por lo que este período se caracteriza por el énfasis en argumentos económicos para promover la cooperación y el intercambio internacional en la educación superior. Este periodo expresa un fuerte énfasis en la globalización económica, social y política. De hecho, como avalan Gürüz (2008), Altbach (2016), hasta la década de 1980, la internacionalización de la educación superior suponía en gran medida un intercambio de estudiantes y personal académico. Además se avanzó en cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras con la creación de instituciones nacionales con el propósito de promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso de las lenguas y culturas nacionales en el exterior (British Council, Goethe-Institut, Alliance française, Instituto Cervantes, Sociedad Dante Alighieri, Pushkin State Russian Language Institute, Instituto Confucio, entre otros) y potenciar el intercambio de profesorado y estudiantes. También supuso un avance en cuanto a la inclusión en los planes de estudio de cursos sobre diferentes países y culturas y programas en el ámbito internacional. Se extendió la internacionalización a más campos académicos de los ya tradicionales como las ciencias naturales, las ingenierías y la medicina. El inglés era la lengua de los negocios y pasó a convertirse también en la lengua de los nuevos conocimientos, así como para la docencia y la investigación en el ámbito de influencia no comunista.

Otro hecho destacable durante la segunda mitad del siglo XX, y que cada vez va adquiriendo mayor presencia en el escenario internacional, son las organizaciones internacionales, tales como OCDE, UNESCO, Banco Mundial y organismos supranacionales, como la Unión Europea. Con todo este proceso se pasa de la “nacionalización” de la educación superior al multilateralismo y

mayor protagonismo de los organismos internacionales. Los estudios e informes internacionales con acopio y difusión de datos para análisis comparados ofrecen cada vez una perspectiva más internacional y global. Peter Scott (2000), parte de la premisa de que la internacionalización refleja el mundo de los Estados-nación, mientras que la globalización implica tanto la competencia y la colaboración entre las naciones. Partiendo de este enfoque las universidades y educación superior habrían de abordar, por una parte, la promoción de las culturas nacionales en un entorno cada vez más global y cosmopolita, así como la influencia y repercusión de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los contenidos y metodologías; sin menoscabo de los problemas de mantenimiento económico con un incremento de costes cada vez mayor.

Desde mitad de la década de 90's, la globalización ha sido un fenómeno ha supuesto uno de los retos más importantes a los que se ha enfrentado la universidad y la educación superior (Scott, 2000). Ello supone que las instituciones que se centran principalmente en la educación internacional, en el plano de la educación superior, centrada en la movilidad estudiantil y académicos en el sentido clásico han de abordar los desafíos, que cada vez con mayor intensidad plantea la globalización. La evolución del contexto internacional ha propiciado cambios en la propia educación superior mundial. Ello repercute e incide en la manera que su dimensión internacional está haciendo necesaria la celebración de un debate sobre el futuro de la internacionalización. Aunque hasta ahora Europa y América del Norte, sobre todo Estados Unidos, así como, en cierta medida, Australia, han desempeñado un papel clave en el desarrollo de la internacionalización, existe una creciente preocupación de que la internacionalización se conciba o sea sinónimo de occidentalización o neocolonialismo (de Wit y Merckx, 2012).

Gran parte de los historiadores no plantean las causas, ni las razones del fuerte e importante crecimiento de la Educación Superior, sobre todo a partir de la Segunda Guerra Mundial. Las razones pueden ser de corte funcionalista al argumentar el desarrollo económico y la necesidad imperiosa de capital intelectual y humano. Las investigaciones desarrolladas por el equipo de John Meyer, de la Universidad de Stanford, son clarificadoras al respecto. Meyer y Schofer (2006) desde un enfoque neoinstitucionalista plantean que la demanda creciente de educación superior. Como asegura Perkin (2008, p. 192), "las tres cuartas partes de las universidades, incluso en el continente europeo, durante el siglo XX, y el 75% a partir de 1945". Destaca, especialmente también, el incremento exponencial de la mujer en la Educación superior. Pero, ¿a qué se debe este cambio en cuestión de décadas? La explicación más plausible la podemos encontrar en la teoría neoinstitucionalista de John Meyer. No es sólo el espíritu neocolonial, desarrollo, o, el imperativo de la

globalización, sino que también hay que contemplar otros factores, como el papel y la relevancia de las instituciones. ¿Cómo se explica que países calificados como económicamente dependientes tengan un crecimiento de la Educación superior tan importante? Por ejemplo, Argentina ha pasado en pocas décadas del 11 al 48%; Marruecos del 1 al 11%, China del 2 al 22% e incluso Malawi (África) del 5 al 7%. En este aspecto la teoría neoinstitucionalista destaca el rol preponderante que han desarrollado las instituciones en la modernidad (como contraposición con el nivel de ingresos y potencial de recursos económicos asociados con estas instituciones modernas). Es constatable que los sistemas nacionales de educación superior están sujetos a modelos globales y tienden a cambiar en consonancia con los cambios y dinámicas que se van produciendo en esos modelos (Meyer et al., 1997; Meyer y Ramírez, 2002, Meyer y Shofer, 2006).

Tabla 3. Evolución histórico-conceptual de la Educación Internacional

	Acontecimiento económico-político	Concepción Educación Internacional	Organismos Internacionales (Multilateralismo)	Influencia teórica
Antes de la II Guerra Mundial	Creación de los sistemas nacionales de educación y Universidad moderna.	Estudios y enseñanza en el extranjero. Difusión de ideas más allá de las fronteras nacionales. Viajes al extranjero.	Creación del International Institute. Creación de la Revista <i>International Education</i> . Creación de la Oficina Internacional de la Educación Financiación privada Fundaciones: Rockefeller, Carnegie, Ford	Estudio y análisis de los sistemas educativos, como base del Estado-Nación
Postguerra	Reconstrucción sistemas de educación nacional y de Educación superior	Estudios de áreas. Orientación internacional de los currículum. Entendimiento mutuo entre naciones. Preocupación por el desarrollo. Campo de actuación de las organizaciones internacionales	Creación de la UNESCO e institutos dependientes de ella. Desarrollo de sociedades científicas. Expansión científica. Participación de OCDE y Banco Mundial.	Construcción de modelos educativos desde una perspectiva internacional.
Gran expansión: 60-70	Guerra fría	Institucionalización Educación internacional Internacionalización de la Educación: pruebas estandarizadas. Asistencia técnica al desarrollo.	Surgimiento y consolidación de organizaciones no gubernamentales (sociedad civil global)	Influencia de las teorías del capital humano, modernización, dependencia, y análisis mundial.
Crisis de los 90's Y nuevos desafíos	Globalización e interdependencia	Revisión del concepto y de las disciplinas. Incorporación de otras áreas. Formación para la ciudadanía global		Teorías críticas posmodernas.

CAPÍTULO II

LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. PRINCIPALES TENDENCIAS

1. Introducción

En el capítulo anterior se ha comprobado que las universidades y el desarrollo de la educación superior han sido instituciones globales estructuradas mediante el latín, como lenguaje común, donde tanto estudiantes como profesores intercambiaban conocimiento de unos lugares a otros en el mundo occidental limitado. La educación superior y las universidades siempre ha estado sujetas a un contexto global más allá de las fronteras nacionales. Las tensiones existentes entre lo nacional y lo internacional han estado presentes, así como la extensión y generalización de la investigación, el idioma, las movilidades, la demanda incesante de educación superior. Las dudas surgen si a pesar de las tendencias contemporáneas, las innovaciones, las influencia de las nuevas tecnologías, la sociedad del conocimiento, se han extendido a otras regiones y han respondido de forma similar a estas influencias y a las expectativas que genera. De ahí que como plantea Scott (2000) la globalización no se puede analizar sólo bajo el prisma de la internacionalización de la educación superior. Se trata de un fenómeno más amplio que trasciende de las fronteras nacionales o simplemente las ignora. La internacionalización plantea un nuevo orden mundial, pero basado en los estados nacionales, al auspicio del neocolonialismo y estrategias geopolíticas surgidas de la Guerra Fría después de la segunda guerra mundial.

Las movilidades, convenios, intercambios y movimientos se producen dentro del multilateralismo estratégico de los diferentes estados alineados influenciados o determinados por movimientos geopolíticos específicos. Sin embargo, la globalización es un fenómeno muy diferente. Incluye no sólo la competencia global entre los diferentes mercados de grandes bloques: Asia-Pacífico, Unión Europea, Estados Unidos y Tratado de Libre Comercio, sino un nuevo orden global con una reordenación de fronteras, preponderancia de la tecnología y cultura de masas (Scott, 2000). La internacionalización, ha sido asociada más a intercambio, diplomacia, cultura de los respectivos estados, donde la Universidad ha tenido un protagonismo capital con la modernidad. La globalización responde a las exigencias del capitalismo global en una sociedad postindustrial al amparo de la sociedad del conocimiento. Redes, riesgo, información, conocimiento es la realidad que se conjuga con estado, mercado y cultura, emergiendo nuevos paradigmas (Scott, 2000; Altbach, 2016).

Así pues, la “internacionalización” y la “globalización” se han convertido en temas relevantes y significativos a partir de la década de los noventa, cobrando mayor protagonismo a partir del siglo XXI en las políticas de educación superior y en las redes de investigación creando verdaderas “comunidades epistémicas”. Para Enders y Fulton (2002), las políticas relativas a la educación superior aunque siguen siendo nacionales, se perciben una serie de tendencias agrupadas en torno a la “internacionalización”, que están desafiando la influencia del Estado-nación como el principal actor en las universidades y cuyas actividades endógenas y exógenas desarrollan sus miembros. Los objetivos de internacionalización que la educación y las universidades establecen, la prioridad que les otorgan y las características de sus procesos, sin lugar a dudas son determinados por el contexto y la situación geopolítica del país al que pertenecen. En todos los países del mundo, el comportamiento de las variables macroeconómicas determina el entorno del sistema educativo y en consecuencia, el proceso de internacionalización de sus instituciones. Puesto que la globalización incide en todas las economías, así como en sus sistemas educativos, y considerando la internacionalización como consecuencia del fenómeno de la globalización; resulta indispensable obtener un panorama general sobre las diferencias del impacto de la globalización en diversas regiones geográficas.

2. El fenómeno de la globalización y su incidencia en la educación superior

En esencia, la globalización supone para el proceso de internacionalización una ampliación, profundización y superación de las fronteras nacionales. Gracias a la rápida evolución de la tecnología y a la disminución de los costos de transporte, los individuos se desplazan más libremente entre países y continentes, aumentando la diversidad étnica, lingüística y cultural de los países de la OCDE. Políticamente, esto ha ido acompañado del reconocimiento de que la globalización está aquí para quedarse, como lo demuestra el creciente número de países que permiten a los ciudadanos tener más de una nacionalidad, así como una creciente democratización de nuestros países. Económicamente, esto se refleja en el aumento del comercio internacional, las inversiones extranjeras directas y otros indicadores de la integración financiera mundial, incluida la expansión de las empresas multinacionales con un alcance verdaderamente mundial (OECD, 2016e).

La globalización puede definirse como resultado de cuatro cambios estructurales interrelacionados que ocurrieron aproximadamente desde la década de 1980. Se pueden sintetizar en los siguientes (Mills y Blossfeld, 2005, cit. en Mills, 2009)

1. La internacionalización de los mercados
2. La disminución de la importancia de las fronteras para las transacciones económicas;
3. El desarrollo a todos los niveles de las denominadas nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), donde destaca la implementación de internet.
4. La creciente relevancia y volatilidad de los mercados, cambios auspiciados por el rápido desarrollo de Internet en el marco de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación.

Así pues, la palabra *globalización* puede utilizarse de dos formas distintas: en un sentido *positivo* para *describir* un proceso de integración en la economía mundial, y en un sentido *normativo* para *prescribir* una estrategia de desarrollo basada en la rápida integración en la economía mundial (Nayar, 2009, p. 27).

Este hecho tiene como una de sus principales consecuencias que en las economías desarrolladas estén cada vez más entrelazadas e sean más interdependientes (OECD, 2016d). Este sistema económico mundial interconectado, según la OCDE, también desafía la estabilidad financiera mundial, un riesgo particular en este mundo emergente. El desarrollo de una tecnología cada vez más avanzada, ha hecho posible la integración de los países en vías de desarrollo en las empresas comerciales mundiales, pero que por otra parte están desafiando su modelo de crecimiento. Durante la pasada década, el progreso en la comunicación, las redes y la caída de los precios unitarios favorecieron la absorción masiva de Internet y el aumento en la velocidad de conexión y en el volumen de tráfico de datos a través de las fronteras (OECD, 2016d). Estos cambios socioeconómicos han ocasionado que el equilibrio económico mundial también está cambiando. Las economías emergentes de Brasil e India (como ejemplo más visible), se sitúan cómodamente entre las diez mayores economías del mundo. Sin embargo, al mismo tiempo, la magnitud de la desigualdad global -la brecha entre las regiones más ricas y las más pobres del mundo- no para de aumentar. Si tenemos en cuenta los niveles de desarrollo, tanto nacional como individual, dentro de los países de la OCDE, la brecha entre ricos y pobres está en su nivel más alto desde hace 30 años. (OECD, 2016e)

En términos meramente económicos, el término *globalización* se refiere al movimiento de bienes y servicios a través de las fronteras Van Roojien (2013). Así, en un mundo cada vez más globalizado, las exportaciones y las importaciones son agregados clave en el análisis de la situación económica de un país. Cuando una economía se desacelera o se acelera, todas las demás economías se ven potencialmente afectadas por los vínculos comerciales. El comercio internacional de servicios es cada vez más importante tanto entre los países de la OCDE como

en el resto del mundo. Los servicios tradicionales -por ejemplo, el comercio de mercancías y los viajes- representan alrededor de la mitad del comercio internacional de servicios, pero el comercio de nuevos tipos de servicios, especialmente los que pueden realizarse a través de Internet, está creciendo rápidamente. Entre 2010 y 2014, el comercio internacional de servicios en la zona de la OCDE creció de manera significativa a pesar de la lentitud del crecimiento económico mundial y el bajo crecimiento del comercio de mercancías. Estados Unidos, a cierta distancia en 2014, fue el mayor exportador de comercio internacional de servicios, seguido por el Reino Unido, Alemania y Francia. China emergió como el quinto mayor país exportador (con un aumento del 97%) desde 2010 (OECD, 2016b).

De hecho, en este contexto, un motor central de la globalización es la internacionalización de los mercados y la consiguiente disminución de la importancia de las fronteras nacionales para todo tipo de transacciones económicas. Esto incluye cambios en leyes, instituciones o prácticas que facilitan o hacen menos costosas las transacciones (en términos de *commodities*, mano de obra, servicios y capital) a través de las fronteras nacionales, incluyendo el comercio (Mills, 2009). El proceso de integración de las economías nacionales y de las empresas, tiene dos grandes tendencias: *la regionalización y el multilateralismo*. La regionalización es la intensificación de las relaciones económicas por medio del incremento de flujos de comercio entre ciertos grupos de países cercanos geográficamente. El multilateralismo es la tendencia de los Estados nacionales a integrarse a la economía global a través de la firma de los tratados internacionales. En este proceso de “integración internacional con fines económicos” que caracteriza la actual etapa de globalización, surgen empresas multinacionales que manejan presupuestos incluso más altos que algunos países. Estos ‘actores transnacionales’ intervienen en los procesos geopolíticos promoviendo sus intereses (Praj, 2015).

2.1. La globalización y los principales desafíos para la educación superior

A medida que los mercados se están volviendo cada vez más globales, los países y sus economías están cada vez más entrelazados e interdependientes. Estos cambios no son sólo cosméticos, sino más bien una transformación fundamental en el equilibrio del poder económico. Para la educación, esto puede provocar cambios en la enseñanza de marketing, negocios, contabilidad y finanzas, así como una nueva importancia de las competencias globales (OECD, 2016e). Los cambios en la economía global generan cambios en la organización del trabajo y en los tipos de trabajo que la gente desarrolla. Los gobiernos están bajo presión de invertir en todos los niveles educativos por tener fuerza de trabajo preparada para competir

en el mercado (Carnoy, 2005). El aumento de la competencia en los mercados mundiales ha promovido la noción generalizada de que los países innovación constante para mantener su posición competitiva. (OECD, 2016e) Los estudiantes necesitan prepararse en el manejo de las nuevas tecnologías y de varios idiomas y la calidad de los sistemas educativos es evaluada a nivel internacional, de acuerdo al cumplimiento de determinados procesos y propósitos (Carnoy, 2005).

Las nuevas TIC y tecnología se han incluido a veces en la definición de globalización o como una fuerza paralela. (Mills, 2009). La continua evolución de Internet ha tenido un enorme impacto en nuestra vida cotidiana. En todos los países de la OCDE, el porcentaje medio de usuarios de Internet como proporción de las poblaciones nacionales aumentó del 61% en 2006 al 79% en 2013. Este promedio general oscila entre un máximo del 95% en los países nórdicos y un mínimo de menos de 50 % En México y Turquía. En el conjunto de la OCDE, la proporción de empresas con páginas web aumentó de 64% en 2007 a 75% en 2004. Desde 2007, el porcentaje de personas que han pedido bienes o servicios en línea ha aumentado sustancialmente en los países de la OCDE, 30% en 2007 a 50% en 2014. Los avances tecnológicos han abierto nuevos mercados para el sector educativo, incluidos los cursos en línea y el aprendizaje a distancia. (OECD, 2016e) La virtualización de la educación tiende a desarrollarse vertiginosamente, sobre todo en el nivel superior; a través de la educación a distancia (por internet). La expansión cuantitativa, el crecimiento de la privatización, la diversificación institucional, la restricción del gasto público y la diáspora de talentos son tendencias que caracterizan los actuales sistemas de educación superior (Carnoy, 2005).

La globalización se presenta a menudo como una fuerza general que afecta a todas las naciones de una manera similar. Pero los países tienen puntos de partida muy diferentes y tendencias variables para aceptar o resistir la globalización, influyendo así en el nivel de desigualdades dentro y entre países (Sassen, 1996 en Mills 2009). Las instituciones nacionales específicas, como los sistemas de empleo y de relaciones laborales, los sistemas educativos, el grado de desmercantilización del régimen de bienestar y las restricciones migratorias funcionan como “filtros” de estas presiones de globalización (Mills y Blossfeld, 2008, cit. en Mills, 2009) La globalización está cada vez más vinculada a la desigualdad, pero con resultados a menudo divergentes y polarizados. Los críticos de la globalización han argumentado que acentúa la desigualdad tanto dentro como entre los países (Firebaugh, 2003; Wade, 2004 cit. en Mills 2009). Aunque la globalización puede mejorar tanto los ingresos relativos como los absolutos de los individuos de todo el mundo, algunos hallazgos muestran que hay ganadores y perdedores claros (Mills, 2009). Los sistemas de educación superior de los países desarrollados están en

situación ventajosa frente a los sistemas de educación superior de los países en vías de desarrollo. Las universidades de los países con mayor desarrollo disponen de recursos financieros, están en el estado del arte en los temas de investigación y con fácil acceso a las redes de información; en tanto que, los países menos desarrollados tienen que lidiar con problemas como: “la reducción de la investigación pública, las inadecuadas políticas gubernamentales, y la estructura rígida e inflexible de las relaciones con el sector productivo” (López, 2008).

La globalización representa un conjunto de procesos económicos, políticos y culturales que operan simultáneamente (Mills, 2009) “La ideología del libre mercado asociada a la globalización afecta el sector educativo. Sus efectos se reflejan en las propuestas de financiación [...] El resultado, en varios países en desarrollo, ha sido el aumento de la desigualdad de acceso y la desigualdad en la calidad de los servicios educativos” (Llamas, 2007, p. 28). “Cada sistema educativo es el resultado de las circunstancias de su entorno y del sistema tributario. La educación se ve condicionada en cada país por factores fundamentales como la cantidad de ciudadanos, los recursos disponibles, la renta que son capaces de generar y la distribución de la riqueza producida y heredada” (OEI, 2016, p. 38). Mientras los países industrializados aplican políticas fiscales y monetarias expansivas que apuntalan su crecimiento económico, los países en desarrollo deben aplicar políticas macroeconómicas de austeridad fiscal y “disciplina monetaria que hundan sus economías en la recesión o en prolongado estancamiento” (Llamas, 2007).

3. Globalización y educación internacional en contextos regionales

Los siguientes párrafos muestran algunos datos relevantes sobre la educación superior en el mundo. La descripción se muestra tomando como referente la forma en que la UNESCO organiza en regiones los países.

3.1. África subsahariana

África subsahariana (AS) es la región que presenta los mayores índices de pobreza y de menor nivel de desarrollo en todo el mundo. Geográficamente cuenta con altas proporciones de recursos naturales per cápita y enormes reservas de petróleo y minerales. Paradójicamente, también es la región más pobre del planeta con la mitad de sus habitantes sobreviviendo con menos de USD1.25\$ al día. (López y Machín, 2013). Los habitantes de esta región hablan más de 1.000 idiomas. Con pocas excepciones, la mayoría de los países que la conforman “han sido colonizados por potencias europeas de habla inglesa, francesa, portuguesa, española, alemana, holandesa e italiana y han sido espiritualmente influenciados por religiones con base islámica, cristiana, e hindú, entre otras (Razi, 2005).

En el año 2000, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Declaración del Milenio. La Declaración contiene numerosos compromisos adoptados por 189 líderes mundiales organizados en forma de ocho Objetivos de Desarrollo para el Milenio (ODM). (Naciones Unidas, 2015). En términos de los ODM, África Subsahariana es la región más pobre del continente (Fernández, 2010).

En materia educativa esta región parte de una posición media de las más bajas en el mundo. Las desigualdades en los índices alfabetización de adultos oscila desde una tasa por debajo del 30% en algunos países hasta otros con tasas por encima del 80%. Aunado a esto, el subcontinente muestra significativas diferencias en los años de educación promedio. La brecha entre países se observa con datos que van desde por debajo de 1.5 años hasta por encima de siete años promedio (Bidaurratzaga, 2012). En su conjunto, África Subsahariana (AS), es el subcontinente con los mayores retos de los ODM. Es la región del mundo que más se aleja de la trayectoria necesaria para alcanzar los objetivos planteados (Oya y Begué, 2006). Fernández (2010), muestra un panorama general de África Subsahariana como la región más pobre del continente, comparando cada uno de los ODM con algunos datos específicos⁵.

Primer objetivo: erradicar la pobreza extrema y el hambre. La meta concreta para el año 2015 fue reducir el porcentaje de personas en situación de pobreza extrema a la mitad del porcentaje del 1990. En África Subsahariana, en 1990, el 46% de la población vivía por debajo de la línea de pobreza extrema. La cifra se redujo al 41.1% en el 2004, lo que significa una reducción de poco más de la décima parte en el porcentaje de pobres. (Fernández, 2010)

Segundo objetivo: alcanzar la educación primaria universal. AS incrementó su tasa de matriculación del 54% en 1991 a 71% en 2006 (Fernández, 2010). De acuerdo Informe del 2015, desde que se establecieron los ODM, entre todas las regiones AS ha registrado la más alta mejoría en enseñanza primaria incrementando 20 puntos porcentuales en la tasa neta de matriculación en el período de 2000 al 2015, en comparación con un incremento de 8 puntos porcentuales entre 1990 y 2000” (Naciones Unidas en 2015).

Tercer objetivo: promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer. En educación primaria, en 1991 en AS se matriculaba 83 niñas por cada 100 niños, para el año 2006 el logro fue 89 por cada 100. Cuarto objetivo: reducir la mortalidad infantil. En 1990, 184 de cada 100 niños morían antes de cumplir 5 años en AS. En el año 2006 la tasa se redujo a 157 de cada 100. Quinto objetivo: mejorar la salud materna. En 1990, en esta región había 920 muertes de mujeres

⁵ Por razones de espacio se sintetiza y omite información relacionada con las metas, tanto las iniciales como las subsecuentes, en cada uno de los ODM y sus correspondientes logros.

por cada 100 000 bebés nacidos vivos. Para el año 2005, la disminución fue de poco más de 2% con una tasa de 900 muertes de mujeres por cada 100 000 bebés nacidos. Sexto objetivo: combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades. Cabe resaltar que la epidemia del SIDA está concentrada en AS. A pesar de que la población en esta región representa solo un poco más del 10% de la población mundial, según el Reporte del 2006 de las Naciones Unidas, en AS vive 64% de la población seropositiva y 90% de los vive con el virus. Séptimo objetivo: garantizar la sostenibilidad del medio ambiente. En 1990, en AS el 51% de la población carecía de agua potable. El porcentaje se redujo a 42% en el año 2006. En suma, África Subsahariana vive una situación más desfavorable que todo el conjunto de países en desarrollo. (Fernández, 2010).

Como se aprecia, en los Objetivos para el Desarrollo del Milenio (ODM), dos de ellos se refieren a la educación específicamente (universalización de la educación primaria, promoción de la igualdad de género en todos los niveles educativos) y los demás se enfocan otros aspectos de desarrollo (Bidaurratzaga, 2012). Sin embargo, resulta innegable que todas las necesidades se conectan y la descripción a través de los datos mencionados en párrafos anteriores pretende ofrecer un panorama del contexto de internacionalización de las universidades en esta parte del planeta.

Desde principios de los años ochenta, los países ubicados en esta región se han comprometido con diversos programas de reformas macroeconómicas y estructurales. En la mayoría de los casos los paquetes de reformas para alcanzar la estabilización se centran en la “reducción del déficit fiscal, en políticas monetarias restrictivas, dirigidas a controlar los flujos de crédito interno y en devaluaciones de las monedas nacionales”. En la mayoría de los países el ajuste estructural se traduce en “liberalización de los mercados, desmantelamiento o privatización de instituciones y empresas estatales y en la que reforma del sector público” (Oya y Begué, 2006, p. 61). Estos autores asocian la desigualdad de clases y las disparidades en el estatus económico con la inequidad en el acceso a la educación y las diferencias en el rendimiento académico. La desigualdad es significativa tanto en el acceso como en el aprovechamiento. Por ende, el funcionamiento del mercado de trabajo se relaciona directamente con la demanda de servicios de educación.

“Cada vez una mayor proporción de la población tiene que buscar empleos precarios en el sector informal o en la agricultura de semisubsistencia. Estos sectores se caracterizan por ganancias muy bajas e irregulares y por una demanda muy limitada de habilidades y capacidades cognitivas” (Oya y Begué, 2006, p. 69). Aunado a esto: “La fuga de cerebros, o la mayor propensión de los que están más escolarizados a emigrar tiene dos implicaciones. Primero, los niveles de enseñanza y la escolarización efectiva chocan con una realidad del mercado de trabajo poco

incentivadora por lo que el desfase entre provisión educativa y de empleo se ensancha. Segundo, cuantas más personas cualificadas salen del país, menores pueden ser las tasas de retorno de la inversión en educación a nivel macroeconómico a no ser que las remesas de emigrantes consigan contrarrestar los efectos negativos de la fuga de cerebros” (Oya y Begué, 2006, p. 71).

Con este contexto de fondo, no es de extrañar que AS tenga una historia de graves problemáticas en educación superior. En años anteriores a 1980 se identifica, en primer lugar, el crecimiento exponencial de la matrícula de estudiantes aunado a la incapacidad de las universidades para enfrentar el dramático aumento. En segundo lugar, aunado a crisis económicas, la incapacidad de los gobiernos africanos para atender las necesidades de las instituciones y su consecuente deterioro de la educación superior. En tercer lugar, las universidades con ofertas de formación en ciencias humanas y sociales sin énfasis en la ciencia, la tecnología y las carreras orientadas, al mercado; con lo cual la relevancia de las instituciones se cuestiona, tanto por la formación que otorgan como por el consecuente desempleo de sus egresados. En cuarto lugar, la creciente tensión en las relaciones entre los gobiernos y sus sistemas de educación superior, tensiones manifestadas en huelgas de estudiantes, cierre de las universidades por largos periodos de tiempo y persecución de personal académico por motivos políticos (Mohameidbhai, 2008, p. 192, siguiendo a Saint, 1992).

En la realidad del AS, pretender que la educación contribuya a la mejora de las condiciones de vida de la población implica conectar la educación con otras variables de desarrollo e inscribir las políticas educativas dentro de programas globales de lucha contra la pobreza (Aguadero, 2012). La comunidad internacional -países donantes, agencias multilaterales de cooperación internacional y organizaciones de la sociedad civil- ha incrementado esfuerzos en apoyo a los sistemas educativos de los países africanos subsaharianos (Begué, 2012, p. 47). La cooperación internacional tiene dos tipos de razones que la fundamentan, una moral y otra económica. Después de la Segunda Guerra, la cooperación internacional es la expresión de una conciencia internacional. Moralmente no son admisibles tan altos niveles de pobreza. En cuanto a razones económicas, los países desarrollados necesitan vender su producción a los países en vías de desarrollo que puedan comprar los bienes y servicios que les ofrecen. “La cooperación puede manifestarse de varias formas: orientaciones, préstamos, profesores, material didáctico y becas de estudio” (Borreguero, 1962, p. 83).

A través del tiempo los niveles de Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) en esta región han variado de diferentes formas. A través de programas educativos de distintas organizaciones, de países donantes, de programas de las agencias

bilaterales y multilaterales y de las ONG como auxiliares de los poderes públicos a la hora de utilizar los fondos de la cooperación internacional (Begué, 2012). Un significativo número de países subsaharianos tienen una fuerte dependencia de ayuda y financiamiento. (p. 27) África Subsahariana se enfrenta a una situación de sobreendeudamiento. Los países con los peores índices de endeudamiento del planeta están ubicados en esta región⁶. Los planes de ajuste promovidos por el FMI (Fondo Monetario Internacional) y el BM (Banco Mundial) han tutelado las dos últimas décadas de la economía y la política africana. Con lo cual, los países se ven obligados a dar prioridad a sus obligaciones financieras sobre la cobertura de las necesidades básicas y de la atención a los derechos económicos y sociales de sus ciudadanos (Atienza, 2001).

En general, el acceso a la educación superior en el continente africano es limitado. La tasa bruta de matriculación en estudios superiores en África Subsahariana es más baja de todo el mundo: solo 5%. (UNESCO, 2009, p. 8) Las instituciones de educación superior ubicadas en esta parte del planeta se enfrentan a las mayores dificultades económicas del mundo con graves problemas de inflación, aumento de matrícula y reducción de recursos. Con una tasa media de crecimiento anual regional del 9% durante los últimos años, África es la región que más depende de la educación superior transfronteriza; sobre todo los países pequeños. (GUNI, 2009).

Durante el último cuarto de siglo han aumentado notablemente las instituciones de educación superior privada y su matrícula de estudiantes. Con las reformas educacionales iniciadas en 1987, la provisión de educación superior se abrió al sector privado en tanto que la educación superior pública se desreguló gradualmente (Fram, 2016, p. 249). En la década de los 80, con la caída de los precios de las materias primas y la inflación, las universidades africanas sufrieron profundos recortes financieros en los presupuestos nacionales. En los años 90 hasta las mejores universidades africanas estuvieron en crisis (Carpenter, 2017)

En la década de 1990, después de la prohibición del Congreso Nacional Africano y el fin del *apartheid*, se establecieron las universidades extranjeras y las de naturaleza local como resultado una pugna, libre y no regulada, haciendo que los procedimientos de acreditación y registro fueran una necesidad. En el año 2001, el Banco Mundial volvió a hacer énfasis en el rol de las universidades en el

⁶ Durante el ejercicio de 2016, el Banco aprobó financiamiento por valor de de USD 9300 millones para 109 proyectos en la región, que incluyó USD 669 millones en préstamos del BIRF y USD 8700 millones en compromisos de la AIF, de los cuales USD 200 millones provinieron del Mecanismo de Ampliación del Financiamiento de la AIF. Las principales esferas abordadas fueron el aumento de la productividad agrícola, el mayor acceso a energía asequible y confiable, la creación de resiliencia ante el cambio climático, el fortalecimiento de los Estados frágiles y afectados por conflictos, y la promoción de una educación de buena calidad. (<http://www.bancomundial.org/es/about/annual-report/regions/afr>).

desarrollo nacional. “Los programas occidentales⁷ de ayuda exterior apuntaron hacia la educación superior nuevamente [...] Los gobiernos africanos comenzaron a subvencionar más universidades privadas y escuelas técnicas” (Carpenter, 2017, p.31). En el crecimiento del sector privado como proveedor en educación superior, los miembros de las iglesias iniciaron una expansión de universidades cristianas. En general, la demanda masiva de acceso a la educación superior y la liberalización del subsidio fiscal son tendencias mundiales que impulsan este movimiento. Sin lugar a dudas, a nivel mundial, uno de los “lugares críticos” en el crecimiento de la educación superior es África subsahariana (Carpenter, 2017).

3.2. Estados Árabes

Según la clasificación de la UNESCO, la región de los Estados Árabes se conforma de 22 países. Entre ellos, Argelia, Egipto, Marruecos, Túnez y Libia ubicados en el continente africano; Irak y Líbano en Asia; Emiratos Árabes y Arabia Saudita en Oriente Medio, y Árabe Siria en Oriente Próximo; por citar algunos. Ubicados en distintos continentes; todos los países que conforman esta región de la UNESCO tienen en común que son estados árabes. Con grandes diferencias entre sí, algunos comparten además determinadas características: guerras, dictaduras, sublevaciones, la primavera árabe y petróleo.

Por limitaciones de espacio, en este trabajo resulta imposible mostrar la descripción que esta región merece. Como refiere Zaytoun (2008), su realidad no trata solamente de las problemáticas sobre los aspectos negativos de la globalización, sino que la realidad de los países árabes está llena de problemas de guerras e invasiones. En los siguientes párrafos se mencionan datos y acontecimientos que muestran lo complejo que resulta describir esta región, tanto por la diversidad de factores que inciden en sus sistemas educativos como por la carencia de conocimientos que esta investigadora tiene sobre el contexto de estos países. Un ejemplo son las protestas que estallaron en el 2011, con exigencias de reformas políticas y justicia social en Oriente Medio y el Norte de África. Este fenómeno social conocido como “primavera árabe” inició en Túnez y se extendió a Egipto, Yemen, Libia y Siria en cuestión de semanas. (Amnistía Internacional, 2017).

Las manifestaciones políticas iniciadas en Túnez alcanzaron otras monarquías árabes de la región del Golfo Pérsico (Bahrén, Kuwait, Omán, Qatar, Arabia Saudita y los Emiratos Árabes Unidos). En 1981, estas seis monarquías fueron los primeros seis países que conformaron el Consejo de Cooperación de Árabes del

⁷ Un ejemplo es “Asociación para la Educación Superior”, en la que participaban ocho fundaciones estadounidenses con universidades en nueve países africanos, invirtió \$440 millones de dólares entre el 2000 y el 2010.

Golfo. Estos países son parte de un área de “compleja” relevancia geográfica no solo porque es un espacio en el que confluyen Europa, África y Asia, sino también por los importantísimos recursos hidrocarburíferos asequibles en dichos territorios. “Estos seis países poseen en su conjunto un cuarto de las reservas probadas de gas natural a nivel mundial y son responsables de tres cuartas partes de las exportaciones y la producción de crudo de la región” (Fabani, 2013, p. 53). En la segunda década del siglo xxi estas seis monarquías ocuparon “un lugar central en la economía mundial gracias a sus cuantiosas reservas de petróleo y gas, sus grandes fondos de inversión y sus lucrativos mercados de consumo” (Foley y Murillo, 2012, p. 88) Seis años después del inicio de los movimientos de rebelión, Túnez es el único país que tiene una constitución de consenso en la transición de la dictadura a la democracia. El saldo de la Primavera Árabe incluye crímenes de guerra, torturas, asesinatos y desapariciones, además de millones de personas solicitantes de asilo, migrantes, refugiadas y/o necesitadas de protección y ayuda humanitaria (Amnistía Internacional, 2017). Otro ejemplo es la guerra civil de Siria, que en estos días alcanza sus cotas más altas de degradación moral (Nacarino-Bravo, 2016). Por diversas situaciones ‘especiales’ esta región es tal vez la más vulnerable del mundo. (GUNI, 2009). En este sentido, la globalización, la estructura del sistema educativo y los índices de cobertura, parecen temas irrelevantes frente a los problemas de muerte y desolación que enfrentan algunos de los países en la realidad de su contexto. Aun así, con todo el deterioro que provoca en los sistemas de educación la recurrente situación de conflicto en estos países cabe señalar algunos datos relevantes en materia educativa.

Hacia la mitad del siglo XX, en todo el mundo árabe, la educación superior pública se convirtió en el pilar de los Estados desarrollistas de la región. El 70% de las universidades fueron establecidas después de 1990. Con excepción del Líbano, la educación privada y terciaria era prácticamente nula. Sin embargo, en los Estados árabes el desempleo de la población joven |era mayor que en cualquier otra parte del mundo. Las universidades públicas pronto se caracterizaron por su ineficiencia, mal financiamiento e incapacidad de atender la creciente población (Anderson, 2017).

El ascenso de la economía neoliberal y la competitividad económica mundial han ejercido una presión considerable sobre los gobernantes árabes, obligando a la reforma de sus políticas económicas internas a adaptarse a los requisitos funcionales de la economía de mercado abierto, optando por la privatización como determinante de mejores Desempeño económico. Como tal, las políticas de privatización adoptadas por los gobiernos árabes en las últimas dos décadas e incentivadas por el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI)

han dado lugar a un auge sin precedentes en las instituciones privadas de educación superior (HEI) Política de la opacidad de la insularidad. Parte del aumento fue dar cabida al creciente número de estudiantes que buscan educación superior como resultado del crecimiento de la población y la concienciación de la educación superior como apalancamiento para la movilidad social y económica ascendente (Abouchedid y Bou, 2017)

Con las políticas de ajuste estructural los gobiernos árabes se han abstenido de “prestar directamente servicios públicos en aras de los mercados desreguladores y el capital privado” (Fergany, 2009, p. 206). La comercialización de la prestación educativa resulta ser una de las actividades económicas más rentables. Las leyes recientes que permitieron el establecimiento de instituciones de educación superior privadas fueron adoptadas por los gobiernos árabes como una medida para eludir la falta de supervisión gubernamental, afluencia de estudiantes a través de admisiones abiertas y presupuesto limitado a este sector (Abouchedid y Bou, 2017, p. 73).

De los veintidós países que conforman la región MENA (Oriente Medio y Norte de África), más de la mitad pertenecen también a la región que la UNESCO denomina Estados Árabes. *Higher Education* en esta región se encuentra en plena transformación impulsada por las transformaciones políticas, demográficas y económicas de la misma en las últimas décadas (Abouchedid y Bou, 2017). A pesar de grandes logros de la expansión cuantitativa de la educación, estos países se enfrentan a grandes retos: a) Un enorme lastre de analfabetismo, sobre todo en mujeres. b) La educación en la primera infancia recibe poca importancia. 3) Una educación básica no universal y bajas tasas de incremento de matrícula. 4) Exclusión selectiva de los niveles superiores de enseñanza. 5) Falta de oportunidades de acceso a educación permanente (Fergany, 2009).

El aumento de la matrícula en la región es un reflejo del dramático aumento de las tasas de participación en la educación superior en todo el mundo, estimado por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), donde aproximadamente 32,5 millones de estudiantes se matricularon en la educación superior en todo el mundo en 2012. Sin embargo, El crecimiento de la educación superior en la región de MENA se refleja en la excesiva afluencia de sucursales internacionales transfronterizas, ya que la región se volvió hospitalaria a la inversión internacional en educación superior a través de universidades extranjeras principalmente de Estados Unidos, Reino Unido y Australia. Estadísticas proporcionadas por el Observatorio *Borderless Higher Education* (OBHE, 2011), mostró que el Medio Oriente acogió el 34% de todas las ramas internacionales de todo el mundo en 2009, con otras universidades extranjeras ramificando a la región (Abouchedid y Bou, 2017, p.

74). Por las condiciones predominantes en los países árabes, la expansión de la educación privada puede resultar perjudicial en cuestiones de equidad e igualdad de oportunidades (Fergany, 2009).

3.3. Asia

Wang (2008), en su análisis de GUNI⁸, describe Asia y el Pacífico como cuna de las civilizaciones más antiguas. Además de ser la región más extensa del mundo también es la más diversa. Así como tiene economías en rápido crecimiento, también posee la mayor tasa de analfabetismo y de pobreza en el planeta. Predominan los países en vías de desarrollo con problemas por el rápido aumento de la tasa de matrícula y a la vez, elevadas tasas de desempleo entre los graduados.

Asia es la primera región del mundo en cuanto al número de estudiantes matriculados (47 millones). Del total de estudiantes en todo el mundo, alberga aproximadamente al 45% de la matrícula. Sus sistemas de educación superior muestran una tendencia creciente hacia la financiación privada (GUNI 2009). Ante la masificación de la educación superior y bajo el impacto del neoliberalismo y la globalización económica, algunos gobiernos consideran que compartir los costes de la educación superior entre el Gobierno, las universidades, los estudiantes y sus familias, es la mejor estrategia para reducir la 'carga' de financiar la educación superior (Tilak, 2002 cit. Wang 2008, p. 232).

China, Vietnam, Australia, Federación de Rusia, India y Japón, algunos de los países que conforman esta región en la clasificación de la UNESCO. La movilidad global de los estudiantes sigue en gran medida los patrones de migración inter e intra-regionales. El crecimiento de la internacionalización de la matrícula terciaria en los países de la OCDE, así como la elevada proporción de movilidad estudiantil intrarregional muestran la creciente importancia de la movilidad regional sobre la movilidad mundial. Los flujos de estudiantes en los países europeos y en Asia oriental y Oceanía tienden a reflejar la evolución de las áreas geopolíticas, como los vínculos más estrechos entre los países de Asia y el Pacífico y la mayor cooperación entre los países europeos más allá de la Unión Europea (UNESCO, 2009b). Los países que cobran a los estudiantes internacionales el costo total de la educación obtienen beneficios económicos significativos. Algunos países de la región de Asia y el Pacífico han hecho de la educación internacional una parte explícita de su estrategia de desarrollo socioeconómico y han iniciado políticas para atraer a estudiantes internacionales sobre una base de ingresos o, al menos, de recuperación de costos.

⁸ *Global University Network for Innovation (GUNI)*, es un red creada en 1999 por la UNESCO, la Universidad de Naciones Unidas (UNU) y la Universidad Politécnica de Catalunya (UPC). La GUNI lleva a cabo proyectos de investigación sobre educación superior para instituciones públicas y privadas sin ánimo de lucro.

De acuerdo con los indicadores de la OCDE, los estudiantes de Asia representan el 53% de los estudiantes extranjeros matriculados en todo el mundo. El mayor número de estudiantes extranjeros de este continente son de China, India y Corea. En 2012, más de 4,5 millones de estudiantes se matricularon en educación terciaria fuera de su país de ciudadanía. Australia, es uno de los países que tienen la mayor proporción de estudiantes internacionales como porcentaje de sus matriculaciones terciarias totales (OECD, 2014).

Por cuestiones de espacio, en este apartado solamente se describen de manera general la internacionalización de la educación superior en dos países que tienen en común la transición política del comunismo a la economía de mercado: China y Vietnam.

China es la nación más poblada del mundo y también la segunda potencia mundial. Con un modelo económico basado en el binomio exportaciones, una tasa de ahorro superior al 50%, y con más de 30 millones de estudiantes y más de 2.600 universidades y universidades, China se ha convertido en el mayor proveedor mundial de educación terciaria. Con la economía cada vez más orientada al mercado de China, muchos aspectos de la sociedad china se han liberalizado. Además de aumentar los ingresos personales y los niveles de consumo, la productividad ha aumentado para hacer de China una de las economías globales más importantes. La educación, siempre ha jugado un papel importante en la tradición china, y en su desarrollo. La fase más reciente de la reforma de la educación superior comenzó con la llamada “Nueva Era” y el lanzamiento de las reformas post-Mao en 1978 que abrió China al mundo exterior. Los líderes chinos son conscientes de la correlación existente entre personal altamente cualificado y especializado y la realización de sus ambiciosas “Cuatro Modernizaciones” (industria, agricultura, ciencia y tecnología y la defensa nacional). Con las nuevas políticas nacionales para la reforma, así como la apertura del país al mundo exterior, el gobierno chino reanudó la educación superior en China y dio prioridad a su desarrollo. Hasta ahora, esta era está marcada por una inversión financiera significativa, un rápido crecimiento y una mayor productividad de la investigación. En un corto período, la educación superior china experimentó un notable desarrollo (Yu, Lynn, Liu y Chen, 2012).

Para China, la internacionalización ha sido durante mucho tiempo una herramienta de supervivencia desde sus primeros encuentros con Occidente en el siglo XIX. La modernización de China comenzó a partir del establecimiento de instituciones superiores para aprender idiomas occidentales y el conocimiento. Desde finales de los años setenta, la internacionalización de la educación superior en China ha sido motivada por el deseo de realizar “las cuatro modernizaciones”. En el marco de esta reforma política, la internacionalización de la educación superior adopta diversas

formas, entre ellas el extranjero y el envío de estudiantes chinos y miembros del personal académico en el extranjero para estudios avanzados e investigación; La atracción de estudiantes extranjeros, la integración de una dimensión internacional en la enseñanza y el aprendizaje universitario, incluyendo la elaboración de libros de texto extranjeros, referencias y el desarrollo de programas de inglés y programas bilingües; Y la prestación de programas transnacionales en cooperación con instituciones extranjeras / extranjeras asociadas en universidades chinas (Yang, 2017, p. 142). En movilidad estudiantil, Es evidente en los números. Los estudiantes chinos representan una tercera - la mayor proporción - de los más de un millón de estudiantes internacionales en los campus americanos en todo el país. Hay más de 34.000 estudiantes chinos en las escuelas secundarias americanas, y muchos otros que vienen para los campamentos de verano y en los programas “puente”, ya que más padres chinos envían a sus hijos a los Estados Unidos como un camino a los colegios y universidades estadounidenses. Y la preparación de admisiones y el reclutamiento para los estudiantes chinos de alto rendimiento sigue siendo un gran negocio. En China y muchos otros países en Asia, estamos siendo testigos de lo que los expertos en educación llaman “circulación de cerebros”.

La estrategia de desarrollo de Vietnam designa el desarrollo de habilidades de la fuerza de trabajo como su primera prioridad para la modernización y la industrialización de la economía, y la reforma de la educación superior se considera un agente clave para proporcionar a esta fuerza de trabajo las habilidades, competencias y cualidades necesarias. En el caso de Vietnam, la internacionalización de la educación superior desde la década de los noventa ha sido primordialmente un medio para integrar al país más profundamente en el contexto global y mejorar la competitividad nacional a través de la transferencia de conocimientos y habilidades del extranjero (Ziguras y Phan, 2017). La más reciente iteración de la estrategia nacional de educación de Vietnam está aún más orientada a la internacionalización. En el período 2011-2020, la estrategia explica que:

La educación del país en la próxima década se desarrollará en el contexto de los cambios rápidos y complejos del mundo. La globalización y la integración de la internacionalización para la educación se han hecho inevitables. La revolución de la ciencia y la tecnología, la tecnología de la información y la comunicación y la economía basada en el conocimiento seguirá desarrollándose vigorosamente, lo que repercutirá directamente en el desarrollo de la educación en todo el mundo (Ziguras y Phan, 2017, p. 135).

El desarrollo de las universidades de Vietnam siempre se ha alineado estrechamente con las relaciones internacionales del país, y esto continúa con el gobierno que aboga por la internacionalización de las universidades nacionales

como el segundo pilar en su estrategia actual. Otro medio clave para el gobierno para fomentar la internacionalización de las instituciones ha sido a través de la financiación o el apoyo a programas de colaboración con universidades de ultramar. Mientras que el gobierno se ha centrado en promover asociaciones entre universidades públicas, ha habido una expansión enorme en la provisión educativa privada desde los años 90 y algunas universidades privadas sin fines de lucro han adoptado una perspectiva más internacional como rasgo distintivo. El tercer pilar de la actual estrategia de internacionalización del gobierno es fomentar la inversión extranjera. Cientos de proyectos en las universidades públicas se han beneficiado del apoyo extranjero, pero la escala suele ser bastante pequeña, con la mayoría de los programas de colaboración internacional matricular a decenas de estudiantes en lugar de cientos de miles. El desafío continuo es desarrollar modos de colaboración que permitan formas de internacionalización que respondan a las necesidades y valores locales y que promuevan formas de reciprocidad y de intercambio. (Ziguras y Phan, 2017).

3.4. América Latina y el Caribe

En América Latina la globalización ha tenido un efecto negativo beneficiando solamente a algunos países. Se caracteriza por su simetría. La riqueza se concentra en sectores muy reducidos conduciendo a la miseria a crecientes porcentajes de la población (Didriksson, 2008). Las asimetrías han fortalecido la privatización, la desigualdad y el retraso en educación superior y en investigación científica (Didriksson, 2009, p. 85). La riqueza ha aumentado en los países de la OCDE en los últimos 30 años, pero también lo ha hecho la desigualdad mundial. Existe una brecha cada vez mayor entre los países más ricos y más pobres, y entre las personas más ricas y más pobres dentro de los mismos países. En la mayoría de estos países, esa brecha entre ricos y pobres está en su nivel más alto, equivalente a 30 años (OCDE, 2016e). Sin embargo, se observa una variación considerable en la desigualdad de ingresos entre los países de la OCDE. Los países nórdicos y centroeuropeos tienen la desigualdad más baja en ingresos disponibles, mientras que la desigualdad es alta en Chile, Israel, México, Turquía y Estados Unidos. Indicadores alternativos de desigualdad en cuanto a ingresos sugieren clasificaciones similares. La brecha entre el ingreso promedio del 10% más rico y el 10% más pobre de la población fue de casi 10 a 1 por sobrepeso en todos los países de la OCDE en 2012, oscilando entre 5 a 1 en Dinamarca y cinco veces mayor en Chile y México (OECD, 2016b).

Según el análisis del Informe GUNI (2008), América Latina y el Caribe es la región que presenta mayor desigualdad en el planeta respecto a la distribución de la riqueza. Los desafíos de las universidades de América Latina y el Caribe están

relacionados con la redefinición de su cobertura social, alcanzar mayor equidad, cambiar la oferta de sus contenidos, carreras y planes de estudios, y en abatir rezagos, entre otros. Por ejemplo, los indicadores de rendimiento de desempeño educativo son deficitarios en los grupos de edad que pueden tener impacto en los mercados laborales (segmento 18-30 años).

Desde el periodo posterior a la Segunda, los países desarrollados han creado instituciones reguladoras especializadas e instrumentos específicos para involucrar a los países periféricos en determinadas relaciones de cooperación (Oregioni, 2015). En la lógica de orientación al mercado, las acciones de internacionalización de las instituciones son, por decirlo de alguna manera, decididas o impuestas por los Organismos Financieros Internacionales (OFI) a partir de la promoción de actividades de cooperación incluidas a agendas de trabajo en su mayoría sin márgenes de negociación para las universidades. “Los programas se elaboran y deciden en las organizaciones desde sus propias lógicas y prioridades y posteriormente se implementan a través de una oferta de financiamiento” (Sebastian, 2004, cit. en Oregioni 2015, p. 17) Los informes del Banco Mundial (1995) y del Banco Interamericano de Desarrollo (1994) , coinciden en que, a cambio de las reformas propuestas por las OFI, los Estados Nacionales pueden contar con asistencia financiera y técnica que contribuiría a incrementaron su poder de definición, fiscalización y control sobre las políticas internas. En América Latina los OFI pueden influenciar la voluntad política de los gobiernos, proclives a atender las recomendaciones del Banco Mundial para no arriesgar el acceso a los préstamos (Tunnermann, 1995).

La internacionalización educación superior en América Latina puede ser vista de varias formas: “como un proceso de penetración de universidades, de sistemas de educación externos, de movilidad docente [...] como la respuesta de los sistemas locales, para acceder a saberes, estándares, niveles de calidad [...] También como una lógica de derivación del desarrollo de sistemas nacionales de educación [...] que para continuar su proceso de diferenciación, pertenencia y valoración, ingresan en dinámicas cada vez más internacionalizadas” (Rama, 2011, p. 3) Con todo y estas situaciones, las universidades en esta región muestran grandes esfuerzos por resistirse a seguir la orientación hacia la lógica del mercado. Las universidades latinoamericanas coinciden en la “necesidad de generar y transmitir conocimiento relevante a las necesidades sociales” (Oregioni, 2015, p. 19). Este denominador común asociado al rol de consorcios y asociaciones que se focalizan en la integración universitaria, podrá convertirse en una fuerza encaminada a la internacionalización en forma de cooperación y gestión estratégica que permita enfrentar el impacto negativo del sistema global en esta Región.

3.5. Europa

Las universidades europeas tienen una historia común de más de novecientos años. El modelo educativo de internacionalización, enseñanza e investigación ha sido exportado con éxito a todo el mundo. El Proceso de Bolonia, el Espacio Europeo de la Educación Superior y el proceso de internacionalización de sus universidades, son temas emergentes y de especial interés para el campo de la educación internacional que merecen un análisis más detallado y estructurado. Por ahora, en este apartado solamente se plasman ideas generales sobre el estado de los sistemas de educación superior en esta región del planeta.

Según los criterios de desarrollo humano, la UNESCO divide la región en dos bloques que reflejan las divisiones de la Europa de la guerra fría: Europa Occidental, Europa Central y del Este. La región de Europa Occidental está compuesta por 27 estados; 26 de estos países pertenecen geográficamente a la región europea y el otro estado es Israel⁹. La región de Europa Central y del Este se conforma de 20 estados, la mayoría de estos perteneció en el pasado al bloque comunista. Una diferencia general entre ambas regiones es que, mientras la educación superior en Europa Occidental suele ser referente de eficiencia, equidad y modernización, Europa del Centro y del Este se considera más pobre, culturalmente diferente y con problemas de necesidad de transformarse no solo por el impacto de la globalización, sino también por el escenario de cambios políticos y económicos generados con la desintegración de la URSS y la caída del Muro de Berlín (Corbett, 2008).

En general, Europa es, sin lugar a dudas, la cuna de la Internacionalización de la Educación Superior. La revisión de la literatura muestra que la visión de la Universidad hacia una dimensión ‘universal’, se vincula con las raíces de las universidades europeas de la edad media, con los inicios de la internacionalización a través de la peregrinación de académicos y científicos en sintonía con sus pares buscando conocimiento por todo el continente. En la historia reciente, específicamente 1987, el Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios, comúnmente conocido como Programa ERASMUS. Como menciona Haug (2010), esta iniciativa ha sido una de las más exitosas de la Unión Europea (UE) y modelo a seguir en el mundo entero. Erasmus “se apoya, sobre todo, en una lógica de cooperación y de intercambio entre universidades”.

Con el tiempo, en 1995, Erasmus fue ampliando sus alcances hasta el plan educativo llamado “Sócrates” y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con la implantación del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (*European Credit Transfer System*, ECTS) para el

⁹ Israel está en el grupo de la Europa Occidental de la UNESCO, pero no forma parte de ninguna de las organizaciones internacionales con un enfoque predominantemente europeo.

reconocimiento de programas y conocimientos adquiridos por los estudiantes Erasmus. Posteriormente, en 1998, cuatro países de la Unión Europea, Alemania, Francia, Gran Bretaña e Italia, a través de sus ministros de educación, firmaron, en la Declaración de Sorbona, su compromiso en armonizar la arquitectura del sistema europeo de educación superior y crear el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Un año más tarde, al sumarse los 29 países del bloque se puso en marcha lo que se conoce como Proceso de Bolonia (Botto, 2015). Este proceso es considerado por el autor como una estrategia a través de la cual la Unión Europea compete con el resto de las potencias mundiales en el mercado de la educación transnacional.

Desde la perspectiva Haug (2010), el proceso de internacionalización de las universidades europeas se ha desarrollado en tres fases: La primera etapa corresponde al desarrollo de la movilidad, la segunda a la internacionalización de los estudios y en la tercera y actual se ubica la internacionalización institucional. Una característica de esta última fase es un intrínseco proceso de evaluación de la internacionalización y de internacionalización de la evaluación, es decir, la evaluación interna de las instituciones aunada a la evaluación externa por agencias de calidad y acreditación. De acuerdo con este autor, a través del tiempo, en la mayoría de las universidades europeas ha prevalecido la internacionalización por motivos de cooperación y movilidad, sin embargo, no se puede negar el fuerte desarrollo de la industria de servicios comerciales de educación superior, aunado a problemas de ética y de aseguramiento de la calidad.

3.6 América del Norte

De acuerdo con el Informe de GUNI (2009), las instituciones de los países de América del Norte (E.U. y Canadá), se adaptan a las exigencias de la economía basada en el conocimiento producto y les favorece el proceso de globalización. Hall y Dagne (2008), observan la creciente tendencia a que las universidades dependan cada vez más del sector privado y cada vez menos del estado. Las universidades privadas imitan al mundo empresarial en una estrategia de mercado que implica criterios de competitividad, comerciabilidad y rentabilidad.

Los sistemas educativos de ambos países cuentan con una considerable experiencia en cuanto a la garantía de calidad. Algunos desafíos que afronta según sus estándares y garantías de calidad son: Desarrollo de la educación en línea, aumento del número de instituciones lucrativas de la educación terciaria y la perspectiva de una mayor demanda de educación transfronteriza. En general, tanto las universidades públicas como las privadas, se caracterizan por aumentar las tasas de matrícula y desplazar la carga financiera de los padres y los contribuyentes

a los propios estudiantes mediante el trabajo a media jornada o los préstamos estudiantiles (GUNI, 2009).

La historia de la Educación Superior en Norteamérica se remonta alrededor de 1636, en Estados Unidos como colonia de Inglaterra. Su primer centro de trabajo académico fue creado a imitación de los colegios de Oxford y Cambridge. El nuevo colegio designaba los clérigos que harían de tutores de instrucción y supervisión a jóvenes, que, posteriormente fungirían como docentes. Tanto el pago que recibían como los contenidos de enseñanza dependían de las decisiones del estado, de síndicos y de representantes de la iglesia. Con el tiempo, los colegios coloniales adoptaron la forma jurídica de corporaciones que funcionaban con financiamiento público y privado; organizados bajo el control de un grupo de supervisores, que, sin formar parte de la vida académica, representaban a grupos religiosos o al gobierno de la colonia, o a ambos. En general, en Norteamérica, las facultades iniciaron y se desarrollaron sin ser parte del sistema gubernamental, sino dentro de un contexto de fideicomisos y administradores. Otra característica notable es su poder de control sobre el conocimiento y su impulso a la especialización e investigación aplicada (Clark, 1987).

A diferencia de la Unión Europea, en América del Norte, la educación es considerada un bien transable y sujeta al proceso de desregulación normativa en el Tratado de Libre Comercio TLCAN¹⁰ (NAFTA, por sus siglas en inglés, *North American Free Trade Agreement*). En la *Declaración de Wingspread*¹¹ se define el interés de las empresas y las instituciones educativas en los servicios transfronterizos (Botto, 2015). “La Educación Superior debía ser un instrumento para mejorar la competitividad productiva del bloque adaptando la fuerza de trabajo y la investigación aplicada a las necesidades del mercado global” (Boyte y Hollander 1999, cit. en Botto, 2015, p. 5). México se incluye en la región de América del Norte por su pertenencia al Tratado de Libre Comercio, TLCAN, firmado en 1994 por E.U, México y Canadá. Por cuestiones de lenguaje, cultura e historia común, también se ubica integrado a América Latina.

¹⁰ Se trata de un acuerdo interestatal entre Canadá, Estados Unidos y México, firmado en 1990 sobre otro anterior que tenían sólo Canadá y Estados Unidos. Este acuerdo refuerza las relaciones de amistad y cooperación ente las tres naciones para contribuir a reafirmar los lazos especiales de amistad y cooperación entre sus naciones, así como uno de sus objetivos centrales del tratado es contribuir al desarrollo armónico, a la expansión del comercio mundial y a ampliar la cooperación internacional. Para más información puede consultarse:

¹¹ La Declaración de Wingspread es resultado de una colaboración entre participantes jóvenes y adultos con ocasión del Simposio de Wingspread sobre la participación de los jóvenes en la investigación comunitaria, organizado por la Universidad de Michigan en 2002. Para más información véase: <http://www.comminit.com/content/declaración-de-principios-de-wingspread-sobre-la-participación-de-los-jóvenes-en-la-inve>

4. La vinculación de la Educación Superior con los Organizaciones Internacionales

El estado y el rumbo de la educación superior no puede ser explicado sin la participación de los Organismos Internacionales (Aguilar, 2015). Sus posturas son puntos de referencia en el establecimiento de derechos, la definición de principios y de metas concretas sobre situaciones específicas consideradas en acuerdos internacionales (Manchón, 2007). La promoción del libre comercio se justifica con el argumento del supuesto beneficio para todos los países (Feldfeber, 2009). Los Tratados de Libre Comercio (TLC), son acuerdos que establecen dos o más países, para fortalecer el intercambio de productos, bienes o servicios comerciables disminuyendo aranceles e impuestos y facilitando transacciones comerciales entre países socios.

Feldfeber (2009), considera que este tipo de tratados comerciales son imposiciones de los países más desarrollados para con los países en desarrollo. Los países subdesarrollados eliminan barreras reduciendo sus aranceles y simplificando trámites de importación. Luego, “mientras los países desarrollados exportan bienes (y crecientes servicios) con valor agregado, en los que ellos son los formadores de precio, los países en desarrollo exportan básicamente *commodities*, cuyos precios están fuera de su control” (p. 139).

4.1. La Organización Mundial del Comercio

La Organización Mundial del Comercio (OMC)¹², representa la única organización internacional que discute las reglas del comercio entre naciones. Regula el comercio de bienes y el comercio de servicios, la propiedad intelectual y las normas de libre comercio. (Suffi, 2009). El Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS o GATS, por sus siglas en inglés: *General Agreement on Trade in Services*)¹³, es un acuerdo global de libre comercio que abarca todas las maneras posibles de suministrar un servicio a nivel internacional. En 1999, la OMC definió que la educación es un servicio regulado por el AGCS.

Knight (2009), observa que debido a que los acuerdos comerciales de la OMC incluyen los servicios educativos, sus regulaciones definen la naturaleza de la Educación Superior en cada nación miembro de esta organización. Tal como refiere

¹² Los orígenes Organización Mundial del Comercio (OMC), se remontan al final de la Segunda Guerra Mundial con la firma del Acuerdo General Sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT) en 1947. El 1º de enero de 1995, la OMC sustituyó al GATT. La OMC heredó del GATT un conjunto de principios que fundamentan la reglamentación multilateral del comercio. Desde julio 29 de 2016 esta organización cuenta con 164 países Miembros y 20 en calidad de Observadores.

¹³ El Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS / GATS), crea un marco legal para el comercio internacional de servicios válido para todos los estados miembros de la OMC. Este acuerdo existente desde 1995 y tiene como objetivo la progresiva liberalización de los mercados de servicios.

Labra (2003), “en la conceptualización de la OMC, la educación es un servicio y por tanto, una mercancía sujeta a las reglas del comercio internacional” (p. 71). Con lo cual, la promoción del libre comercio puede interpretarse también como la eliminación de barreras para comerciar los servicios educativos (Feldfeber, 2009). Como se observa, los tratados, los acuerdos internacionales y las regulaciones de la OMC definen el mercado global de la educación superior. Los organismos internacionales son actores educativos internacionales que determinan “la relación entre los procesos globales y las políticas educativas nacionales que actúan sobre los sistemas educativos” (Vega Gil, 2013, p. 101).

4.2. Banco Mundial y OCDE

Otros dos organismos internacionales que coinciden en la concepción de la educación como un bien comerciable, son el Banco Mundial (BM)¹⁴ y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, OECD por sus siglas en inglés: *Organisation for Economic Co-operation and Development*)¹⁵. En los siguientes párrafos se resume la historia del Banco Mundial según el análisis de Ascolani (2008).

En 1944 se fundó el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRD). Su principal objetivo era aportar capitales para reconstruir las economías destruidas por la Segunda Guerra Mundial. Posteriormente, el BIRF comenzó a destinar préstamos a algunos países de América Latina. En 1956 consolidó una línea de créditos orientados a apuntalar el proceso de construcción de infraestructura y modernización industrial. En esta coyuntura, el BIRF se amplió en cuatro “organismos de préstamo con fines específicos: la Corporación Financiera Internacional, principal órgano de financiamiento y asistencia técnica para empresas y gobiernos; el Centro Internacional para la resolución de disputas sobre inversiones, con fines normativos; la Agencia de Garantía de Inversiones Multilaterales, con fondos de garantía aplicables a situaciones extremas e imprevistas que pudieran afectar a los inversores; y la Asociación Internacional del Fomento (AIF) cuya esfera de acción fueron los países africanos y asiáticos recientemente independizados. De tal modo, la expresión Banco Mundial engloba todos estos organismos, cuyos capitales

¹⁴ Desde su creación en 1944, el Banco Mundial (BM) evolucionó como Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF). En la actualidad funciona como una cooperativa integrada por 189 países miembros.

¹⁵ La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), fundada en 1961, tiene sus orígenes en la Organización para la Cooperación Económica Europea (OCEE), la cual fue creada en 1948, con el apoyo de Estados Unidos y Canadá para coordinar el Plan Marshall y contribuir en la reconstrucción de las economías europeas después de la Segunda Guerra Mundial. La OCDE se conforma por sus países miembros, que suman, a la fecha, 34. (www.oecd.org/history).

proviene de la banca privada y principalmente de los fondos públicos de los países miembros” (Ascolani, 2008, p. 140-141).

Con el paso del tiempo, el destino de los préstamos del BM fue cambiando de enfoque. Alrededor de 1968, en la aprobación de préstamos, el combate a la pobreza se convirtió en tema prioritario. En la década de 1980 el BM reorientó sus políticas hacia otorgar préstamos para paliar la crisis en el desarrollo. En los inicios de 1990, la reducción de la pobreza volvió a ocupar un lugar relevante en los propósitos del Banco, en esta década, la educación básica se conceptualizó prioritaria en el gasto público considerándose agente fundamental del desarrollo económico social. Posteriormente, en el año 2000, el Banco Mundial publicó un estudio sobre la evolución de la enseñanza superior en los países, concluyendo que el énfasis puesto en la educación primaria y secundaria habría actuado en perjuicio de la inversión en el nivel terciario y con ello se había afectado el tratamiento global de los sistemas educativos nacionales (Ascolani, 2008). Actualmente, el BM marca líneas de acción que transforman los programas de financiación de la educación superior, en distintos países. Dos de sus principales tendencias son: reducción de fondos públicos para las universidades y fuentes alternativas de financiación (Maldonado-Maldonado, 2009).

A diferencia del Banco Mundial, la OCDE no proporciona recursos financieros. Básicamente genera información y proporciona asesoría sobre políticas públicas a los países miembros. Las bases de datos de esta organización representan una de las fuentes más grandes y fiables de estadísticas comparativas y de datos económicos y sociales. La mayor parte de los análisis y estudios que realiza la OCDE son publicados y abordan diversas áreas, tales como: indicadores económicos, fuerza laboral, comercio, empleo, migración, educación, energía, salud, industria, sistema tributario y medio ambiente (OECD, 2016). En su análisis sobre políticas globales y sistemas educativo nacionales, Vega Gil (2003), señala a la OCDE como el foco central de coordinación política entre los países avanzados. Encuentra que los indicadores de calidad, evaluaciones internacionales de competencias, las estadísticas, estándares y estudios internacionales, se han convertido en el referente político-educativo del Norte y en el multilateralismo educativo para el Sur. El autor describe la OCDE como un “actor político dominado por el neoliberalismo en la dirección internacional educativa”.

Ahora bien, en la diversa literatura revisada se observan dos situaciones coincidentes con este planteamiento: Por un lado, en el 2005, a través Alianza Global para la Educación Transnacional (GATE), la OCDE aprobó un conjunto de principios para la educación transfronteriza, un acuerdo internacional en el cual la educación superior deja de ser un derecho, estipulado por ley, de los ciudadanos de

los estados, para redefinirse como un producto, como “un servicio internacional que se compra y vende por medio de cualquier proveedor internacional”. (Van Ginkel y Rodríguez, 2009). Por otra parte, respecto al problema del financiamiento de la Educación Superior, la OCDE propone que las universidades traten de compartir los costes con los usuarios y sus familias, y busquen diferentes mecanismos como la producción de otros recursos mediante la oferta de actividades y servicios de aprendizaje no tradicionales (Maldonado-Maldonado, 2009).

4.3. La UNESCO

Otro de los organismos internacionales con mayor incidencia en las reformas educativas es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO¹⁶. Sus actividades son de asesoría, sugerencias y recomendaciones sobre políticas educativas, con la diferencia de que, en el discurso, la UNESCO reconoce la educación como bien público y promueve principios de la cooperación internacional basados en la solidaridad, el reconocimiento y la ayuda mutua.

La UNESCO es una organización cuya fuerza reside en la solidaridad y cooperación de los países para llevarse a cabo. La autoridad política y moral de este organismo, le da una dimensión “casi obligatoria” para que los Estados Miembros adopten y ratifiquen sus recomendaciones. En sus políticas este organismo considera que existe una estrecha vinculación entre la inversión en educación superior y el nivel de desarrollo social, económico y cultural en cada país. De acuerdo con sus estadísticas, existe una tendencia general a la expansión de la matrícula estudiantil con substanciales diferencias en los índices de crecimiento según los países o regiones. En sus informes refiere que en todo el mundo, tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados, la permanente demanda de expansión cuantitativa y los problemas de financiación, ha llevado a que muchas instituciones recorten sus presupuestos, programas de estudio, modernización de infraestructuras, recursos bibliográficos, cooperación internacional y personal académico. Como consecuencia, en las en la búsqueda de nuevas formas de financiación “hay una gran presión a favor de la modificación de la distribución de responsabilidades en cuanto a los costos” (Aguilar 2009, p. 21) a través de actividades generadoras de ingresos, tan diversas como: contratos de investigación, ampliación de servicios académicos y culturales, aumento de la escolaridad, modificación de cursos, y por supuesto, incremento de costo de matrículas.

¹⁶ La UNESCO es un organismo de Naciones Unidas en defensa de la educación, la ciencia y la cultura. Se fundó en 1945 con el apoyo de veinte países y el objetivo común de contribuir a la paz y a la seguridad en el mundo mediante la educación, la ciencia y las comunicaciones. A la fecha, la UNESCO se conforma de 193 estados miembros y 7 países asociados clasificados en regiones: África, Estados Árabes, Asia y el Pacífico, Europa y América del Norte y América Latina y el Caribe.

Ahora bien, no puede negarse que existen muchos otros organismos que marcan, o han marcado en algún punto de la historia reciente, la política educativa de los países. El análisis de su vinculación con la educación superior se muestra en los capítulos que corresponden a los procesos de internacionalización de cada universidad objeto de estudio en este trabajo. Se considera prudente concluir este apartado con las observaciones que realiza Verger (2005). La incidencia de la globalización en el campo educativo se manifiesta en tres tendencias:

1. la influencia de los organismos internacionales en la definición de las reformas educativas que se implementan en los países,
2. el desarrollo de mercados internacionales para la educación y el aprendizaje, y
3. la educación como recursos estratégicos dentro de la lógica de competitividad del sistema económico

5. Globalización e Internacionalización de la Educación Superior

En distintos países, alrededor del mundo, la internacionalización se interpreta y utiliza de diversas maneras (Knight, 2005). Según De Wit (2002), “a medida que la dimensión internacional de la enseñanza superior atrae atención y obtiene reconocimiento, las personas tienden a utilizarla del modo que mejor se adapta a su objetivo” (p.).

Los procesos de internacionalización se identifican con una serie de actividades como la movilidad académica para estudiantes y profesores; redes internacionales, asociaciones y proyectos; nuevos programas académicos e iniciativas de investigación. Para otros, significa la transmisión de educación a otros países, a través de nuevas disposiciones, como las sucursales de universidades o franquicias, usando una variedad de técnicas cara-a-cara y a distancia. Para muchos, significa la inclusión de una dimensión internacional, intercultural y/o global dentro del curriculum y el proceso de enseñanza-aprendizaje. [...] y más recientemente, el incremento del énfasis en el comercio de la educación superior, también está siendo visto como internacionalización (Knight, 2010, 2012).

Para Ulrich Teichler (2004), Peter Scott (2005), Philip Altbach (2006), Jane Knight (2008), Felix Maringe, Nick Foskett (2010) y otros autores citados por De Wit (2011, p. 80), existe una compleja (e intrínseca), relación entre globalización e internacionalización de la educación superior. En su análisis sobre globalización e internacionalización de la educación superior. No obstante, De Wit (2011), hace referencia a la internacionalización de la enseñanza superior como una consecuencia de la globalización de nuestras sociedades y economías. De acuerdo con este autor, los cambios que genera la economía mundial, las nuevas tecnologías, las redes de conocimientos y todo lo que está más allá de del control de las instituciones

académicas¹⁷, se manifiesta de diversas formas: como “una competencia creciente por estudiantes y profesores internacionales, el aumento de oferta de programas a través de fronteras, la aparición de proveedores internacionales de enseñanza superior con fines de lucro”, aunado a los cambios que genera “en la arena de la enseñanza superior”, la posición de países como India y China en la economía mundial. (De Wit, 2011, p. 81). Esta perspectiva es coincidente con la definición de la internacionalización “como la variedad de políticas y programas que las universidades implantan para responder a la globalización” Philip Altbach, Liz Reisberg y Laura Rumbley (2009, pág. 7).

En este mismo sentido Knight (2005), analiza el impacto de la globalización en el sector educativo y las consecuencias que tiene en el proceso de internacionalización de las universidades. La autora organiza los factores de incidencia en cinco elementos integrales de la globalización: Sociedad del conocimiento, tecnologías de información y comunicación, la economía de mercado, liberalización comercial y cambios de buen gobierno. Para cada uno de estos elementos establece una relación o correspondencia sobre cómo impacta en la educación superior y las consecuencias que tiene sobre la dimensión internacional.

En el siguiente diagrama se integran los elementos de la globalización que Knight (2005), describe como factores de incidencia en la internacionalización de la educación superior y las razones que la autora refiere como fundamentales en el impulso de la dimensión internacional de las universidades

Figura 1. Relaciones e influencias mutuas entre globalización e internacionalización



Fuente: Knight, 2012, p. 33

¹⁷ Definición de globalización de Philip Altbach, Liz Reisberg y Laura Rumbley (2009, cit. por De Wit, 2011, p. 80)

Respecto al impacto de la globalización económica y social sobre la dimensión educativa, Rama (2011), considera de carácter internacional: los currículos, las ofertas y demandas de programas y certificaciones, la educación a distancia, los espacios geográficos de cobertura y las tecnologías, entre otras variables relacionadas con el mercado universitario. De acuerdo con este autor, las sociedades se reestructuran transformando los sistemas de educación superior. Los cambios se producen “por el nuevo rol del conocimiento en la acumulación de capitales, el incremento de las demandas de acceso y la incapacidad de ser cubiertas enteramente todas esas demandas por el presupuesto público, por temas financieros o por su velocidad de respuesta necesaria, que deriva en que muchas de ellas tienden a ser respondidas por la incorporación de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la presencia de nuevos proveedores internacionales o por el sector privado local” (p. 6). La autora considera diversidad de razones que impulsan los cambios en la dinámica universitaria a escala mundial y los clasifica en impulsores:

De mercado. Considera en este grupo la expansión de la educación superior privada, el aumento tanto de la competencia como de las exigencias laborales y el aumento de la demanda por la educación en este nivel, por citar:

De costos – Aumento de costos de la educación superior a nivel global, políticas de apertura comercial y costos decrecientes de la comunicación y conectividad, entre otros.

De gobierno – Se ubican en este rubro las políticas de apertura a ofertas externas de educación, reducción del gasto público en relación con las demandas y aprobación de normas y observaciones en los Tratados de Libre Comercio, por ejemplo.

Tecnológicos – El ejemplo más claro es la revolución de las nuevas tecnologías de la comunicación facilitando la expansión de la educación fronteriza.

Académicos – Entre los impulsores académicos se cuenta el aumento de las demandas de calidad, la especialización académica de las instituciones, además de la expansión nuevos campos académicos y escalas de investigación.

Tal como se aprecia, existe una intrínseca relación entre globalización, educación superior y los procesos de internacionalización. Se considera que el correcto análisis de la situación de los sistemas educativos en las diversas regiones requiere considerar, lo más a detalle posible, la forma en que cada país responde al proceso de globalización. En consecuencia, los procesos de internacionalización deben ser estudiados considerando los elementos socio-económicos que definen las principales características de cada institución.

6. Tendencias en Internacionalización de la Educación Superior

¿Cómo definir las partiendo de asimetrías entre países? Desde la perspectiva ‘contextual’ se entiende a la internacionalización de la Educación Superior como una respuesta a la globalización. La perspectiva institucional caracteriza a la internacionalización de las Universidades como un proceso que requiere del involucramiento y la participación de toda la comunidad universitaria. Desde una perspectiva crítica se advierten los efectos negativos que trae aparejada la internacionalización de la Educación Superior. (Oregioni, 2015). Puesto que, en todo el mundo, la globalización impacta la economía de los países y sus sistemas educativos, pero de diferente manera; no es posible asumir que las tendencias de internacionalización se materializan de forma unánime. Lo que sí podemos decir que la expansión cuantitativa; la creciente privatización; la diversificación institucional y el crecimiento de las restricciones en el financiamiento público son tendencias generales en Educación Superior (López, 2008).

En la *globalización de la educación* destacan tres manifestaciones: la movilidad de estudiantes hacia países más industrializados, la movilidad de los profesionales (científicos, médicos, ingenieros, académicos, arquitectos, abogados, banqueros, expertos en software tecnologías de la información, etc.) y el alcance y la proliferación de las corporaciones transnacionales a escala mundial. La extensión de los mercados y la globalización durante las dos últimas décadas han propiciado una ‘innegable’ comercialización de las universidades. Por un lado, está la comercialización de las universidades, por el otro, la educación como entrada de las empresas privadas en la educación superior (Nayyar, 2009). En este marco general, la internacionalización forma parte de un “proceso de construcción de mercados globales de educación superior” el que intervienen múltiples actores y proveedores de bienes y servicios que, no siempre son de carácter educativo, tales como: GATS y los Acuerdos de Libre Comercio (Rama, 2011, p. 3). La estructura de los sistemas educativos se constituye en torno a la restricción del presupuesto nacional y a procesos de descentralización, desregularización y privatización. La reducción progresiva de las subvenciones de los gobiernos a las instituciones universitarias conlleva a la búsqueda de alternativas, a través de convenios de cooperación. (Acosta y Genielbert, 2013).

En este sentido, Botto (2015), considera que las reformas educativas de los años noventa fueron un parteaguas de la educación superior en dos paradigmas o posturas ideológicas Knight, 2002; De Wit *et al.*, 2005; Türnnermann, 2006; Didou, 2002b, citados en Botto, 2015, p.3):

Por una parte, estaba la propuesta de transnacionalizar la provisión y regulación de los servicios de Educación Superior, quitándole a los Estados una función que hasta entonces les era propia; por otro lado, la idea de internacionalizar las prácticas y recursos entre los países, promoviendo la equidad entre ellos, sin condicionar ni intervenir sobre su legítimo derecho a controlar el acceso y el trato de los proveedores externos.

Los fundamentos de la educación transnacional son de naturaleza económica, sus objetivos se relacionan con ampliación de cobertura y atención a demandas del mercado, en contraste, la educación internacional se fundamenta en la concepción humanista, su propósito es “la promoción de la comprensión intercultural y la formación en los egresados de una conciencia global de los problemas humanos, [...] la construcción de una sociedad más solidaria, democrática y multicultural basada en la tolerancia, el conocimiento y el respeto a las culturas ajenas” (Gacel-Avila, 2007, p. 88).

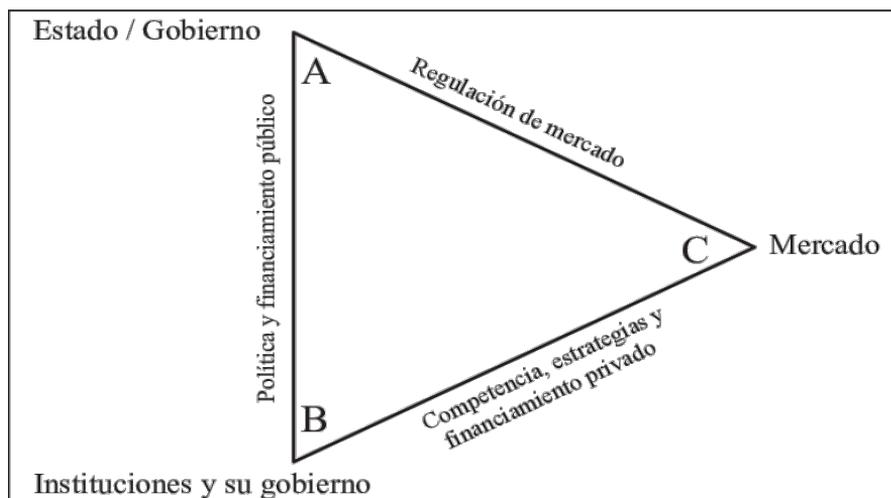
CAPÍTULO III

LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL. PARADIGMAS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

1. Introducción

Existen varias razones para argumentar que la internacionalización como fenómeno, cada vez adquiere mayor importancia en el sector de la educación superior. Con el hecho de que la educación forma parte del proceso de globalización, el análisis de la educación superior (y sus procesos de internacionalización), no debe limitarse a un contexto estrictamente nacional. Es necesario un concepto de internacionalización que abarque todo el funcionamiento de la educación superior y no solamente un aspecto o actores que formen parte de este proceso (Qiang, 2003). En su artículo “Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework”, Qiang (2003) sitúa, de manera general, el análisis de la educación superior en un contexto internacional tomando como referente el esquema del Triángulo de Burton Clark (1983), *Model of Coordination in Higher Education*. A través del modelo, el autor muestra la importancia de estudiar los procesos de la universidad a nivel nacional, los organismos o elementos de influencia y la forma en que el contexto internacional afecta la relación entre Estado, Instituciones de Gobierno y Mercado.

Figura 2. Modelo de coordinación en Educación Superior, denominado Modelo de Clark



Fuente: Burton Clark (1983)

En el presente trabajo el objetivo de citar el Modelo de Clark no es plantear un estudio tomando como referencia el citado modelo; ni tampoco se trata de un análisis comparativo de los distintos modelos de internacionalización diseñados a través del tiempo. Se cita el esquema del Triángulo de Clark como referente de la

complejidad que implica estudiar el proceso de internacionalización considerando todos los elementos de incidencia.¹⁸ Asimismo, se muestra una revisión de la literatura sobre la internacionalización en las regiones a que pertenecen las universidades que se analizan en esta tesis.

Hasta este momento, por lo encontrado en la revisión de diversa literatura a largo de esta investigación, se parte de tres premisas: primera, no existe una definición única de la internacionalización de la educación superior; segunda, se utilizan diversos términos referentes al estudio de la relación entre globalización y formas de internacionalización de la educación superior (internacionalización de la educación superior, educación internacional, universidad internacional, educación transnacional, comercial o transfronteriza, globalización de la educación, educación global, por citar algunos); y tercera, no hay un consenso sobre un modelo único de internacionalización, que prevalezca, ni en determinado lugar ni en determinado tiempo, lo que esta autora identifica son tendencias que surgen en determinados momentos de la historia y en distintas regiones del mundo. Con lo cual, los planteamientos anteriores generan más preguntas que respuestas: ¿cómo entender el proceso de internacionalización sin una definición única del concepto? ¿cómo analizar el proceso de internacionalización de una universidad sin tener como referencia un modelo específico? ¿cómo identificar qué paradigma siguen determinadas universidades? Por lo tanto, se propone desarrollar el presente capítulo en tres apartados: Primero, mostrar un breve resumen de conceptos relacionados con el proceso de internacionalización de la educación superior, tratando de ubicarnos en el tiempo al que pertenezcan las definiciones. Segundo, en lugar de buscar un modelo específico de internacionalización, analizar la opinión de los expertos sobre lo que 'no' es internacionalización de la educación superior. Y, por último, una descripción general del estado de la internacionalización de las universidades según la postura de los organismos que actualmente dirigen las tendencias de educación superior.

2. Conceptos relacionados con internacionalización de la educación

De Wit, en diversas presentaciones ha mencionado que no existe un modelo único de internacionalización, sino que, cada institución forma su proceso de

¹⁸ Los análisis realizados por Clark (1983 y 1987) sobre el papel de la Educación Superior y en la sociedad en general, y sobre la dinámica de la Universidad en particular, generaron una forma novedosa de interpretar la relación de esta con el mercado, sin abandonar la misión formadora que socialmente se le ha encomendado. En su libro, *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica* (traducido al español), Clark (1983) muestra un análisis interno de la universidad y su enfoque, destacando su orientación hacia el mercado y el papel de las institucionales. No obstante, no se aborda el papel de la Universidad como formadora de emprendedores o, como agentes transformadores de la sociedad. También Clark omite a los estudiantes como parte fundamental de la Universidad.

internacionalización de acuerdo a sus intereses y necesidades. Por supuesto, acorde también a su contexto y características particulares. En este mismo sentido se citan diversas acepciones de expertos en el estudio de la internacionalización de la educación superior.

A finales de la década de los noventa, Bengt Nilsson propuso el concepto Internacionalización en Casa [*Internatinalization at Home, IaH*], haciendo referencia a las actividades, programas e investigaciones realizadas en las instituciones [*university campus*] relacionadas con internacionalización, excluyendo los estudios en el extranjero (Nilsson, 2003). De acuerdo con Mestenhauser (2002), el concepto de internacionalización “en casa” fue planeado [*intended*] considerando el 90% de estudiantes “que se quedan en casa” en comparación con los que estudian en el extranjero. Si se espera que las universidades formen ciudadanos globales, competentes desde el punto de vista intercultural y capaces de trabajar y vivir en una sociedad multicultural, entonces, las instituciones deben trabajar con el 90% de estudiantes matriculados que no pueden participar en programas de movilidad (Mestenhauser, 1998; Yang, 2002)¹⁹

De acuerdo con de Wit (2004) la internacionalización significa “crear un ambiente internacional en la universidad misma. La internacionalización hacia afuera se enfoca en la movilidad [...] Todo el aspecto de la universidad debe ser un aspecto internacional” (Hans de Wit, comunicación personal, 30 de octubre de 2014).²⁰

En 1994, Jane Knight introdujo la definición de internacionalización, definiéndola como “el proceso de integrar una dimensión internacional e intercultural a las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la institución”. De acuerdo con Gacel-Ávila (2007), la educación internacional es una práctica educativa que tiene como propósito fomentar la diversidad cultural y el respeto a la identidad y a la diferencia cultural.

Knight y de Wit, (1997), marcan la diferencia, y la relación, entre globalización internacionalización. En este sentido la globalización favorece el flujo permeable de tecnología, economía, conocimientos, personas, valores, ideas... a través de las fronteras. Sin embargo, afecta a cada país de manera diferente en virtud de su

¹⁹ Sierra (2013) siguiendo a diversos autores. Traducción propia.

²⁰ Transcripción de la conversación personal mantenida con Hans de Wit [30 de octubre de 2014] respondiendo a la pregunta de qué acciones específicas se consideran formas de internacionalización en casa, De Wit refiere que la internacionalización en casa implica trabajar con todos los estudiantes, en el contenido del currículum que no traten solamente de lo nacional y local si no enfocarlos en lo internacional, en mejorar el manejo de otros idiomas, en que los estudiantes realicen trabajos internacionales y en que los estudiantes que llegan del exterior se integren en clase, pero también en los servicios. (Se adjunta como anexo correspondiente audio con entrevista grabada).

contexto histórico, tradiciones culturales y las prioridades de cada nación. Así pues, la internacionalización de la educación superior es una de las maneras que tiene un país de responder a los desafíos y repercusiones de la globalización, atendiendo y considerando los contextos nacionales.

Por su parte, Altbach, Reisberg y Rumbley (2009), sostienen argumentos y acepciones similares. En un informe que realizan para la UNESCO, definen el concepto de mundialización como la realidad que conforman una economía mundial cada vez más integrada en el desarrollo de la tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), la aparición de una red internacional de conocimientos y el predominio del idioma inglés como algunas de las fuerzas que se escapan al control de las instituciones. De acuerdo con estos autores, la internacionalización es la multiplicidad de políticas y programas que las universidades y las autoridades públicas ponen en práctica frente a la mundialización, misma que, por lo regular consisten en que los alumnos estudien en el extranjero, establecer campus filiales en otros países y en establecer asociaciones interinstitucionales.

Así pues, Jane Knight (2006), precisa que:

Durante más de veinte años ha habido gran controversia sobre la definición de internacionalización [...] Anteriormente, educación internacional y cooperación internacional eran los términos favoritos, como siguen siendo en algunos países. En los años noventa la discusión sobre el uso del término educación internacional se limitó a diferenciarlo de educación comparativa, educación global y educación multicultural [...] Ya está surgiendo otra serie de términos como educación transnacional, educación sin fronteras, educación extraterritorial y educación transterritorial (p. 9-10).

Por otra parte, la cooperación internacional es una modalidad de relación entre países buscando un beneficio mutuo. La cooperación internacional en el ámbito, tanto universitario como en la educación superior, implica para Siufi (2009) la “asociación y colaboración en los ámbitos de la política y gestión institucional; la formación, la investigación, la extensión y la vinculación para el mutuo fortalecimiento [...] la mejora de la calidad de la docencia”, así como incrementar y compartir conocimientos” (p.124). La cooperación internacional para el desarrollo se basa en el paradigma de la cooperación solidaria, básicamente es una forma de colaboración que busca la resolución de “problemas específicos, fomentar el bienestar y fortalecer las capacidades nacionales” (p. 124).

Respecto a esta forma de internacionalización Dias (2010), encuentra que, bajo el enfoque del sistema internacional sustentado en el comercio y la venta de productos educativos a través de internet, “la cooperación basada en la solidaridad

y en la promoción de la calidad y la pertinencia” (p. 10), es considerada ingenuidad por los expertos que comulgan con la tendencia de la educación transnacional. Sin lugar a dudas, las observaciones del autor se fundamentan en los acuerdos e iniciativas internacionales que promueven la educación transnacional como un conjunto de formas de internacionalización lucrativa de la educación superior.

2.1. Educación internacional vs. Educación transnacional

La Educación transnacional es un término emergente en el campo de la educación internacional. Abarca diversos programas enmarcados en la categoría de la educación a distancia o educación en línea. En general se caracteriza por su alcance internacional con fines comerciales sin necesidad de movibilidades (Bannier, 2016).

En el Código de Buenas Prácticas en la Provisión de educación transnacional del Consejo de Europa [*Code of Good Practices in the Provision of Transnational Education*, 2002]²¹, la educación transnacional se define como: “Todos los tipos de programas de estudios de educación superior, o conjuntos de cursos educativos (incluidos los de educación a distancia), en los que los alumnos se encuentren en un país diferente del país en el que se ubica la institución adjudicadora. Dichos programas pueden pertenecer al sistema educativo de un Estado distinto del Estado en el que operan o pueden funcionar independientemente de cualquier sistema educativo nacional²²” (Council of Europe, 2002). Tal como refiere Bannier (2016), esta definición representa la perspectiva acordada por los Estados miembros del Consejo de Europa, ya que la educación transnacional supone un fenómeno mundial, ya que las realidades que representa la globalización, en sentido amplio, dominan el panorama de la educación superior. Los programas de educación transnacional permiten a los estudiantes cursar estudios superiores en otros países sin necesidad de trasladarse físicamente. Estos programas ofrecen oportunidades de aprendizaje colaborativo de enorme valor para las sociedades cada vez más globalizadas, con un gran potencial para los países en desarrollo. Sin embargo, persiste la preocupación por el contexto cultural y garantizar la calidad.

Por otra parte, la Organización Mundial del Comercio, OMC (WTO por sus siglas en inglés *World Trade Organization*), es el organismo intergubernamental

²¹ Puede consultarse en https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/recognition/Code%20of%20good%20practice_EN.asp

²² Transnational education; “All types of higher education study programmes, or sets of courses of study, or educational services (including those of distance education) in which the learners are located in a country different from the one where the awarding institution is based. Such programmes may belong to the education system of a State different from the State in which it operates, or may operate independently of any national education system” Término ratificado en la Convenio de Reconocimientos de Lisboa (*Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region or the Lisbon Recognition Convention*). (Council of Europe, 2014).

especializado en promover el libre comercio internacional. Entre sus principales objetivos se incluye promover la liberación del comercio, establecer normas que regulen el comercio internacional y asegurar un arco jurídico estable con normas precisas para las relaciones comerciales entre los países miembros. La OMC administra tres grupos de acuerdos: comercio de mercancías, comercio de servicios y protección de la propiedad intelectual (Chan, 2004).

El Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios, AGCS o GATS (por sus siglas en inglés: *General Agreement on Trade in Services*), es un tratado OMC focalizado en eliminar las barreras del comercio internacional de servicios. Los países Miembros de la OMC son también miembros del GATS. Cada Miembro asume compromisos específicos respecto a determinados servicios al marco del GATS, garantizando el acceso al mercado y el trato nacional.²³ La educación es uno de los servicios comprendidos en este acuerdo internacional, con lo cual, la comercialización de servicios educativos en educación superior es un compromiso asumido por determinados propensos o necesitados de este tipo de servicios. Así, los gobiernos se comprometen en la comercialización de servicios educativos, que según Chan (2004), explica el mecanismo de la liberación progresiva del comercio de servicios, basado en rondas de negociaciones multilaterales, donde cada país especifica en qué servicios concede acceso al mercado y con qué limitaciones contempla las reglas del Acuerdo. Sin embargo, como señala Knight (2004), el AGCS se describe como un acuerdo voluntario porque los países deciden mediante rondas de negociación 'solicitud-oferta', qué sectores y servicios incluyen en sus compromisos de mercado. Sin embargo, "el AGCS no es un acuerdo neutro". El proceso de liberación progresiva incluye dos aspectos: extender la cobertura a más sectores de servicio y disminuir las medidas que dificultan mayor comercialización. Por ende, a pesar del derecho que tiene cada país a determinar la dimensión de sus compromisos, en cada nueva ronda de negociaciones se espera que los países agreguen sectores o subsectores a sus planes de compromiso y negocien el levantamiento de restricciones al acceso al mercado y el tratamiento nacional. "Por consiguiente, los países que no están interesados en la importación o exportación de servicios educativos probablemente experimentarán presiones para permitir el acceso de proveedores extranjeros a sus mercados" (Knight, 2004, p. 32).

En el GATS, define cuatro formas de comercio internacional de la educación superior: Suministro transfronterizo, consumo en el extranjero, presencia comercial y presencia de personas físicas (OMC 2007).

²³ "El Acuerdo sobre el Comercio de Servicios (AGCS) establece el marco multilateral de principios y normas para el comercio de servicios y su liberación con el fin de lograr su expansión" (Chan, 2004). "Un compromiso de trato nacional implica que el Miembro de que se trate no aplica medidas discriminatorias que beneficien a los servicios nacionales o a los proveedores nacionales de servicios" (Organización Mundial del Comercio, 2017).

El suministro transfronterizo de educación superior o suministro más allá de las fronteras consiste principalmente en la venta de cursos o programas de estudio por internet. Los promotores del libre intercambio promueven desreglamentar la enseñanza a distancia, y armonizar los criterios de equivalencias y reconocimiento a nivel internacional. Ejemplos de en Educación Superior son: Educación a distancia, aprendizaje electrónico, universidades virtuales. El consumo en el extranjero se refiere a las situaciones en que el consumidor se traslada a otro país miembro de la OMC para obtener un servicio educativo. Los estudios en el extranjero son considerados 'exportación' de servicios educativos. En el GATS los estudiantes que se desplazan para estudiar en otro país es una forma de suministro de servicios. La presencia comercial incluye las situaciones en que un Miembro se instala en el territorio de otro miembro como proveedor de servicios. Esta modalidad incluye la creación de universidades o institutos de formación privada controlados por firmas extranjeras. Ejemplos de esta forma de suministro son: Sedes locales o campos satélite, instituciones gemelas y acuerdos de franquicias con instituciones locales. La presencia de personas físicas está ligada a la forma anterior. Consiste en que personas de un Miembro se desplacen a otro para prestar un servicio. En el ámbito educativo, se considera obstaculización al progreso del mercado cuando un país limita el número de profesores. Para el GATS, los profesores, maestros, investigadores que trabajan en el extranjero representan esta forma de suministro (OMC 2007; Hirt 2000; Knight 2004).

Knight (2005a), señala que en educación superior el reclutamiento de estudiantes internacionales, las cuotas de matrícula, las franquicias, los campus filiales y los servicios de acreditación internacional y de certificación de la calidad, son servicios educativos dentro de los acuerdos comerciales de carácter internacional (p. 84). Acuerdos que convierten la educación superior en un negocio de comercio transfronterizo.

En este sentido, Labra (2003), considera que, independientemente de las estipulaciones del GATS y del compromiso que asuman las naciones, la comercialización educativa no es asunto nuevo. Observa que el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información (TIC) aunado al crecimiento de la demanda de servicios de educación superior en diversas regiones y países del mundo, han propiciado la expansión y diversificación de modalidades de enseñanza, de programas de enseñanza, de proveedores de servicios y formas de suministro de servicios educativos desde intereses comerciales.

La Alianza Global para la Educación Transnacional (GATE por sus siglas en inglés: *Global Alliance for Transnational Education*) es una agencia internacional de negocios en educación superior.²⁴ En 1998, la OMC comisionó al GATE el análisis

²⁴ Fundada en 1995 por representantes de diez países, "la Alianza Global para la Educación Transnacional

de los principales obstáculos del comercio de servicios educativos internacionales. En el Informe, *Trade in Transnational Education: A Report by the Global Alliance for Transnational Education*²⁵ la organización identifica diversas barreras comerciales a la educación transnacional y determina como fundamentales dos: Resistencia reglamentaria y aseguramiento de la calidad. La visión y compromiso del GATE de mejorar las Normas de la educación transnacional, se extiende y fortalece con la colaboración de la OMC, la UNESCO, la OCDE y la Red Europea de Educación a Distancia (EDEN por sus siglas en inglés: *European Distance Education Network*) (Pease, 1998).

Por otra parte, García de Fanelli (1999), hace referencia que la *Global Alliance for Transnational Education*, GATE, es la organización que acredita este tipo de educación y la define como:

[...] cualquier actividad de enseñanza o aprendizaje en la cual los estudiantes están en un país diferente (el país huésped) de aquel al cual pertenece la institución proveedora (el país proveedor). Esta situación requiere que las fronteras nacionales sean cruzadas por información educativa y por los profesores y/o los materiales educativos (p. 6).

De acuerdo con el análisis de *la Global Alliance for Transnational Education*, GATE, (García de Fanelli, 1999, pp. 5-7, se mencionan seis formas diferentes en las que se lleva a cabo la educación superior de carácter transnacional:

- Educación a distancia (*distance education*)
- Educación a distancia apoyada localmente (*locally supported distance education*)
- Programas de hermanamiento (*twinning programs*)
- Programas articulados (*articulation programs*)
- Sedes locales de instituciones extranjeras (*branch campuses*)
- Acuerdos mediante franquicia (*franchising*).

Sin embargo, es acertada la opinión de Bannier (2016, p.80), cuando asevera que la educación transnacional es un término muy general que abarca una amplitud de términos o ámbitos educativos, comúnmente conocidos como: educación a distancia, educación en línea, educación colaborativa, educación con fines de lucro y enseñanza en campus satélites. Si bien, este concepto de educación transnacional

partió de una iniciativa estadounidense de crear una empresa global de acreditación que permitiese exportar la garantía de la calidad a países que careciesen de dichos recursos. En la actualidad su papel ha variado y ya no se dedica a la acreditación internacional"

²⁵ Barreras a la educación internacional mencionadas por Pease (1998): "National legislation and policy; Qualificatiois authorities; Customs regulations; Telecommunications laws; Immigration policies; Currency controls; Disregarding of international agreements; Regulatory resistance and Quality assurance systems.

debido a su amplitud semántica y epistémica se cataloga y conceptualiza como es intrínsecamente internacional.

Sobre las tendencias y perspectivas de la educación transfronteriza Vincent-Lancrin (2011), refiere que, hace un par de décadas la movilidad internacional en el mundo académico reflejaba incentivos de tipo político, geoestratégico, cultural y de desarrollo. Actualmente, la enseñanza transfronteriza corresponde a incentivos económicos a corto plazo que los gobiernos perciben como una palanca de desarrollo económico y como una ventaja competitiva por parte de sus instituciones. Basado en el análisis de diversos estudios de la OCDE, el autor refiere que a movilidad de los alumnos internacionales constituye la principal estructura de la educación superior transfronteriza. La segunda forma más representativa es la movilidad de programas e instituciones. El autor señala también, que aun cuando no todos los países cuentan con una política explícita para la internacionalización de sus programas de educación superior, las prácticas que realizan se instauran en cuatro principales estrategias: Una, la tradicional estrategia de internacionalización basada en el *entendimiento mutuo*. Las otras tres se enfocan en aspectos económicos: *migración altamente calificada, generación de ingresos y desarrollo de capacidades* (Vincent-Lancrin, 2011).

En esta tendencia de comercialización de servicios educativos resulta fundamental el uso de las TIC. Por ende, se involucra todo el mercado de productos y servicios de telecomunicaciones. Como observa Bannier (2016), en Estados Unidos, la educación online genera ganancias de billones de dólares cada año. En su análisis sobre tendencias en Educación Transnacional (*Global Trends in Transnational Education*), el autor utiliza el término “Intranational beginnings” para referirse a la educación online “*Online Education*” y a la educación abierta “*Open Education*”. Considera que la educación online resulta de los programas de educación a distancia (“*logical outgrowth*”) y menciona los MOOC, acrónimo de Massive Open Online Courses (Cursos Online Masivos y Abiertos) como la expansión con más popularidad en la educación distancia.

Ahora bien, respecto al potencial que las modalidades a distancia tienen en ampliar la cobertura en educación, así como son innegables sus ventajas, es igualmente innegable la inequidad referente al acceso a la tecnología. Los reportes más recientes muestran que en todo el mundo, más de la mitad de la población no utiliza internet. “La brecha digital significa que la mitad del mundo sigue sin estar en línea” (ITU, 2016).²⁶

²⁶ ITU por sus siglas en inglés; *International Telecommunication Union*. UTI por sus siglas en español: Unión Internacional de Telecomunicaciones. Es un organismo de las Naciones Unidas especializado en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). De acuerdo con su estudio más reciente, ICT Facts & Figures 2016: A pesar de que los servicios TIC son cada vez más accesibles, más de la mitad

Sobre el tema de las ventajas, riesgos y preocupaciones que implica para los gobiernos la proliferación de diversas modalidades de educación superior, siguiendo a diversos autores Estrada (2004), refiere como ventajas el potencial de la colaboración universitaria, la flexibilidad de los sistemas y la ampliación de la oferta académicas, entre otras. La pertinencia de los programas académicos suele señalarse como problema, en el sentido de que la oferta tiende a satisfacer intereses transnacionales-globales más que centrarse en las necesidades nacionales-locales. Aunque García de Fanelli (1999), plantea que diversos gobiernos se preocupan más por cuestiones relacionadas con el reconocimiento oficial de las instituciones extranjeras, junto a la expedición de títulos con validez nacional a través de acuerdos o tratados internacionales. Por otra parte, Estrada y Luna (2004) plantean “la protección a los consumidores frente a la publicidad fraudulenta y la información distorsionada” (p. 13).

Relacionado con este tema, la liberación del comercio internacional a través de tratados de libre comercio firmados por los gobiernos, Estrada y Luna (2004), identifican cuatro tipos de proveedores de servicios de educación superior en la región de Centroamérica: Las instituciones de educación superior que operan de forma online. Los proveedores que operan a distancia, de manera virtual, en alianza con al menos una institución local, aquellos proveedores con presencia local a través de un acuerdo de franquicia y los proveedores de educación superior plenamente establecidos en el país anfitrión.

Ahora bien, se considera de suma importancia señalar la diferencia entre los conceptos internacional y transnacional que refiere Knight (2005b). La educación transnacional se relaciona con todos los tipos de educación superior en los cuales la institución oferente se localiza en un país diferente al país en que se ubican los estudiantes. El término transnacional no se refiere específicamente a la noción de relaciones, sino que se utiliza en el sentido de transfronterizo, en cambio el término internacional se refiere a la relación entre naciones y hace énfasis en el concepto de nación.

La principal diferencia entre educación internacional y educación transnacional reside en los fundamentos y objetivos. Los fundamentos de la educación transnacional son de naturaleza económica. Sus objetivos se relacionan con satisfacer demandas del mercado y ampliar la cobertura. En contraste, los fundamentos de la educación internacional se relacionan con la concepción humanista. Tiene por objetivos promover acciones de comprensión intercultural de formación de

de la población en el mundo sigue sin utilizar internet. La cobertura telefónica móvil es prácticamente ubicua con aproximadamente 90% de la población mundial. Aunque los países en desarrollo representan la gran mayoría de los usuarios de internet, las tasas de penetración de internet son: 81% en los países desarrollados, 40% en los países en desarrollo y 15% en los países menos adelantados.

egresados con conciencia global de los problemas humanos, “para alcanzar una ciudadanía mundial, y la construcción de una sociedad más solidaria, democrática y multicultural basada en la tolerancia, el conocimiento y el respeto a las culturas ajenas, respetando la individualidad de cada nación” (Gacel-Ávila, 2007, p. 88).

2.2. Internacionalización y mercantilización

Maringe y Mourad (2012)²⁷, sostienen que, durante las últimas décadas, en todo el mundo, los sistemas de educación superior han experimentado dos grandes cambios: la mercantilización o comercialización (*mercantilisation*) y la internacionalización, ambos impulsados por el fenómeno de la globalización (Steger 2003). La mercantilización ha sido en gran medida resultado de la liberación de las economías en todo el mundo (Brown, 2012). Puede decirse que el entorno de libre comercio sin restricciones o controles por parte del Estado y la educación como servicio comerciable aunada a la competencia, oferta y demanda de servicios educativos, propician el referido enfoque de ‘*mercantilisation*’ de la educación superior.

A diferencia del enfoque de mercantilización, el enfoque de la internacionalización tradicional es un conjunto de iniciativas mediante las cuales la universidad busca, sin ánimo de lucro, proporcionar a sus estudiantes una perspectiva internacional y transcultural. Las acciones bajo este enfoque incluyen experiencias de estudio en el extranjero, internacionalización del currículo y apoyos financieros para que recibir alumnos de otros países (Altbach y Knight, 2006).

Los diversos elementos que se asocian al proceso de internacionalización de las universidades, se relacionan, por un lado con distintas actividades académicas, como por ejemplo intercambio de estudiantes, profesores, currículum, reclutamiento, alojamiento de estudiantes internacionales, etc., y por otra parte, con los elementos considerados factores organizativos, tales como declaraciones de política, planificaciones y sistemas de revisión, entre otros (Harari, 1989, Audas, 1991, Aigner et al, 1992, Norfleet & Wilcox, 1992, Scott, 1992, Francis , 1993, y Knight, 1994, seguidos por Qiang, 2003).

En la internacionalización de educación superior, el sentido de asociarse entre universidades de distintos países, reside en objetivos de trabajo relacionados con propósitos políticos, sociales, culturales y educativos, más no con propósitos relacionados con ganancias comerciales. En el enfoque de comercialización (*marketing*), de la educación superior, los argumentos de valor, como en cualquier negocio o empresa educativa, giran en torno a la oferta de programas, a la facilidad

²⁷ Interpretación basada en traducción propia

de acceso a la educación para estudiantes que necesitan formación en niveles superiores y en que los programas cumplen con criterios de evaluación determinados por organismos internacionales (rankings y sistemas de acreditación²⁸) (Maringe y Mourad, 2012).

Entra en acción el concepto de educación de universidad internacional, donde Knight (2014), sostiene que su enfoque es más importante que la definición del término en sí mismo. La autora identifica tres “generaciones” o formas de internacionalización de las universidades: La primera generación es la forma que refleja el mandato de internacionalización de las universidades en todo el mundo. La universidad internacional se caracteriza por sus diversas relaciones con otras universidades o asociaciones internacionales, por contar con estudiantes y personal extranjeros y por sus múltiples actividades de colaboración. En la segunda generación las universidades establecen oficinas ‘satélite’ en diferentes países del mundo en forma de sucursales, centros de investigación o de gestión y proyectos. La tercera y más reciente generación es la de las nuevas universidades internacionales independientes, instituciones cofundadas o co-desarrolladas por dos o más instituciones asociadas de diferentes países. Al respecto, de Wit (2015), resume la clasificación de Knight en tres grupos o categorías: universidades que son internacionalmente cooperativas, universidades que son internacionalmente activas y universidades internacionalmente operativas.

Ahora bien, si resulta difícil unificar los términos y si cada vez es más amplia la gama de actividades relacionadas con las diversas definiciones, por ende, más complejo resultará consensuar la forma de evaluar los procesos de internacionalización o de medir su impacto. Se considera que, independientemente de las definiciones, significados, similitudes o diferencias entre educación transnacional o internacional, la base de cualquier tipo de cooperación internacional universitaria queda definida por la calidad de la relación que establezcan los países entre sí. Las decisiones de los gobiernos definen las estrategias de internacionalización que implementen las universidades. Una muestra palpable es el impacto negativo que ha tenido en los sistemas de educación superior del Reino Unido, el Brexit, y en Estados Unidos, las políticas antimigrantes de su nuevo presidente.

De acuerdo con Corbett y Gordon (2017), a consecuencia del referéndum en el que el Reino Unido decidió su salida de la Unión Europea, referéndum comúnmente conocido como “Bréxit”, el futuro de la educación superior se ha convertido, repentinamente, en un problema político en ese país. La dificultad para reclutar estudiantes y personal extranjero, es uno de los impactos negativos que ya se observan en las universidades británicas.

²⁸ Interpretación propia de Maringe y Mourad (2012).

En el caso de Estados Unidos, Choudaha (2017), prevé que las políticas antimigratorias del nuevo presidente Donald Trump reducirán drásticamente el número de estudiantes internacionales. Su reciente prohibición de ingreso al país de ciudadanos de siete países musulmanes, afectará el mercado de la matrícula en programas intensivos de inglés y en escuelas de posgrado con el consecuente perjuicio a la economía de las instituciones.

Tabla 4. *Evolución de los principales conceptos de Educación Internacional*

Conceptos genéricos			
Últimos diez años	Últimos 20 años	Últimos 30 años	Últimos 50 años
Regionalización	Globalización	Internacionalización	Educación internacional
Planetarización	Educación transfronteriza	Educción multicultural	Desarrollo y cooperación internacional
Glocalización	Educación fronteriza	Educación intercultural	Educación comparada
Ciudadanía global	Educación transnacional	Educación global	
Empresas del conocimiento.	Educación virtual	Educación a distancia	
Internacionalización Verde.	Internacionalización en el extranjero.	Educación en el extranjero	
Ranking global	Internacionalización en casa.		
Elementos específicos			
Últimos diez años	Últimos 20 años	Últimos 30 años	Últimos 50 años
Centros educativos regionales.	Proveedores de educación	Estudiantes internacionales	Estudiantes extranjeros
Competencias internacionales	Universidades corporativas	Estudios en el extranjero	Intercambio de estudiantes
Fábrica de títulos y de visados.	Liberalización de servicios educativos.	Convenios y acuerdos institucionales	Desarrollo de proyectos
Dobles titulaciones.	Redes	Áreas de estudio	Acuerdos culturales
Expertos en construcción de status.	Universidades virtuales	Cooperación bi-nacional.	Aprendizaje de idiomas.
	Campus filiales		
	Programas de hermanamiento y franquicia.		

Fuente: Knight, 2012; p. 29

En definitiva, un análisis profundo del proceso de internacionalización de las universidades implica el estudio de diversas variables, causas-efectos y relaciones entre sí, tales como el nivel de desarrollo del país al que pertenecen, su apertura migratoria, acuerdos políticos y comerciales, sistema de financiamiento del sistema educativo, nivel de dependencia que guarda con los organismos internacionales, y algo muy importante, las relaciones de ‘amistad y enemistad’ entre pares, socios comerciales y países vecinos.

2.3. Falacias y concepciones erróneas sobre la internacionalización de las universidades

Altbach (2016) sostiene que el movimiento multinacional y a distancia, son formas de educación superior que no contribuyen a la internacionalización de la educación superior a nivel mundial. La educación superior multinacional se refiere a programas académicos ofrecidos por instituciones de un país a otro. La educación superior a distancia se basa en programas educacionales que se ofrecen a través de internet y de otros medios en los que los estudiantes no se involucran en experiencias vivenciales dentro de un aula o laboratorio. El objetivo de ambos tipos de educación suele tener fines de lucro. A través de redes aisladas o convenios de colaboración con empresas o con instituciones académicas locales se venden productos de conocimiento fuera de las fronteras, como acceso a bajo costo y/o como una forma de absorción de la demanda. Estas formas de educación forman parte de la tendencia promovida por la Alianza Global para la Educación Transnacional, GATE. En general, bajo este enfoque las instituciones académicas y las empresas de negocios, proporcionan programas de educación en otros países, “principalmente desde el norte industrializado hacia los países del sur de ingreso medio o en vías de desarrollo”. Como se ha señalado en párrafos anteriores, esta forma de ‘relacionarse internacionalmente’ dista mucho del sentido humanista del enfoque de internacionalización.

Respecto a la complejidad del ‘verdadero’ proceso de internacionalización, Knight (2011), en su conocido artículo *Five myths about internationalization*, refiere de qué forma el concepto suele ser malinterpretado, confundiéndose con cinco supuestos, mitos o creencias que prevalecen en la concepción de lo que significa internacionalización: Uno; que los estudiantes extranjeros son agentes de la internacionalización. Dos; la reputación internacional como puerta de entrada a la calidad. Tres; acuerdos institucionales internacionales. Cuatro; acreditación internacional. Cinco; marcas globales. De acuerdo con la autora, estas cinco creencias de lo que es internacionalización son mitos equivocados, que, aunque no se aplican a todas las instituciones de educación superior ni a todos los países, son supuestos comunes. La internacionalización requiere ser analizada con mayor profundidad en muchos aspectos.

En este mismo sentido, de Wit (2011) señala que la globalización de nuestras sociedades y economías ha llevado a procesos de competencia y mercado que influyen cada vez más en la forma en que se implementa la internacionalización. De acuerdo con este autor la tendencia hacia la corriente principal de internacionalización asume una perspectiva más integral basada en el proceso, dirigida a una mejor calidad de educación superior y de las competencias del personal y los estudiantes. Sin embargo, a pesar de que la dimensión internacional ocupa cada vez más un

lugar prioritario en la educación superior, en realidad existe gran confusión sobre lo que significa internacionalización.

De Wit (2011), describe nueve concepciones erróneas (dos de ellas coincidentes con un mito descrito por Jane Knight) sobre lo que se considera la internacionalización:²⁹

1. La internacionalización es la educación en el idioma inglés.
2. La internacionalización es estudiar o vivir en el extranjero.
3. Internacionalización equivale a un temario (asignaturas) internacional.
4. La internacionalización implica un gran número de estudiantes internacionales.
5. Tener algunos estudiantes internacionales asegura el éxito.
6. No es necesario evaluar las competencias interculturales e internacionales.
7. Cuanto más convenio tanto más internacional.
8. La educación superior es internacional por naturaleza.
9. La internacionalización como meta en sí misma.

En un análisis sobre las motivaciones y realidades de la internacionalización en la educación superior, Altbach y Knight (2006), refieren que “la creciente demanda por educación internacional, está cambiando el aspecto de la internacionalización” (p. 22). De acuerdo con las autoras, bajo el enfoque de la educación transfronteriza se observa un creciente desarrollo de nuevos tipos de proveedores, nuevas formas de entrega de servicios educativos y asociaciones destinadas a llevar programas educativos a los estudiantes hasta su país de origen.

En este aspecto, a quienes nos desempeñamos en las áreas de internacionalización de la educación, nos basta un momento de análisis para constatar que las formas de cooperación entre nuestras universidades también se transforman con la práctica de las diversas modalidades de educación transfronteriza. Tal como refiere López (2006), la aplicación de las nuevas tecnologías abre un sin fin de posibilidades a la cooperación inter-universitaria a la vez que, son utilizadas en el medio académico “por ‘nuevos proveedores’ que ofrecen educación superior transnacional con ánimo de lucro” (p. 17).

²⁹ Traducción propia de: 1. Internationalisation is education in the English language. 2. Internationalisation is studying or staying abroad. 3. Internationalisation equals an international subject. 4. Internationalisation implies having international students. 5. Having a few international students in the classroom makes internationalisation into a success. 6. There is no need to test intercultural and international competencies specifically. 7. The more partnerships, the more international. 8. Higher education is international by nature. 9. Internationalisation is a goal in itself. (De Wit, 2011)

Somos actores y testigos de nuevas iniciativas de internacionalización basadas en la virtualidad. Observamos colaboraciones ‘online’ donde la gama de acuerdos es tan amplia como las ideas, o las necesidades, evitando el costo que implica la movilidad, física, entre países. ¿Son sinónimo de internacionalización las ‘colaboraciones virtuales’ de enlace o alcance internacional? Esta investigadora considera que no.

3. Internacionalización de la Educación Superior en Europa en América

Puede decirse que es conocimiento general que la internacionalización de la educación, en su forma de intercambio del saber y compartir (o a veces incluso hasta imponer), ideologías y conocimientos a través de las universidades, inicia desde la época Medieval entre conquistas y colonizaciones.

Gacel-Ávila (2005), considera que el fenómeno de internacionalización de la educación superior tiene referentes históricos en el modelo de la universidad europea, principalmente española y francesa. De acuerdo con diversos autores (Atbach y Knight, 2007, de Wit, 2002), las actividades internacionales en educación superior se remontan a la edad media en los países europeos con la movilidad de estudiantes. Los estudiantes de la clase social de élite viajaban para aprender de los eruditos y regresaban a casa con nuevas perspectivas, conocimiento y comprensión cultural (Knight y de Wit, 1995). Durante el siglo XVIII la internacionalización de la educación superior sucede con la colonización, cuando los sistemas de educación se extendieron a las colonias por los países dominantes (Knight y de Wit, 1995).

Los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial parecen el punto de partida en el proceso de institucionalización de políticas internacionales en diversos países y a la vez, los organismos internacionales fundados para el ‘nuevo orden económico’ de la posguerra, parecen marcar un parte aguas en las tendencias de internacionalización en todo el mundo.

Una de las manifestaciones más importantes del mundo posbélico fue el regionalismo (Mata y Volpini, 2011), donde como asegura (Teichler, 2006), “la regionalización que cruza fronteras es la forma más fácil de internacionalización superior en varias partes del mundo” (p. 53). El exitoso modelo de la Unión Europea, ampliamente reconocido por las relaciones políticas entre sus integrantes, el establecimiento de un mismo ordenamiento jurídico, la existencia y funcionamiento de sus instituciones, empezó justamente en 1950 (Aintablian y Macadar 2009, Volpini, 2011). Inicialmente impulsado por razones estrictamente económicas, se ha convertido en modelo de cooperación e integración en un sentido más allá del tema meramente económico (Mata y Volpini, 2011, p. 91).

De acuerdo con Teichler (2006) en la década de 1950, cuando se propugnó la movilidad estudiantil europea bajo los auspicios del Consejo de Europa, se consideró que completaba el creciente intercambio estudiantil transatlántico apoyado por Estados Unidos. Luego, hacia 1960, cuando en Europa se incrementó el interés “por el aprendizaje y el asesoramiento mutuos sobre la investigación para un moderno sistema de educación superior” (p. 53), Estados Unidos puso el tema en la mesa de discusiones de la OCDE junto con Japón, Australia y otros países, miembros. Al respecto, Pedregal (2003), siguiendo a diversos autores, considera que la internacionalización de la educación superior se desarrolló con auge, después de la Segunda Guerra Mundial por el hecho de que Estados Unidos asumió el liderazgo sobre los demás países:

Para Ward (1974) la internacionalización de la educación superior tiene un origen fundamentalmente político, por la aparición de la rivalidad entre los EUA y la Unión Soviética, así como por el interés en Asia y África, una vez agotadas las colonias europeas. Perkin (1974) también nota que, desde la Segunda Guerra Mundial, se incrementan los estudios internacionales. Por su parte, Sutton (1974) comenta sobre el auge que cobran dos grandes temas internacionales en la educación superior: la proliferación por los estudios de área no-occidentales y la ayuda para el desarrollo, los cuales están ambos directamente relacionados con la responsabilidad que asume Estados Unidos en los asuntos mundiales al final de la posguerra (p. 76).

En un estudio sobre la relación entre comercialización e internacionalización de la Educación Superior en Estados Unidos, Aponte (2004) observa que, durante la posguerra un gran número de países latinoamericanos del ‘desarrollismo’³⁰ se convirtieron en receptores de conocimiento y tecnología de países occidentales liderados por Estados Unidos en un proceso de expansión industrial y de mercado. La expansión económica estadounidense incluyó diversas modalidades de internacionalización, tales como incremento de estudiantes extranjeros, oferta de programas educativos en otros países; expansión de las grandes editoriales y ampliación de industrias de entretenimiento, la televisión, los cines y otros medios emergentes, por citar algunas. (Aponte, 2004, p. 5).

Se considera que Gacel-Ávila (2005), confirma estas observaciones cuando refiere que los países industrializados incrementaron sus actividades de cooperación internacional con países en vías de desarrollo durante los años de la posguerra. Con iniciativas y programas de cooperación y apoyo al desarrollo socio-económico de los países pobres, los países desarrollados creaban nexos que favorecían sus

³⁰ Desarrollismo es un concepto que abarca un conjunto de políticas económicas aplicadas en varios países de América Latina en los años 50' y 60'.

intereses comerciales. En el contexto Latinoamericano, la autora observa que alrededor del siglo XIX, la movilidad por estudios en el extranjero era exclusiva para hijos de miembros de las élites socio-económicas de aquel momento. Inicialmente, la movilidad estuvo dirigida hacia universidades europeas, francesas, inglesas y alemanas; extendiéndose después hacia Estados Unidos y Canadá como destinos³¹. Sobre esa misma época y contexto Fuentes (2014),³² menciona que la movilidad era posible solamente para algunos miembros de grupos élites a partir de contactos individuales relacionados con universidades o centros de investigación. Por su parte Guerci (2015), señala que los años de la posguerra, durante la conmoción política europea, “América Latina fue receptora de exiliados que modificaron el perfil académico de la época”.

En la década de los 60 y 70, la cooperación entre los países se basaba en acuerdos de colaboración para el intercambio cultural. Hasta el final de los años 80 y en los 90 el auge de la internacionalización en educación superior fue adquiriendo dinámicas casi vertiginosas. La cooperación internacional tradicionalmente considerada como una fuente de financiamiento externo pasó a considerarse objeto de políticas públicas e institucionales de internacionalización de la educación superior. (Zarur, 2008).

“Hoy en día la *internacionalización está impulsada por dos culturas*: la primera que surge de la UNESCO en las llamadas *convenciones*, y la segunda de la OMC, reflejada en los llamados *acuerdos*” (Barblan, 2004, p. 52). La OMC y la UNESCO son agencias de las Naciones Unidas conformadas por los mismos gobiernos. Representan a la mayor parte de la población mundial y promueven el trabajo conjunto entre naciones de todo el mundo. Sin embargo, específicamente en el tema de la educación superior “actúan con bases diferentes y tienen diferentes visiones de la cooperación internacional” (Barblan, 2004, p. 52) El Proceso de Bolonia representa una integración de ambas culturas. En Bolonia se combinan la cultura de la convención (el día a día de conversaciones) y la cultura del acuerdo (el buscar constantemente el mejor denominador común). Es un proceso sustentado sobre legítimas bases de confianza entre gobiernos, asociaciones de estudiantes y *stakeholders* (García-Guadilla, 2004).

³¹ Se considera que el análisis de la autora evidencia, en cierta forma, el impacto de la movilidad, cuando refiere que, en esa época y contexto el limitado grupo que se movía, al regresar a sus países de origen, se convertían en propagadores de las culturas en las que habían estado. Al desenvolverse como líderes en sus sociedades, en la vida intelectual y universitaria de la región, “por medio de ellos, se daba a conocer las nuevas ideas y escuelas de pensamiento de los científicos y académicos extranjeros, al mismo tiempo que se difundían nuevas fuentes bibliográficas” (Gacel-Ávila, 2005).

³² Citado por Guerci (2015, p. 76)

La gran diferencia entre la forma de internacionalización del proceso de Bolonia y la forma propuesta por la OMC a través del AGCS, es que se trata de una forma de internacionalización basada en regulaciones para comerciar los servicios educativos. Tal como refiere Barblan (2004), la internacionalización de la educación superior en el espacio europeo de educación superior se distingue por una historia común de confianza entre gobiernos, proveedores y beneficiarios. En cambio, el AGCS representa una vía rápida hacia la internacionalización, en la cual “el conocimiento mutuo y la capacidad de cooperación no se han ensayado ni desarrollado dentro y entre muchos de los países de la comunidad mundial”. (p. 64).

4. El proceso de Bolonia

Puede decirse que el Espacio Europeo de Educación Superior, EEES, es resultado de un proceso basado en convenciones, declaraciones y acuerdos de colaboración, confianza y compromisos asumido por diversas naciones. El conjunto de países que integran este espacio ha desarrollado, durante décadas, las formas y estrategias de internacionalización actualmente reconocidas como Proceso de Bolonia.

Teichler (2006), organiza el desarrollo de las políticas internacionales de educación superior de los países europeos occidentales en cuatro fases, abarcando desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta la segunda mitad del siglo XXI. El análisis del autor se resume a continuación:

La principal característica de la primera fase es la intensificación de esfuerzos por lograr la comprensión mutua entre las sociedades libres y democráticas (no comunistas). Después de la Segunda Guerra Mundial, en un contexto de reconstrucción, los sistemas de educación superior de los países europeos comenzaron a unirse con una visión más allá de las fronteras. En esta misma época, la expansión económica de Estados Unidos incluyó la promoción de la movilidad internacional en sus propios estudiantes. A través del programa de apoyo Fulbright³³ el gobierno estadounidense fortaleció la idea de que “las experiencias de otros países podían contribuir al enriquecimiento cultural, la comprensión mutua más allá de las fronteras y el despertar de la conciencia internacional” (p. 45). Hacia 1950, se creó el Consejo de Europa como principal organismo con cuerpo supranacional destinado a estimular la cooperación entre los países democráticos. A través de sus convenciones, el Consejo Europeo ratificaba acciones destinadas al reconocimiento de calificaciones, estudios previos y titulaciones. Inicialmente no todas las universidades mostraron absoluta disposición a recibir estudiantes extranjeros. Aun así, en la década de 1970 y

³³ El Gobierno Federal de Estados Unidos respaldó financieramente el Programa Fulbright en 1946 y la National Defense Education Act in 1958 [Ley de Educación de la Defensa Nacional]. Butler (2016).

después en 1990, las convenciones y demás acciones del Consejo de Europa se realizaron en cooperación con la UNESCO.

Durante la segunda fase, a partir de 1960, el autor observa en los países europeos un creciente interés por comparar sus sistemas de educación superior y generar reformas. En esta etapa la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), fundada en 1957, figura como el organismo impulsor de las actividades de comparación. Los primeros miembros de esta esta organización intergubernamental fueron Estados Unidos, Canadá, Japón, Australia y Nueva Zelanda. En general, la OCDE contribuyó a la difusión de ideas relacionadas con políticas focalizadas en la contribución de la educación superior al desarrollo económico y el incremento las cuotas de matriculación. En consecuencia, los países emprendieron reformas haciendo referencia a las buenas prácticas detectadas en otros países. Es lo que el autor define como “convicción relativamente fuerte en una tendencia convergente internacional y definitiva de los sistemas de educación superior” (Teichler, 2006, p. 47).

La tercera fase se describe como una etapa de cooperación de movilidad y de fomento de una ‘dimensión europea’. Hacia 1990, la movilidad estudiantil entre países europeos fue el tema más el tema más visible de las políticas de educación superior a través del Programa Erasmus de La Comunidad Europea (CE)³⁴ Hasta la fecha, Erasmus, sigue siendo valorado como el mejor modelo de las iniciativas de promoción de estudios en el extranjero y de voluntad de cooperación entre sistemas nacionales de educación superior. Puede decirse que la iniciativa marca el enfoque del valor de aprender de los contrastes entre países. Se considera que a través de la experiencia de movilidad “los estudiantes amplían el horizonte y son conscientes de que hay varias teorías y métodos que merece la pena tener en cuenta y no simplemente aquellos que conocieron en su país de origen” (Teichler 2001, 2006, p. 49). ERASMUS funciona costeadando la movilidad a través de apoyo a estudiantes y a universidades. Las becas permiten que los alumnos se muevan ente facultades que asociadas y acuerdan reconocer las actividades académicas de los estudiantes tanto en la universidad destino como en la universidad de origen.

La actual y cuarta fase, se caracteriza “por el predominio selecto de un sistema europeo de educación superior en un mundo globalizado” (Teichler, 2006, p. 43). Este autor enfatiza que, en todas las etapas de europeización de las políticas de educación superior de los países europeos, ha predominado el enfoque de la cooperación, de la movilidad y de promoción del respeto y la comprensión hacia otras culturas y sociedades. En junio de 1999, veintinueve países europeos firmaron

³⁴Erasmus es el acrónimo del nombre oficial *European Community Action Scheme for the Mobility of University Students* (Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios). Creado en 1987 por iniciativa del Foro de Estudiantes Europeos (AEGEE Europe).

la Declaración de Bolonia. El propósito fue [...] “establecer un sistema educativo europeo de calidad que permitiera a Europa fomentar: su crecimiento económico, su competitividad internacional, y su cohesión social a través de la educación, la movilidad y la formación permanente de los ciudadanos” (Correa, 2012, p. 1).

La Declaración de Bolonia es oficialmente el punto de partida para el desarrollo de lo que es hoy el Espacio Europeo de Educación Superior. Cada país que acepta la Declaración se compromete con las repercusiones que implica, tanto para su gobierno como para sus instituciones, la materialización de los principios acordados. En esta Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación se detallan los principios acordados en Bolonia, el 19 de junio de 1999.

- La adopción de un sistema de títulos de sencilla legibilidad y comparabilidad, a través de la introducción del *Diploma Supplement*.
- La adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales. Al primer ciclo le corresponde un título utilizable como cualificación en el mercado laboral europeo. El segundo ciclo conduce al título de máster o doctorado.
- El establecimiento de un sistema de créditos como medio de promover la movilidad de estudiantes.
- La promoción de la movilidad mediante la eliminación de obstáculos para el pleno ejercicio de la libre circulación es especial atención para estudiantes, profesores, investigadores y personal técnico-administrativo.
- La promoción de una colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables.
- La promoción de las dimensiones europeas necesarias en la enseñanza superior, sobre todo en lo que respecta al desarrollo curricular, colaboración interinstitucional, planes de movilidad y programas integrados de estudio, formación e investigación.

El documento oficial de aceptación detalla que los países europeos, “tanto los que la firmaron como los que expresaron su acuerdo”, asumen el compromiso de lograr los objetivos expuestos en la declaración. Los planteamientos de Bolonia subrayan la importancia de las universidades y se hace hincapié, cito: “en la construcción del espacio europeo de enseñanza superior como instrumento clave en la promoción de la movilidad de los ciudadanos, su ocupabilidad, y el desarrollo global del continente” (Declaración de Bolonia, 1999).

Sin lugar a dudas, los principios propuestos en la declaración tienen un alcance que va más allá de los países europeos. Las decisiones de la Unión Europea

impactan las políticas que los países integran implementan en su territorio nacional extendiendo el impacto hacia otros continentes.

Uno de los elementos clave en el proceso de convergencia europea es el concepto de competencias. Los objetivos de Bolonia se encaminan hacia la adquisición de competencias específicamente en la acepción de “pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. El nuevo sistema pretende formar a personas que sean capaces no solo de acumular conocimientos, sino que sepan transmitir esos conocimientos y aplicarlos con una finalidad laboral concreta. En este modelo, el diseño curricular se basa en el desarrollo de competencias. Un grado cumplirá con la consecución de sus objetivos siempre y cuando se verifique la adquisición de determinadas competencias. Lograr este propósito implica, que aun cuando no todos los países estén o estuvieran igualados por el número de años o de semestres que duran sus estudios, será imprescindible que todos coincidan en la definición de las competencias asociadas a cada titulación. Por consiguiente, el nuevo modelo ha implicado para las universidades retos que han girado en torno a temas relacionados con metodologías de docencia y de aprendizaje, además de la comprensión y valoración del significado del crédito como sistema de transferencia (Montero, 2010).

5. NAFSA y la internacionalización comprensiva

En Estados Unidos, diversas organizaciones, incluyendo la *Association of International Educators*, ACE, ACIIE/*Stanley Foundation*, *Institute of International Education*, *Community Colleges for International* y la *Association of International Educators*, han reconocido la necesidad de adoptar un enfoque global o integral [comprehensive approach] de internacionalización. La literatura muestra que a lo largo de los años han presentado recomendaciones a seguir por las universidades y colleges [community colleges] (Butker, 2016).

Actualmente, NAFSA, constituye una de las redes con mayor prestigio en el ámbito de la internacionalización educativa, respalda el concepto de *Internacionalización integral* [Comprehensive Internationalization] adoptado por el experto John K. Hudzik, publicado en 2011: “La internacionalización integral es un compromiso, confirmado a través de la acción para difundir”

De acuerdo con Gacel-Ávila (2005), la noción de comprensividad significa que las estrategias de internacionalización contribuyan de forma decisiva a la transformación de los sistemas de educación superior y su adecuación a las demandas y necesidades del nuevo siglo. Esto se logra cuando la internacionalización es un proceso que impacta tres niveles del quehacer educativo: en el micro, que se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula; en el medio relacionado con

la estructura curricular (programas y planes de estudio); y en el macro significa incluir la dimensión internacional en el nivel de la toma de decisiones sobre políticas de desarrollo institucional.

El concepto de *Internacionalización integral* se propone como un paradigma que define la internacionalización de forma sistemática e integral, desde la perspectiva institucional de que las razones para la internacionalización de la universidad se vinculan con la necesidad de preparar alumnos aptos para enfrentarse a las necesidades del mercado laboral, al interés de exportar servicios educativos, elevar el estatus de la institución dentro del sistema global de educación superior y a expandir mercados y aumentar las fuentes de recursos e ingresos (Bruce, 2015).

El modelo de Internacionalización Integral [*Comprehensive Internationalization*] propone un proceso en el que necesariamente se deben involucrar todos los actores de la institución, sea cual sea el estatus, líderes, profesores, estudiantes, y también todos los servicios, tanto los académicos como los de apoyo.

El Resumen Ejecutivo de NAFSA enlista cinco elementos considerados indispensables en la implementación: 1. Un primer paso habilitador: desarrollo de argumentos. 2. Compromiso a largo plazo y metas audaces. 3. Una mentalidad de responsabilidad y colaboración compartidas. 4. Liderazgo de colaboración y coordinación. 5. Integración a políticas y procesos institucionales (Hudzik, 2011).

En la práctica del estudio y el trabajo en relaciones de cooperación internacional, se observa que el concepto de *Comprehensive Internationalization* o Internacionalización Integral está siendo llevado a las universidades latinoamericanas a través de las diferentes organizaciones relacionadas con el cambio de estudio de la educación internacional. Su puesta en práctica, requiere, como la puesta en práctica de cualquier enfoque, más que una declaración el compromiso de todas las dimensiones y actores que conforman la universidad.

6. A modo de reflexión

La comercialización de servicios educativos parece convertirse en el obligatorio nuevo paradigma de internacionalización de la educación superior. Acuerdos e iniciativas como el GATS y GATE, son el marco legal del comercio transfronterizo de la educación y a la vez son el compromiso de mercantilización de la educación superior que asumen, o deberán asumir ciertos países en algún momento de sus relaciones con los bancos internacionales, países y organismos gubernamentales con quienes tengan adeudos, compromisos o dependencias comerciales.

Durante los últimos años, Estados Unidos ha propuesto el concepto de Internacionalización Integral [*Comprehensive Internationalization, CI*], como un

referente a seguir, aceptar e implementar en todas las instituciones de educación superior, por supuesto, más allá de su contexto y hasta donde se extiendan sus relaciones y tratados comerciales.

La esencia mercantil del referente estadounidense salta a la vista en el vocabulario que se utiliza en los reportes de NAFSA. Los términos clientes y negocios [*The business of unviersities is ideas / Who is CI's clients?*] distan mucho de cooperación y solidaridad. Los conceptos relacionados con análisis de costos y beneficios se asocian perfecto al sentido de comercialización de la educación superior y resulta imposible asociarlos a una esencia humanista de internacionalización en forma de trabajo conjunto y bien común.

En el proceso de internacionalización de las universidades, el trabajo de los *stakeholders* de las oficinas de internacionalización es limitado tanto más se focalice en cuestiones administrativas. Sin embargo, así como ningún ser humano es invisible igualmente ninguna idea puede pasar desapercibida si se materializa. Las acciones, el sentido y la perspectiva de internacionalización que se adopte en una universidad depende en gran medida de la visión de sus líderes. La experiencia nos enseña que en la gran mayoría de las universidades mexicanas las decisiones tienen orden jerárquico y en políticas de internacionalización, cualesquiera que sean las que se plasmen, las acciones se evidencian en los informes que reflejan el trabajo de cada día.

Independientemente de cuál sea el enfoque o modelo de internacionalización que se implemente en nuestros centros, y me refiero específicamente a la Universidad de Guadalajara, los principales actores y asesores de los procesos de internacionalización son toda la comunidad universitaria. La internacionalización es un proceso que no puede implementarse en forma aislada con trabajo independiente. La movilidad suele ser la estrategia de internacionalización más utilizada en las universidades, sin embargo, aun cuando fuera la única, su implementación ni es fácil ni puede ser posible si en el nivel más alto de la jerarquía de una institución lidera una mente que no comulga con las ideas de fomentar una cultura de internacionalización que incluya inversión de recursos económicos, formación de perfiles profesionales y fomento a la cultura de internacionalización. Desde la perspectiva de la autoridad, la movilidad tanto estudiantil como docente, implica apoyos, permisos, ausencias laborales y actitud positiva respecto a conocer más allá del contexto local. En este el proceso de internacionalización podría ser más trascendental que el enfoque, que el modelo, y que la evaluación y medición de la internacionalización.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA: OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Introducción

Resulta difícil proponer una definición única para la internacionalización de la educación superior, por la complejidad del fenómeno y su constante evolución. (Gacel, 2000a). Como se observa en la revisión de literatura expuesta en capítulos anteriores, las razones que impulsan la internacionalización de las universidades pueden ser económicas, políticas, sociales, académicas y culturales. La forma que las universidades adoptan institucionaliza la internacionalización puede clasificarse en dos grandes tendencias: la internacionalización tradicional basada en la cooperación sin fines de lucro y la educación transnacional basada en la comercialización de servicios educativos con prevalencia de intereses económicos.

Para este análisis se propone como referente la siguiente definición de la especialista en el estudio de la internacionalización de las universidades mexicanas: “La internacionalización de la educación superior se refiere a un proceso de transformación institucional que tiene como meta la integración de la dimensión internacional e intercultural en la misión, cultura, planes de desarrollo y políticas generales de las Instituciones de Educación Superior (IES)” (Gacel Ávila, 2000b, p. 1). Esta definición supone e implica una referencia en el proceso metodológico a seguir a lo largo de la investigación, al margen de otras definiciones y conceptos que completan lo anteriormente expuesto.

Si el objetivo general de esta investigación es analizar el proceso de internacionalización de tres universidades que responden a modelos y concepciones diferenciadas de la Educación Superior, se parte desde una problemática identificada en un Centro Regional de la Red Universitaria de la Universidad de Guadalajara (UdeG), el Centro Universitario del Norte, (en adelante CUNorte). Con el propósito de comprender en profundidad la forma en que esta institución implementa la internacionalización como eje estratégico de desarrollo, se propone comparar el proceso de internacionalización del CUNorte, ubicado en Colotlán, Jalisco, México, con la forma en que la Universidad de Granada, UGR, en Granada, España, y la Universidad de Alberta, UA, ubicada en Edmonton, Alberta, Canadá, implementan la internacionalización como parte de sus estrategias de desarrollo institucional³⁵. Se considera prudente aclarar que, en lo sucesivo, cuando se haga referencia a la UdeG sin que se mencione CUNorte, no se trata de omisiones intencionadas o erróneas.

³⁵ Se entiende que desarrollo institucional es un conjunto de cambios planificados con propósitos de mejorar la calidad de los servicios ofrecidos. La UdeG define sus propósitos y estrategias en Planes de Desarrollo. Mayor información sobre su actual Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030 disponible en: <http://www.udg.mx/es/PDI>

El estudio es un proceso inductivo que se concreta partiendo de lo particular (CUNorte), a lo general (UdeG), del que surgen las categorías de análisis.

La investigación corresponde al campo de estudios de la educación internacional. La investigación se realiza con un enfoque cualitativo por medio de un estudio comparativo de casos. Se recaba información para examinar con detalle de qué forma se incluye e implementa la dimensión internacional en tres universidades (UdeG, UGR y UA). Cada Universidad se considera un caso. En cada caso la internacionalización forma parte de un programa estratégico de desarrollo institucional con características propias diferenciadas entre sí, donde la internacionalización de la Educación Superior se entiende como una consecuencia de la globalización. Aunque el proceso de globalización de la Educación Superior induce a pensar que todos los procesos de internacionalización de las universidades son similares u homogéneos, existen notables diferencias. Esta investigación evidencia en qué consisten esas diferencias

El estudio se guía con el planteamiento de las siguientes preguntas de investigación: ¿Son homogéneos y uniformes los procesos de internacionalización en le Educación Superior? ¿Qué tendencias de internacionalización predominan en los sistemas de Educación Superior? ¿Cuáles son las convergencias y divergencias en los procesos de internacionalización entre la Universidad de Guadalajara, México, la Universidad de Granada, España y la Universidad de Alberta, Edmonton en Canadá.

2. Planteamiento del problema y propósito de la investigación

En México, la Secretaría de Educación Pública, SEP (en adelante la SEP), es el organismo que dirige la elaboración del Programa Sectorial de Educación (PSE), partiendo de las metas que conforman del Plan de Nacional de Desarrollo (PND).³⁶ El Programa está organizado en torno a seis grandes objetivos:

- a. calidad de la educación básica;
- b. calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo;
- c. cobertura inclusión y equidad;
- d. fortalecimiento de actividades físicas y deportivas;
- e. impulso a la educación científica y tecnológica.

³⁶ La Constitución mexicana establece que el Gobierno debe conformar el Plan Nacional de Desarrollo con metas y estrategias específicas. El actual presidente de la República, estableció para su administración 2013-2108 cinco metas nacionales: México en Paz, México Incluyente, México con Educación de Calidad, México Próspero y México con Responsabilidad Global. En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, parte de la meta nacional México con Educación de Calidad. (www.sep.gob.mx)

Los objetivos del Programa Sectorial de Educación se articulan con el Plan Nacional de Desarrollo (Secretaría de Educación Pública, 2013; Instituto de Investigadores para el Desarrollo de la Educación, 2015). A través de las estrategias y líneas de acción propuestas en el PSE 2013-2018, el Gobierno muestra el rumbo a seguir por el sistema educativo del país. Como se aprecia, la internacionalización en el nivel superior no figura en ninguno de los objetivos.

Según Gacel-Ávila (2000a), “la evaluación de la dimensión internacional de las universidades mexicanas implica, desde un principio, revisar el concepto y la definición de la internacionalización” (p. 122). Con el hecho de que la SEP, como máxima autoridad académica en el país, no asume ni define para sus instituciones una política nacional de internacionalización, como sucede en Canadá en (qué institución) y España a través del EEES, puede decirse que la Universidad de Guadalajara, al igual que todas las universidades mexicanas, implementan políticas y estrategias de internacionalización en forma desarticulada de un objetivo común como nación. Con cual, el concepto y los compromisos de internacionalización que cada institución asume, son dependientes de situaciones relacionadas con su propia visión institucional, contexto, necesidades e intereses, gestión de sus líderes y disposición de presupuesto.

2.1. Propósito de la investigación

El propósito de esta investigación es estudiar, analizar, examinar tres formas de implementar la internacionalización partiendo de la premisa de que la internacionalización no es un modelo único, sino que es un proceso complejo que puede incluir varios enfoques, mecanismos y estrategias que se implementan de acuerdo a diversos factores. La investigación se propone analizar mediante el estudio de casos en qué medida convergen o divergen los procesos de tres universidades: la Universidad de Guadalajara, (UdeG), México, la Universidad de Granada (UGR), España y la Universidad de Alberta, (UA), Canadá.

Se considera que el estudio de casos nos permite analizar cómo cada universidad configura y adapta su proceso de internacionalización para alcanzar sus objetivos. El presente es un estudio comparativo del proceso de internacionalización de universidades ubicadas en tres países diferentes, pero como decía con criterio Harold Noah (1984) en *The Use and Abuse of Comparative Education*, un estudio comparativo es esencialmente un intento de sustituir, en la medida de lo posible, los nombres de sistemas (en este caso países) por nombres de conceptos (variables) (cit. Phillips y Schweisfurth, 2014, p.23)

Por tanto, comparar implica asimilar y diferenciar los límites, los extremos, también interpretar y explicar. Las comparaciones son inútiles cuando dos entidades son iguales o son diferentes en todo, ya que la obviedad determina el ejercicio de discriminación. Las comparaciones tienen sentido cuando “se llevan a cabo entre entidades que poseen atributos en parte compartidos (similares) y en parte no compartidos (y declarados no comparables)” (Sartori, 1999, p. 35). En este trabajo los atributos similares entre las universidades es que todas implementan estrategias de internacionalización, sin embargo, cada caso tiene características propias que marcan significativas diferencias, mismas que son motivo de estudio y análisis.

La comparación del caso de la Universidad de Guadalajara, UdeG, con otros casos –Universidad de Granada, UGR y Universidad de Alberta, UA-, es decir con la forma en que otras universidades inmersas en contextos totalmente diferentes implementan sus programas y políticas de internacionalización, permite ampliar nuestra visión del potencial del CUNorte -porque forma parte de la Red Universitaria de la UdeG- de lo que puede mejorarse, de las limitaciones propias del contexto regional y nacional en el actual entorno de globalización que directa o indirectamente, influye en la universidad. Sí, el objetivo general de la investigación supone analizar comparándolos procesos de internacionalización mediante el estudio de casos comparando políticas, estrategias y dinámicas inmersas en los procesos de internacionalización de universidades que pertenecen no sólo a distintos países: México, España y Canadá, sino que responden a diferentes modelos de organización de la Educación Superior.

El sentido final de realizar este trabajo coincide con lo que Phillips y Schweisfurth (2014), refieren como usos y propósitos de la investigación comparativa. Más allá de lo básico y esencial de la recolección y análisis de datos, “aprender de la experiencia de los demás”. Es decir, en términos prácticos el objetivo más importante podría ser identificar de qué forma podemos mejorar lo que hacemos dentro de la universidad, [at home], pero también puede ayudar a comprender cómo se ha formado el sistema educativo del que formamos parte. Es precisamente lo que Michael Sadler enfatizó en un discurso³⁷ pronunciado en 1900 en Guildford, y que se ha convertido en uno de los textos clave de la educación comparada; sobre la importancia de estudiar los sistemas educativos extranjeros para comprender los propios. De acuerdo con Phillips y Schweisfurth (2014), analizar un fenómeno estudiando la experiencia de otros países respecto al mismo fenómeno, nos permite obtener una visión más amplia y descriptiva del contexto y sus diversas circunstancias. En el presente estudio comparativo el fenómeno que se describe es la internacionalización y

³⁷ “The practical value of studying [...] the working of foreign systems of education is that it will result in our being better fitted to study and to understand our own” (cit. por Phillips y Schweisfurth, 2014, p. 15)

sus condiciones o circunstancias; con lo cual, se estudia la experiencia del mismo fenómeno en otros países buscando obtener un cuerpo de datos explicativos que faciliten lograr los propósitos del estudio.

Por las características propias de CUNorte, la comparación entre casos no se apega al estudio de ningún modelo de internacionalización específico. La internacionalización se instituyó como eje estratégico en su PDI de Centro después de una década de haber sido creado. Las diversas acciones de internacionalización que se implementan no se apegan a los criterios de ningún modelo en específico. CUNorte se encuentra en una etapa de definición de las estrategias idóneas acorde a sus propias características y contexto.

Por lo tanto, se propone profundizar en el diseño de un marco de comparación basado en la identificación de los elementos que integran tres criterios:

1. Políticas de internacionalización.
2. Fuentes de financiamiento de la internacionalización
3. Acciones de internacionalización.

¿Por qué se proponen estos tres criterios de comparación? Hablar de España, México y Canadá es hablar de contextos totalmente diferentes. La internacionalización de la Educación Superior es un proceso complejo que requiere ser analizado desde diversos enfoques y perspectivas (Altbach, 2007, Altbach y Knight, 2007; Knight, 2008 y 2011, De Wit, 2011 y 2017). Es un proceso integrado por diversos elementos. Estudiar este proceso requiere identificar lo mejor posible cada elemento y la relación que guardan entre sí. Un estudio profundo de todas las variables que intervienen en cada proceso y la forma en que se relacionan implica una limitación de tiempo y acceso a la información.

Aun así, la revisión previa de la literatura y el conocimiento empírico permiten afirmar que los tres criterios propuestos pueden ser elementos comunes en universidades ubicadas en contextos opuestos.

1) Políticas educativas

El proceso de internacionalización se realiza a través de un conjunto de estrategias clasificadas en programáticas y organizacionales. Las estrategias programáticas definen lo que las Instituciones de Educación Superior (IES), deben hacer para integrar la dimensión internacional en sus funciones sustantivas. Las estrategias organizacionales definen el cómo lograr determinados objetivos. Su función es “institucionalizar la dimensión internacional en la misión, la visión las políticas de desarrollo, los procedimientos, la normatividad, y la planeación de

las IES” (Gacel-Ávila, 2006 y 2010, p. 76). El análisis de las políticas que atiende cada universidad que se estudia, permitirá identificar de qué manera se definen los objetivos de internacionalización en cada caso que se estudia. Se considera que la indagación documental en este aspecto permitirá obtener un panorama general, tanto de las tendencias de internacionalización como de la articulación en el compromiso institucional que asumen las universidades en los tres niveles: institucional, nacional e internacional.

2) Fuentes de financiamiento

Resulta evidente que las actividades de internacionalización dependen, en gran medida, de la asignación y disponibilidad de recursos financieros que tengan las universidades. Tal como refiere Gacel-Ávila (2010), aun cuando la internacionalización sea reconocida como prioridad institucional en los discursos oficiales, si las IES no disponen de fondos, el proceso de internacionalización de las universidades se realiza dependiendo de “fuentes externas proporcionadas por organismos nacionales e internacionales dedicados a apoyar la cooperación” (Gacel-Ávila, 2010, p. 86).

Se considera indispensable identificar las principales formas de financiamiento de cada caso, tanto en su funcionamiento como IES en cada país. como en su proceso de internacionalización. Sin embargo, por razones de tiempo, este trabajo no profundiza lo suficiente como para definir las variables económicas y sociales que influyen como factores determinantes en cada contexto que se estudia. Solamente se busca obtener un panorama general sobre el soporte financiero que tiene cada universidad para llevar a la práctica las políticas -o discursos- que sustentan sus respectivos procesos de internacionalización

4) Acciones de internacionalización

La internacionalización tiene diferentes significados según las personas y el contexto, y, por lo tanto, se utiliza de diversas maneras. Si bien es alentador ver el creciente uso y la atención que se está dando al concepto, sigue habiendo mucha confusión acerca de su exacto significado. Para algunos significa actividades internacionales, como la movilidad académica de estudiantes y profesores; vínculos internacionales, asociaciones y proyectos; o bien nuevos programas académicos internacionales e iniciativas de investigación. Para otros significa la transferencia de educación a otros países a través de nuevos tipos de convenios, tales como sucursales o franquicias, y el uso de una variedad de modalidades y técnicas educativas a distancia. Para muchos, significa la inclusión de una dimensión internacional, intercultural o global en el currículo y en el proceso de

enseñanza / aprendizaje. Sin embargo, otros países ven proyectos internacionales de desarrollo y el énfasis creciente en el comercio de la educación superior como la internacionalización (Knight, 2005b, p. 2).

Indagar sobre las acciones de internacionalización que se implementan en cada universidad permitirá identificar los principales componentes de internacionalización en cada proceso. Puesto que se pretende comparar los procesos de internacionalización de universidades ubicadas en contextos asimétricos, se propone hacer una descripción tomando como referente estudios y encuestas de organismos internacionales. Para identificar características en cada universidad y comparar diferencias, se propone estudiar, en la medida de lo posible, cada uno de los citados criterios ‘descomponiéndolo’ en múltiples elementos a modo de categorías de análisis, ya que “analizar esos elementos uno por uno supone trazar múltiples conexiones”³⁸

Dado que cada institución que se analiza tiene diferente contexto nacional, y puesto que la comparación de procesos no tiene como referente ningún paradigma o modelo de internacionalización específico; en este trabajo se propone identificar las diversas acciones de internacionalización que implementa cada universidad de acuerdo a sus políticas, fuentes de financiamiento y prioridades institucionales. Ahora bien, aun cuando estos tres criterios (políticas, financiamiento y acciones), podrían ser insuficientes para un análisis en profundidad en cada caso proceso de internacionalización que se examina. Se considera que la investigación documental basado en los citados criterios permitirá recabar información que fortalezca la descripción de cada proceso. Aunado a esto, indagar en las experiencias de actores clave en cada universidad permitirá cumplir los propósitos de esta investigación.

Los resultados que arroje esta investigación pueden ser de utilidad para la comunidad universitaria en diversos aspectos. Para profundizar en la gama de opciones de movilidad y sus fuentes de financiamiento, sobre cómo se maneja el tema de la compatibilidad de titulaciones y de currículo entre universidades de distintos países, sobre la incidencia de los organismos internacionales en las tendencias de internacionalización en Europa (España), Norteamérica (Canadá) y América Latina (México), sobre la internacionalización como consecuencia de la globalización, sobre la comercialización de los servicios educativos, sobre el posicionamiento internacional de las universidades, y sobre el plus de la internacionalización de la educación superior como potencial de desarrollo económico en algunos países. La información recabada sobre los temas citados puede ser valiosa para generar otras investigaciones y para fundamentar nuevas propuestas que fortalezcan el proceso de internacionalización del Centro Universitario del Norte. Un Centro Regional que

³⁸ Sugerencia de comparación tomada de Tilly, 1991, p. 95.

se distingue de otros centros de la Red UdeG por características intrínsecamente relacionadas con su contexto.

Ahora bien, aun cuando el estudio incluye el análisis de universidades ubicadas en tres países diferentes, los resultados no pueden generalizarse. No podemos decir que el proceso de internacionalización de las instituciones que se estudian sea el mismo en el resto de instituciones que tengan contexto común. Sin embargo, el estudio contribuirá a comprender los mecanismos y estrategias de internacionalización dominantes en otros países. Ese conocimiento puede ser considerado para trazar nuevas líneas de acción que potencien las estrategias de internacionalización en CUNorte.

2.2. Enfoque de la investigación

En trabajos de investigación, la aplicación de un determinado paradigma depende del objeto de investigación, de los objetivos de investigación que se planteen y del interés del investigador. En algunos aspectos los paradigmas, tanto cuantitativos como cualitativos, no necesariamente son excluyentes e incluso pueden resultar complementarios (Tovar, 2000). Desde una perspectiva kuhniana, un paradigma es lo que comparten los miembros de una comunidad científica y, a la inversa una comunidad científica consiste en unas personas que comparten un paradigma. Desde la perspectiva de Guardián-Fernández (2007), un paradigma puede definirse como “un sistema teórico dominante en la ciencia en cada periodo de su historia, que organiza y dirige la investigación científica en determinada dirección. Esta misma autora interpreta que para Morin (1982) un paradigma científico se puede definir como la constitución de teorías y la producción de los discursos de los miembros de una comunidad científica determinada.

Melero (2011), encuentra que un paradigma puede ser definido como “un conjunto de creencias y actitudes, una visión del mundo compartida por un grupo de científicos que implica metodologías determinadas” (Pérez, 1994). La metodología es aquella que “designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas [...]. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología” (Taylor y Bodgan, 1987). Lo que define la metodología es, a la vez, la forma en que enfocamos los problemas y la manera en que buscamos respuestas a los mismos (Taylor y Bogdan, 1978)

Mientras que “el paradigma cuantitativo se basa en la teoría positivista del conocimiento y se caracteriza por asegurar la precisión y el rigor que requiere la ciencia” (Melero, 2011, p. 342), sin embargo, la característica más importante derivada de la teoría positivista es la búsqueda de un conocimiento sistemático,

comprobable y medible centrándose en la causa de los fenómenos que ocurren, desde la observación, la medición y el tratamiento estadístico (Melero, 2011). Se detallan las características de este paradigma con el fin de sustentar que el presente estudio cualitativo se analizan causas del fenómeno de la internacionalización como principal objetivo en la investigación y porque el modelo de análisis se ajusta más a un paradigma cualitativo. Las preguntas que guían esta investigación no buscan respuestas concretas en indicadores, números ni porcentajes. Son preguntas encaminadas a comprender el cómo de un proceso.

La distinción fundamental entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa estriba en el tipo de conocimientos que se busca. La distinción se relaciona directamente con la diferencia entre búsqueda de causas, propia de la investigación cuantitativa, frente a búsqueda de acontecimientos, propia de la investigación cualitativa (Stake 1998). “Además de su orientación alejada de la explicación de causa y efecto, la indagación cualitativa se distingue por su acento en el trato holístico de los fenómenos (Shwandt, 1994; cit. por Stake, 1998, p. 99)

En la presente investigación se analiza el fenómeno de la implementación de estrategias de internacionalización en tres universidades. Es una propuesta de trabajo que encaja con lo que Stake (1998), define como “característico de los estudios cualitativos es que dirigen las preguntas de investigación a casos o fenómenos”. Los objetivos de este trabajo están encaminados al análisis de procesos y acontecimientos que faciliten conocer y entender a profundidad el fenómeno/proceso de la implementación de programas de internacionalización en universidades que serán consideradas como casos.

Guardián-Fernández (2007), siguiendo un planteamiento khuniano considera los paradigmas como sistemas de creencias básicas sobre la naturaleza de la realidad que se investiga (supuesto ontológico), sobre el modelo de relación entre el investigador y lo investigado (supuesto epistemológico), y sobre el modo en que puede obtenerse conocimiento de dicha realidad. Señala que además del problema, la situación, fenómeno o proceso a investigar, se debe considerar el mundo de conocimiento que constituye la realidad histórica y cultural en la cual está inmerso el investigador y la situación que se investiga. La concepción de paradigma cualitativo defendido por Guardián Fernández (2007) coincide igualmente con la noción de complejidad de Edgar Morin, ya que:

El paradigma de la complejidad de Morin permite ver los hechos reales dentro de un contexto, dentro de una globalidad multidimensional y dentro de su propia complejidad. Los hechos están dentro de un contexto por lo que deben ser analizados tomando en cuenta los referentes culturales, los entornos socio-políticos, los históricos, los ambientes eco-físicos, entre

otros. Para poder comprender un fenómeno, problema o tema de estudio, los hechos deben ser examinados de una forma multidimensional (p. 62).

Se considera que el objeto de investigación, los procesos de internacionalización como fenómeno explicativo, solo puede ser comprendido bajo un paradigma cualitativo coincidente con lo que Guardián-Fernández (2007) refiere como paradigma de la complejidad. Esta investigadora discurre en que cada caso que se estudia en este trabajo requiere una visión del contexto y de lo que da sentido al contexto. Por ende, resulta indispensable “ver las partes –contexto- y la totalidad –globalidad- para analizar una situación dada” (p. 62). No obstante, “el contexto interno específico de una universidad, el tipo de universidad y el modo en el que las universidades están integradas nacionalmente filtran y contextualizan las estrategias de internacionalización” (p. 62). Así, desde esta perspectiva, las diferentes relaciones con el mercado y la sociedad dan forma a las estrategias de internacionalización. La literatura identifica cuatro grandes categorías de bases para internacionalización: política, económica, social y cultural y académica [...] Las bases varían con el tiempo y según el país o la región, no se excluyen mutuamente y conducen a diferentes enfoques y políticas. Actualmente, los cambios tienen lugar a un ritmo veloz en muchas partes del mundo, y las bases están cada vez más y más interconectadas (de Wit, 2002 y 2011).

¿No es innegable que el proceso de internacionalización es un fenómeno complejo que solo puede ser entendido a la luz de un pensamiento complejo?

Por esta razón como explicación al enfoque de investigación se alude al atinado trabajo del profesor Miguel A. Pereyra (1990), que da título al mismo, donde “la comparación es una empresa razonada de análisis” (p. 23), en el que se evidencia de que la investigación comparada en el ámbito educativo es más proclive a las necesidades de políticas específicas que al avance general del conocimiento (Pereyra, 1990). Posteriormente en otro trabajo del profesor Pereyra (1994) junto al profesor Thomas Popkewitz (1994) de la Universidad de Wisconsin-Madison titulado “Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa”, se alude y argumenta con claridad que una gran parte de los trabajos publicados sobre la comparación de políticas (en su caso el relativo a formación del profesorado) siguen, en términos generales, un estilo característico de la práctica comparativa en el campo de la educación. Se trata más de estudios más bien de corte descriptivo donde es notorio la ausencia de frecuencia, de estudios descriptivos, en los que se nota la ausencia de marcos de análisis, aunque ofrecen información y experiencia de utilidad (p. 20). En definitiva, como afirma acertadamente Pereyra (1994): “la investigación científica como una actividad social,

es algo más que su cuerpo epistemológico o lógico; las reglas cognitivas de la ciencia son' construcciones históricas de realidad, aprehendidas como un proceso activo" (p. 30).

3. Metodología

De acuerdo con Phillips y Schweisfurth (2014), un estudio comparativo suele ser internacional por naturaleza (aunque no exclusivamente), y un estudio internacional frecuentemente es comparativo (aunque no explícitamente). Sin embargo, Halls (1990) considera la educación internacional como un subconjunto dentro de una amplia gama de actividades que incluye la educación comparada, y ambos constituyen "un método y un objeto de estudio" (p.22). Es un método en la medida en que los comparatistas abordan el análisis de los fenómenos educativos en diferentes países y contextos; y es a la vez un objeto de estudio puesto que implica el examen de otros países y sus sistemas educativos. A este respecto cabe citar el trabajo de Luzón y Torres (2009), donde establecen tres aportaciones o líneas de debate principales. En primer lugar, (Halls, 1990; Van Daele, 1993; Arnove y Torres, 2003) que considera a la Educación Internacional como un tipo, una subdisciplina o una dimensión dentro de la Educación Comparada; en segundo lugar, aquéllos (Epstein, 1993; Wilson, 1994) que realizan un esfuerzo para establecer y diferenciar criterios entre estas disciplinas y, finalmente, algunos otros (Schriewer, 2000) que plantean la Educación Internacional como "forma sustituta" de la Educación Comparada.

3.1. Enfoque cualitativo. Estudio de casos

Por tanto, como establece Taylor y Bogdan (1987, p. 104), "la elección del método de investigación debe estar determinada por los intereses de la investigación, las circunstancias del escenario [...] y por las limitaciones prácticas que enfrenta el investigador". Así, "la buena investigación no es tanto una cuestión de buenos métodos como de buen razonamiento" (Stake, 1998, p. 28). Bajo el enfoque de la metodología cualitativa se atiende adecuadamente interrogantes dirigidos a examinar procesos, acontecimientos, contenidos, etc. (Lucca y Berrios (2003). La opción por un enfoque cualitativo es porque está orientada a procesos. El análisis de los datos se realiza de forma inductiva y el investigador construye la realidad teniendo en cuenta los participantes (McMillan 2004, cit. por Correa, 2012). En el enfoque cualitativo se investigan situaciones sociales apoyándose en la recogida de datos, desde la diversidad de herramientas y técnicas (Aguilar, 2011).

Por todo ello, se considera posible lograr los propósitos de esta investigación mediante el estudio de casos. Como afirma Stake (1989), "de un estudio de casos

se espera que abarque la complejidad de un caso particular [...] Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos” (p. 11). Cada universidad es un caso, ya que “el caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento [...] El caso es un sistema integrado” (Stake, 1998, p. 16). Todos los casos se estudian a profundidad. El conocimiento de los otros casos (UGR y UA), de lo que cada caso se diferencia de otros tiene la finalidad de comprender el caso específico CUNorte, como punto de partida.

Este trabajo tiene características que encajan en lo que Robert Stake (1998) define como estudio intrínseco, puesto que se trata de casos en que la situación que se estudia (la implementación de programas de internacionalización), es una necesidad de comprensión general de un caso particular. Como el autor refiere, cuando se tiene un interés intrínseco en el “caso”, el trabajo se puede llamar estudio intrínseco de casos. Específicamente en el caso CUNorte no se trata de un problema general, sino que al asumir la responsabilidad de evaluar el programa de internacionalización surge la necesidad de “aprender sobre ese caso particular” (p. 16). Se estudian otros casos para comprender mejor el caso CUNorte. Atendiendo las indicaciones del autor, cada caso se estudia en profundidad, por lo que se destaca la unicidad. La comprensión de cada caso exige comprender los demás casos y a la vez comprender la unicidad de cada uno. Por tanto, no se trata sólo de relacionar los hechos observables de cada caso sino como de “establecer conexiones entre relaciones o incluso modelos de relaciones entre sí..., estrechamente conectadas y estructuradas [...] o problemas conceptualizados que se deben formular dentro de una estructura teórica más amplia” (Schriewer, 1988, pp. 33-34; Schriewer, 1993).

Sobre los criterios de selección de casos, Stake (1998) sugiere que debemos escoger casos que sean fáciles de abordar, casos en donde nuestras indagaciones sean bien acogidas. Los casos elegidos presentan cierta similitud en los procesos de internacionalización, que se contrastan con la diferenciación -o los procesos de diferenciación- que conllevan las tradiciones culturales y políticas diferentes, modelos de Educación Superior que influyen sobre la puesta en práctica y desarrollo de las políticas de internacionalización en los tres países estudiados.

La Universidad de Granada (UGR, España) y la Universidad de Alberta (UA.Canadá) son instituciones en las que ha sido posible contar con actores directamente involucrados con la internacionalización; dispuestos no solamente a ofrecer su opinión e implicación en la investigación, facilitado el acceso a diversos documentos y fuentes de información que la investigación ha ido requiriendo.-. Con lo cual, puede decirse que en este trabajo uno de los criterios que se ha tenido en cuenta para la selección de las universidades extranjeras (casos), junto a los

procesos de internacionalización implícitos en modelos de Educación Superior, ha sido su disponibilidad para cumplir los propósitos de la presente investigación.

Stephen Van Evera (2002), asevera al respecto que: “Los estudios de caso pueden servir cinco propósitos principales: contrastar teorías, crear teorías, identificar condiciones antecedentes, verificar la importancia de estas condiciones antecedentes y explicar casos de importancia intrínseca” (p. 65). De acuerdo con Van Evera (2002), los primeros cuatro propósitos de los estudios de caso son similares en su lógica y se realizan usando los mismos métodos: comparación controlada, procedimiento de congruencia y rastreo de procesos. Así, “una investigación que busca explicar un caso no contrasta teorías, aunque la evidencia recolectada podría utilizarse para verificar la validez de una teoría” (p. 65)

En el método de rastreo de los procesos, el investigador, a juicio de Van Evera (2002) “rastrea hacia atrás” lo que produce determinadas condiciones en un caso. “Explora la cadena de sucesos o el proceso de toma de decisiones mediante el cual las condiciones iniciales del caso se traducen en sus resultados” (p. 65). Ahora bien, la presente investigación no es un “estudio de procesos causales” en el sentido de que el objetivo de la investigación no se focaliza en identificar las causas de la internacionalización, ni las causas de las características del proceso de internacionalización en cada caso. Sin embargo, como se mencionó con anterioridad, comprender el proceso de internacionalización implica estudiar el contexto de cada universidad y para lograrlo es necesario ‘rastrear hacia atrás’, identificar sucesos, decisiones institucionales, políticas, acuerdos y tratados comerciales, etc., que permitan comprender el proceso que se estudia en cada caso. El proceso de internacionalización se constituye de elementos diferentes: económico, político, sociológico, etc.

De esta forma y consecuentemente, para poder comprender un fenómeno, problema o tema de estudio, los hechos se analizan y examinan de una forma multidimensional [...] bajo un tejido de conocimiento interdependiente, interactivo, e interrelacionado [entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo y las partes entre sí (Guardián-Fernández, 2007)]. Los estudios de casos se orientan más hacia la comprensión totalizadora y profunda de una realidad singular, de ahí su importancia en esta investigación, por lo que consisten en un proceso de descripción y análisis detallado de objetos sociales. Los estudios de casos múltiples pueden adquirir una dimensión descriptiva, interpretativa o evaluativa. De hecho, como asevera Rodríguez (2003):

el estudio de casos descriptivos expone una caracterización detallada del caso observado, sin basarse en ningún fundamento teórico. La finalidad del caso interpretativo es interpretar y teorizar acerca del mismo y desarrollar

categorías conceptuales para defender emergentes o para desafiar teorías convencionales partiendo del análisis inductivo. Los estudios de casos evaluativos implican un juicio valorativo “centrado fundamentalmente en la observación de procesos” (p. 37).

Es sugerente las aportaciones que realiza Charles Ragin (1992, pp. 9-11) donde esboza y aporta un sencillo y clarificador mapa del conocimiento de lo *que es un caso*.

Tabla 5. Concepciones de los casos

Concepciones de los casos		
	Específicas	Generales
Unidades empíricas	Los casos se encuentran	Los casos son objetos
Construcciones teóricas	Los casos se construyen	Los casos son convenciones

Fuente: Ragin, 1992; citado en Popkewitz y Pereyra, 1994, p. 32

Ahora bien, puesto que el propósito final del estudio es identificar diferencias en el proceso de internacionalización entre casos (CUNorte, UGR y UA), resulta indispensable definir las estrategias de comparación que se utilizarán para lograr los propósitos que se buscan. En este sentido, Tilly (1991), encuentra que la estrategia de comparación que trata de *identificar la diferencia*, supone establecer un principio de variación en la intensidad o en el carácter del fenómeno que se estudia examinando las diferencias sistemáticas entre los distintos casos. Así pues, se considera que las dos dimensiones propias de toda comparación son: contribución de todos los casos y multiplicidad de formas.

En esta línea, Tilly (1991) asevera que: “dentro de lo que llamamos *contribución*, el principio resultante de una comparación puede variar desde un simple caso (presentar las características del caso en cuestión correctamente) a todos los casos posibles de un fenómeno (presentar las características de todos los casos posibles correctamente). Dentro de lo que llamamos *multiplicidad*, el principio que resulta de una comparación puede ser simple (todos los casos posibles de un fenómeno tienen propiedades comunes) o múltiple (un fenómeno se manifiesta en múltiples formas)” (p. 104).

En este sentido la investigación cualitativa es adaptativa ya que es ‘inherentemente multimétodo’. “La combinación de múltiples métodos, materiales empíricos, perspectivas y observaciones en un solo estudio se entiende mejor como una estrategia que añade rigor, alcance, y profundidad a cualquier investigación” (Denzin y Lincoln, 1994, cit. por Valles, 1999, p. 99). En este trabajo se consideran los principios y recomendaciones de diversos métodos que permitan encontrar respuestas a pregunta comparativa: ¿cuáles son las principales diferencias en los procesos de internacionalización de tres universidades? Por la complejidad del

fenómeno que se estudia la investigación no tiene riguroso apego a un solo método en específico, sino que más bien se utilizan de forma complementaria.

3.2. Estrategias e instrumentos de recolección de información

Stake (1998), refiere que cuando hablamos de métodos en los estudios de casos, nos referimos sobre todo a la observación, la entrevista y la revisión de documentos. Para Amezcua y Gálvez (2002), el análisis cualitativo es un proceso que se alimenta de la experiencia directa de los investigadores en los escenarios estudiados. Los datos comúnmente son heterogéneos y provienen tanto de entrevistas como de observaciones, de documentos públicos y privados, entre otras fuentes. De acuerdo con Phillips y Schweisfurth (2014, p.116), el investigador de ciencias sociales dispone de una extensa gama de métodos empíricos que pueden ser utilizados en estudios comparativos, pero debe considerarse que la naturaleza de la investigación comparativa crea problemas particulares en cada método.

La entrevista es uno de los métodos más utilizados para recopilar información y entender las perspectivas de individuos o grupos. En sus formas menos estructuradas, la entrevista es una conversación intencionada con flexibilidad en diferentes contextos culturales y políticos. En primer lugar, debe considerarse que el proceso de entrevista puede entenderse de manera diferente en diferentes contextos culturales y políticos. Por otra parte, en las sociedades jerárquicas o las sociedades con elevada distancia en el poder, el deseo de complacer a un entrevistador percibido como una autoridad puede dar lugar a respuestas poco verdaderas, o en el caso de que el entrevistado sea una persona poderosa, puede suceder que la entrevista no sea tomada en serio y el entrevistador sea considerado como una pérdida de tiempo [*“time-waster”*] (Phillips y Schweisfurth, 2014, p.116).

Las entrevistas en el contexto de una metodología cualitativa tienen la finalidad de proporcionar un cuadro amplio de una gama de situaciones. Las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas (Stake, 1998). La entrevista en este marco cualitativo se define como aquella técnica no directiva, abierta, no estructurada, ni estandarizada. Sigue un modelo conversacional superando la perspectiva de un intercambio formal de preguntas y respuestas (Sierra, 1998 y Galindo 1998, cit. por Guardián-Fernández, 2007, p. 198). Consiste en una conversación entre por lo menos dos personas, donde uno es entrevistador y otros son los entrevistados que “dialogan con arreglo a ciertos esquemas o pautas acerca de un problema o cuestión determinada teniendo un propósito profesional” (Guardián-Fernández, 2007, p. 198). Puesto que la presente es una investigación que “depende de una amplia gama de escenarios o personas”, se recurre a las entrevistas para tener acceso a un particular tipo de escenario y de personas.

Dentro del rótulo de las entrevistas cualitativas las dos principales modalidades son: La entrevista conversacional informal y la entrevista basada en un guion. En la entrevista en forma de conversación informal las preguntas surgen y se realizan “en el contexto y en el curso natural de la interacción (sin que haya una selección previa de temas, ni una redacción previa de preguntas)”. La entrevista basada en un guion se caracteriza “por la preparación de un guion de temas a tratar (y por tener libertad el entrevistador para ordenar y formular las preguntas, a lo largo del encuentro de entrevista)” (Valles, 1999, p. 180). “La entrevista cualitativa al igual que la conversación, se encuentra a medio camino entre la conversación cotidiana y la entrevista formal” (Guardián-Fernández, 2007). Sobre la cantidad de entrevistas que requiere la investigación, Taylor y Bogdan (1987), indican que en un estudio cualitativo es difícil determinar a cuántas personas se debe entrevistar. Por tanto, cabe mencionar que:

Las entrevistas cualitativas requieren un diseño flexible de la investigación. Ni el número ni el tipo de informantes se especifica de antemano. El investigador comienza con una idea general sobre las personas a las que entrevistará y el modo de encontrarlas, pero está dispuesto a cambiar el curso después de las entrevistas iniciales [...] Lo importante es el potencial de cada ‘caso’ para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada (Taylor y Bogdan, 1987, p. 108).

Por diversas razones, en este trabajo no ha sido posible establecer contacto directo con personas que representan la máxima autoridad académica de las universidades. Sin lugar a dudas, su experiencia, opiniones y puntos de vista son trascendentales en la definición de la tendencia de internacionalización que sigue cada institución, así como en las razones en las que se fundamentan determinados objetivos institucionales. Sin embargo, en cada institución se han identificado actores claves, líderes académicos y *stakeholders* cuya experiencia profesional y trabajo cercano al proceso ha facilitado que esta investigadora recabe información valiosa y confiable a través de entrevistas semiestructuradas.

Revisar constantemente la literatura y estar al día de lo publicado sobre el tema que se pretende investigar son tareas siempre presentes en la realización de estudios tanto cualitativos como cuantitativos. La estrategia de la investigación documental o uso de documentación como opción metodológica tiene su expresión más característica “en los trabajos basados en documentos recogidos en archivos (oficiales o privados); documentos de otro tipo, cuya elaboración y supervivencia (depósito) no está presidida, necesariamente, por objetivos de investigación social” (Valles, 1999, p. 109).

3.3. Criterios de confiabilidad y validez

Respecto a la validez de los estudios de caso Stake (1998), hace énfasis en que el sentido común no es suficiente. La investigación cualitativa requiere disciplina, la búsqueda correcta de explicaciones requiere “estrategias que no dependen de la simple intuición y de las buenas intenciones de ‘hacerlo bien’ [...] esas estrategias se denominan ‘triangulación’” (p. 94). Para aumentar el crédito de los resultados en este tipo de investigaciones el autor sugiere las cuatro estrategias de triangulación propuestas por Norman Denzin (1984) en su libro *The Research Act*, que son:

1. La triangulación de las fuentes de datos, que consiste en constatar que la información que de proporciona tiene el mismo significado en diferentes circunstancias;
2. Triangulación del investigador, que consiste en validar los resultados a través de la observación-confirmación que otros investigadores hacen sobre el mismo caso o fenómeno que se estudia;
3. Triangulación de la teoría. Puesto que nunca dos investigadores interpretan las cosas de una forma completamente idéntica, en la medida en que el fenómeno se describa con un detalle similar se considera que la descripción está triangulada; y
4. La triangulación metodológica. “Para conseguir constructos útiles e hipotéticamente realistas en una ciencia se requieren métodos múltiples que se centren en el diagnóstico del mismo constructo desde puntos de observación independientes mediante una especie de triangulación” (Campbell y Fiske, 1959, cit. por Stake, 1998, p. 99).

Por su parte Valles (1999), siguiendo a diversos autores (Erlandon, Harris, Skipper y Allen 1993, Lincoln y Guba 1985), distingue tres grupos de criterios de calidad a considerar en los estudios cualitativos: 1. Criterios de confiabilidad (*trustworthiness*); 2. Criterios de autenticidad; y 3. Criterios éticos.

En el conjunto de criterios de confiabilidad se encuentran los criterios de validez y confiabilidad desarrollados desde la metodología cuantitativa. En correspondencia con estos criterios, buscando la adecuación con la investigación cualitativa los autores proponen algunos criterios (moderadamente alternativos): Credibilidad, transferibilidad y dependencia. Para Valles (1999), es importante que:

“La credibilidad de un estudio cualitativo se relaciona con el uso que se haya hecho de un conjunto de recursos técnicos (duración e intensidad de la observación-participación en el contexto estudiado; triangulación de datos, métodos de investigadores; acopio de documentación escrita, visual

propia del contexto; discusiones con colegas; revisiones de información e interpretación con las personas estudiadas; registro de cuadernos de campo y diarios de investigación). [...] La transferibilidad se logra, sobre todo, a través de los diversos procedimientos de muestreo cualitativo [...] en contraposición a los procedimientos cuantitativos de muestreo probabilístico. [...] Mientras que la dependencia (*dependibility*) se hace operativa mediante una suerte de auditoría externa” (p. 104).

3.4. Procedimiento de análisis

Se entiende por análisis la utilización de una serie de procedimientos y técnicas, una vez obtenidos los datos (Valles, 1999). En los siguientes párrafos se describen los procedimientos de análisis de datos cualitativos de (Barton y Lazarsfeld, 1961), según la interpretación de Valles.

Bartos y Lazarsfeld (1961, cit. Valles, p. 358), con la intención de responder a la pregunta: “¿Qué puede hacer un investigador cuando se enfrenta con un cuerpo de datos cualitativos –descripciones detalladas, concretas, no métricas de gente y sucesos, a partir de la observación directa, de entrevistas, estudios de caso, documentos históricos o autobiográficos?” organizan los procedimientos de análisis cualitativo siguiendo un orden de menor a mayor complejidad.³⁹

Procedimientos de análisis de material cualitativo de ordenados de menor a mayor complejidad:⁴⁰

- a. Análisis de simples observaciones.
- b. Construcción o aplicación de sistemas descriptivos
- c. Listas, categorías o tipos preliminares.
- d. Tipologías sistemáticas completas.
- e. Tipologías sistemáticas parciales.
- f. Datos cualitativos sugiriendo relaciones entre variables.
- g. Sugerencias de factores: técnica del examen de casos atípicos
- h. Sugerencias de procesos: técnica de exploración cualitativa de relaciones causales (discernimiento).

³⁹ Valles (1999, p. 358) explica que la clasificación de procedimientos de análisis cualitativos de Barton y Lazarsfeld (1961) se basa en la selección y análisis que hicieron los autores de diversos estudios sociológicos, psicológicos o antropológicos de su época y de épocas anteriores.

⁴⁰ Resumen de Valles, 1999, recogiendo las investigaciones de Bartos y Lazarsfeld, 1961, p. 358.

- i. Sugerencias cualitativas a modo de cuasi estadísticas.
- j. Análisis comparativo sistemático de pocos casos.
- k. Formulaciones matriciales
- l. Análisis cualitativo en apoyo de la teoría.

Después de analizar a detalle cada uno de los procedimientos mostrados en la clasificación de los autores mencionados, se propone para esta investigación analizar la información recabada aplicando las técnicas de análisis que se consideren útiles para lograr los objetivos del estudio sin el rigor de apegar solamente a un procedimiento específico. La flexibilidad en el uso de procedimientos de análisis responde a la necesidad de mantener congruente equilibrio entre la formación de la investigadora y el cumplimiento de criterios de validez de la investigación.

El procedimiento de análisis de simples observaciones se refiere a toda una gama de observaciones que cumplen “la función de estimular la investigación o de servir de indicadores de realidades sociales” (Valles, 1999, p. 359). Este trabajo no es solamente una investigación basada en la revisión de documentos. Durante el trabajo de campo realizado en cada una de las universidades que se estudian la investigadora tuvo oportunidad de observar situaciones y actitudes de actores y gestores de internacionalización que, por su naturaleza (de interacción social), jamás son ni serán documentadas o registradas en ningún proceso, y sin embargo son factores clave de incidencia en el fenómeno que se investiga.

La internacionalización entendida como proceso, forzosamente implica la interacción entre miembros de la comunidad universitaria. Cuestiones como actitud, responsabilidad, colaboración, cooperación compromiso y apertura ideológica de líderes, académicos y estudiantes son ‘indicadores clave’ del proceso de internacionalización. Son factores que inciden directamente en el logro de los objetivos que se plasman en los documentos. La misión, la visión y metas de internacionalización pueden ser estudiadas en discursos y programas institucionales. La puesta en práctica de las palabras verbales y escritas define el cómo se materializan. El estudio y análisis de cómo se lleva a cabo el proceso de internacionalización implica obligatoriamente observaciones que no se registran estadísticamente. Este trabajo no se focaliza en estudiar las actitudes de los actores y líderes estratégicos del proceso de internacionalización, sin embargo, la observación como procedimiento de análisis indudablemente fortalece los resultados de esta investigación.

El procedimiento de construcción o aplicación de sistemas descriptivos de Barton y Lazarsfel (1961), básicamente consiste en elaboración de listas, categorías o tipos preliminares de situaciones o gente que se analiza, sin sistematizar, pero que puede

derivar en clasificaciones. Se considera que el procedimiento de análisis basado en la construcción de tipologías es adecuado para la interpretación de la información que se recabe en esta investigación, por el hecho de que la comparación no se realiza tomando como referente ningún modelo de internacionalización específico.

4. Descripción de los casos

Este trabajo es importante para las personas que se desempeñan profesionalmente en las áreas de Internacionalización de la Universidad de Guadalajara, para quienes formulan las políticas de desarrollo institucional, los investigadores y demás miembros de la comunidad universitaria con intereses afines al campo de estudio de la educación internacional. Los resultados de la investigación pueden ser útiles a líderes y gestores que formulen políticas institucionales porque muestran un panorama general del sistema educativo en diferentes países y el potencial que implica la internacionalización en su desarrollo.

Caso 1. Universidad de Alberta, Canadá

Canadá es un país afincado en una poderosa economía que proporciona una elevada calidad para sus habitantes. Como sociedad de y para el conocimiento, ha incorporado alta tecnología y su población posee una de las tasas de escolaridad más elevadas del mundo. En cualquier análisis de su sistema educativo se debe tomar en cuenta su alto nivel de desarrollo económico, social y político (Álvarez, 2000). En la década de 1990 la internacionalización se convirtió en uno de los temas y desafíos prioritarios de las instituciones de educación superior en Canadá. Existen numerosos ejemplos de nuevas asociaciones, programas, políticas, informes, estudios y diversas iniciativas de apoyo a la creciente importancia de la internacionalización alrededor de esos años. A través del tiempo, diversos grupos, organizaciones, redes, departamentos de educación, gobierno y empresas del sector privado han focalizado esfuerzos en la internacionalización (Knight, 1997)

En enero de 2014, el gobierno federal de Canadá publicó la primera Estrategia Internacional de Educación (IES) [*Canada's International Education Strategy*]. El documento incluye recomendaciones con la perspectiva de asegurar la prosperidad del país en el siglo XIX. La estrategia considera la educación internacional como una prioridad transversal de las políticas públicas, reconociendo que respalda los objetivos de diplomacia, comercio e inmigración de Canadá y su impacto en la posición del país en el mundo (Knight-Grofe y Deacon, 2016). Hoy, casi todas las instituciones en Canadá y en todo el mundo participan en cierto grado en actividades encaminadas a forjar conexiones globales y construir competencias globales entre sus estudiantes, centros universitarios y unidades administrativas. El desarrollo

de estas actividades en muchos niveles dentro de las universidades es ahora una parte central de la planificación institucional, las estructuras y la programación -un fenómeno conocido como la internacionalización de la educación superior (AUCC, 2014). El noventa y seis por ciento de las universidades canadienses incluyen la internacionalización como parte de su planificación estratégica, más del 80% lo identifican como una de sus cinco prioridades de planificación (Universities Canada, 2014).

A simple vista se aprecia que existen grandes diferencias entre Canadá y México en sus procesos de internacionalización de la Educación Superior. En Canadá la internacionalización de la educación superior es un tema de prioridad nacional. (Pedregal, 2003, p. 25) El Gobierno de Canadá tiene asume un rol importante en el fomento de la cooperación internacional en la enseñanza superior (Global Affairs Canada, 2015). En la Estrategia Internacional de Educación (IES) de Canadá [*International Education Strategy*], México figura como socio/mercado prioritario para las actividades internacionales de las universidades canadienses. México por su parte, no cuenta todavía con ninguna política nacional o gubernamental de internacionalización y la Universidad de Guadalajara no tiene definido ningún país como socio prioritario en sus procesos de internacionalización.

En México las Instituciones de Educación Superior “tienen actividades internacionales, más no tienen políticas ni estrategias de internacionalización explícitas y planeadas” (Gacel, 2000a, p. 139) En Canadá, la educación internacional tiene un papel vital en la creación de empleo, crecimiento económico y prosperidad a largo plazo (Global Affairs Canada, 2015). Las universidades de Canadá están liderando el camino para involucrar a las economías más dinámicas del mundo. El ochenta y seis por ciento de las universidades canadienses tienen prioridades geográficas para sus actividades internacionales. Por ejemplo, China, Brasil, India, Estados Unidos, Francia, México y Alemania son los países socios prioritarios. (Universities Canada, 2014). Cabe preguntarse, ¿Por qué México es considerado un socio prioritario para las universidades canadienses?

Caso 2. Universidad de Guadalajara, UdeG, México

La Universidad de Guadalajara (UdG) de México se organiza en la estructura de una Red Universitaria coordinada por una Administración General. La Red Universitaria de la Universidad de Guadalajara (Red UdeG) se conforma de 15 centros universitarios⁴¹. Los centros universitarios se clasifican en seis centros

⁴¹ Los 15 Centros Universitarios que integran la Red universitaria UdeG son: Seis Centros Universitarios Temáticos o Metropolitanos: 1) CUAAD. Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño 2) CUCBA. Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias. 3) CUCEA. Ciencias Económico Administrativas 4) CUCEL. Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías 5) CUCS. Centro Universitario de Ciencias

temáticos y nueve regionales. Los centros universitarios temáticos se concentran en la zona metropolitana de la Ciudad de Guadalajara. Estos centros temáticos o metropolitanos centran sus actividades en campos de estudio: ciencias de la salud; ciencias económico administrativas; ciencias sociales y humanidades; ciencias exactas e ingenierías; arte, arquitectura y diseño y ciencias biológicas y agropecuarias. Los centros regionales se encuentran ubicados en lugares considerados polos de desarrollo en diversas zonas o regiones del estado de Jalisco. Los centros regionales ofertan servicios de educación en varios campos de conocimiento. La diversidad de la oferta académica depende de los requerimientos de formación en cada contexto.

Por el número de estudiantes la UdeG, es la segunda universidad pública más grande de México⁴². Su cobertura en educación media superior y superior incrementó alrededor de un 95% en la última década. En el ciclo escolar 1995-1996 su matrícula total era de 138,679 estudiantes. En el pasado el ciclo 2015-2016 registró un total de 270,309 alumnos inscritos en ambos niveles (Bravo, 2014, 2015, 2016, 2017). Para el ciclo escolar 2016-2017, en el nivel medio superior Jalisco alcanzó 76.6%. La UdeG cubre el 45% del total de la cobertura en este nivel. En el nivel educación superior la cobertura del estado es 34.9%. De este total la Universidad de Guadalajara atiende 45%. Las instituciones particulares captan el 41% y el restante 14% es atendido por otras instituciones públicas de educación superior. (Bravo 2017).

Oficialmente la Universidad de Guadalajara (UdG), inició su proceso de internacionalización en el año 2001, con el Plan Institucional de Desarrollo, Puesta a Punto de la Red Universitario 2002-2030. Desde entonces, a través de la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización, CGCI, la Universidad coordina las acciones de internacionalización que se implementan en cada uno de los Centros Universitarios que la conforman. Actualmente, todos los Centro que conforman la Red Universitaria asumen las políticas de Internacionalización que la UdeG plasma en su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2014-2030. En congruencia con el PDI de la UdeG, cada Centro Universitario es autónomo en la definición metas y objetivos que plasma en su propio Plan de Desarrollo de Centro.

de la Salud 6) Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.

Nueve Centros Universitarios Regionales: 1) CUALTOS. Centro Universitario de los Altos en Tepatitlán de Morelos, Jal. 2) CUCIÉNEGA. Centro Universitario de la Ciénega en Ocotlán, Jal. 3) CUCOSTA. Centro Universitario de la Costa en Puerto Vallarta, Jal. 4) CUCSUR. Centro Universitario de la Costa Sur en Autlán de Navarro, Jal. 5) CULAGOS. Centro Universitario de los Lagos en Lagos de Moreno, Jal. 6) CUNORTE. Centro Universitario del Norte en Colotlán, Jal. 7) CUSUR. Centro Universitario del Sur en Ciudad Guzmán, Jal. 8) CUVALLES. Centro Universitario de los Valles en Ameca, Jal. 8). CUTONALÁ. Centro Universitario de Tonalá en Tonalá, Jalisco.

⁴² Seguida por la UdeG, la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, capta la mayor cantidad de estudiantes en nivel medio superior, superior y posgrado en el país. Matrícula total en el ciclo escolar 2014-2015: UNAM. 336,954 – UdeG. 265,167. Matrícula total en el ciclo escolar 2015-2016: UNAM. 346,730 – UdeG. 270,309

En el caso específico del Centro Universitario Regional, CUNorte, la internacionalización quedó oficialmente establecida hace más de diez años después de haber sido creado. CUNorte se inició como Campus en el año 2000 en la cabecera municipal de la Región Norte del estado de Jalisco. En el año 2014 la Internacionalización se institucionaliza como eje temático en el Plan de Desarrollo del CUNorte 2014-2030. En un lapso de dos años, del 2014 al 2016, las acciones de internacionalización se diferenciaron de los años anteriores en cuatro aspectos:

1. Creación de una oficina de internacionalización que no figura en la estructura organizacional de ningún otro centro de la Red Universitaria y que tiene la función específica de fortalecer la dimensión internacional del CUNorte
2. Incremento en los índices de movilidad estudiantil y docente
3. Acuerdos estratégicos con universidades extranjeras
4. Fortalecimiento en la enseñanza de idiomas.

CUNorte tiene características que lo diferencia del resto de los Centros Universitarios, una de ellas es su contexto. En la zona geográfica en que se ubica CUNorte se encuentran municipios con los más altos índices de carencias, población indígena y rezago educativo de todo el estado. Es un Centro incluyente y multicultural que ofrece servicios educativos bajo el enfoque *B-learning* con programas educativos adecuados a la realidad del entorno, con lo cual, figura como la principal alternativa de formación para los habitantes de la región. La diversidad de su oferta educativa en distintas áreas del conocimiento se basa en el propósito de que los jóvenes que pertenecen a municipios poco favorecidos, apliquen los conocimientos adquiridos en sus propias comunidades. CUNorte tiene la función social de contribuir al desarrollo de una zona marginada a la par de su prioridad por incluir la internacionalización en sus funciones básicas. ¿Por qué, cómo y para qué la internacionalización de un Centro Universitario con estas características?

Esta investigación surge de una problemática que se identifica en la práctica de implementar el proceso de internacionalización en CUNorte. Aunque las estrategias implementadas en el Centro durante los últimos dos años han resultado en acciones que fortalecen la dimensión internacional del Centro, prevalece la necesidad de mejorar el proceso de internacionalización en CUNorte considerando todas sus limitantes. Para lograr una mejor comprensión de lo que se estudia se compara la Universidad de Guadalajara con otras dos universidades. No se compara específicamente CUNorte porque CUNorte es uno de los Centros que integran la Universidad de Guadalajara. Este Centro y su problemática forman parte de la UdeG pero no son el todo de la UdeG.

En la estructura organizacional de la Universidad de Guadalajara el máximo órgano de gobierno es un Consejo General Universitario integrado por el Rector General de la Universidad, el Vicerrector Ejecutivo, el Secretario General, los Rectores de los Centros Universitarios, el Director General del SEMS (Sistema de Educación Media Superior), y por representantes del personal académico, del personal administrativo y de los alumnos. el Rector General es la máxima autoridad ejecutiva de la Universidad y representante de la misma. Entre sus atribuciones y funciones está dirigir las políticas, programas y estrategias generales de la Universidad. En cada Centro Universitario que conforma la Red hay un Rector que es la máxima autoridad y representación del Centro. (Universidad de Guadalajara, 2017). Si bien cada Centro y su Rector tienen cierta autonomía sobre diversas situaciones, los Planes de Desarrollo de cada Centro, sus políticas, sus estrategias de internacionalización y disponibilidad de presupuestos dependen de autoridades superiores.

Caso 3. Universidad de Granada, España.

La Declaración de Bolonia es el punto de partida para el desarrollo de lo que se conoce como el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Correa, 2012; Pereyra, Luzón y Sevilla, 2007; Luzón, Sevilla y Torres, 2009). En la Declaración de Bolonia (1999) hace ya casi veinte años, los ministros europeos de educación formularon un compromiso basado en la armonización de los estudios de grado superior en Europa y el fomento de la colaboración entre los distintos países y sus universidades (López-García, 2015).

Este documento significa que los países signatarios -incluso los que no firmaron, pero aceptaron el acuerdo- se comprometen a implementar las reformas necesarias para conseguir los objetivos expuestos en la declaración (Declaración de Bolonia, 1999).

Básicamente, el compromiso consiste en la adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables (facilitado por el Suplemento Europeo al título) a fin de promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior. En este esquema, la enseñanza universitaria se basa en dos ciclos principales, donde hay que cursar una duración mínima de tres años en el primer ciclo (cuyo título de Grado concedido al término corresponderá a un nivel de cualificación apropiado para la inserción en el mercado de trabajo europeo) para acceder al segundo ciclo que conducirá al grado de Master y/o Doctorado (López-García, 2015; Declaración de Bolonia, 1999).

La organización de las universidades para cumplir los propósitos de Bolonia, ha supuesto desde la década del 2000 cambios estructurales que no siempre

resultan fáciles de lograr (Montero, 2010). España es uno de los países que firmaron la Declaración de Bolonia⁴³ comprometiéndose a reformar sus estructuras universitarias (Correa, 2012).

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone un consenso de gobiernos europeos (pertenecientes a la Unión Europea (UE) o no) que se comprometen mediante la Declaración de Bolonia a crear un marco común de Enseñanza Superior en Europa (Universidad de Granada, 2017). La estrategia de internacionalización del EEES identifica áreas en la que los países signatarios de Bolonia (actualmente 47 incluyendo España), deben adoptar - a nivel nacional y de manera conjunta- medidas comunes para desarrollar la dimensión exterior del EEES. Las áreas mencionadas son cinco:

1. Mejorar la información sobre el EEES
2. Aumentar el atractivo y competitividad mundial de la educación superior europea,
3. Reforzar la cooperación basada en asociaciones estructuradas
4. Intensificar el diálogo político con otras regiones del mundo y
5. Avanzar en el reconocimiento de las calificaciones.

Como se sabe, la UE es una asociación económica y política única en su género y compuesta por 28 países. Los sistemas de educación y formación son competencia de la UE. La UE interviene fijando objetivos comunes. Una estrategia de la UE para enfrentar el desempleo juvenil mejorando las competencias de los jóvenes para incrementar sus posibilidades de encontrar empleo es el actual programa Erasmus+.(Unión Europea, 2017).

En el 2014, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno español, aprobó la Estrategia para la Internacionalización de las Universidades españolas 2015-2020. En ella se contempla que, “una de las preocupaciones para la activación de la estrategia de internacionalización es la presencia de las universidades españolas en los ranking internacionales” (López-García, 2015, p. 4). La Universidad de Granada, como todas las universidades españolas, forma parte del EEES, y se ve comprometida con un amplio proceso -y obligación- de internacionalización.

¿Cómo implementa la Universidad de Granada la Estrategia de Internacionalización en el período 2015-2020? ¿Qué retos implica cumplir los compromisos adquiridos en la Declaración de Bolonia? ¿Qué significa para la universidad formar parte del EEES? ¿Cómo participa la UGR en el programa Erasmus+ de la UE?

⁴³ Los países que firman la Declaración de Bolonia se pueden consultar en; Espacio Europeo de Educación Superior (<http://www.eees.es/es/home>).

5. Estrategias de comparación

Puesto que el propósito del estudio es identificar las diferencias sustanciales y notar las categorías de análisis en la forma en que se desarrolla el fenómeno/proceso en cada caso (universidad), como Tilly (1991, p. 105), refiere, en el sentido de que “hay que distinguir los diferentes métodos de comparar grandes estructuras y procesos amplios”. Este autor clasifica las estrategias de comparación en individualizadoras, universalizadoras, aquellas que pretenden identificar la diferencia, y globalizadoras.

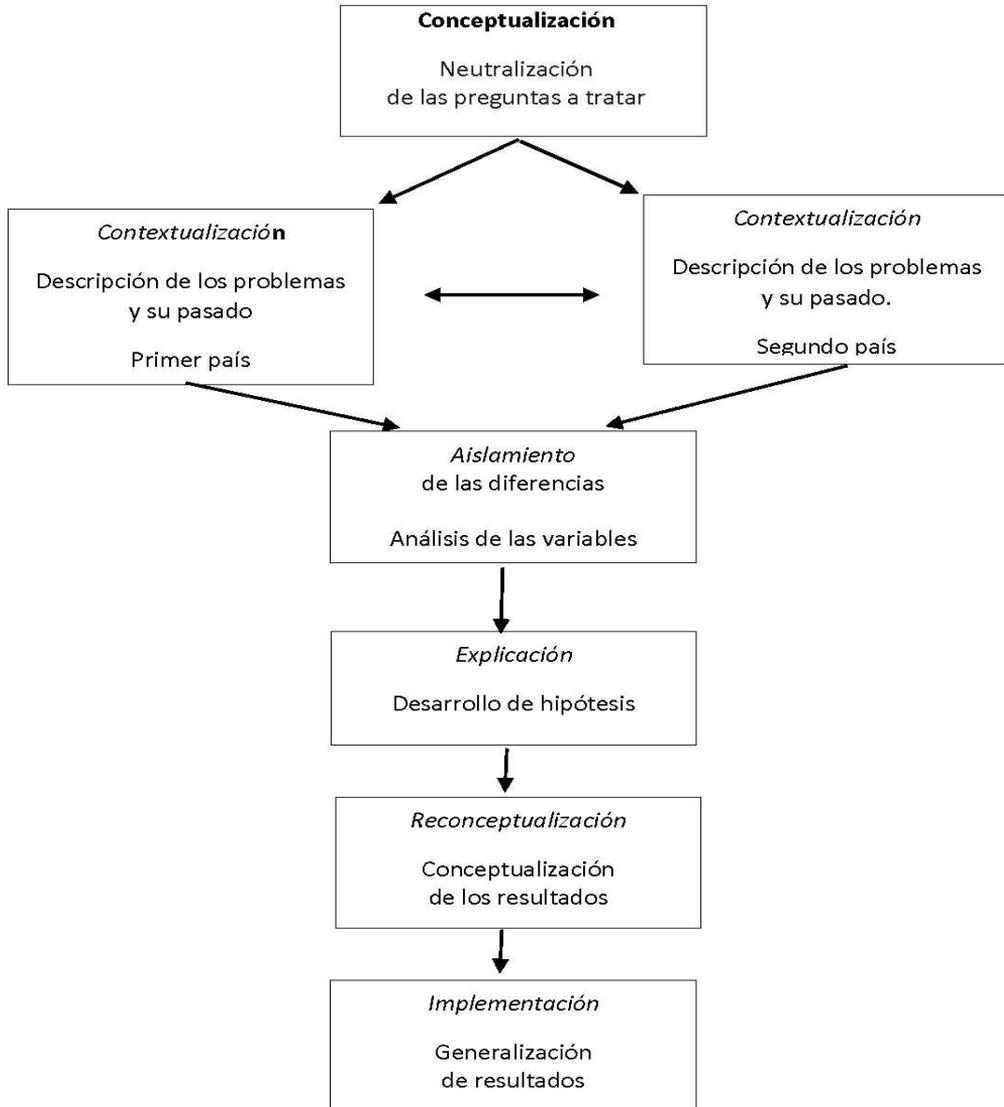
La comparación individualizadora “trata de contrastar casos específicos de un fenómeno dado como medio de captar las peculiaridades de cada caso [...] La comparación universalizadora aspira a explicar el hecho de que cada uno de los casos de un fenómeno sigue en esencia la misma regla [...] la comparación que trata de identificar la diferencia se supone que trata de establecer un principio de variación en el carácter o la intensidad de un fenómeno mediante el examen de las diferencias sistemáticas entre los distintos casos. [...] El cuarto y último empleo de la comparación [...] es globalizador. Coloca distintos casos en distintos puntos del mismo sistema, y con ello intenta explicar sus características como una función de sus relaciones variables con el sistema como un todo” (Tilly, 1991, p. 106). De acuerdo con el autor las estrategias funcionan dependiendo de cuáles sean los propósitos de la investigación. Se considera posible lograr los objetivos propuestos en este trabajo combinando la estrategia individualizadora con la de comparar la diferencia. La primera estrategia se utiliza porque es necesario contrastar los procesos de internacionalización de cada universidad, para lo cual es necesario conocer las peculiaridades cada caso. La segunda porque se espera encontrar vinculaciones entre la internacionalización de cada institución y el impacto de la globalización en el país de cada caso, esto implica buscar un principio de variación en la internacionalización de las universidades examinando las diferencias entre los contextos de cada caso.

Para cumplir los objetivos propuestos en este trabajo, se toma en consideración la siguiente estructura comparativa de yuxtaposición y comparación (inspirado en Bereday, 1967), por la utilidad que ofrece en el proceso de contextualización de cada proceso (Phillips y Schweisfurth, 2014, p.118), siendo consciente que tan solo se trata de una fase de la comparación, emergiendo ésta hacia un planteamiento más heurístico y hermenéutico.

En este marco comparativo esbozado por (Phillips y Schweisfurth, 2014) la yuxtaposición se emplea para examinar y analizar la coincidencia o diferencia preliminar de datos de diferentes países para prepararlos para la comparación. Dicha correspondencia incluye una sistematización de los datos extraídos o

examinados de diferentes países y contextos para poder establecer las categorías de comparación en cada uno de los tres casos analizados en esta investigación. El proceso de yuxtaposición es simplemente delimitar y acotar material para comparar.

Figura 3. Estructura del proceso y fases de comparación



Fuente: Phillips y Schweisfurth, 2014, p.118

Sin embargo, el proceso de comparación también se puede establecer de dos tipos, siguiendo la estructura comparativa planteada por Phillips y Schweisfurth,

(2014, p.118), una comparación “equilibrada” y una comparación “ilustrativa”. La comparación equilibrada implica un desplazamiento simétrico de ida y vuelta entre las áreas en estudio de cada uno de los casos a estudiar. Su esencia radica en la ponderación y ajuste de la información de cada caso de estudio (en este trabajo se trata de tres casos o países). La información aportada sobre cada país ha de ser equilibrada. Las categorías de análisis han de ser equivalentes o ponderables para que exista cierto equilibrio. Sin embargo esto no ocurre en la comparación “ilustrativa”, donde el análisis se deriva de datos comparativos solo por implicación.

CAPÍTULO V

LA HETEROGENEIDAD DE LOS PROCESOS DE INTERNACIONALIZACIÓN. CANADÁ

1. Introducción

La globalización es un proceso en el que las naciones se integran en un sistema económico internacional altamente competitivo. La capacidad de cada nación para competir económicamente se convierte en la fuerza impulsora de sus políticas y de su sistema educativo. La economía del conocimiento, la transformación de la tecnología y todos los retos y adaptaciones que implica la globalización, son factores complejamente relacionados que conducen a reestructuraciones de los sistemas de educación superior (Skolnik, 2005)

Como señala de Wit (2011, p. 80), citando a Philip Altbach, Liz Reisberg y Laura Rumbley (2009), la globalización ha influido de forma profunda en la enseñanza superior. Es una “realidad formada por una economía mundial cada vez más integrada, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la aparición de una red de conocimiento internacional, el papel de la lengua inglesa y otras fuerzas más allá del control de las instituciones académicas [...]. La internacionalización se define como la variedad de políticas y programas que las universidades y los gobiernos implantan para responder a la globalización” (p. 7)

La literatura (Taylor, 2004; de Jong y Teekins, 2003; de Jong y Teekens, 2003; Bartell, 2003; Gacel- Avila, 2005; Rouhani and Kishun, 2004; Qiang, 2003 y Stromquist, 2007; cit.en Amborski, et al. 2008) muestra que la internacionaización es uno de los principales impulsores de cambios que enfrenta la educación superior en todo el mundo, y a la vez, un fenómeno que exige, o implica, que los sistemas educativos se adapten a un complejo conjunto de retos que genera la globalización. Cada país determina la organización de su sistema educativo acorde a las características de su propio entorno y al mercado laboral. Por tanto, si la internacionalización puede ser vista como una respuesta a la globalización, entonces la forma en que las universidades responden al desafío de la internacionalización se relaciona con las características de sus contextos particulares en todos los niveles. Se entiende que la conceptualización y prácticas de internacionalización de una universidad, dependen, en gran medida, de si pertenece a un país desarrollado o a uno en vías de desarrollo, con financiamiento público o privado, situación geográfica y políticas del gobierno nacional.⁴⁴

La economía canadiense ha crecido sólidamente desde el cambio de siglo. El nivel e incremento del GDP (*Gross Domestic Product*)⁴⁵ en los últimos años, ha

⁴⁴ Traducción e interpretación propia

⁴⁵ Se entiende que Gross Domestic Product, GDP, significa en Canadá lo que para México es el Productor Interno Bruto, PIB. Esto es, la riqueza que un país produce al interior de sus fronteras.

sido similar a la media de los países más ricos de la OCDE. Habitado por personas provenientes de diversos orígenes, el extenso territorio de Canadá abarca casi diez millones de kilómetros cuadrados. Con una alta proporción de inmigrantes (casi 20%), y una población autóctona en rápido crecimiento (las personas indígenas representan un 4% del total la población). Canadá registra elevados puntajes, en todas las dimensiones de mejor calidad de vida entre los países de la OCDE [*OECD's Better Life Index*], (OECD, 2016a). Ocupa destacados lugares en diversos aspectos permaneciendo en los rankings internacionales como uno de los mejores países para vivir (Government of Canada, 2002). La inmigración desempeña un papel vital en el crecimiento de la fuerza laboral canadiense, donde un alto porcentaje de población es de origen extranjero⁴⁶, siendo, además, un país receptor de inmigrantes muy cualificados (OECD, 2016h; Statistics Canada, 2007b; OCDE 2006). A nivel político y administrativo, “Canadá es considerado como uno de los sistemas federales más descentralizados del mundo y uno de los países más fuertes en el tema de protección de los derechos del individuo” (Matheus, 2004, p. 270)

Por otra parte, Canadá es un país con amplia diversidad lingüística. Las estadísticas oficiales miden las características lingüísticas de los canadienses en tres aspectos principales: lengua materna, idioma de origen y capacidad de comunicación en un idioma distinto a las lenguas oficiales. El Censo de Población [*Census of Population*], sobre el lenguaje reconoce más 200 idiomas como lengua materna. En el 2011, el inglés era la lengua materna del 58% de los habitantes del país y el francés del 21%. En Canadá, el inglés y el francés son las dos lenguas reconocidas por el Estado Federal como “idiomas oficiales” en la Ley sobre los Idiomas Oficiales [*Official Languages Act, 1969*], como parte de la política constitucional de bilingüismo en Canadá. (Statistics Canada, 2012b).

Canadá es un estado federal con una democracia parlamentaria muy consolidada. La estructura federal del gobierno queda establecida en la Constitución, *Constitution Act, 1982*⁴⁷, donde el poder legislativo es ejercido en el Parlamento al igual que en cualquier país democrático. Al ser un Estado federal, como explica⁴⁸ Matheus (2004),

⁴⁶ Entre los países de la OCDE Canadá ocupa el sexto lugar en porcentaje de población nacida en el extranjero, De acuerdo con las estadísticas reportadas, uno de cada cinco habitantes no es nacido en Canadá. También registra una alta proporción de jóvenes con antecedentes migratorios. Uno de cada tres jóvenes entre 15 y 34 años es de origen extranjero o de padres nacidos fuera del país. (OECD, 2016h).

⁴⁷ La Constitución de Canadá se conforma por varios documentos escritos. En el documento *British North America, Act. 1867*, (Ley de la Norteamérica Británica), renombrada *Constitution Act 1867*, quedan establecidas las reglas del federalismo. La Ley actual se plasma en el documento *Constitution Act 1982*. Disponible en la web oficial del Gobierno de Canada: <http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/const/index.html>

⁴⁸ Basándose en la obra *Canadian Constitutional Law of Canada*, de Hogg (2000), Matheus (2004, p. 260), explica tres elementos que definen un estado federal: “1. Cada individuo en el mismo estado está sujeto a respetar tanto las leyes federales como las leyes provinciales. 2. Las autoridades federales y las provinciales se encuentran coordinadas (coordinate); es decir que ninguna está subordinada a la otra [...] 3. En el caso de contradicción entre una ley federal y una ley provisional, prevalece la ley federal.

“el poder estatal está distribuido entre el gobierno federal o central y el gobierno provincial o regional, en el cual cada nivel de gobierno tiene un poder autónomo que puede ser ejercido independientemente del otro” (p. 260). La federación se compone de trece jurisdicciones: diez provincias y tres territorios⁴⁹.

Por razones y fundamentos históricos, Canadá tiene dos culturas predominantes: francófona y anglófona. Cada cual cuenta con sus propias instituciones de educación superior y utiliza su propio lenguaje como medio de instrucción. La preeminencia de estos dos idiomas es reconocida legalmente en el documento *Official Language Act f.1969*. La proporción de hablantes del idioma inglés y del francés se distribuye de forma desigual en todo el país, con mayores concentraciones de dominio del francés en Quebec-Toronto y en el área de New Brunswick, Manitoba y Saskatchewan. Los idiomas adicionales al inglés y al francés se denominan “*heritage languages*” (lenguajes heredados o de herencia). A los canadienses que no son anglófonos ni francófonos se les llama alófonos. Este multiculturalismo es legalmente reconocido en el documento *Canadian Multiculturalism Act. 1985*. (Brink, King, Audet y Bayard, 2012)

Como describe ampliamente Castellá i Andreu (2001), en su análisis titulado “La evolución político-constitucional de Canadá”, en el relato constitucional, Canadá se conoce como Nueva Francia. El Virreinato de Nueva Francia fue la entidad territorial del Imperio colonial francés. A principios del siglo XVI Francia estableció dos colonias en lo que hoy es Canadá. La rivalidad entre Francia e Inglaterra derivó en que las colonias fueron conquistadas por los ingleses en el siglo XVIII. En 1791, por medio de la *Constitutional Act*, la provincia de Quebec se dividió en dos provincias: *Upper Canada* o Alto Canadá y *Lower Canada* o Bajo Canadá. Desde el ámbito político-administrativo ambas eran provincias del Imperio Británico hasta la aplicación de la *Union Act* de 1840. La provincia de Canadá Unido nació en la con la unión de las dos provincias bajo una única legislatura. El Alto Canadá es hoy la parte sur de la provincia de Ontario con prevalencia de lengua y estilo de vida inglesa. El Bajo Canadá, hoy Québec, es de mayoría francófona.

2. Conformación del sistema educativo y de educación superior

En el sistema educativo canadiense existe una marcada diferencia entre los términos “University” y “College” [Universidad y College]. La principal distinción es que las universidades otorgan títulos de licenciatura, maestría y doctorado, en tanto que, los colleges se centran preferentemente en la preparación vocacional y técnica, o la transferencia universitaria, o una combinación de todas estas funciones

⁴⁹ Territorios: Nunavut, Territorios del Noroeste y Yukón. Provincias: Alberta, Columbia Británica, Isla del Príncipe Eduardo, Manitoba, Nueva Escocia, Nuevo Brunswick, Ontario, Quebec, Saskatchewan y Terrano y Labrador.

(Paul, 1998). Las universidades de Canadá descienden de un sistema de pequeñas instituciones seculares y eclesiásticas (Tudiver, 1999). La primera influencia en la organización de la educación superior canadiense, fueron las aspiraciones de muchos grupos religiosos por tener sus propias instituciones y expandirse geográficamente. Como resultado, cuando tiene lugar la Confederación, en 1867, Canadá tenía una población de 3.5 millones y dieciocho instituciones otorgando titulaciones. En este tiempo, todas las universidades canadienses eran *instituciones denominacionales* [denominational institutions]⁵⁰ (Católica, Iglesia de Inglaterra, Baptista, Metodista o Presbiteriana), excepto Dalhousie, McGill, y Toronto. (Skolnik, 1991)

Lim (2009), siguiendo a diversos autores (Belanger 2000, Harris 1976, Jones 1997c, Green's 1990), encuentra que durante esos siglos, la educación superior era la educación del clero y de las clases privilegiadas con el propósito de la preservar la cultura Europea. El clero católico romano era el grupo dominante en el Canadá francés (temporalmente hablando). La iglesia asumió las funciones del estado.⁵¹ Utilizó la educación superior como instrumento para preservar a la élite religiosa y política del Canadá francés, su cultura y lenguaje contra la amenaza externa del protestantismo británico. En el Canadá inglés (temporalmente hablando), los colegios y las universidades fueron fundadas para instrucción del clero, con el propósito de educar a los futuros líderes de la sociedad, preservar la cultura y tradiciones británicas y deshacerse del republicanismo americano. Como se observa, un objetivo clave del desarrollo de la educación superior fue la supervivencia cultural y la educación de sacerdotes y de la élite. En el Canadá francés, el clero católico romano realizó muchas de las funciones del Estado, incluida la provisión de educación. En el Canadá inglés, la élite religiosa y política colaboró para alcanzar los mismos objetivos. En resumen, en el Canadá francés de 1635 a la década de 1960, la organización de las autoridades educativas se basó en el modelo de tutela cívica en el que la iglesia católica era dominante. En el Canadá anglófono, a finales de 1800, el modelo inicial de tutela cívica, en el que también los funcionarios religiosos eran dominantes, fue reemplazado por un modelo de gobierno parlamentario. El dominio de políticos liberales en el Canadá inglés llevó a

⁵⁰ Se entente que significa instituciones que pertenecen denominaciones religiosas [Roman Catholic, Church of England, Baptist, Methodist, or Presbyterian]

⁵¹ En el Canadá francófono, los años 1608-1663 comprendieron lo que Belanger(2000), refiere como el período teocrático. Durante este período la colonia de Nueva Francia carecía de instituciones estatales apropiadas y la iglesia se hizo cargo de todos los servicios socioeducativos. En este contexto, los jesuitas fundaron el Colegio de Quebec en 1635 (Harris, 1976). Durante el período posterior a la conquista (1761-1791) el principal problema de la iglesia fue ser aceptada por las autoridades británicas (Belanger, 2000). Los británicos aprendieron que la iglesia podría ser un aliado en ganar la lealtad de los Canadienses e intentó unir la iglesia a los británicos. Desde la conquista británica hasta la década de 1840 se fortalecieron dos colegios clásicos, uno en Quebec, y el otro fundado por los sulpicianos en Montreal en 1773 y se fundaron colegios clásicos (Harris (1976).

las instituciones de educación superior a asumir un carácter más secular. Durante la época del liberalismo político, los conflictos y problemas financieros condujeron a la unión de varios colegios seculares y de instituciones de carácter “*denominational*”⁵²(denominacionales/religiosas), bajo el control del estado.

2.1. Antes y después de la Segunda Guerra Mundial

Entre los años de 1900 y el final de los años cincuenta, los defensores del discurso liberal económico aliados con los liberales políticos [*political liberals*] dominaron en el propósito de la educación superior como una contribución a la economía capitalista. La economía necesitaba científicos, ingenieros y otros expertos con habilidades teóricas y prácticas (Manzer, 1994; McKillop, 1994; Massolin, 2001; Cameron, 1991; seguidos por Lim, 2009).

En el periodo de “entre-guerras”, el apoyo federal contribuyó a que el número de laboratorios de investigación incrementara de 37 en 1918 a 998 en 1939. La capacidad de investigación de la universidad y el gobierno se expandía conforme las universidades capacitaban el creciente cuerpo de investigadores (Tudiver, 1999).

Durante la Segunda Guerra Mundial las universidades canadienses cumplieron dos objetivos importantes: la seguridad nacional y el nacionalismo cultural. Las universidades se movilizaron con la carrera armamentista de la Guerra fría y la competencia surgida entre los países por convertirse en los más influyentes del mundo. La superioridad de la educación técnica soviética fomentó e impulsó la expansión de la educación superior y la investigación. La inclusión de Canadá en la esfera de influencia estadounidense, las demandas de trabajadores cualificados, de los veteranos de guerra y el ‘*babyboom*’ de la posguerra, fueron ‘situaciones’ de que impulsaron el desarrollo de la educación superior canadiense (Manzer, 1994; McKillop, 1994; Massolin, 2001; Cameron, 1991; seguidos por Lim, 2009). Hasta cierto punto Canadá se hizo eco de las preocupaciones expresadas por Naciones Unidas sobre la creciente influencia de la Unión Soviética y la posible propagación del comunismo. El sistema educativo aseguraba una ciudadanía leal interés Norteamericanos. La Guerra fría, el progreso de científico-tecnológico y el crecimiento del estado bienestar impactaron profundamente la educación

⁵² En 1867, la mayoría protestante angloparlante del Alto Canadá (Ontario) y la mayoría francófona del Bajo Canadá (Quebec) entraron en un compromiso constitucional para confederar sus jurisdicciones y así crear el Dominio de Canadá. El parlamento del Reino Unido aprobó debidamente la Ley de Norteamérica Británica de 1867 (ahora conocida como la Ley Constitucional de 1867), que ratificó esa confederación. En virtud de esa ley, la jurisdicción para la educación recae en las provincias, pero, de acuerdo con el compromiso, las escuelas denominacionales (religiosas), [*denominational schools*] están protegidas constitucionalmente para garantizar la protección jurídica de las escuelas de lengua inglesa (protestante) de Quebec y de la lengua francesa (fe católica romana) en Ontario. Estas escuelas de minorías protegidas por la Constitución y financiadas públicamente se denominan escuelas separadas denominacionales [*denominational schools*].

la Educación Superior en Canadá después de la segunda guerra mundial (Wotherspoon, 2009, p.68). Muchas universidades canadienses han experimentado un crecimiento exponencial desde el final de la Segunda Guerra Mundial (Paul, 1998, p. 8). Las instituciones estaban poco preparadas para los tumultuosos e importantes cambios que generó la Segunda Guerra Mundial. El gobierno emitió demandas sin precedente de personal capacitado para dirigir el ejército y llevar a cabo investigaciones avanzadas en todos los aspectos de armamento, transporte, comunicaciones y gestión del personal. Las instituciones federales de la posguerra eran más grandes y más fuertes que nunca, expertas en gestión de economía, producción de bienes y servicios, y en la realización y coordinación de investigación (Tudiver, 1999). Las oportunidades para la investigación industrial militar y nacional básica y aplicada se expandieron considerablemente después de la guerra. El *National Research Council*, NRC, se convirtió en un elemento clave fomentando la cooperación gobierno-industria-universidad en ciencia e ingeniería. (Eggleston, 1950 citado por Tudiver, 1999, p.141)

La educación post-secundaria se expandió en los años cincuenta de forma considerable. Entre 1955 y 1968, la matrícula universitaria se incrementó en alrededor de un 300 por ciento. El sistema universitario creció en diversos aspectos. Colegios pequeños de la iglesia se fusionaron entre sí o se unieron a instituciones seculares más grandes. Las universidades ampliaron la obtención de los privilegios de concesión de grados así como su *status* universitario. Se incrementaron la oferta de técnicos, profesionistas y gerentes (Tudiver, 1999, p. 3). Además del considerable incremento de matrícula se produjeron cambios significativos en la naturaleza y la calidad de las universidades. La mayoría de las aulas estuvieron mejor equipadas, los maestros más calificados y la oferta curricular se diversificó más que nunca (Wotherspoon, 2009). Aunado a esto, se crearon entidades provinciales [*provincial bureaucracies*] con propósitos de gestión y regulación de la educación superior (Lim, 2009). Para ese entonces, las universidades fueron reconocidas legalmente 'de las provincias'. El gobierno federal auspiciaba programas de apoyo a la investigación universitaria, los gobiernos provinciales eran responsables de las universidades y aunque el gobierno federal asignara parte del presupuesto a la investigación en un 'naciente' sistema o sistemas de educación superior. Las universidades usaron la financiación del gobierno federal para crear programas en negocios, ingeniería, informática y otros campos. Profundizaron su relación con las empresas. Las corporaciones comerciales comenzaron a utilizar la investigación universitaria para servicio de sus propios intereses y a contribuir con ingresos a la universidad en forma de donaciones para apoyar estudiantes, construcción de edificios o compra de equipo (Tudiver, 1999, p. 3). Después de la Segunda Guerra Mundial, tanto educadores como responsables de creación de políticas y los

medios de comunicación resaltaron la necesidad de vincular educación con avance tecnológico (Wotherspoon, 2009, p.71). Al respecto, Skolnik (1991), observa que las principales reformas en la educación superior canadiense ocurrieron en la década de 1960, cuando se establecieron sistemas de colegios comunitarios en todo el país, se crearon nuevas universidades, se repasó todo el sistema educativo de Quebec y se les dio a los colegios y a las universidades un amplio mandato para servir de motores para lograr la equidad social y el avance económico y tecnológico.

2.2. Desde los años ochenta hasta el final de siglo

Sobre esta etapa Schuetze (2000a), observa que al igual que en la mayoría de los países industrializados, el crecimiento económico generado en el clima de la posguerra terminó en la segunda mitad de los años setenta y en los ochenta, cuando las economías entraron en recesión, entre otros factores, debido al impacto del precio del petróleo. Por su parte Lim (2009), siguiendo a diversos autores (Hardy, 1996; Cameron, 1991; Jones, Shanahan, y Goyan, 2002), encuentra un considerable incremento en la deuda pública de Canadá y restricción de fondos públicos para la educación durante los años ochenta (del 12% en 1979 al 26.1% en 1984 en porcentaje del producto nacional bruto). Con la recesión el gobierno federal introdujo restricciones a los pagos de transferencia⁵³. En lo que se conoce como la *era de Mulroney*⁵⁴ se debatió sobre la necesidad del control de la financiación pública y el aumento de la competitividad industrial en la nueva economía global. Las universidades fueron percibidas como necesarias para el éxito de Canadá globalmente, pero a la vez, también fueron criticadas por su ineficiencia e irrelevancia para el mercado.

Durante esta época el modelo económico canadiense se vio profundamente afectado. La caída económica de 1990 provocó escasos ingresos federales. Se limitó unilateralmente el crecimiento de las transferencias federales a las provincias. El gobierno canadiense forjó todo un proceso de acercamiento político y comercial con Estados Unidos comprometiéndose con una filosofía de libre mercado (Castro, 1994). Con la firma del Acuerdo de Libre Comercio-Canadá-Estados Unidos (ALC), seguido por el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLC) el rol de las universidades se centró en la formación de trabajadores competitivos acorde a los requerimientos de las empresas y en la pertinencia de la investigación (Lim 2009, siguiendo a Shanahan, y Goyan, 2002).

⁵³ En Canadá, el gobierno federal tiene un sistema de pagos de compensación (transferencias) para asegurar que las provincias cuenten con los ingresos fiscales necesarios para lograr estándares uniformes de calidad educativa (Marquina, 2016 con información de la OCDE, 2010).

⁵⁴ Martin Brian Mulroney, líder del Partido Progresista Conservador(PCP) en Canadá y Primer Ministro de 1984 a 1993. Se pronunció en favor del sistema de libre empresa.

En los años 1990 y 2000, gobiernos provinciales y federales, sutilmente, utilizaron mecanismos de financiación para dirigir actividades institucionales. En el debate de la autonomía, las políticas gubernamentales fomentaron vínculos universidad-industria e insertaron a un tercero (empresa). Estas asociaciones estaban envueltas en mecanismos de financiación que las universidades aceptaron voluntariamente, lo que llevó a la influencia de la industria en el equilibrio académico y el enfoque de las universidades. Al interior de las instituciones surgió el fenómeno profesor-emprendedor financiado por empresarios. La presión sobre las universidades para mantener relaciones más estrechas con los negocios con mayor responsabilidad y eficiencia llevó a una gestión consistente en aplicación de técnicas del mundo empresarial en educación, apoyadas por Estado (Jones, Shanahan y Goyan 2002; Buchbinder, 1993; Lauder, Brown, Dillabough y Halsey, 2006; seguidos por Lim, 2009). Al respecto, Tudiver (1999) plantea un escenario en el que las corporaciones comerciales controlan la investigación de la educación superior canadiense con fines económicos. Por ejemplo, una empresa que paga por la investigación a menudo espera derechos exclusivos sobre los resultados de las investigaciones. Un compromiso típico, entre los intereses comerciales y académicos, puede retrasar la publicación hasta que se completen estudios relacionados con la comercialización o hasta que determinados inventos sean patentados. Laidler (2005), por su parte, observa que el financiamiento a la investigación y formación avanzada en ciencia y tecnología de las universidades se integra a la agenda de productividad del gobierno federal.

2.3. Estructura actual del sistema educativo y de educación superior canadiense

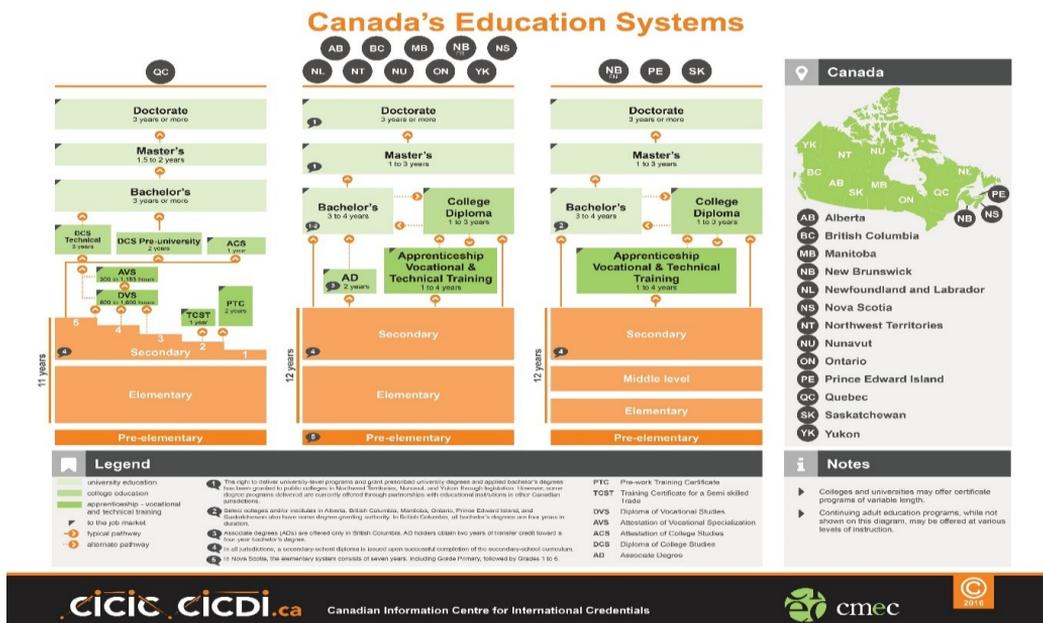
Canadá no tiene un ministerio federal encargado de la educación a nivel nacional (Marquina, 2016) La educación formal es un conjunto de diversos sistemas en lugar de un sistema único (Wotherspoon, 2009). Puede decirse que Canadá cuenta con sistemas en lugar de un sistema de educación superior. (Sheffield, Campbell, Holmes, Kymlicka y Whitelaw, 1982). Canadá es país inmensamente diverso, geográfica y socialmente. La diversidad que le caracteriza se refleja también en sus instituciones de educación superior y en su oferta de programas (Holmes, 1992)

Legislativamente no se rige bajo un sistema nacional educativo ni tiene un ministro federal de educación para todo el país. Cada una de sus jurisdicciones tiene “departamentos o ministerios de educación que se responsabilizan por la organización, la disponibilidad y la evaluación de la educación”. (Sheffield et al.,1982). Hay un Consejo de Ministros de Educación, el CMEC, *Council of Ministers of Education*, Canada, conformado por ministros provinciales y territoriales de educación desde 1967. El CMEC representa “los intereses de las provincias y de los territorios frente

a las organizaciones educativas nacionales, el gobierno federal, los gobiernos extranjeros y las organizaciones internacionales” (OEA/CIDI, 2004, p. 13).

Cada una de las diez provincias canadienses tiene su propio sistema educativo con facultad de diseñar, implementar y evaluar en materia educativa (Marquina, 2016). La educación formal es una jurisdicción provincial bajo los términos de su legislación. En el apartado VI/93 del documento *Constitution Act, 1867*, que corresponde a la distribución del poder legislativo en Educación, se refiere la capacidad del poder legislativo para dictar leyes relacionadas con la educación en y para cada provincia, bajo y de acuerdo con determinadas cláusulas y disposiciones⁵⁵. En general, el gobierno local de educación queda en manos de consejos educativos del distrito, juntas escolares, divisiones escolares o distritos escolares cuyos miembros son elegidos por voto público. Los gobiernos provinciales o territoriales confieren a las autoridades locales facultades relativas al funcionamiento y la administración del grupo de escuelas que forma parte de su junta (incluyendo finanzas): inscripción de los estudiantes, presentación de propuestas para nuevas construcciones o gastos de capital (OEA/CIDI, 2004).

Figura 4. Estructura del sistema educativo y de educación superior de Canadá



Fuente: The Canadian Information Centro for International Credentials (CICIC)⁵⁶

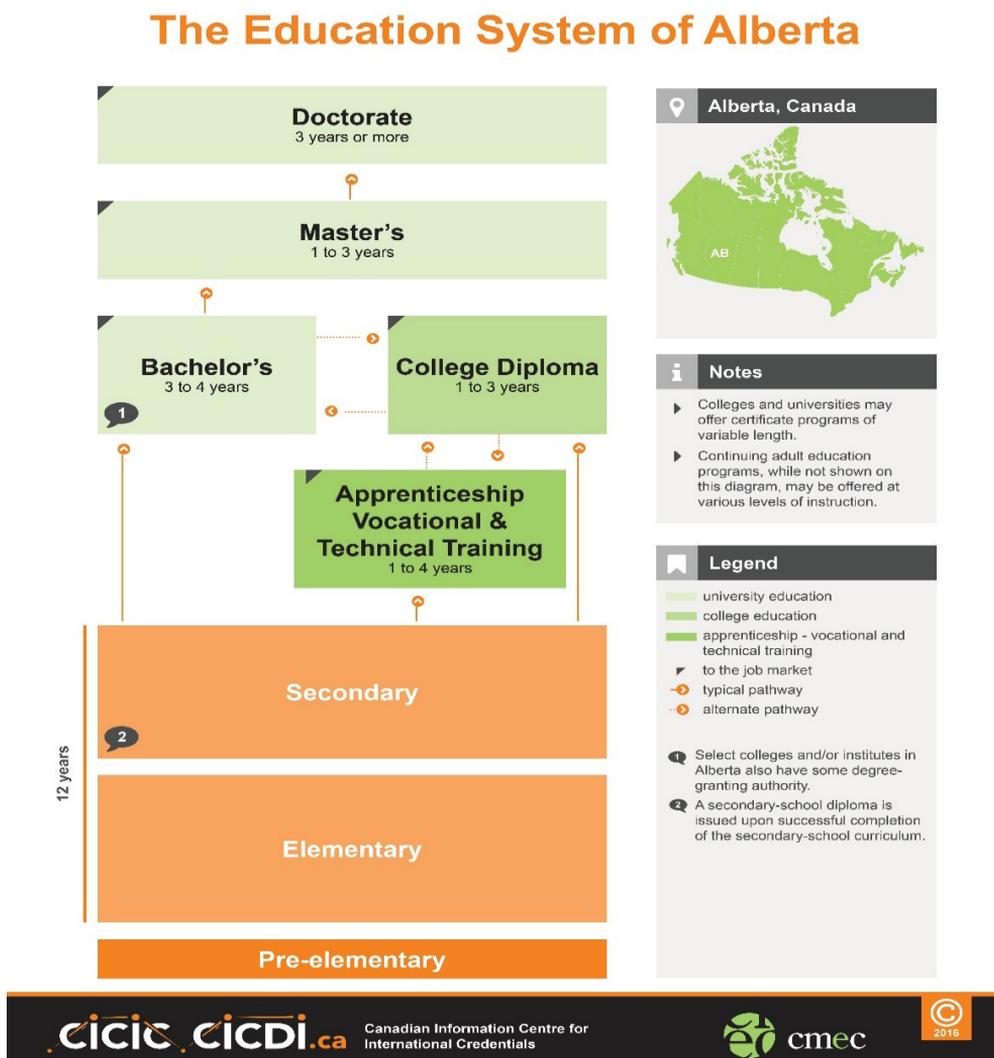
⁵⁵ Constitution Act, 1867. VI. Distribution of Legislative Powers. 93. Legislación sobre Educación. Disponible en sitio oficial del Gobierno de Canadá: <http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/const/page-4.html#h-21>

⁵⁶ Para más información puede consultarse en: https://www.cicic.ca/1130/an_overview_of_education_in_canada.canada

Las provincias difieren respecto a sus planes de estudio, las edades de escolarización obligatoria, la evaluación educativa, la rendición de cuentas, las prácticas educativas, y los sueldos de los profesores (Marquina, 2016).

La siguiente imagen, tomada de la misma fuente, (CICIC), detalla la estructura del sistema educativo en la provincia de Alberta (AB), misma que, coincide con British Columbia (BC), Manitoba (MB), New Bruswick (NB), Newoundland and Labrador (NL), Nova Scotia (NS), Northwest Territories (NT), Nunavut (NU), Ontario (ON) y Yukon (YK).

Figura 5. Estructura del sistema educativo de la provincia de Alberta



Fuente: The Canadian Information Centre for International Credentials (CICIC)⁵⁷

⁵⁷ Más información en: <https://www.cicic.ca/1131/alberta.canada>

Las universidades son autónomas, en el sentido de que fijan sus propias normas de admisión, imponen requisitos relativos a la obtención de títulos y tienen gran flexibilidad en la administración de los programas que ofrecen, así como en sus asuntos financieros. En su forma de gobierno, la mayoría de los *Colleges* tienen juntas de directores nombrados por el gobierno provincial o territorial. En la planificación de los programas las instituciones consideran tanto la opinión la industria, como de los comercios, y de representantes sindicales en los comités de asesoría del colegio (OEA/CIDI, 2004).

En Canadá, la gama de programas institucionales que se enmarcan en la rúbrica de Educación Superior o Postsecundaria (después de la secundaria), no se limita al sistema universitario y puede diferir de provincia a provincia (Gregor, 1992). De hecho, “las universidades y los *college* universitarios se enfocan en programas de grado (*bachelor*), pero también ofrecen diplomas y certificados, con frecuencia en ocupaciones profesionales. Las instituciones que no otorgan títulos, tales como los colegios, colegios comunitarios e institutos técnicos o de formación profesional, ofrecen diplomas, certificados y –en algunos casos- dos años de acreditación académica que pueden ser transferidos a la carrera universitaria” (OEA/CIDI, 2004, p. 6). En el caso de la provincia de Alberta, los *colleges* juegan un papel explícito de transferencia universitaria. Los estudiantes pueden inscribirse en los *colleges* durante los primeros dos años y después pasar a las universidades durante su tercer año⁵⁸ (Schuetze, 2000a).

En Canadá, la mayor parte de las decisiones relacionadas con currícula y libros de texto, se somete a la decisión de comités conformados por administradores, maestros, especialistas en distintas áreas, funcionarios de gobierno, representantes de universidades, grupos de padres y otras organizaciones comunitarias (Wotherspoon, 2009, p. 127). Al respecto cabe señalar, que se aprecia una evidente tendencia hacia la oferta de programas académicos con un mayor énfasis vocacional o en el mercado laboral (Fisher y Rubenson, 1998, seguidos por Schuetze, 2000a). El citado autor considera que, esta visión funcional del quehacer educativo con mayor énfasis en los llamados programas ‘aplicados’ o ‘profesionales’, aunado a políticas en investigación aplicada en necesidades de la industria, tiene su base conceptual en diversas teorías económicas donde el conocimiento es considerado eje de la innovación, competitividad y crecimiento de la nueva economía.

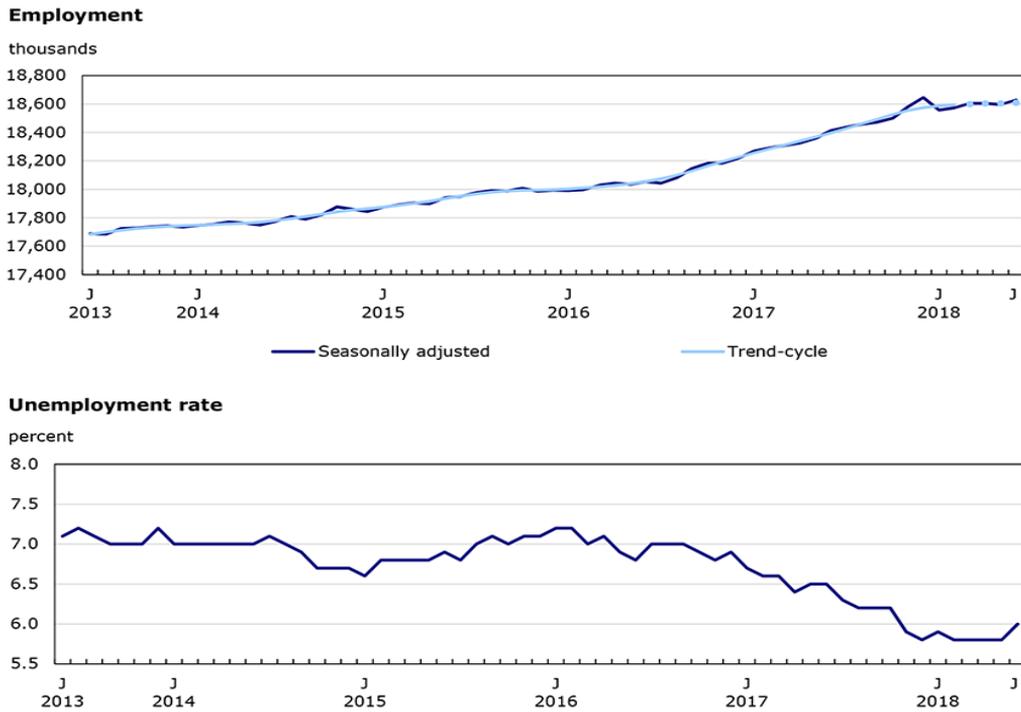
Educación, empleabilidad y desarrollo

En el año 2007, y consecutivamente desde años anteriores, Canadá registró tasas de empleo más altas que países desarrollados económicamente (Países Bajos,

⁵⁸ Traducción e interpretación propia.

Australia, Estados Unidos, Suecia, Reino Unido, Japón, Alemania, Francia e Italia) [Statistics Canada, 2007b].

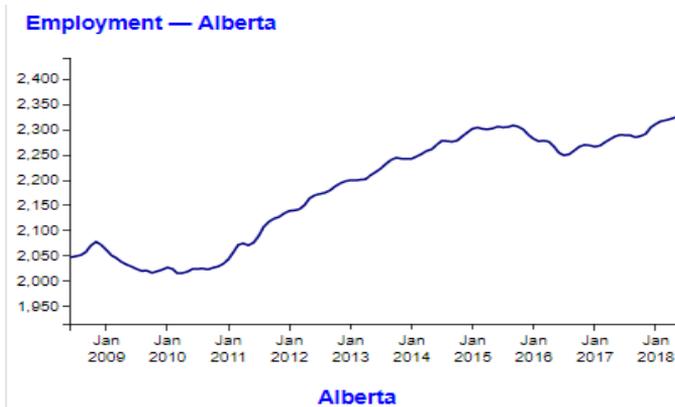
Gráfico 1. Indicadores de empleo en Alberta 2009-2018



Fuente: Statistics Canada, 2018

En el caso específico de Alberta, la provincia en la que se localiza uno de los casos que se estudian en este trabajo: la Universidad de Alberta, que durante los últimos años ha registrado tendencias de crecimientos en los indicadores de empleo, tal como se resume en el histórico de indicadores del mercado laboral que se presenta.

Gráfico 2. Indicadores de empleo en Alberta 2009-2018



Fuente: Statics. Labour Force Survey (Encuesta de Población Activa)⁵⁹

Resulta imprescindible señalar que en este país los niveles más altos de educación se correlacionan con menores tasas de desempleo.

Tabla 6. Características de la fuerza de trabajo por nivel educativo, 2018

Educational attainment	Both sexes				
	15 years and over				
	February 2018	March 2018	April 2018	May 2018	June 2018
	Percentage				
Total, all education levels	60.7	60.7	61.0	62.1	62.7
0 to 8 years	19.0	18.6	18.3	20.4	21.0
Some high school	36.9	36.8	37.3	38.7	38.7
High school graduate	56.2	56.4	56.6	58.6	59.2
Some postsecondary 8	54.8	54.5	54.6	58.6	62.2
Postsecondary certificate or diploma 9	68.0	68.5	68.7	69.6	70.1
University degree 10	74.6	74.4	74.6	74.5	74.4
Bachelor's degree	74.1	74.1	74.3	74.3	74.3
Above bachelor's degree	75.6	75.1	75.2	74.7	74.6

Fuente: Statistics Canada 2018⁶⁰

⁵⁹ <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/71-607-x/71-607-x2017001-eng.htm>

<https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/en/tv.action?pid=1410029201>

⁶⁰ https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/subjects/labour/employment_and_unemployment/education_and_the_labour_market

<https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/en/tv.action?pid=1410001901&pickMembers%5B0%5D=1.1&pickMembers%5B1%5D=2.10&pickMembers%5B2%5D=4.1&pickMembers%5B3%5D=5.1>

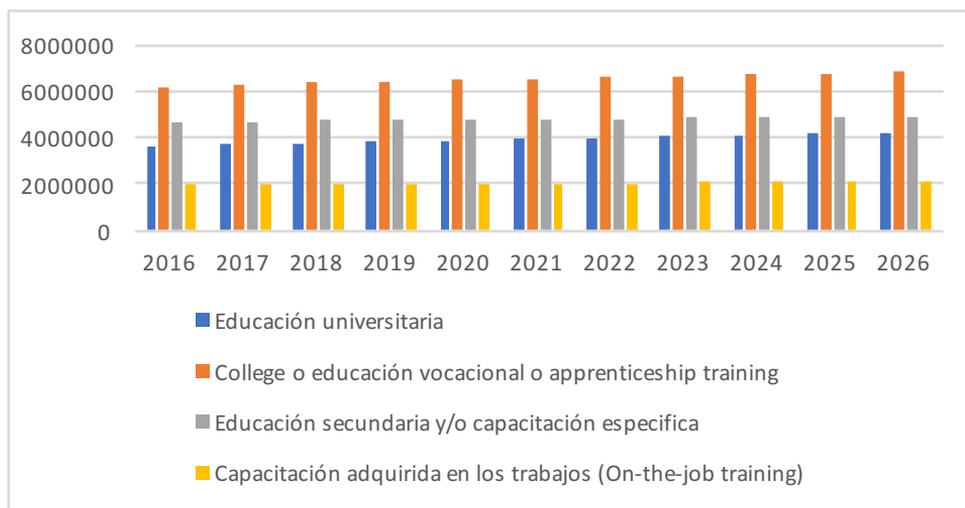
La tabla 6, muestra los resultados de las características de la fuerza laboral por nivel educativo, mensualmente, sin ajuste por estacionalidad.

La educación universitaria es considerada como una inversión que produce beneficios, tanto a nivel individual como social, siendo uno de estos beneficios es el aumento en empleabilidad. En el 2007, entre las personas de 25 a 64 años, la tasa de ocupación de los graduados de universidad fue de 83.2% y desempleo 3.5%. En cambio, en las personas con bajos niveles de educación (sin Secundaria Superior, no haber finalizado la *High School*), la tasa de ocupación fue 75.59.5% y desempleo 9.5. En el 2009, el 82% de la población con educación universitaria estaba ocupada en comparación con el 55% de las personas sin este tipo de estudios (OECD, 2016h; Statistics Canada, 2007b; Statistics Canada, 2012).

El *National Occupational Classification* (NOC),⁶¹ que a la fecha incluye 500 ocupaciones diferentes que se combinan en 292 agrupaciones ocupacionales que cubren toda la fuerza de trabajo en el país, donde para cada una de las ocupaciones o trabajos referidos en el NOC existen determinados requisitos que deben ser cubiertos por las personas que conforman la fuerza laboral.

El siguiente gráfico (Graf. 3) resume el nivel de estudios y/o capacitación que usualmente es requerida en los distintos trabajos [*occupations*].

Gráfico 3. Nivel de estudios requeridos en el mercado laboral canadiense



Fuente: Statistics Canada, 2018

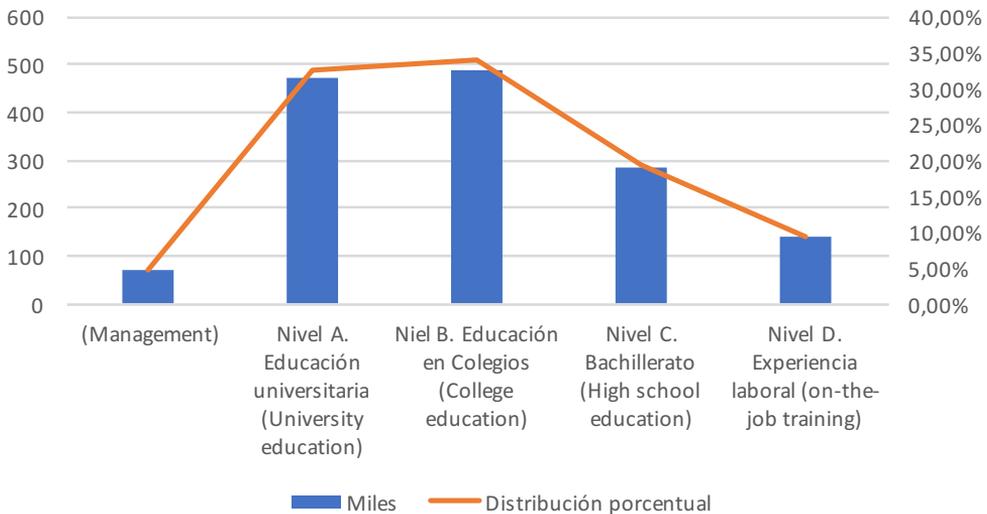
⁶¹ La última versión actualizada, NOC 2016, puede revisarse con detalle en el sitio web oficial <http://noc.esdc.gc.ca/English/noc/welcome.aspx?ver=16>

Como se aprecia en la gráfica 3, la fuerza laboral de Canadá, en su mayoría son personas con capacitación y formación profesional muy cualificada.

El *Canadian Occupational Projection System (COPS)*, [Sistema Canadiense de Proyección Ocupacional], hace una clasificación de los niveles de competencia [*Skills levels*], generalmente definida por la cantidad y tipo de educación y capacitación requeridos para desarrollar determinados trabajos [occupation]. Las cinco categorías [*skill level categories*] utilizadas por COPS en sus estadísticas son: 1) Ocupaciones de gestión [*Management*]; 2) Nivel A. Ocupaciones o trabajos que requieren educación universitaria [University education]; 3) Nivel B. Requieren *College Education or Apprenticeship Training* 4) Nivel C. Incluye ocupaciones para las que generalmente se brinda capacitación en el trabajo.

En este aspecto, la *Economic Policy Directorate (EPD)* [Dirección de Política Económica] de *Employment and Social Development Canada (ESDC)* [Empleo y Desarrollo Social], realiza un pronóstico detallado del mercado laboral a nivel nacional, utilizando modelos de proyección para identificar tendencias a mediano plazo en la composición y fuentes de la demanda de oferta laboral en el país.

Gráfico 4. Distribución del crecimiento de la demanda por nivel de competencia 2015-2024



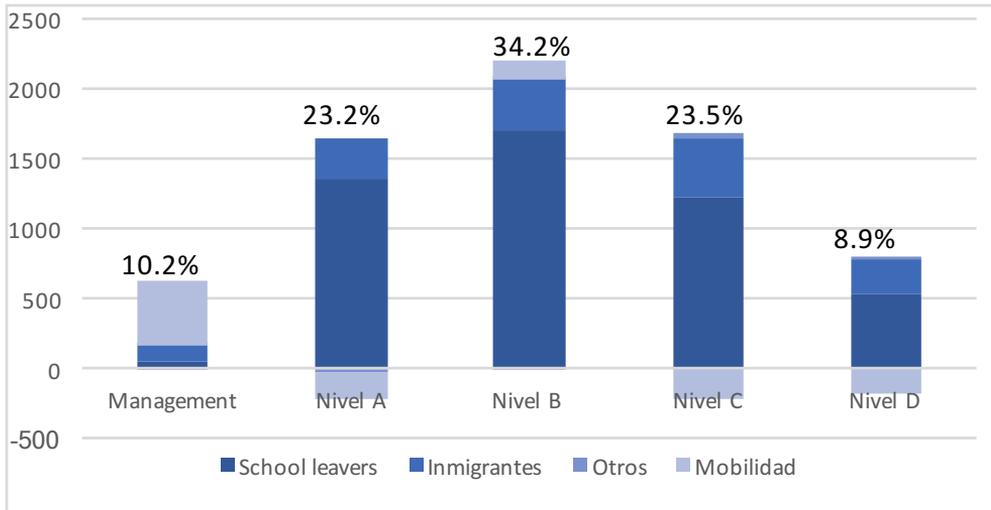
Fuente: Canadian Occupational Projection System (COPS)⁶²

Como se aprecia en la gráfica 4, de acuerdo con los análisis de ESDC 2015 COPS, la proyección al 2024 del porcentaje de crecimiento en la demanda laboral muestra una mayor demanda para los niveles de competencia A y B, que para los niveles con menos estudios. El siguiente gráfico (graf.5) esboza una proyección de 6.3 millones

⁶² <http://occupations.esdc.gc.ca/sppc-cops/content.jsp?cid=64&lang=en&>

de solicitantes de empleo (del sistema escolar, inmigración y otras fuentes), que ingresarán al mercado laboral entre el año 2017 y el 2026.

Gráfico 5.- Acumulativo de personas que buscan empleo, 2017-2026



Fuente: Statics Canada (histórico) y ESDC 207 COPS Projections⁶³

El gráfico 5 resume que dos tercios (67.4%), esto es, alrededor de 4.3 millones del total de la proyección de 6.3 solicitantes de trabajos, se anticipa que serán requeridos con educación postsecundaria o superior (colegio, universidad) o en ocupaciones gerenciales.

Como se aprecia, el sistema educativo canadiense contribuye, directa e indirectamente al amplio proceso de desarrollo laboral y económico que el país requiere⁶⁴ (Wotherspoon, 2009). Si consideramos la clasificación que hace Skolnik (2005), respecto a los objetivos de la de la educación, podríamos decir que, hasta cierto punto, los logros educativos se relacionan con objetivos económicos⁶⁵, puesto que incluyen la preparación de profesionistas productivos en ocupaciones o en investigación que se traduzca en nuevos conocimientos, productos o tecnología que signifique o genere eficiencia económica.

En este país, la educación superior tiene como base la investigación, conocimiento y desarrollo tecnológico (Skolnik, 1991). Durante las últimas décadas, la comercialización de la enseñanza y la investigación; el avance de las tecnologías de la información y de la educación virtual; el desarrollo con una orientación tecnológica;

⁶³ Traducción e interpretación propia <http://occupations.esdc.gc.ca/sppc-cops/l.3bd.2t.1ilshhtml@-eng.jsp?lid=16&fid=1&lang=en>

⁶⁴ Traducción e interpretación propia.

⁶⁵ Para Skolnik (2005), los objetivos no económicos de la educación son los que se relacionan con propósitos intelectuales relacionados con el ámbito cultural, moral y cívico.

la sociedad del conocimiento; y los cambios en necesidades educativas respecto a las habilidades y conocimientos que requieren la mayoría de las ocupaciones, han sido factores de incidencia en la estructura de la educación superior en Canadá (Skolnik, 2005). En el 2014, las empresas especializadas en investigación y los desarrolladores de software repararon los altos niveles de gasto de inversión en Investigación y Desarrollo (I+D). Más de tres cuartas partes de todos los gastos en I+D industrial se destinaron a ingeniería y tecnología (14.400 millones de dólares). La mayoría de las empresas que realizan I+D reportan resultados innovadores, en ocasiones en forma de nuevos o mejores, productos, procesos, bienes o servicios (Statistics, 2017). La reputación nacional e internacional de las instituciones postsecundarias, en gran medida, está determinada por la investigación que se realiza⁶⁶ (Bélanger y Lacroix, 1992)

El sistema de educación superior canadiense se destaca por ser casi exclusivamente público y por la amplia gama de oportunidades que provee a su tan diversa y geográficamente dispersa población (Skolnik, 1992) Canadá tiene la mayor proporción de adultos con educación terciaria de todos los países miembros de la OCDE⁶⁷ (OECD, 2016g). Al respecto, Wotherspoon (2009), observa que, como en otras naciones avanzadas, el sistema educativo es un elemento central en las estrategias de desarrollo del mercado laboral. En general, la evidencia muestra que, en Canadá, la educación se asocia positivamente a la provisión de habilidades y conocimientos necesarios para el trabajo y mejores ingresos.

2.4. Provincia de Alberta. Descripción general

Como se ha detallado con anterioridad, en Canadá, las primeras instituciones de educación superior servían a la élite religiosa y política formando sacerdotes, educando a los niños de la clase privilegiada y garantizando la supervivencia de la cultura europea y británica. Posteriormente, entre 1900 y 1950, los propósitos de la educación superior se concentraron en la contribuir a la economía capitalista y al nacionalismo político y cultural. En esta fase de economía liberal, el Gobierno Federal adoptó el propósito económico de la educación superior y utilizó mecanismos de financiamiento para atender las necesidades del crecimiento

⁶⁶ En 2004, Canadá desarrolló proyectos de investigación por valor de 24.200 millones de dólares. Cantidad que representa el 2,0% del producto interno bruto (PIB). Entre 2000 y 2004, el gasto en I+D creció un 16%, una tasa lo suficientemente alta como para mantener constante el gasto público. En ese mismo año, las universidades representaron algo más de un tercio del total de la I+D en Canadá, después del sector empresarial, que representó más de la mitad del total. En 1991, las universidades de todo Canadá contribuyeron con 3.800 millones de dólares en investigación y desarrollo. En 2004, la I+D en el sector universitario se duplicó hasta alcanzar los 8.400 millones de dólares (Statistics Canada, 2007a).

⁶⁷ En el 2015, más de la mitad de los adultos canadienses (55%), contaban con educación terciaria [tertiary qualification] (OECD, 2016g)

industrial. En los 80s, la creciente deuda nacional y la recesión económica, llevó a que los gobiernos aplicaran restricciones financieras a las universidades. Estas acciones gubernamentales tuvieron lugar en un contexto de desaparición del estado bienestar. Con la subsiguiente alianza entre gobierno y empresas, las políticas gubernamentales fomentaron las conexiones universidad-empresa. La universidad pública comenzó a volverse privada por su dependencia de fuentes privadas de ingresos. Los investigadores comenzaron a emprender estudios basados en la posibilidad de obtener financiación. El financiamiento corporativo de la investigación amenazó la autonomía e imparcialidad de las universidades. La publicidad corporativa y la venta de bienes y servicios en los campus hicieron de las universidades un cómplice para las empresas con ánimo de lucro. La compra de equipos y servicios de alta tecnología por parte de las universidades del sector privado cambió la forma en que se llevó a cabo la enseñanza (Lim, 2009).

La Segunda Guerra Mundial y los sucesos de la posguerra propiciaron mayor demanda en la educación universitaria. La construcción de la autopista Alaska [*Alaska Highway*] y el desarrollo de Edmonton como una importante base aérea durante la guerra, llevaron a la necesidad de trabajadores industriales calificados. En esta época Alberta se convirtió en una sociedad urbana. El crecimiento, la urbanización y la prosperidad de la población de la provincia generaron mayor demanda de participación universitaria. Los gobiernos y la Universidad de Alberta respondieron a la necesidad de proveer formación en la economía de la guerra⁶⁸. Durante la década de 1960, la expansión y aceleración económica de la Posguerra generó mayor participación universitaria para satisfacer las demandas del mercado laboral. En este contexto, la investigación universitaria, articulada por el gobierno de Alberta, tuvo como propósito la transferencia de conocimiento y tecnología a la industria para mejorar las economías locales e internacionales de Alberta. La Universidad de Alberta aceptó los objetivos tecnológicos y económicos establecidos por el gobierno para su investigación y desempeñó un papel fundamental en su contribución a la prosperidad económica de Edmonton y Alberta (Lim, 2009). Para el Alberta de las décadas de 1950 y 1960, el desarrollo de la industria del petróleo y el gas fue la oportunidad de industrializarse con recursos no renovables (Adria, 2000).

Alberta es la provincia de energía de Canadá. Los recursos que posee incluyen gas natural, petróleo convencional, carbón, minerales y arenas petrolíferas. La industria de la energía representa diversas oportunidades para empresas que

⁶⁸ Durante la guerra, el gobierno federal financió la formación universitaria de las fuerzas armadas y del personal de defensa en virtud de la Ley de medidas bélicas. El programa funcionó hasta 1946, y fue revivido durante la Guerra de Corea, entre 1951 y 1955. El gobierno provincial se dio cuenta que sólo con la Universidad de Alberta, ubicada en Edmonton, no sería posible satisfacer las crecientes demandas de participación. Así se estableció un campus en Calgary, que ofrecía programas de formación docente, artes y ciencias y educación física (Lim, 2009)

participan en la extracción y procesamiento de los recursos energéticos, así como las empresas involucradas en gestión empresarial, ingeniería, manufactura, consultoría y tecnologías de la información y comunicación (Alberta Canada, 2017). En este punto cabe señalar que, el sector energético es tema trascendental en la agenda de acuerdos entre Canadá y México. Como es bien sabido, junto con Estados Unidos, ambos países conforman un bloque comercial en el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN). Desde la firma del acuerdo en 1994, la relación bilateral entre México y Canadá se ha fortalecido con transacciones comerciales en el sector agropecuario, automotriz, aeroespacial, minería, turismo, medio ambiente, educación y por supuesto, energía. Al marco del Tratado Comercial las economías de ambos países han creado estrategias de colaboración en rubros de investigación, tecnología y emprendimiento. (Gándara, 2016). Recientemente, México ha implementado una serie de cambios en el sector de energía e hidrocarburos. En el marco de una nueva “Reforma Energética” se han creado diversos proyectos y programas de capacitación y certificación en los niveles de educación técnica, media superior, profesional y posgrado. En septiembre de 2014 la Secretaría de Energía (SENER) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), presentaron una propuesta de Formación de Recursos Humanos en el Sector de Energía. Una de las estrategias del programa incluye consorcios y proyectos -amparados con cuantiosos presupuestos- entre Instituciones de Educación Superior y las Universidades canadienses de Calgary y Alberta. Ambas instituciones se localizan en la provincia de Alberta (Eimmexico, 2017). Específicamente en el 2015, el gobierno mexicano y la Universidad de Alberta firmaron un acuerdo, respaldado por millones de dólares (\$16), enfocado en investigación en el sector de hidrocarburos (Varela, 2017). Como se ha señalado con anterioridad, la Universidad de Alberta es caso de estudio en esta investigación.

2.5. Campus Alberta / Universidad de Alberta (*University of Alberta*)

Como señala Schuetze (2000a), el sistema de educación superior canadiense no puede ser definido como ‘sistema’ en el sentido de conjunto de instituciones “regidas por reglas establecidas y coordinadas en forma consistente” (p. 4). Con este significado no podemos decir que hay un ‘sistema de educación superior’ en este país. Por lo tanto, es necesario aclarar que, cuando en este trabajo se utilice el término “sistema de educación superior de Canadá”, es que se hace referencia al conjunto de reglas y conceptos básicos que enlazan los diversos componentes de la educación postsecundaria. En este sentido, se observa que la estructura del sistema de Educación Superior, Terciaria o Postsecundaria, y para adultos, de la provincia

de Alberta, está conformado por una amplia variedad de instituciones y programas: *Universities, Public colleges, Private colleges, Polytechnic Institutes, Private vocational schools y Apprenticeship training programs*⁶⁹. (Alberta Canada, 2017a).

El concepto de Campus Alberta se creó en 2002 como una forma de fomentar y formalizar la cooperación y colaboración de las instituciones de educación postsecundaria financiadas con fondos públicos en esta provincia.⁷⁰ Alberta tiene cuatro *Comprehensive Academic and Research institutions*. La más grande y antigua de la provincia es la University of Alberta, creada en 1906, seguida por University of Calgaray fundada en 1966, seguida de la University of Lethbridge y luego la más pequeña y menos convencional, la Athabasca University fundada en 1970. De las cuatro mencionadas, en las primeras tres se realizan investigaciones puras y aplicadas en una amplia gama de disciplinas, en tanto que, en la última, se llevan a cabo investigaciones principalmente del área de educación a distancia. Todas y cada una de las instituciones públicas de educación superior tienen un “Mandate” [Mandato], aprobado por el *Minister of Advanced and Technology*⁷¹, en el que se detallan diversos aspectos institucionales⁷².

La Universidad de Alberta además de ser una de las universidades más grandes de Canadá, se distingue por el compromiso de sus facultades y departamentos con la investigación a tiempo completo (Dennison, 1992). En los Rankings Internacionales, mantiene una sólida posición⁷³ entre las mejores universidades de Canadá como una de las principales universidades públicas de investigación, con una reputación de excelencia en las áreas de humanidades, ciencias, artes, negocios, ingenierías y ciencias de la salud. En su más reciente informe anual de actividades (2016-2017 *Annual Report*), la Universidad de Alberta señala a México entre sus principales socios internacionales, por su actual alianza con la Secretaría de Energía del Estado mexicano, enfocada en el sector de hidrocarburos (University of Alberta, 2017).

⁶⁹ Detalles de programas y formas de financiamiento de las instituciones pueden ser revisados en la web oficial de Alberta Canadá <http://www.albertacanada.com/opportunity/settle/education.aspx>

⁷⁰ Este nivel de estudios es denominado Adult Learning System y cubre una gama de 26 instituciones postsecundarias financiadas con fondos públicos. Detalles de cada institución disponibles en el enlace: <http://advancededucation.alberta.ca/post-secondary/institutions/public.aspx>

⁷¹ Para más información puede consultarse la siguiente website: <http://advancededucation.alberta.ca/post-secondary/campusalberta/>

⁷² Documento disponible en la página web de Government Alberta, en el apartado Post-Secondary institution Mandates: <http://advancededucation.alberta.ca/post-secondary/institutions/public/mandates/>

⁷³ Top 5 in Canada: QS World University Rankings; Top 100 in the world. QS University Rankings; Top 0.5 % in the world. CWUR World University Rankings. 31^a posición en Times Higher Education. Mayor información en: <https://www.ualberta.ca/why-ualberta/rankings> y en: <http://cwur.org/>

2.5.1. Políticas de internacionalización

De acuerdo con Lemasson (1999). Las universidades canadienses llevan mucho tiempo comprometidas con la internacionalización. Han considerado como misión fundamental producir y difundir conocimientos a escala mundial, han respaldado los esfuerzos de sus investigadores para integrarse a la comunidad científica internacional, publicar en las mejores revistas y asegurarse un lugar en muchas disciplinas académicas tradicionales y emergentes. Es decir, que, en muchos aspectos, la actividad científica fue ‘globalizada’ mucho antes que la economía y el mundo de los negocios. Para Knight (1997), existen numerosos ejemplos de programas, colaboraciones, políticas, reportes, informes, estudios y otras iniciativas que corroboran la creciente importancia que fue adquiriendo la internacionalización en este país, hasta convertirse en prioridad de la educación superior en la década de los noventa. Trilokekar y Jones (2013), por su parte, observan que en Canadá la educación internacional está intrínsecamente ligada a la política exterior y otras políticas nacionales de comercio, inmigración, desarrollo económico, trabajo, innovación e investigación.

Por las características propias de su estructura gubernamental, como señala Simon (2014), Canadá es el único país desarrollado del mundo que carece de un ministerio de educación nacional o de una estrategia educativa nacional. Aun así, como aprecia Pedregal (2003), “a pesar de la gran descentralización educativa” (p. 25), la internacionalización de la educación superior es una prioridad nacional que se demuestra en una comprometida colaboración entre el Gobierno Federal y los Gobiernos de las Provincias, a la que se suma la participación y apoyo de diversos organismos y departamentos. Las organizaciones más directamente vinculadas con la educación internacional son,⁷⁴ a nivel federal, el *Department of Foreign Affairs, Trade and Development* (DFATD), [Departamento de Asuntos Exteriores, Comercio y Desarrollo]. Organismo gubernamental que tiene la responsabilidad de trabajar estrechamente con el *Council of Ministers of Education, Canada* (CMEC). [Consejo de Ministros de Educación]. La *Canadian Bureau for International Education* (CBIE) [Oficina Canadiense para la Educación Internacional], que se centra exclusivamente en la internacionalización y representa instituciones de todos los niveles de estudio, y *Canadian Consortium for International Education* (CCIE) [Consortio Canadiense para la Educación Internacional], que se conforma de cinco asociaciones nacionales, que, a su vez, representan 500 instituciones educativas y juntas escolares (Directorate-General for Internal Policies of the Union, 2015, pp. 205-206).

Sobre las políticas y/o recomendaciones que las instituciones atienden respecto a la internacionalización, Simon (2014), señala que el gobierno federal y las

⁷⁴ Traducción propia

provincias han diseñado un conjunto de iniciativas para fortalecer la educación internacional. Mismas que, se consideran evidencia de que la internacionalización de la educación superior es un proceso que los gobiernos respaldan, fortalecen y reconocen intrínsecamente ligado al desarrollo del país en diversos aspectos.

2.5.1.1. CMEC's Marketing Action Plan

En el 2011, el *Council of Ministers of Education, Canada* (CMEC), [para nosotros Consejo de Ministros de Educación de Canadá], a través del *Council of the Federation* [Consejo de la Federación], publicó un International education marketing plan [plan de marketing educativo internacional], titulado *Bringing Education in Canada to the World, Bringing the World to Canada*. El plan fue desarrollado por el CMEC en colaboración con los ministros provinciales y territoriales de inmigración. Se enfoca en acciones que las provincias y los territorios pueden emprender de manera individual, colectivamente o en asociación con el Gobierno Federal. El plan aplica para todos los sectores educativos. Sin embargo, se centra sobre todo en la captación o reclutamiento de estudiantes internacionales y en retenerlos después de graduarse (*Council of the Federation Secretariat*, 2011; Simon, 2014)

2.5.1.2. CFederal Advisory Panel

En el 2012, el *Panel Advisory on Canada's International Education Strategy*, conformado por un grupo de expertos, presentó el informe [report], "*International Education: A Key Driver of Canada's Future Prosperity*" con recomendaciones para una estrategia educativa internacional que puede alinearse con políticas federales y complementarse con políticas provinciales/territoriales. En el citado informe, catorce recomendaciones son agrupadas en cinco temas centrales: Metas para el éxito; coordinación de políticas y aseguramiento de calidad sustentable; promoción de la educación en Canadá; inversiones, infraestructura y apoyo⁷⁵. El Panel reconoce el potencial del sector educativo como motor del desarrollo [*prosperity*] de Canadá, en las áreas de innovación, comercio, capital humano y mercado laboral (*Advisory Panel on Canada's International Strategy*, 2012; Simon, 2014).

2.5.1.3. Federal International Education Strategy

En enero del 2014, el Gobierno Federal publicó el documento: *Canada's International Education Strategy: Harnessing our Knowledge Advantage to Drive Innovation and Prosperity* (Government of Canada, DFATD 2014). La *International*

⁷⁵ Traducción propia de [Targets for success; Policy coordination and ensuring sustainable quality; Promotion of "Education in Canada", Investments; Infrastructure and Support; Spirit of Engagement].

Education Strategy, IES (Estrategia de Educación Internacional), es la respuesta del gobierno al *Advisory Panel* descrito en el párrafo anterior. Es, efectivamente, un hecho sin precedentes que representa el grado de consenso en educación que logra Canadá, sin contar con un organismo nacional de educación (CBIE, 2015)

La Estrategia de Educación Internacional de Canadá, IES, es un elemento clave del *Global Markets Action Plan*⁷⁶. Este Plan incluye un conjunto de acciones para promover los intereses de las empresas canadienses en mercados clave, de regiones y países, que se califican como prioritarios para lograr determinados objetivos comerciales. Dentro de los sectores específicos de oportunidades que se detallan en el citado Plan, México representa un mercado importante para las instituciones educativas canadienses. Es decir, en la Estrategia de Educación Internacional (IES), de Canadá, México aparece identificado como uno de los seis mercados educativos prioritarios (*Global Affairs Canada*) revisar esta referencia

En el marco de la Estrategia (IES), en cooperación con los gobiernos provinciales y territoriales, con el CMEC y con las diversas partes interesadas, el Gobierno emite iniciativas específicas en pro de fortalecer la colaboración en investigación, la movilidad estudiantil y el intercambio de conocimientos. En este punto es importante señalar que las iniciativas o programas clave de internacionalización de la educación, son producto de un trabajo colaborativo entre diversas instancias y coordinadas a nivel federal. Dicho de otra forma, en Canadá, cuando una política sobre educación internacional se activa por medio de alguna iniciativa, el programa cuenta con el respaldo de otras instancias gubernamentales responsables de políticas relacionadas con migración, empleo, desarrollo social, comercio, asuntos exteriores, etc.

2.5.1.4. CReglas de inmigración

Simon (2014), señala como evidencia de lo anterior, el hecho de que en el 2014, el gobierno canadiense, a través del *Department of Citizenship and Immigration*, IRCC, [Departamento de Inmigración, Refugiados y Ciudadanía de Canadá], anunció cambios significativos en el reglamento de inmigración, nuevas regulaciones que, en general, facilitan la permanencia de estudiantes internacionales en el país con autorizaciones o permisos de trabajo durante y después de sus estudios⁷⁷.

⁷⁶ El *Global Markets Action Plan* es el plan estratégico de acción del gobierno para impulsar el crecimiento del país a través del comercio y la inversión. Incluye objetivos específicos de creación de empleo y oportunidades para los canadienses a través del comercio. Los detalles pueden ser revisados en el sitio web del Gobierno de Canadá: <http://www.international.gc.ca/global-markets-marches-mondiaux/plan.aspx?lang=eng>

⁷⁷ Detalles en Report on Plans and Priorities 2016-2017 - Section II. Analysis of Programs by Strategic Outcome - Program 1.2 Temporary Economic Residents - Sub-Program 1.2.1. International Students.

Por ejemplo, antes de la nueva regulación los estudiantes graduados no podían trabajar mientras esperaban un permiso de trabajo. Con las disposiciones del 2014 los graduados internacionales tienen autorización de trabajar después de la finalización de sus estudios mientras esperan la aprobación de su permiso de trabajo post graduación (Canada, 2014; Government of Canada, 2016).

Trilokekar y Masri (2016), elaboran una tabla que compara dos documentos de política federal y la prioridad que otorgan a los estudiantes internacionales como futuros inmigrantes/residentes permanentes en Canadá, misma que, se traduce y presenta a continuación (Véase Tabla 7)

Como señalan los autores, es importante destacar la coherencia de las políticas respecto al reclutamiento y retención de los estudiantes internacionales. En este mismo sentido se observa que a nivel de gobierno provincial, Alberta, al igual que varias provincias de Canadá, tiene estrategias y políticas que apoyan la internacionalización de la educación superior como elemento clave de desarrollo.

Tabla 7. Contexto político

Global Affairs Canada ¹	Immigration Refugees and Citizenship Canada (IRCC)
<p>Los estudiantes internacionales son una fuente futura de mano de obra calificada, ya que pueden ser elegibles después de graduarse para residencia permanente a través de programas de inmigración como <i>Canadian Experience Class</i> (introducido en 2008). Los estudiantes internacionales están bien posicionados para emigrar a Canadá ya que por lo general han obtenido credenciales canadienses, dominan al menos un idioma oficial y a menudo tienen experiencia laboral canadiense relevante". (DFATD, 2014, p. 12)</p>	<p>Los estudiantes internacionales traen consigo nuevas ideas y culturas que enriquecen el ambiente de aprendizaje en las instituciones educativas canadienses. Los estudiantes internacionales están bien preparados para el mercado laboral canadiense y se integran más rápidamente en la sociedad canadiense ya que tienen credenciales educativas canadienses y han pasado varios años interactuando con estudiantes canadienses en sus instituciones postsecundarias". (IRCC, 2013, p. 21)</p>

Fuente: Trilokekar y Masri (2016). Elaboración propia

Para el Gobierno de Alberta⁷⁸ captar estudiantes y trabajadores internacionales es un compromiso de alcance global. (Government of Alberta, 2013). A nivel

Disponible en la web de Government of Canada (2016). <http://www.cic.gc.ca/english/resources/publications/rpp/2016-2017/index.asp>

⁷⁸ Alberta's International Strategy. (Government of Alberta, 2013).

Objective 3: Prepare Albertans for success in the global Community.

Action 3.2: Attract International students and labour.

institucional, la Universidad de Alberta (AU), asume el *Comprehensive*⁷⁹ *approach* como principio y método de internacionalización de cinco áreas⁸⁰: Investigación; Estudios de posgrado e investigación; Aprendizaje estudiantil; Reclutamiento de estudiantes internacionales y Apoyo y participación de la comunidad estudiantil internacional en el campus (University of Alberta International, 2010). En Canadá, tanto gobierno como las instituciones, las asociaciones y la industria tienen un rol de compromiso con la internacionalización de la educación (CBIE, 2015).

Como se aprecia, sin tener un único sistema nacional de educación y con una organización de distribución de poderes dividida entre gobierno federal, provincial, local e institucional, la investigación documental muestra que Canadá tiene un conjunto de políticas y regulaciones que soportan el cumplimiento de objetivos y acciones en estratégica congruencia con los planes y propósitos de desarrollo del país. En general, se observa consenso y sincronía en todos los niveles de gobierno y sus correspondientes planes, propósitos y políticas de internacionalización de la educación.

2.5.2. *Financiamiento*

Canadá es el único país industrializado sin una oficina federal o departamento de educación. Con la ausencia de una agencia del gobierno central, no existe un mecanismo claro para el desarrollo de políticas nacionales. Como consecuencia de la división constitucional de poderes, históricamente, los sistemas educativos se han desarrollado dentro de cada provincia de forma independiente. Cada gobierno provincial ha configurado su propio sistema educativo para satisfacer las necesidades de su región (Shanahan y Jones, 2007, p. 32). Por ende, la Educación Superior en Canadá puede considerarse como un conjunto de diferentes sistemas provinciales/territoriales que operan en paralelo. En este contexto, el término sistema se utiliza en el amplio sentido de referencia a la totalidad de las estructuras e instituciones asociadas con la educación *postsecondary*⁸¹ en una jurisdicción particular (Jones, 1997).

⁷⁹ La internacionalización se asume como un proceso global que afecta todas las funciones de la universidad. Un proceso que requiere alto grado de coherencia, dirección y alineación para lograr eficiencia y eficacia en determinadas actividades. (University of Alberta International, 2010, p.3).

⁸⁰ Traducción de: Research; Graduate studies and research; Student learning; International student recruitment y Supporting and engaging the international student Community on campus

⁸¹ La estructura básica del sistema de educación en las provincias y territorios de Canadá, se divide en educación primaria [primary education], secundaria [secondary] y post secundaria [post-secondary]. La educación postsecundaria se identifica como educación superior por referirse al nivel de logro educativo más alto. Abarca todos los tipos de instrucción formal más allá de la escuela secundaria, incluida educación académica, vocacional, técnica y profesional continua que ofrecen universidades, institutos y colegios [colleges]

La provincia de Alberta fue fundada en 1905. La Universidad de Alberta fue creada en 1906. Antes de 1945, Alberta ofrecía educación universitaria solo en la Universidad de Alberta, en Edmonton. Actualmente, el sistema de aprendizaje de adultos de Alberta [*Alberta's adult learning system*], se conforma por una amplia y diversa gama de proveedores de educación para adultos (Alberta Advanced Education and Technology, 2007).

Financiada con fondos públicos, la Universidad de Alberta funciona como una Institución Integral, Académica y de Investigación [*Comprehensive, Academic and Research Institution*], bajo la autoridad legislativa *Alberta's Post-Secondary Learning Act*. La Universidad desempeña un papel principal en Campus Alberta en colaboración con otras instituciones de la provincia (Government of Alberta, 2009). Campus Alberta no es un programa, ni una institución, ni determinada universidad. Es un concepto que incluye un conjunto de instituciones públicas de educación postsecondary [superior], que atienden a un marco político de regulaciones y mandatos [*Policy Framework*] (Alberta Advanced Education and Technology, 2007).

2.5.2.1. Categorización de las instituciones según formas de financiamiento

De acuerdo con el citado marco: *Roles and Mandates Policy Framework*,⁸² publicado en 2007, las instituciones financiadas con fondos públicos de la provincia de Alberta se categorizan en un Modelo que se resume a continuación.

⁸² En traducción propia, se entiende como Marco de Políticas de Roles y Mandatos. El Marco para la Educación Superior financiada con fondos públicos en la provincia de Alberta, publicado en 2007, describe las direcciones clave para el sistema postsecundario en diferentes áreas: The Six Sector Model (Modelo de Seis Sectores), Alignment and integration with community-based adult learning (Alineación e integración con el aprendizaje de adultos basado en la comunidad), International Education (Educación Internacional) y Research (Investigación). Detalles en el documento institucional disponible en la página web Alberta Advanced Education: <http://advancededucation.alberta.ca/media/133783/rmpf.pdf>

Tabla 8. Organización institucional propuesta en el marco del Modelo de Seis Sectores [Six Sector Model]

Sector	Institución	Actividades en investigación	Programa / Servicios / Enfoque de investigación
Comprehensive Academic and Research Institutions	Athabasca University	Extensa función de investigación	Enfoque principal en la entrega a distancia y tecnologías
	University of Alberta, Calgary & Lethbridge		Amplio enfoque, varios centros de excelencia
Baccalaureate and Applied Studies Institution	Grant MacEwan College	Investigación aplicada y actividad académica	Áreas de excelencia o instruccional
	Mount Royal College		
Polytechnical Institution	NAIT	Investigación aplicada y actividad académica	Áreas de excelencia y especialización instruccional
	SAIT		
	Bow Vallet College	Investigación aplicada	Áreas de excelencia instruccional en el aprendizaje fundamental
	Grande Prairie Regional College	Investigación aplicada y actividad académica	Áreas de excelencia instruccional
	Keyano College		
	Lethbridge College		
	Medicine Hat College	Investigación aplicada	Áreas de excelencia instruccional en el aprendizaje fundamental
NorQuest College			
Comprehensive Community Institution	Northern Lakes College	Investigación aplicada y actividad académica	Áreas de excelencia instruccional (como por ejemplo, agricultura, horticultura y medio ambiente)
	Olds College		
	Portage College		
	Red Deer College		
Independent Academic Institution	Ambrose & St. Mary's University Colleges	Investigación aplicada y actividad académica	Artes liberales, programas de ciencias y educación
	Canadian University College		
	Concordia, King's & Taylor University Colleges		
Specialized Arts and Culture Institution	Alberta College of Art & Design	Investigación aplicada y actividad académica	Áreas de excelencia instruccional en cultura visual y diseño
	Banff Centre	Investigación aplicada	Enfoque en el desarrollo profesional y programación exclusiva en artes y creatividad

Fuente: Six Sector Model en Roles and Mandates Policy Framework for Alberta's Publicly Funded Advanced Education System (Alberta Advanced Education and Technology, 2007).

Como se aprecia en la tabla 8, la educación postsecundaria en Alberta, al igual que en el resto del país, es bastante diversa⁸³.

En todo Canadá, algunas instituciones son financiadas por los gobiernos provinciales, otras por grupos religiosos o de otro tipo, como asociaciones sin fines de lucro, y otras son operadas con fines de lucro (Orton, 2003, p. 20). La Universidad de Alberta pertenece al conjunto de instituciones postsecundarias de financiación pública en la provincia de Alberta⁸⁴. Estas instituciones reciben varios tipos de financiación y se rigen por la Ley de Aprendizaje Post-secundario [*Post-Secondary Learning Act.*] (Alberta Advanced Education, 2017). Los siguientes párrafos muestran, en general, la complejidad del sistema de financiación de la educación superior, o post-secundaria, en Canadá.

2.5.2.2. Sistema de financiamiento de la educación postsecundaria (superior), canadiense

Una distinción básica entre público y privado es que, las instituciones postsecundarias con fines de lucro, están motivadas principalmente por la intención de obtener un beneficio para las personas o accionistas que controlan la institución. En tanto que, las instituciones postsecundarias sin fines de lucro están motivadas principalmente por el deseo de proporcionar un servicio (Orton, 2003). De acuerdo con este autor, para definir si las instituciones postsecundarias pertenecen al sector público, privado sin fines de lucro [*private not-for-profit*] o privado con fines de lucro [*private for profit*], deben tomarse en cuenta cuatro características: Constitución de autoridad o propiedad; el control a través de la financiación; el control a través de la rendición de cuentas; y las actividades operativas⁸⁵(Orton, 2003, p. 34). Son las mismas que, se detallan a continuación:

⁸³ Los detalles de todas las instituciones postsecundarias (o de educación superior), en la provincia de Alberta y los programas que ofertan se puede consultar en el siguiente enlace: <https://alis.alberta.ca/occinfo/schools-in-alberta/>

⁸⁴ El nombre y descripción general de cada una de las instituciones post-secundarias de financiación pública en la provincia de Alberta, pueden consultarse en el siguiente enlace: <http://advancededucation.alberta.ca/post-secondary/institutions/public.aspx>

⁸⁵ Traducción propia de: Constituting authority or Ownership; Control through Funding; Control through Accountability; y Operating Activities.

Tabla 9. Clasificación de Larry Orton, de las Instituciones Post-secundarias en Canadá

	Pública	Sin fines de lucro	Con fines de lucro
Constitución de autoridad o propiedad	Establecidas o adquiridas por el gobierno	Los fondos de inversión son establecidos o adquiridos por un organismo normalmente constituido como una corporación sin fines de lucro o como una organización benéfica.	Establecidas o adquiridas por individuos o accionistas bajo una Ley de Sociedades Anónimas con la intención de obtener un beneficio.
Control a través de la financiación	El cincuenta por ciento (50%), o más, del financiamiento operativo o de capital de la institución es proporcionado por el gobierno o un organismo gubernamental.	Cuarenta y nueve (49%), o menos, de la capacidad de la institución para funcionar a pleno rendimiento es proporcionado por el gobierno o por un cuerpo gubernamental.	Los fondos del gobierno rara vez participan, excepto para comprar un servicio o para proporcionar apoyo a los estudiantes.
Control a través de la rendición de cuentas	Rinde cuentas al gobierno, generalmente cada año, sobre todo en lo referente a financiación.	Rinde cuentas ante una organización sin fines de lucro.	Rinde cuentas ante sus propietarios.
		No opera con fines de lucro	Opera con fines de lucro
		El préstamo requiere la aprobación del gobierno.	El préstamo no requiere la aprobación del gobierno.
Actividades operativas	Se puede considerar que proporciona programas como un agente del gobierno o que implementa la política gubernamental al prestar servicios para un beneficio colectivo.	Ofrece programas para un beneficio colectivo. Normalmente, una organización sin fines de lucro en sustitución se constituye legalmente como entidad sin propósitos de lucro o caridad y está exenta del impuesto sobre la renta.	La institución vende bienes y/o servicios al público; está legalmente constituida como una empresa; paga impuestos sobre la renta; y remite el excedente de operación al propietario o accionistas.

Traducción de fuente original: (Orton, 2003, p. 34).

Las instituciones públicas de educación postsecundaria en Canadá, obtienen la mayor parte de su financiamiento directo de gobiernos provinciales, territoriales y federales (CICIC, 2009). El Canadian Social Transfer (CST), es una transferencia federal en bloque a las provincias y territorios en apoyo a la educación postsecundaria, la asistencia social y los servicios sociales, el desarrollo de la primera infancia, educación temprana y cuidado de los niños (*Department of Finance Canada, 2011*)

De acuerdo con Kirby (2007), la privatización de la educación postsecundaria, en el contexto canadiense, no se refiere a la transferencia de instituciones públicas a la propiedad del sector privado, sino que, la privatización en el sector postsecundario de Canadá, se puede ver en la adopción de políticas que requieren que las personas paguen mayor parte de los costos de su propia educación. Al respecto, Khinda (2014), señala que, en muchas provincias las subvenciones básicas han sido objeto de recortes, congelamientos o aumentos severamente limitados. Por ende, las universidades canadienses confían cada vez menos en los fondos públicos y más en los fondos privados procedentes de matrículas y otras fuentes o contribuciones.

En general, las universidades reciben financiación de una amplia gama de fuentes, tales como gobiernos, estudiantes, asociaciones empresas donantes, empresas, inversiones y prestación de servicios. Reciben fondos del gobierno (en forma de subvenciones de funcionamiento [*operating grants*]) y de estudiantes (en forma de matrículas). De acuerdo con la citada autora, en diversas partes de Canadá la estructura de los esquemas de financiación se divide en cuatro categorías generales: *Funding based on enrolment, lump sum funding, output-based funding, y funding based on contractual targets*.

En el esquema *funding based on enrolment* (se entiende como financiación basada en la matrícula), se asignan determinados recursos para cubrir los costos asociados con cada estudiante. *Lump sum funding* (se traduce como financiación a tanto alzado), comprende las transferencias generales y particulares que una universidad recibe, o podría recibir, para infraestructura. *Envelope Approach* (output-based) *Funding* (entendido como enfoque de financiación basado en resultados), en esencia significa la utilización de subvenciones de fondos junto con la financiación basada en la demanda del mercado laboral, lo cual, indica una clara preferencia hacia la comercialización. En la categoría de financiación basada en objetivos [*funding based on contractual targets*], se trata de contratos entre la universidad y un organismo de financiación en el que se establece lo que la institución debe lograr para recibir fondos, mediante contratos de rendimiento. En el caso específico de Alberta el esquema de financiación basado en el desempeño institucional se basa en nuevos indicadores: Crecimiento de la matrícula; satisfacción de los recién graduados; empleo de recién graduados; eficacia del gasto administrativo; generación de ingresos a través de actividades empresariales; premios de investigación patrocinado; impacto de las citas de los trabajos de investigación; apoyo comunitario e industrial a la actividad de investigación; y generación de ingresos a través de la investigación (Khinda, 2014).

La ayuda que el gobierno federal otorga a las provincias en apoyo al cumplimiento de responsabilidades en materia de salud, educación postsecundaria y asistencia social a través de transferencias CHST (*Canada Health and Social Transfer*), incluye

una fórmula de financiación [*Funding formula*] que no garantiza una contribución per cápita igualitaria ni tampoco es un programa de costos compartidos. Esta fórmula de financiación prevé una marcada reducción de las transferencias federales a las provincias (Madore, 1997). Tanto para los gobiernos a nivel provincial, como federal, las inversiones en educación postsecundaria son fundamentales en la productividad y crecimiento económico del país. La educación se convierte, cada vez más, en una agencia que proporciona capital humano para satisfacer las necesidades de la industria. Kirby (2007), citando a Skolnik (2004).

Kirby (2007), sostiene que los gobiernos intervienen para que las universidades atiendan objetivos económicos, mismos que, incluyen formar trabajadores productivos en profesiones, ocupaciones e investigaciones que generen nuevos productos, nuevas tecnologías y por ende, mayor productividad económica. Así pues, las tendencias en la privatización postsecundaria suelen ir acompañadas de la mercantilización. La mercantilización en educación postsecundaria ocurre cuando la educación se trata como un producto de consumo con principios del mercado. Este comportamiento se evidencia cada vez más en el crecimiento de la comercialización del conocimiento y la investigación. De acuerdo con el citado autor, en Canadá la mercantilización de la educación es inherente a la reestructuración de los mecanismos de financiamiento, desde las transferencias incondicionales de subvenciones en bloque, hasta las subvenciones de financiamiento independientes y temporales para programas que cumplan con predeterminados objetivos del gobierno, en lugar de los de las instituciones. Estas subvenciones de financiamiento a menudo son asignadas sobre una estructura competitiva que requiere aportaciones privadas o de socios paralelos.

Al respecto, Finnie (2010), encuentra que, al menos desde hace una década, en el sistema educativo postsecundario canadiense se han reducido sustancialmente las subvenciones de apoyo a las instituciones. A la par, los costos de matrícula se han incrementado, sin embargo, el aumento en las tasas de matrícula no ha compensado los recortes. Entre otras cosas, esto ha derivado en aumento de los niveles de endeudamiento de los estudiantes por préstamos para educación postsecundaria. Por ende, el acceso a la educación se dificulta especialmente para quienes provienen de familias de clase media y baja.

Por otra parte, en Canadá, desde hace mucho tiempo, las instituciones postsecundarias han sido reconocidas como catalizadoras de las políticas económicas de la región. El Marco de Políticas de Roles y Mandatos de Alberta [*Roles and Mandates Policy Framework*], es una guía para la educación superior, centrada en satisfacer las necesidades de los estudiantes, de la economía y de la sociedad. El desarrollo del sistema en función de las necesidades, es una alineación con las

prioridades del Gobierno de Alberta y se refleja en el Plan de Acceso [Alberta Access Plan]. Las orientaciones de las distintas instituciones se reflejan en los siguientes documentos: Individual Access Plans [Planes de Acceso Individualizados], aprobados por el Ministro, y a través de los Mandatos, a su vez, también aprobados por el Ministro (Alberta Advanced Education and Technology, 2007). Dentro de todo este engranaje y alineación de objetivos educativos con objetivos de desarrollo, la retención de estudiantes extranjeros figura entre las prioridades de los citados documentos. La internacionalización en forma de estudiantes internacionales entrantes a Canadá representa sólidos beneficios.

De acuerdo con Simon (2014), en los años ochenta, Canadá fue uno de los países desarrollados que comenzaron a aceptar un número significativo de estudiantes extranjeros como parte de sus programas de ayuda. La creciente demanda de educación de calidad combinada con el aumento de los ingresos y de los viajes aéreos masivos, facilitó el nacimiento de una nueva y vibrante industria de estudiantes extranjeros como fuentes de ingresos para universidades de países angloparlantes. Tal como refiere este autor, Canadá es un ejemplo de que los estudiantes extranjeros representan una parte indispensable de la financiación de muchas instituciones de educación superior.

Ahora bien, independientemente de las formas de financiamiento, en general, se observa que, sin existir una política nacional, y con toda la diversidad de tipos de instituciones, en Canadá existe una especie de “sincronizada orquestación”, donde los objetivos de la educación superior se alinean con los objetivos de productividad y desarrollo económico abarcando todos niveles: local, regional, provincial y nacional. En este complejo escenario de la financiación, la internacionalización, figura como una prioridad institucional, provincial y gubernamental.

2.5.3. Estrategias

Dentro de la categoría de estrategias podemos destacar las siguientes.

2.5.3.1. Política exterior de Canadá en el plano educativo

La mayoría de las naciones del mundo han promovido, y promueven, sus intereses políticos, económicos y culturales a través de las relaciones internacionales. Trilokekar (2010), siguiendo a diversos autores, señala que Canadá, al igual que muchos países, estableció Relaciones Académicas Internacionales después de la Segunda Guerra Mundial con el firme propósito político de aumentar su presencia y colaboración internacional; principalmente para distinguirse de Gran Bretaña y establecer su papel único como potencia media no colonial. En ese tiempo,

varios países establecieron una organización centralizada dedicada a la educación internacional, tal es el caso de la Agencia de Información de los Estados Unidos, *United States Information Agency*, *British Council* de Gran Bretaña, *DAAD y Goethe Institutes* en Alemania, *EduFrance* y la *Red Alliance Française* de Francia, *NUFFIC* en los Países Bajos y *Foundation* de Japón⁸⁶.

A diferencia de estos países, Canadá en cambio, en el seno de su departamento de asuntos exteriores (*Department of Foreign Affairs*)⁸⁷, optó por un enfoque más estrecho de relaciones académicas internacionales a través de un Programa de Estudios Canadienses y con un enfoque más profundo de diplomacia internacional mediante un programa asistencia internacional para el desarrollo (*Development Assistance Program*, ODA). Como parte de *Commonwealth Colombo Plan* (Plan Colombo del Commonwealth), la ayuda al desarrollo se convirtió en un componente importante de la política exterior de Canadá, convirtiéndolo en uno de los donantes más generosos entre los países industrializados a lo largo de los años sesenta y setenta (Morrison, 1998 citado por Trilokekar, 2010).

Sin embargo, a partir de finales de la década de 1970 y hasta los años ochenta, el presupuesto canadiense de la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) comenzó a ser objeto de severos recortes (Trilokekar, 2010) En Canadá, al igual que en la mayoría de los países industrializados, el crecimiento económico generado durante el clima de la posguerra, “llegó a su fin en la segunda mitad de los setenta y en los ochenta cuando las economías entraron en recesión debido al impacto del precio del petróleo y otros factores” (Schuetze, 200a, p. 2).

Por esa misma época, a mediados de los años setenta, la Sección Académicas [*Academic Relations Section*] de Canadá, se convirtió en una división de gran prestigio con el mandato de coordinar diferentes programas: Estudios Canadienses en el Extranjero, [*Canadian Studies Program Abroad* (CSPA)], el programa de premios del Gobierno de Canadá (GOC), intercambios académicos, educación

⁸⁶ Estos organismos tienen en común el objetivo de promocionar los intereses, cultura y lengua en el extranjero, entre otras formas, promoviendo la educación y los intercambios académicos y culturales con naciones estratégicas.

⁸⁷ El *Canadian Department of External Affairs* (DEA), fue creado en 1909 con la responsabilidad primordial de promover los intereses canadienses en el extranjero. En la década de 1930, Canadá tenía puestos diplomáticos en Londres, París, Washington, Tokio y Ginebra. Su alcance se volvió cada vez más global después de la Segunda Guerra Mundial. Posteriormente se fusionó al Servicio de Comercio expandiéndose en diversas direcciones. Como refiere la autora, la historia del Departamento revela varias épocas de organización estructural en respuesta a la orientación de la política exterior, que a través de los años muestra una tendencia consistente hacia la integración del comercio. Actualmente con el nombre de *Department of Foreign Affairs and International Trade*, (DFAIT), gestiona las relaciones diplomáticas y consulares de Canadá, promueve el comercio internacional del país y dirige la ayuda humanitaria y de desarrollo internacional (Government of Canada, 2017; Trilokekar, 2010).

internacional y un pequeño programa doméstico en Canadá⁸⁸. En una integración de los intereses comerciales en la política exterior, los programas comenzaron a evaluarse en términos de inversiones en dólares que generaron relaciones comerciales, sumándose a esto un creciente interés en la comercialización de la enseñanza superior canadiense y en la contratación de estudiantes internacionales (Trilokekar, 2010).

Posteriormente, en las declaraciones de presupuestos del 2004, 2005 y 2006, el gobierno federal señaló lo esencial de una fuerza laboral más educada para la competitividad económica mundial de Canadá (Kirby, 2007). Como señala el autor, con el advenimiento de una economía “basada en el conocimiento” la educación se fue considerando, cada vez más, como una agencia capaz de fomentar la prosperidad económica. A tono con esta política, diversos estudios realizados por la *Association of Universities and Colleges of Canada* (AUCC), muestran que las universidades canadienses se comprometen con la internacionalización considerándola sinónimo de oportunidades para mejorar la fuerza laboral nacional competitiva y para atraer estudiantes extranjeros potenciales de convertirse en los nuevos ciudadanos y trabajadores que el país necesita (AUCC, 2014).

En el caso específico que nos ocupa, en la Universidad de Alberta, se presume que la internacionalización contribuye al objetivo de formar graduados que tengan éxito en encontrar buenos empleos en un contexto global. La internacionalización se trata principalmente de reclutar estudiantes internacionales para diversificar la población estudiantil y traer perspectivas globales a nuestras universidades. Se trata, también, de abrir las mentes de los estudiantes canadienses exponiéndolos a personas y culturas de todo el mundo (*D. F. entrevista personal*, 6 de abril de 2017)⁸⁹ En los siguientes párrafos se describen las principales estrategias de internacionalización que se implementan en el caso que se estudia, de acuerdo con la investigación documental y de trabajo de campo realizada en esta investigación.

Las distintas formas de internacionalización de las universidades canadienses a través del tiempo

En enero de 2014, el gobierno federal canadiense anunció su primera estrategia de educación internacional titulada: *International Education (IE) Strategy: Harnessing Our Knowledge Advantage to Drive Innovation and Prosperity* (Trilokekar & Masri, 2016).

⁸⁸ Traducción propia de: Canadian Studies Program Abroad (CSPA), the Government of Canada (GOC) awards program, academic exchanges, international education and a small domestic program in Canada.

⁸⁹ *D. F. Program Director, International Capacity Development Projects & Programs. Manager, Sponsored Student Program. University of Alberta International*

Independientemente del alcance legislativo y de la orientación de esta política, la literatura revisada muestra que la internacionalización ha sido parte de las actividades universitarias desde varias décadas antes de la fecha de su emisión. Diversos autores (Trilokekar, 2010; Lemasson, 1999; Shute, 1999; Clark, 1999; Vertesi, 1999), coinciden en que después de la Segunda Guerra Mundial, la cooperación al desarrollo y los estudiantes internacionales fueron los dos grandes ejes formativos de la internacionalización de las universidades canadienses. Durante el periodo de 1950 a 1980, la política exterior de Canadá hizo hincapié en la ayuda exterior a países del entonces denominado Tercer Mundo con *Canadian International Development Agency*, CIDA (Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional, ACIDI), como principal instrumento de ayuda. En ese tiempo, las universidades canadienses estaban fuertemente involucradas en proyectos originados a partir de contactos individuales que los docentes establecían con colegas de otros lugares. Prevalecía la opinión generalizada de que las actividades de internacionalización representaban ayuda otorgada por un 'donante' a un 'receptor' y resultaba relativamente fácil obtener financiación de CIDA para determinadas propuestas.

En un contexto de políticas gubernamentales con mecanismos de financiamiento de apoyo a países en desarrollo, entre 1950 y 1968, las universidades canadienses pasaron de las iniciativas de internacionalización, planteadas en general de manera individual por la comunidad docente, a las relaciones institucionales en los ámbitos de la enseñanza, de la investigación y del servicio a la comunidad. Posteriormente, desde finales de los años ochenta, el enfoque en la forma de internacionalización cambió totalmente. Aunado a la retórica de la necesidad de formar egresados capaces de desempeñarse en una economía cada vez más globalizada, las razones económicas tomaron el relevo seguidas de un intenso crecimiento de oficinas de enlace internacional, coordinadores de intercambio estudiantil y vínculos institucionales. En ese tiempo, muchos colegios y universidades canadienses agregaron nueva diversidad de cursos, títulos, diplomas y formas de internacionalización del currículo. Para finales de la década de los años noventa, y hasta la fecha, tanto para el gobierno como para las universidades, los estudiantes internacionales representan, entre otras cosas, una fuente adicional de ingresos por matrícula especial y venta en el extranjero de la educación canadiense (Trilokekar, 2010; Lemasson, 1999; Shute, 1999; Clark, 1999; Vertesi, 1999). Tras este preámbulo histórico, se muestran ahora las principales estrategias de internacionalización que han sido encontradas en el análisis documental y de campo sobre el caso Canadá de la presente investigación

2.6. La Estrategia de Educación Internacional de Canadá: *Canada's International Education (IE) Strategy*

La Estrategia de Educación Internacional de Canadá (IE, *International Education Strategy*), no es una obligatoriedad. Las universidades son libres de tener una política internacional si lo desean o no. Sin embargo, generalmente tratan de alinear sus objetivos estratégicos con los del gobierno provincial (principalmente) y el gobierno federal (secundariamente), porque son instituciones públicas financiadas casi en su totalidad por el gobierno (D. F, *entrevista personal*, 6 de abril de 2017) Estas palabras del Director, *International Capacity Development Projects & Programs, Manager, Sponsored Student Program de University of Alberta International*, muestran la apreciación de que la IE, lejos de representar la imposición de una ley gubernamental, se asume como una propuesta para el desarrollo del país y aplicable a la provincia de Alberta. Al respecto, se observa que en la práctica, la opinión expuesta es una valoración generalizada en el staff y *stakeholders* de la UA, e incluso de decanos de otras instituciones canadienses.

Al respecto Woehrling (2011), explica que en las provincias canadienses el poder para legislar alcanza todo tipo de derechos legales en el ámbito provincial. El margen provincial es tan amplio que, “materias tales como la regulación de los seguros y otros negocios, relaciones laborales, y ‘marketing’ de productos naturales” (p. 437), son principalmente competencia de las provincias⁹⁰. Tan es así, que en ámbitos de las relaciones internacionales:

si el Gobierno federal desea firmar tratados cuya materia sea competencia provincial, como por ejemplo la educación, debe negociar con las provincias para garantizar su colaboración necesaria en orden a la ejecución de esos tratados en el campo del derecho interno canadiense (p. 439).

De acuerdo con este autor, Canadá es una federación donde “existe un grado considerable de coordinación y cooperación entre el Gobierno central y las provincias”. Los problemas, económicos y sociales, no se resuelven, o no pueden resolverse “mediante una simple orden del gobierno” (Woehrling, 2011, p. 444). Por su parte, Kirby (2007), observa que ambos gobiernos, federal y provincial, se comprometen facilitando la capacidad de las instituciones postsecundarias para contribuir al desarrollo económico, lo cual tiene implicaciones directas en las políticas educativas.

La Estrategia de Educación Internacional de Canadá [*Canada's International Education Strategy*, IES], es una política centrada en el objetivo de atraer y

⁹⁰ En el artículo 93, dentro del apartado VI *Distribution of Legislative Powers*, constitución canadiense, *Canadian Constitution Act*, f. 1982, otorga a las provincias autoridad en materia de educación. <http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/const/>

retener estudiantes internacionales “top talent[ed]”, (altos talentos) y alentarlos a convertirse en residentes permanentes para afrontar la escasez de mano de obra calificada y mantenerse al día en una economía global basada en el conocimiento ‘to keep up in a global, knowledge-based economy’. (Department of Foreign Affairs, Trade and Development Canada—DFATD, 2014, p. 9). Cuando en el 2014 el gobierno canadiense anunció su Estrategia, quedó claro que es una política centrada en comercializar a Canadá como destino educativo. El ministro de Comercio Internacional, Ed Fast⁹¹, destacó la educación internacional como un impulsor clave del empleo y de la prosperidad en cada región de Canadá, cito:

Esta estrategia nos ayudará a promover los intereses comerciales de Canadá en los mercados prioritarios de todo el mundo y a maximizar los vínculos entre las personas que ayudan a los trabajadores, las empresas y las instituciones educativas canadienses a lograr un éxito real en las economías más grandes, dinámicas y de más rápido crecimiento del mundo” (Simon, 2014, p.6; Custer, 2014)

La IES es un elemento clave del *Global Markets Action Plan*, GMAP [Plan de Acción de los Mercados Globales] (*Foreign Affairs, Trade and Development Canada*, DFATD, 2014, p. 9). En el GMAP el gobierno de Canadá plasma estrategias para generar empleos y oportunidades a través del comercio. Básicamente consiste en acciones encaminadas a promover los intereses de las empresas canadienses en un grupo específico de mercados extranjeros clave [*Priority Markets*], en sectores clave [*Priority Sectors*]. La educación (internacional), forma parte de los sectores clave a promover en los mercados clave. Cito⁹²:

La educación internacional contribuye a la prosperidad canadiense y mundial aumentando la calidad del capital humano a través de la formación y la colaboración. Para los canadienses, la educación internacional genera empleos e ingresos a través de la venta de servicios educativos en Canadá y en el extranjero y atrayendo y desarrollando capital humano, llenando las brechas de habilidades y aumentando la innovación. Las actividades

⁹¹ Traducción de extracto del discurso: [“This strategy will help us advance Canada’s commercial interests in priority markets around the world and ensure that we maximize the people-to-people ties that help Canadian workers, businesses and world-class educational institutions achieve real success in the largest, most dynamic and fastest-growing economies in the world,”] (Simon, 2014, p.6; Custer, 2014).

⁹² Traducción de: “International education contributes to Canadian and global prosperity by increasing the quality of human capital through training and collaboration. For Canadians, international education generates jobs and income through the sales of educational services in Canada and abroad and by attracting and developing human capital, filling skills gaps and increasing innovation. Sector activities, which have an impact across the country, include the recruitment of international students to study in Canada and the attracting of researchers to conduct research in Canada or in collaboration with Canadian researchers. The overall education sector in Canada comprises more than 1,400 post-secondary institutions and 372 school districts”

sectoriales, que tienen un impacto en todo el país, incluyen la contratación de estudiantes internacionales para que estudien en Canadá y la atracción de investigadores para que realicen investigaciones en Canadá o en colaboración con investigadores canadienses. El sector general de la educación en el Canadá comprende más de 1.400 instituciones postsecundarias y 372 distritos escolares (Global Affairs Canada, 2015).

Ahora bien, como señala Pedregal (2003), además del *Department of Foreign Affairs and International Trade*, (DFAIT), “de manera similar, otros organismos nacionales, aunque no gubernamentales, han dedicado sus esfuerzos al proceso de internacionalización” (p. 25). En 2009, cinco organizaciones educativas nacionales, *Association of Canadian Community Colleges* (ACCC), *Association of Universities and Colleges of Canada* (AUCC), *Canadian Association of Public Schools-International* (CAPS-I), *Canadian Bureau for International Education* (CBIE), y *Languages Canada* (LC), se unieron para formar *Canadian Consortium for International Education Marketing* (CCIEM). El CCIEM quedó formalmente establecido en el año 2010 y coordina la incidencia política de las cinco organizaciones representando la gran mayoría de las instituciones públicas. El año de su conformación, quedó formalmente planteada la meta⁹³: “Aumentar la participación de los estudiantes que llegan a Canadá y mejorar la posición de los proveedores de educación canadiense en el competitivo mercado global” (Humphries, 2011)

Con base en lo anteriormente expuesto, por la ‘sincronía’ de prioridades en internacionalización que se identifica entre los objetivos de la IES alineados a los objetivos económicos planteados en el GMAP, para efectos del presente trabajo se toma como referente la IES para describir las estrategias de internacionalización identificadas en este caso de la Universidad de Alberta, Canadá, y que son los que incluye la IES del Gobierno de Canadá la educación internacional:

1. Alumnos extranjeros que estudian en Canadá por cualquier período de tiempo;
2. Canadienses que estudian fuera de Canadá;
3. Colaboración entre instituciones educativas y de investigación en Canadá y en el extranjero; y
4. Compartir los modelos educativos de Canadá con países extranjeros y la entrega en línea de educación canadiense en todo el mundo (DFATD, 2014).

⁹³ Véase en Synergy Conference Mississauga, October 6, 2011: “Goal: Increase the share of students coming to Canada and enhance the position of Canadian education providers in the competitive global market” (Humphries, 2011)

2.6.1 Movilidad estudiantil internacional entrante

Se contabiliza a través del número de estudiantes extranjeros que eligen Canadá como país para estudiar.

2.6.1.1. Estudiantes extranjeros que estudian en Canadá

En un estudio sobre el Impacto económico de la educación internacional en Canadá (Roslyn Kunin & Associates, Inc., 2016), el Department of Foreign Affairs, Trade and Development Canada (actualmente Global Affairs Canada), sigue la definición de estudiante internacional del Instituto de Estadística de la UNESCO (2016), la OCDE y Eurostat, que dice:

Los estudiantes con movilidad internacional son personas que han cruzado físicamente una frontera internacional entre dos países con el objetivo de participar en actividades educativas en el país de destino, donde el país de destino de un estudiante dado es diferente de su país de origen (p. 22).

Al respecto la UNESCO (2016) especifica claramente que: “Cualquier transferencia entre diferentes sistemas educativos que no implique el cruce físico de una frontera internacional no se considera movilidad internacional de estudiantes⁹⁴” (p. 22). La revisión de distintos planes y reportes de organizaciones, tanto gubernamentales como no gubernamentales, refleja que la movilidad estudiantil entrante, además de ser una estrategia prioritaria que genera un impacto económico positivo en las distintas provincias, significa también un mecanismo para captar y retener talentos extranjeros.

Es importante señalar que la IES se basa en el consenso de un panel asesor de expertos que, en el 2012, entregó al gobierno un informe con recomendaciones “acerca de cómo desarrollar e implementar una estrategia internacional de educación” (Trilokekar y Jones, 2013, p. 20).

Las recomendaciones abarcan cinco temas: coordinación de políticas y aseguramiento de calidad sustentable, promoción de la educación en Canadá, inversiones, infraestructura y apoyo.⁹⁵ Avalado por gobierno federal a través

⁹⁴ “En particular, las siguientes no son formas de movilidad internacional de estudiantes: Programas de aprendizaje a distancia impartidos por instituciones con sede en otro país para estudiantes residentes en el país receptor; Programas ofrecidos por instituciones establecidas en el país emisor que conducen a titulaciones extranjeras; Programas ofrecidos por un sistema educativo subnacional diferente en el país del sistema educativo de origen del estudiante (por ejemplo, cuando los estudiantes se trasladan entre provincias o regiones de su propio país) (UNESCO UIS, 2016, p. 22)

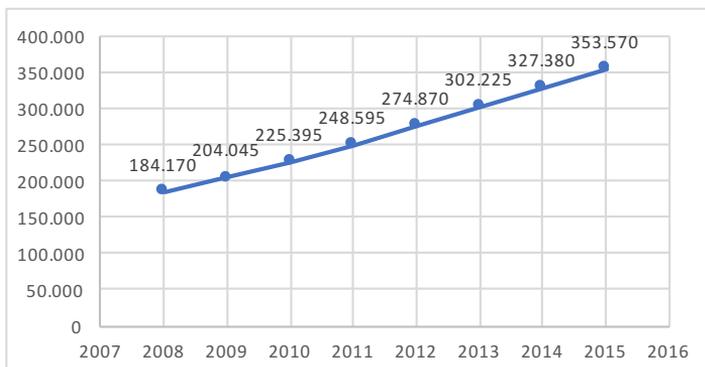
⁹⁵ Traducción e interpretación de Trilokekar y Jones. (2013, p. 20). Fuente original: 1. Targets for success 2. Policy coordination and ensuring sustainable quality 3. Promotion of Education in Canada 4. Investments 5. Infrastructure and support. En Advisory Panel on Canada’s International Strategy (2012)

del *Foreign Affairs and International Trade Canada* [Departamento de Asuntos Exteriores y Comercio Internacional], el panel [*Advisory Panel of Canada's International Educational Strategy*], publicó en agosto del 2012 su reporte final titulado *International Education: A Key Driver of Canada's Future Prosperity*. En el cual, la primera de catorce recomendaciones que el panel hace al gobierno es: Duplicar el número de estudiantes internacionales que opten por Canadá. Cito textualmente:

Recommendation 1: Double the number of international students choosing Canada by 2022" (Advisory Panel on Canada's International Strategy, 2012, p. xiii)

Es importante señalar que el informe del panel asesor toma en consideración un conjunto de iniciativas y propuestas de diversos sectores, que coinciden en enfatizar la importancia de captar estudiantes internacionales. Por ejemplo, el CMEC (Council of Ministers of Education), en colaboración con los ministros provinciales y territoriales de inmigración, elaboró un plan aplicable a todos los sectores de la educación pero centrado en el reclutamiento y en la retención de estudiantes internacionales. El plan titulado *Bringing education in Canada to the world, bringing the world to Canada: An International Marketing Action Plan for provinces and territories*" y publicado en Junio de 2011, hace énfasis en la necesidad de una coordinación más estrecha entre provincias y territorios con el gobierno federal, para lograr los siguientes resultados: Un mayor número de estudiantes internacionales que estudian en Canadá; mayor participación de Canadá en el mercado internacional de estudiantes; más oportunidades para los estudiantes canadienses de estudiar en el extranjero; y un mayor número de estudiantes internacionales que deciden permanecer en Canadá como residentes permanentes después de su graduación. (Council of the Federation Secretariat, 2011).

Gráfico 6. Incremento anual de estudiantes internacionales en Canadá, en todos los niveles (2008-2015)



Fuente: CBIE (2016, p. 15)

Ahora bien, sobre las razones de la importancia de la educación internacional en su forma de captar estudiantes extranjeros, está publicado en la página oficial del gobierno federal que el sector de la educación es ampliamente reconocido como un sector de desarrollo que aporta beneficios económicos a todas las regiones de Canadá, de costa a costa y a comunidades grandes y pequeñas. Pero además, aunado al beneficio del significativo impacto económico, los estudiantes internacionales representan una excelente fuente de recursos humanos calificados para satisfacer las necesidades actuales y futuras del mercado laboral en este país. En Canadá, el setenta y cinco por ciento del crecimiento de la fuerza laboral proviene de la inmigración y se tiene previsto alcanzar el cien por ciento (Global Affairs Canada, 2016 web)

2.6.1.2. Beneficio económico del reclutamiento de estudiantes internacionales

Un informe de 2011 encargado por *Foreign Affairs and International Canada* (DFAIT) indicó que en 2010, los estudiantes internacionales en Canadá gastaron más de 7.700 millones de dólares en matrícula, alojamiento y gastos discrecionales (frente a los 6.500 millones de dólares de 2008). Más de 6.900 millones de dólares de estos ingresos fueron generados por los 218.200 estudiantes internacionales de larga estancia en Canadá (Global Affairs Canada, 2016 web)

En Canadá, el gasto de los estudiantes internacionales en matrículas, alojamiento y gastos de manutención en el 2010, representó una cantidad superior a las exportaciones canadienses totales de aluminio (6.000 millones de CAD) o helicópteros, aviones e inversiones espaciales (6.900 millones de CAD) (Canada 2012, citado en OECD, 2013, p. 4) Los ingresos económicos en el citado año se traducen en 86.570 empleos y 455 millones de dólares en ingresos tributarios gubernamentales (*Global Affairs Canada*, 2016 web). Los datos de dos años después, del 2012, muestran que 265,400 estudiantes internacionales gastaron alrededor de 8,400 millones de dólares en todo Canadá, ayudando a mantener 86,570 empleos. Específicamente en la provincia de Alberta, en esa fecha, el gasto estimado de los estudiantes internacionales alcanzó la cifra de 587,500 millones de dólares (DFATD, 2014, p. 8).

Estas cifras volvieron a incrementarse para el 2014. Los reportes señalan que los estudiantes internacionales aportaron casi 11,400 millones de dólares a la economía canadiense (*Roslyn Kunin and Associates Inc.*, 2016, p. 20) En el 2017, según el Informe anual del Parlamento sobre Inmigración [*2017 Annual Report to Parliament on Immigration*], los estudiantes internacionales agregan un estimado de \$15 mil millones anuales a la economía de Canadá y muchos son vistos como

candidatos ideales para la residencia permanente por su dominio del idioma, credenciales de educación canadiense y experiencia laboral dentro del país (Canada, 2017)

Queda claro pues, que el beneficio económico es innegable dentro de las razones de Canadá para fortalecer la internacionalización, específicamente en la forma de reclutar estudiantes internacionales. Específicamente la IES propone atraer a más de 450.000 estudiantes internacionales para el año 2022. Se espera que la cifra permita crear por lo menos 86,500 nuevos empleos y que los gastos de los estudiantes internacionales superen los 16,100 millones de dólares. (DFATD, 2014, p. 11) Como refieren Uhl y MacKinnon (1992), existe un consenso general de que en este país tener estudiantes internacionales es deseable y beneficioso (p. 53).

Para Schuetze (2000), en cierta forma este ingreso a las universidades compensa las reducciones de financiamiento en los presupuestos públicos, pues los costos de matrículas y colegiaturas son sustancialmente más altos para los alumnos internacionales que para los nacionales. En Canadá, igual que en otros países como Austria, Australia, Nueva Zelanda y Estados Unidos, los estudiantes extranjeros pagan el doble o más de las cuotas de matrícula que se cobran a los estudiantes nacionales (OECD, 2017b)

2.6.1.3. Mercado laboral y retención de estudiantes internacionales

De acuerdo con la OCDE, Canadá es uno de los países que favorece la migración temporal o permanente de estudiantes internacionales suavizando sus políticas de inmigración. Coincide con Australia y Nueva Zelanda, en que “facilitan la residencia de los estudiantes que han estudiado en sus universidades, garantizándoles puntos adicionales en el sistema de puntos para inmigrantes que existen en esos países” (OCDE, 2011, p. 335).

Es un hecho reconocido que el gobierno canadiense apoya fuertemente la retención de estudiantes internacionales que se gradúan de los programas postsecundarios (Directorate-General for Internal Policies of the Union, 2015). De acuerdo con el último informe de Canadian Bureau for International Education (CBIE, 2016) sobre la educación internacional, en 2015 y 2016 se produjeron cinco hechos clave en el ámbito de la relación entre inmigración y educación internacional:

1. La acreditación de CBIE para el *International Students and Immigration Education Program* (ISIEP) - Un proyecto profesional que proporciona a los estudiantes asesoramiento con respecto a la política y práctica migratoria

2. *Repeal of Changes to the Immigration Act.* – Un compromiso del gobierno que básicamente es un conjunto de enmiendas legislativas para derogar las disposiciones de *Citizenship Act*, (Ley de Ciudadanía), sobre el derecho de privar a los ciudadanos de tener doble nacionalidad.
3. *Express Entry: Update* – Modificaciones en el sistema insignia de Canadá para la administración de aplicaciones para programas claves de inmigración económica.
4. *Post-Graduation Work Permit Program (PGWP) Challenges* – Ampliaciones a un programa que permite a los estudiantes internacionales después de haber egresado.
5. *Connecting International Students with Settlement Services* – Un proyecto relacionado con la transición al trabajo o residencia permanente para estudiantes internacionales.

Respecto a la retención de estudiantes, el panel asesor de la IES considera que el país necesita de talentos internacionales para afrontar actuales y futuras necesidades del mercado.

Numerosos estudios advierten que Canadá sufrirá una grave escasez de mano de obra calificada en tan solo una década. El déficit de talentos de Canadá abarcará todas las ocupaciones: oficios gerenciales, profesionales, técnicos y calificados, así como investigadores y científicos altamente capacitados. La presión demográfica de una fuerza de trabajo que envejece afectará las ocupaciones en todos los sectores. En algunos dominios, Canadá ya está siendo desafiado por la escasez de talentos. [...] Los estudiantes internacionales que deciden permanecer en Canadá después de sus estudios constituyen una fuente deseable de inmigrantes calificados que son capaces de integrarse bien en la economía y la sociedad canadiense. (Global Affairs Canada, 2016 web)

Al respecto, los números muestran un creciente incremento tanto en atraer como retener talentos. Entre 1990 y 1994, Canadá admitió a 158.000 estudiantes internacionales (es decir, residentes temporales con un nuevo permiso de estudio), cifra cercana alrededor de 31.000 por año. De los inmigrantes que llegaron como estudiantes internacionales entre 2000 y 2004, casi la mitad (48%) presentaron su solicitud como residentes. Entre 2010 y 2013, Canadá admitió a cerca de 385.000 estudiantes internacionales, o sea unos 96.000 por año. Entre el 20% y el 27% de los estudiantes extranjeros se hicieron residentes permanentes en los 10 años siguientes a la obtención de su primer permiso de estudios (Lu y Hou, 2015).

Entre los países de la OCDE, Canadá desempeña un papel cada vez más importante junto con otros países desarrollados, incluidos los Estados Unidos, el Reino Unido y Australia. En el 2008, el porcentaje de estudiantes internacionales en este país se duplicó en comparación con 1992, alcanzando el 8% (OECD, 2017). De ese mismo año al siguiente, 2008-009, Canadá aparece con el porcentaje más alto de estudiantes internacionales que cambiaron de estatus de estudiantes a otro tipo de estatus de residencia que les permitiera trabajar (33% sobre una media del 25% entre los países miembros de esta organización) (OCDE, 2011).

Según reportes posteriores a los años que se incluyen en la gráfica, en el 2015, en Canadá el 10% de los estudiantes de educación terciaria (superior), eran estudiantes internacionales. Un porcentaje superior a la media del 6% en los países de la OCDE. Las estadísticas que esta organización proporciona, también refieren que la proporción de estudiantes extranjeros aumenta con el nivel de educación, es decir, que del total de los estudiantes extranjeros el mayor porcentaje se ubica en el nivel de doctorado, seguido por el nivel de maestría y quedando al final el alumnado de grado (OCDE, 2016g, p. 2).

En ese mismo año, a casi 272 mil extranjeros se les concedió residencia permanente en Canadá, el nivel de admisión más alto desde 2010 y dentro del rango previsto en el plan de inmigración de 2015. Según el reporte, más de 126,700 estudiantes obtuvieron sus permisos. Uno de cada cuatro de esos estudiantes provenía de China y uno de cada cinco de la India. Para el 2017 el gobierno de Canadá se había fijado un objetivo históricamente alto de 300,000 nuevos residentes permanentes para ser admitidos en este país, atrayendo a profesionales de alto nivel y talento de todo el mundo para desarrollar negocios innovadores (OECD, 2017). En el 2016, Canadá admitió 296.346 residentes permanentes, un aumento con respecto a 2015 (271.845) y los niveles más altos de admisión desde el 2010, cuando recibió 280,688 residentes permanentes. De ese total, 8246 personas habían obtenido con anterioridad un permiso como estudiantes internacionales, de los cuales solamente 3.553 eran solicitantes principales y el resto eran cónyuges/parejas y dependientes de los principales solicitantes.

Como se observa, no solo el discurso institucional, sino también las estadísticas, confirman que en Canadá los estudiantes internacionales son reconocidos como una potencial mano de obra calificada. El incremento de estudiantes extranjeros es una muestra evidente de internacionalización en las universidades y colegios canadienses (Schuetze, 2000). “La atracción y retención de los estudiantes internacionales es una forma de impulsar la economía canadiense” (Gopal, 2014, p. 22). Atraer estudiantes internacionales es un factor que contribuye para satisfacer las necesidades fiscales de las universidades, impulsar las economías locales y proveer de futuros ciudadanos y trabajadores canadienses (AUCC, 2014)

2.6.2. Movilidad estudiantil internacional saliente

Se contabiliza a través del número de estudiantes extranjeros que salen de Canadá para estudiar.

2.6.2.1. Canadienses que estudian fuera de Canadá

Como señalan diversos documentos institucionales, en Canadá, por regla general, tanto para el gobierno federal como para los gobiernos provinciales, la movilidad entrante tiene prioridad sobre la movilidad saliente: “Sin embargo, hay indicios de que cada vez se está prestando más atención a la educación en el extranjero” (Directorate-General for Internal Policies of the Union, 2015, p. 209). La movilidad de los estudiantes -tanto hacia el exterior como hacia el interior- es uno de los temas políticos más destacados en los debates canadienses y mundiales sobre la internacionalización de la educación superior.

Los estudios realizados por la AUCC muestran un creciente interés y compromiso en las universidades canadienses por la internacionalización a través del tiempo. En el 2014, el 82% de las instituciones analizadas consideraba la internacionalización como ‘prioridad máxima’. Una cifra superior frente al 70% reflejado ocho años anteriores, en la encuesta del 2006. El compromiso de las universidades canadienses de ofrecer a sus estudiantes oportunidades en el extranjero es universal. Del total de instituciones analizadas, el 97% permite a los estudiantes hacer cursos académicos en el extranjero, el 70% envía a estudiantes a escuelas de campo extranjeras, el 67% ofrece oportunidades de servicio o trabajo voluntario, otro 67% ayuda a los estudiantes a hacer investigación en el extranjero y el 66% ofrece experiencia laboral en el extranjero (AUCC, 2014).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de las universidades, muy pocos estudiantes canadienses se benefician de estas experiencias globales. Para el 2014, las bajas cifras de movilidad estudiantil saliente prácticamente no incrementaron demasiado desde 2006, cuando el 2,2% de los estudiantes tenían experiencia en el extranjero. Estadísticamente, el factor más citado por las universidades (54%), como mayor dificultad para incrementar la movilidad internacional saliente es la falta de fondos y soporte financiero. Aunado a esta barrera, casi la mitad (49%) refiere los planes de estudios inflexibles o los programas demasiado pesados en la institución de origen como uno de los principales factores que mantienen a los estudiantes en el campus, seguido por la falta de interés de los estudiantes o el reconocimiento de los beneficios (39%) (AUCC, 2014).

En este punto cabe señalar que, los resultados del trabajo de campo realizado en esta investigación, muestran que los factores que el citado estudio señala

como principales limitantes de la movilidad estudiantil internacional saliente, son exactamente los mismos que los responsables de las oficinas de internacionalización de la Universidad de Alberta, refieren como aspectos que frenan la salida de los estudiantes canadienses a países extranjeros en plan de estancias cortas, cito:

En primer lugar, “es muy caro estudiar en el extranjero y no hay muchos fondos de becas para apoyar a los estudiantes que quieren estudiar en el extranjero. La mayoría de los estudiantes en Canadá trabajan a tiempo parcial durante el año escolar y a tiempo completo durante los veranos para financiar su educación. Muchos toman préstamos también. Es en su mejor interés completar sus estudios lo antes posible para minimizar los costos. Añadir una experiencia de estudio en el extranjero puede retrasar la finalización de su programa de licenciatura, y los gastos de viaje pueden ser demasiado caros. Además, pueden perder su trabajo a tiempo parcial si viajan al extranjero durante un semestre. Dos: no hay muchas garantías de que los cursos tomados en una universidad extranjera sean aceptados para la transferencia de créditos en la universidad canadiense del estudiante. Esta incertidumbre lo hace arriesgado para los estudiantes. Podrían pasar un semestre en la Universidad de Guadalajara y luego regresar a Alberta para descubrir que su facultad no reconoce ninguno de los cursos que tomaron en México. Esto significa que el estudiante no recibirá crédito por ese trabajo” (D. F, comunicación personal, 6 de abril de 2017)⁹⁶

2.6.2.2. Colaboración entre instituciones educativas y de investigación en Canadá y en el extranjero

Como se ha mencionado en párrafos anteriores, la Estrategia Educativa Internacional de Canadá es un elemento clave del Plan de Acción para los Mercados Globales. El Plan de Acción integra al sector educativo y a la Estrategia en las actividades de diplomacia económica y promoción del comercio de Canadá (DFATD, 2014).

La participación de las universidades canadienses en actividades educativas internacionales adopta muchas formas. De acuerdo con el estudio realizado por AUCC El 81% de las universidades que respondieron ofrecen algún tipo de programa internacional con socios internacionales. De ellos, el 63% ofrecen programas de doble o doble titulación y el 45% ofrecen programas de titulación conjunta; el 78% de las instituciones ofrecen ahora al menos uno de estos tipos, lo que supone un notable incremento con respecto al 48% que lo hicieron en 2006. El

⁹⁶ D. F. Program Director, International Capacity Development Projects & Programs. Manager, Sponsored Student Program. University of Alberta International (Traducción realizada con el traductor www.DeepL.com/Translator)

16% de las universidades ofrecen programas de certificación de no titulación con socios internacionales. Los campos más comunes para los programas con socios internacionales son, con diferencia, las áreas de negocio/gestión y los campos STEM (AUCC, 2014).

Según los resultados de la misma encuesta, el 86% de las universidades canadienses identifican prioridades geográficas para sus actividades internacionales. De los que sí lo hacen, China, Brasil, India, Estados Unidos, Francia, México y Alemania (en orden descendente) son los que más a menudo reciben prioridad general. China está a la cabeza, siendo priorizada por el 88% de las universidades canadienses (frente al 65% que da prioridad a Brasil, e India y Estados Unidos con un 57% cada una). En los últimos tres años sólo el 13% de las universidades describen su enfoque como una simple expansión del número de alianzas internacionales, mientras que el 57% están expandiendo sus iniciativas en cantidad y calidad. Significativamente, el 22% se está moviendo hacia asociaciones de menor número pero de mayor calidad (es decir, más estratégicas o de amplio alcance), (AUCC, 2014). Específicamente la Universidad de Alberta, UA, define países prioritarios partiendo de propósitos de colaboración de la siguiente forma:

Nivel I: EE. UU., México, China, India, Alemania, Brasil-implicando de manera integral todas las áreas de la agenda internacional; papel clave para los administradores sénior, actividades emblemáticas.

Nivel II: Corea, Japón, Singapur y Francia -concentración en dos o más áreas, por ejemplo, investigación y reclutamiento; papel limitado de los altos directivos.

Nivel III: Vietnam, Malasia, Estados del Golfo, Egipto, Turquía, Irán, Chile, Nigeria, África Oriental- prioridad en la contratación; alguna actividad adicional, pero sobre todo en apoyo de la contratación; función ocasional de los administradores superiores (University of Alberta International, 2010, p.5).

La UA centraliza sus gestiones y actividades internacionales en la unidad llamada UA International que se organiza en direcciones regionales: Europa, Asia, las Américas y el Medio Oriente. Para cada región se construyen estrategias enfocadas en diversos mercados. C. González, Director Regional de la UA International región Américas, refiere que con México, la estrategia de colaboración incluye crear vínculos entre universidades, agencias gubernamentales y corporaciones del sector privado. El Plan de Internacionalización de la UA es un resumen de propósitos a nivel institucional. Aunado a esto se redactan planes regionales de los que se desprenden propósitos específicos a corto plazo con determinados países. El Plan general de

Internacionalización de la UA se muestra públicamente. Los planes específicos para cada país estratégico son de carácter privado por cuestiones de competitividad entre instituciones (Comunicación personal, 10 de enero, 2015). Actualmente a UA lidera estudios relacionados con la producción de gas y petróleo en México. La colaboración entre la Facultad de Ingeniería [Faculty of Engineering], de la Universidad y el Instituto Mexicano del Petróleo⁹⁷ implica cuantiosas inversiones al margen de las citadas reformas en el sector de hidrocarburos mexicano. (Alary, 2017).

El trabajo de campo muestra que en general, la UA mantiene buenas relaciones con varias universidades mexicanas y con el gobierno de México. La UA recibe estudiantes mexicanos de posgrado financiados por CONACYT y de otras fuentes de financiamiento. Específicamente con SENER la Universidad trabaja en distintos proyectos de investigación y capacitación relacionada con el sector hidrocarburífero. En general, existen muchas actividades de colaboración con universidades mexicanas y socios gubernamentales. La ubicación geográfica favorece la colaboración. México y Alberta están situados relativamente cerca unos de otros (comparados con Europa o Asia, por ejemplo). Aunado a esto, una larga historia de colaboración entre ambos países contribuye a que las relaciones se fortalezcan y sean más diversas (*comunicación personal, 6 de abril de 2017*). Sin embargo, la Universidad de Guadalajara no forma parte de estos proyectos. En el caso específico del CUNorte las relaciones de colaboración con la UA son prácticamente nulas y no se suponen viables, tanto por falta de intereses en común como por la cuestión del idioma (*comunicación personal, distintas fechas enero 2015*).

2.6.2.3. Compartir los modelos educativos de Canadá con países extranjeros y la entrega en línea de educación canadiense en todo el mundo

Sobre los modelos educativos de Canadá, la IE refiere que muchas instituciones educativas canadienses están expandiendo sus programas de capacitación en la industria en el extranjero. Señala que las universidades miran más allá de las fronteras a la par que sectores como el minero, agrícola y forestal (DFATD, 2014, p. 16) En cuanto a la entrega en línea de educación canadiense en todo el mundo, en la página oficial de *Global Affairs Canada* (2016 web), se menciona que exportación directa de servicios de educación al exterior produce enormes contribuciones económicas al país. “Las escuelas, colegios, politécnicos y universidades canadienses generan millones de dólares en ingresos por matrícula de programas de estudio ofrecidos en el extranjero” Los servicios educativos representan, o representaron a la fecha de publicación del citado documento, la undécima exportación más grande de Canadá y su mayor exportación a China.

⁹⁷ Centro de investigación enfocado en el área petrolera

2.6.3. Otras acciones

Las instituciones canadienses ponen un énfasis considerable en los servicios estudiantiles en general. En muchas instituciones se reformulan programas de orientación para facilitar la transición de los estudiantes internacionales al contexto canadiense (Directorate-General for Internal Policies of the Union, 2015). Los estudiantes reciben diversos servicios de apoyo tanto académicos como no académicos. Algunos de estos servicios están muy extendidos en los campus canadienses: el 93% de las instituciones ofrecen un programa de orientación a su llegada, el 86% proporcionan apoyo académico individualizado y servicios de asesoramiento, y el 86% proporcionan asesoramiento continuo en áreas como el acceso a la asistencia sanitaria y los servicios financieros. El 83% de las escuelas proporcionan apoyo en inglés o francés y programas de tutoría/tutoría de compañeros. En el extremo inferior de la escala, sin embargo, sólo el 48% ofrece asistencia en materia de inmigración y sólo el 14% ofrece servicios de apoyo a las personas dependientes de estudiantes internacionales (AUCC, 2014)

2.6.3.1. *Sponsored Student Program de la University of Alberta*

Específicamente el Centro UA *Internacional* trabaja de manera conjunta con las diversas facultades en programas que fortalecen las diversas estrategias de internacionalización que la Universidad implementa. El *Sponsored Student Program*, dirigido y coordinado por Centro Internacional, es un ejemplo de los programas de servicio y apoyo que la UA proporciona a los estudiantes internacionales en su proceso de integración a la universidad. El programa se enfoca en apoyar a estudiantes internacionales becados en su país de origen para estudios de posgrado en los diversos centros y facultades de la UA. El principal objetivo es reclutar y retener la matrícula procedente de países extranjeros. Los estudiantes cuentan con apoyos que abarcan diversos procesos de la estancia: trámites administrativos en aplicación de solicitudes de tanto de beca como de ingreso a la UA; selección, de cursos, inscripciones y pagos de matrícula; visado; hospedaje; adaptación cultural; sistemas de evaluación; rendimiento académico; etc. En general, para los estudiantes el programa significa ayuda en muchos aspectos, para la universidad los estudiantes internacionales becados representan calidad académica sin problemas de solvencia económica. Desde hace varios años la mayoría de los estudiantes proceden de países clave como China, India y Corea del Sur. El propósito actual es extender relaciones a países africanos como Angola, donde los gobiernos o ministros de energía patrocinan grupos de estudiantes de ingenierías relacionadas con el petróleo (D. F. comunicación personal 27 de enero de 2015).

Para finalizar, llama la atención que el consenso aparece como una constante característica de los programas de apoyo a la internacionalización que se implementan en la Universidad de Alberta. Se aprecia que los distintos programas, iniciativas, redes y colaboraciones se desarrollan en un contexto de valoración y respeto a la diversidad cultural. El panorama que muestran los diversos estudios y reportes, de que la inclusión de la dimensión internacional es un objetivo central de muchas universidades canadienses, es una realidad que ha sido plenamente identificada en el trabajo de campo realizado en este caso de estudio.

CAPÍTULO VI

UN DESAFÍO CONSTANTE POR EL FORTALECIMIENTO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. MÉXICO

1. Introducción

Para Marmolejo (2016), abordar el estudio de la internacionalización significa “identificar cuáles son las problemáticas y los dilemas que enfrenta la Educación Superior (ES)” (p. 100). En México, la educación superior se enfrenta el desafío de atender las necesidades sociales de sus circunstancias al mismo tiempo que debe fortalecer los objetivos de internacionalización ante la cada vez mayor interdependencia y competitividad de la globalización económica.

La demografía de un país se vincula directamente con determinados sucesos (inventos, descubrimientos, guerras, desastres, epidemias, épocas de auge económico o de crisis), y a la vez, la composición demográfica es una variable que influye sobre el comportamiento de la matrícula del sistema educativo en todos los niveles (ANUIES, 2000).

En 1914 México tenía 15 millones de habitantes. Para el año 2014 la población había crecido hasta 120 millones (CONAPO, 2014). La pirámide poblacional del año 2015 muestra que México es un país joven, ya que la población con menos de 15 años de edad representa 27% del total. Precisamente el grupo de 15 a 64 años constituye el 65% de la población, mientras que las personas en edad avanzada representan solo el 7.2 por ciento (INEGI, 2015). Esta situación significa la población joven y su empuje es una de las mayores fortalezas en el país, pero también implica grandes necesidades y retos derivados de la evolución demográfica en las siguientes décadas. La modificación de edades durante los próximos años afectará las esferas social, económica, política y cultural. Los especialistas prevén profundas consecuencias en la demanda de servicios de educación, empleo, salud y vivienda. Las consecuentes modificaciones en las edades de la población mexicana en las próximas décadas, tendrá efectos relevantes en todo el sistema educativo, incluida la demanda de educación superior. En este país, un enorme reto en la planeación del sistema de educación superior son las recurrentes crisis económicas. Aunado a esto, en el ámbito social México enfrenta graves problemas: carencia de satisfacciones y condiciones dignas de vida para amplios segmentos de la población, desempleo, subempleo e incremento de la economía informal y de subsistencia, abandono del campo, inseguridad, violencia, narcotráfico y marginación de pueblos indígenas, por citar. Como se observa, la vulnerabilidad de México va más allá de la desigualdad. En este escenario las Instituciones de Educación Superior tienen la misión de contribuir a la solución de los problemas sociales que enfrenta el país además de los de su entorno inmediato (ANUIES, 2000)

2. Descripción general

Para comprender el contexto del caso de estudio, se desarrolla una descripción aproximada de sus indicadores más generales para comprender más exhaustivamente el incremento de la Educación Superior en las últimas décadas y una apuesta de

2.1. Economía y desarrollo

La historia de México incluye un periodo conocido como la Colonia o el Virreinato, que abarca del año 1521 a 1810. Esta etapa dio inicio cuando España conquistó la antigua Mexico-Tenochtitlan, ubicada en lo que hoy se conoce como ciudad de México. El México colonial fue lo que se conoce como Virreinato de la Nueva España. Como señala Rodríguez (1986), en los sectores de agricultura, industria y minería, la riqueza de la Nueva España era tan grande que “proveía dos tercios de los ingresos del imperio español” (p. 86). El final de esta época se marca con la Guerra de Independencia de 1810. Posterior a este acontecimiento, el contraste entre la Nueva España y el México después de la guerra de independencia fue enorme. “Las guerras de la Independencia y el caos que siguió arruinaron la economía de la nación y destruyeron la legitimidad de sus instituciones” (Rodríguez, 1986, p. 91).

Durante el siglo posterior, entre la guerra de independencia de 1810 y la revolución de 1910, México pasó por intensos cambios. En un contexto de inestabilidad política y luchas internas entre grupos de ideologías opuestas, liberales y conservadores, y después de once años de lucha por la independencia, se instauró en el país un Primer Imperio Mexicano que duró poco menos de dos años. (Rodríguez, 1986, p. 91). Ese breve periodo de tiempo fue lo suficientemente extenso como para que el entonces emperador, Agustín de Iturbide, ‘pactara’, reconocer un cuantioso adeudo con España “a cambio del reconocimiento externo a su gobierno” (Bautista, 2003, p. 6). Al dejar el poder, la situación de las finanzas públicas era más que caótica y con necesidad de recursos⁹⁸. Para solventarla, el país se endeudó con el país capitalista más poderoso en aquel entonces: Gran Bretaña. Como refieren Mantecón (1984) y Marcos (1985), cit. Bautista (2003):

Los mexicanos del siglo XIX lucharon por su libertad, por su independencia, por su reconocimiento y cuando lo lograron tuvieron que pagar el precio y éste fue reconocer la deuda con España (p. 7).

⁹⁸ “En 1824, Guadalupe Victoria, primer presidente de México, expidió un decreto en el que reconoce los adeudos contraídos por el gobierno virreinal hasta septiembre de 1810, los créditos obtenidos por los jefes insurgentes desde la proclamación del Plan de Iguala hasta la entrada del ejército trigarante en septiembre de 1821, y finalmente, los créditos concertados por los gobiernos que se sucedieron en el poder desde esta última fecha hasta junio de 1824” (Bautista, 2003, p. 9).

Pero otra parte, desde entonces,

Quedaría demostrado, con patetismo repetitivo, que la deuda pública externa, ya ventajosa, ya nociva en los términos de su circunstancial contratación es siempre ruinosa para México (p. 141).

A la disolución del imperio le siguieron décadas de inestabilidad política y todo tipo de incertidumbres. Como República, en el siglo XIX, México “se rigió bajo tres constituciones, veinte gobiernos y más de cien gabinetes” (Rodríguez, 1986, p. 91). Padeció invasiones extranjeras, perdió más la mitad de su territorio⁹⁹ y fue gobernado durante tres décadas por una dictadura que finalizó con el conflicto bélico de la Revolución en 1910. La dictadura o Porfiriato es el periodo en que México estuvo bajo el control militar del presidente Porfirio Díaz (1876-1911). La política de Díaz fue una política de modernización, de reanudación de relaciones diplomáticas, de auge económico, de progreso industrial, a la vez que fue un tiempo de represión social y grandes desigualdades en la distribución de la riqueza. Y como muchas otras épocas en este país, también fue un gobierno de mayores endeudamientos. (Rodríguez, 1986).

Cabe señalar que, independientemente de los desaciertos del régimen del porfiriato, uno de los más relevantes logros fue la construcción de una red ferroviaria de más de 20 mil kilómetros que cubría prácticamente todo el territorio mexicano. Por supuesto esto significó un incremento del comercio y desarrollo económico, entre otras cosas. En 1880, la red de vías férreas de jurisdicción federal contaba con 1.073.5 Km de vía. Para el final de su dictadura, en 1910, la longitud del sistema ferroviario abarcaba 19,280 km. En lo referente al tema de los números rojos en las finanzas del país, en 1905 la cifra de la deuda mexicana era un poco mayor a 316 millones. Después de tres décadas de gobierno, en 1910, la cifra cerraba en 578 millones de pesos. Actualmente, la extensión de la red ferroviaria en México abarca 26,655 km de longitud, lo que significa que en más de un siglo la red ferroviaria se incrementó tan solo alrededor de seis kilómetros. Por diversas razones, el crecimiento del ferrocarril se detuvo, pero las deudas del país continuaron creciendo. De 1910 a 2017, las vías de los trenes aumentaron poco más de siete mil kilómetros, en cambio, el endeudamiento del país creció de manera exorbitante. Actualmente, la deuda neta en México supera los siete billones pesos (el equivalente a más de 300 mil millones de dólares), lo que representa una cantidad respetable respecto a su PIB (Capasso, 2007; Bautista, 2003; Galindo, Mariana y Viridiana Ríos, 2015).

⁹⁹ En 1836 México perdió con Estados Unidos el Estado de Texas. Diez años después Estados Unidos le quita “más de la mitad de su territorio, 2,263,866 Km². Los territorios perdidos fueron: Arizona, California, Colorado, Nevada, Nuevo México, Utah y Wyoming” (Bautista, 2003, p. 10).

De acuerdo con Gollás (2003), en la primera década del siglo XX el país presentaba señales que predecían el deterioro de su economía. La consecuencia obvia de la revolución de 1910 “fue el deterioro progresivo de las condiciones de vida” (p. 9). En la siguiente década, en 1940, México era “un país con una población activa agrícola equivalente al 40% del total” de sus habitantes. (p. 16). Las estadísticas muestran que, en la mitad del siglo XX, al igual que antes y después de ese entonces, la pobreza y la desigualdad del ingreso aparecen como constantes y recurrentes. En los años cuarenta casi el 60 por ciento (58%), de la población mayor de 6 años no sabía leer.

Como es bien sabido, en el orden geopolítico del final de la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos se plantó como líder mundial en contraste con los países que quedaron devastados con el conflicto bélico. Los años posteriores se caracterizaron por la reestructuración y el crecimiento económico de muchos países, incluido México. Una etapa conocida como los años dorados o como la edad de oro del capitalismo (1945-1973). En ese periodo de la Edad de Oro del Capitalismo, México fue uno de los países en proceso de desarrollo que aprovecharon la oportunidad la oportunidad de crecimiento que ofrecía la acelerada expansión de la economía mundial. En el contexto de la economía nacional esta etapa se conoce como Desarrollo Estabilizador. El PIB mexicano registró altos índices de crecimiento, en parte gracias a la industrialización y a las exportaciones (Tello, 2010). Sin embargo, como refiere el citado autor, junto con el crecimiento económico, la solidez monetaria y la aparente estabilidad también estaban la otra cara de la moneda:

estaban la creciente concentración de la riqueza, los rezagos en atención de los servicios sociales, la concentración de la propiedad de los medios de producción, la penetración del capital extranjero (incluyendo la adquisición de empresas ya establecidas), la insuficiencia agropecuaria, la ineficiencia industrial, el creciente subempleo, el debilitamiento del sector público y la insuficiente práctica democrática (p. 71)

Al final de 1976 la situación al interior era caótica. “La hacienda estaba sin fondos, la economía estancada, el peso devaluado, la inflación era enorme, el desempleo masivo, a lo que había que añadir la crisis agrícola, la poca exportación y la mucha importación” (Bautista, 2003, p. 19). No obstante, la existencia de grandes reservas petroleras permitió superar ‘temporalmente’ la fuerte situación de crisis económica. Sin embargo, pocos años después de una nueva caída del petróleo fracturó la economía mexicana. Otra vez, el gobierno necesitó más rescates financieros, es decir un mayor endeudamiento externo (Bautista, 2003).

En los primeros años de 1980, el gobierno en el poder, ejecutó la nacionalización *de la banca*. Un cambio en el que “los bancos privados pasaron a ser públicos”

(Bautista, 2003, p. 23). Tal decisión resultó un desacierto que el citado autor resume de la siguiente forma: puesto que los bancos que se nacionalizaron estaban endeudados, fue necesario pagar elevadas indemnizaciones a los banqueros expropiados, para lo cual se incrementó la deuda pública. En el sexenio posterior, el nuevo gobierno a cargo devolvió más del treinta por ciento de acciones a los ex-banqueros. Con este proceso la banca mexicana se convirtió en mixta. Luego, en los siguientes seis años bajo el gobierno de otro nuevo presidente, “los bancos se privatizan. El Estado los entrega además nueva y totalmente saneados, sin deuda”. Al finalizar esa administración gubernamental, el adeudo del país era tan grande, que sólo en seis años, 1988-1994, “se pagaron 50.000 millones de dólares en concepto de intereses”. Lamentablemente, el proceso de daños al país no termina aquí. Pocos años después, el gobierno del siguiente sexenio tomó la medida de otorgar respaldo financiero a los banqueros a través de la creación de un fondo financiero de ahorro tan corruptamente utilizado que a la vuelta de unos cuantos años, ‘legalmente’, los pasivos de los bancos se convirtieron en deuda pública. “Nuevamente se rescataba a los banqueros y la deuda privada pasaba a ser pública” (Bautista, 2003, p. 24).

Bajo la política económica del neoliberalismo, el gobierno se abrió a la desregulación de mercados con un alto grado de aceptación a la inversión privada, tanto nacional como extranjera. En 1994 el gobierno mexicano firmó el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN),¹⁰⁰ con Estados Unidos y Canadá. Desde entonces, el TLCAN se ha convertido “el principal instrumento de la política comercial del país” (Flores 2012). También, ese mismo 1994, México se incorporó como país miembro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), por sus siglas en inglés OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). Después de la firma del Tratado, la economía mexicana pasó de ser dependiente del petróleo a convertirse en exportador mundial de automóviles y televisores de pantalla plana, entre otros productos, impulsando el libre comercio al suscribir 12 acuerdos estratégicos con 46 países. Sin embargo, el potencial económico del país sigue viéndose obstaculizado por altos niveles de pobreza, informalidad, aprovechamiento escolar insuficiente, una norma de derecho endeble y niveles persistentes de corrupción y delincuencia, entre otras situaciones.

¹⁰⁰ “El Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) es un acuerdo de amplio alcance que establece las reglas que rigen el comercio y las inversiones entre Canadá, Estados Unidos y México. Desde que el tratado entró en vigor el 1 de enero de 1994, el TLCAN ha eliminado gradualmente las restricciones al comercio y a la inversión entre los tres países de la región de América del Norte” http://www.tlcanhoy.org/faq_es.asp#faq-2

México ha implementado diversos programas gubernamentales¹⁰¹ para erradicar la pobreza y fortalecer el desarrollo del país. A pesar de que las iniciativas han contribuido a aumentar la asistencia escolar, combatir la desnutrición y ampliar la cobertura de salud de las familias pobres; desafortunadamente persisten condiciones desfavorables. “El hogar mexicano promedio sufre en cuanto a ingresos, riqueza, conexiones sociales, educación y competencias, seguridad y equilibrio entre la vida personal y la profesional” (OECD, 2017).

Como es bien sabido, el Banco Mundial BM y el Fondo Monetario Internacional, FMI, son organismos internacionales que, en pro una economía mundial próspera y estable, además de emitir préstamos, deciden, en forma de recomendaciones, las prioridades de los países deudores y la manera en que deben abordar determinados problemas o situaciones que obstaculizan su desarrollo. Así tal y como asevera Bautista (2003):

Los organismos financieros internacionales, como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional, para otorgar créditos piden al país solicitante que elabore una Carta de Intención, y sólo se autoriza el crédito si éstos aprueban el uso que recibirán los recursos. Un requisito indispensable para que se otorgue el préstamo consiste en ajustar la política económica del país solicitante a los lineamientos de la política del Fondo Monetario. De esta manera a través de las cartas de intención y de las políticas neoliberales el deudor se encuentra sometido a la política económica internacional (p. 22).

En estas condiciones de endeudamiento, queda claro que el rumbo de este país está supeditado al curso que dicten sus acreedores. Se entiende que las políticas gubernamentales de los países ‘deudores’ en desarrollo, como México, son políticas ajustadas a los criterios de los organismos internacionales. Por ende, la forma en que el gobierno atienda los diversos aspectos, incluido el educativo en todos sus niveles, y las problemáticas que les aquejan, es y será la forma que dicten los acreedores de la deuda a través de programas de apoyo, lineamientos, sugerencias y recomendaciones.

2.2. Sistema político y educación

México es una República Federal conformada por 31 Estados y un distrito federal (Ciudad de México). La ley suprema del sistema jurídico del país es la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, promulgada en 1917. En esta carga magna se establece un régimen democrático de tipo federal.

¹⁰¹ *Progresas*, introducido en 1997, *Oportunidades* en 2002, y el programa de transferencias monetarias creado en 2014, son iniciativas que el gobierno mexicano ha implementad con el propósito de satisfacer necesidades en el ámbito de salud, educación y nutrición (OECD, 2017)

Como señala Neves (2007), aun cuando la constitución dicta que cada estado dispone de cierta autonomía con un gobernador en el plano ejecutivo, en la cotidianidad de la práctica el país se caracteriza por un fuerte centralismo político. “Pese a su estructura federal, México depende en realidad enteramente de las decisiones del presidente de la República, así como del presupuesto del Estado, sobre el que decide esencialmente, al igual que sobre el ejército, el poder central” (p. 7). La razón de referir el centralismo político, es porque incide sobre la forma en que el Estado (o poder político), deciden sobre las políticas educativas, y por ende sobre la vida universitaria.

En la Constitución Mexicana queda establecida su forma de gobierno con división plena de poderes. Su artículo 40, afirma:

Es voluntad del pueblo mexicano constituirse en una República representativa, democrática, federal, compuesta de Estados libres y soberanos en todo lo concerniente a su régimen interior; pero unidos en una Federación establecida según los principios de esta Ley fundamental. Los poderes de la Unión de los Estados Unidos Mexicanos se encuentran separados en Ejecutivo, Legislativo y Judicial (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

Esta misma Constitución o Carta Magna, también dicta que la educación debe ser, laica, gratuita y obligatoria hasta el nivel previo a la educación superior.

El artículo 3° de la Constitución Mexicana dicta que la educación, básica y media superior, debe ser laica, gratuita y obligatoria. Y, sobre el nivel superior en el apartado VII del mismo artículo se especifica:

Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

La Carta Magna también estipula que el periodo de gobierno de cada presidente de la República Mexicana es de seis años¹⁰², sin opción a reelección o prórroga. La

¹⁰² “Artículo 83. El Presidente entrará a ejercer su encargo el 1o. de octubre y durará en él seis años. El ciudadano que haya desempeñado el cargo de Presidente de la República, electo popularmente, o con el carácter de interino o sustituto, o asuma provisionalmente la titularidad del Ejecutivo Federal, en ningún

Ley Orgánica de la Administración Pública Federal dictamina que el Gabinete¹⁰³ del presidente se conforma por Secretarías de Estado¹⁰⁴. Una de ellas es la Secretaría de Educación Pública. El Artículo 89 fracción II de la Constitución Mexicana estipula que el presidente de la República tiene la facultad de “Nombrar y remover libremente a los Secretarios de Estado” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

2.2.1. Metas educativas en los planes gubernamentales de desarrollo

Cada sexenio o cambio de gobierno, el presidente de la República en el poder presenta un Plan Nacional de Desarrollo (PND). El objetivo general del vigente PND 2013-2018, es “llevar a México a su máximo potencial”, incluyendo cinco metas nacionales, siendo una de ellas: *México con Educación de Calidad*.

Esta meta busca incrementar la calidad de la educación para que la población tenga las herramientas y escriba su propia historia de éxito. El enfoque es “promover políticas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida” (Gobierno de la República, 2013).

El PND incluye un diagnóstico que describe las principales problemáticas a enfrentar en el plano educativo. Llama la atención que en ninguna de las acciones y estrategias propuestas para esta meta en el “Plan de acción: articular la educación, la ciencia y el desarrollo tecnológico para lograr una sociedad más justa y próspera”, se hace referencia a la internacionalización.

En congruencia con el PND, cada uno de los estados de la República tiene su propio Plan Estatal de Desarrollo (PED). El actual PED 2013-2033 del estado de Jalisco, incluye un conjunto de objetivos alineados a lograr la meta planteada por

caso y por ningún motivo podrá volver a desempeñar ese puesto” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

¹⁰³ El Gabinete Presidencial o Gabinete del Gobierno es un órgano de asistencia al presidente en turno. El gabinete está formado por dieciocho secretarías de estado, y cada una representada por un secretario. El Acuerdo en el cual se establece la integración y el funcionamiento del gabinete del presidente en funciones, fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el pasado abril 2013 y puede ser consultado en el siguiente enlace: <https://sre.gob.mx/images/stories/marconormativodoc/dof010413.pdf>

¹⁰⁴ Las dieciocho secretarías que conforman el gabinete presidencial tienen el mismo nivel y rango, aunque difieran en asignación presupuestal. El funcionario a cargo de cada Secretaría se denomina Secretario: Secretario de Gobernación (SEGOB); Secretario de Relaciones Exteriores (SRE); Secretario de la Defensa Nacional (SEDENA); Secretario de Marina (SEMAR); Secretario de Hacienda y Crédito Público (SHCP); Secretario de Desarrollo Social (SEDESOL); Secretario de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT); Secretario de Energía (SENER); Secretario de Economía (SE); Secretario de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA); Secretario de Comunicaciones y Transportes (SCT); Secretario de Educación Pública (SEP); Secretario de Cultura (CULTURA); Secretario de Salud (SALUD); Secretario del Trabajo y Previsión Social (STPS); Secretario de Desarrollo, Territorial y Urbano (SEDATU); Secretario de Turismo (SECTUR); Secretario de la Función Pública (SFP).

el gobierno federal en el PND. En el plano educativo, las estrategias se focalizan en calidad y cobertura:

OD16: Mejorar el acceso, la cobertura y la calidad de la educación, reducir el rezago educativo y promover la equidad en las oportunidades educativas” (Gobierno de Jalisco, 2013, p. 364).

El plan estatal tampoco hace ninguna referencia a ningún interés por incluir la dimensión internacional en el plano educativo, por supuesto, en ninguno de los niveles.

Como se aprecia, lejos de plantearse metas relacionadas con la internacionalización de la educación superior, el gobierno mexicano tiene la urgencia de atender bastantes problemas relacionados con calidad y desigualdad en todo el sistema educativo. Tal como señala la prensa, “El acceso a una educación de calidad pública, gratuita, universal y de calidad sigue siendo un enorme reto para nuestro país” (Fuentes, 2017). En mi opinión, parece como si el país focalizara esfuerzos en dar cumplimiento al mismo propósito que en 1917 quedó plasmado en el artículo 3º de su Constitución Política: el derecho de todos los mexicanos a recibir la educación básica obligatoria.

2.2.2. Evolución de la educación en México

La organización de la sociedad mexicana se genera con la fusión de indígenas y españoles a raíz de la conquista española iniciada en el año 1520. De esa época a la fecha, la educación ha tenido diversas formas de presencia y objetivos acorde a tres principales etapas históricas: La etapa de la colonia (1521-1810), la independencia (1821-1910) y la época de la revolución (1910 en adelante). Los historiadores encuentran elementos de educación superior en México desde la etapa de la colonia, con colegios destinados especialmente a la población indígena del país (1537. Colegio de Santa Cruz de Tlaltelolco en la Ciudad de México), y con la creación de la Real y Pontificia Universidad de México en 1551. Las cátedras que se impartían en el siglo XVI se relacionaban con Teología, Escrituras Sagradas, Cánones, Decretos y Leyes. Más de dos siglos después se creó la segunda universidad del virreinato: la Universidad de Guadalajara en 1791. En el Siglo XIX, entre 1833 y 1882, en diversas partes del país se crearon escuelas para maestros, denominadas “escuelas normales”. Después de la Revolución Mexicana (1910), la inestabilidad social y las rupturas políticas del país generaron un complejo y diverso conjunto de instituciones¹⁰⁵ que constituyen el nivel superior en este país. Específicamente las

¹⁰⁵ Actualmente la educación superior en México se constituye por instituciones públicas y privadas. Las instituciones públicas incluyen universidades autónomas; universidades públicas estatales; institutos dependientes del estado y también instituciones nacionales, locales o regionales. Las instituciones privadas

manifestaciones sociales a fines de los años 50 y durante la década de los sesenta, son el antecedente inmediato de la conformación del sistema de educación superior en el país (Ibarrola, 1986).

Los datos sobre escolaridad son indicadores de suma importancia respecto a la evolución de cualquier sistema educativo (Olvera, 2013). Lo que actualmente se conoce como educación superior en México es la educación que se inicia después del grado 12 de escolaridad. El grado promedio de escolaridad de una población determinada permite conocer el nivel de educación en general. En este país, los habitantes de 15 años y más, tienen 9.1 grados de escolaridad en promedio, es decir, un poco más de secundaria concluida. (INEGI, 2015).

En este caso, se considera indispensable mencionar el histórico problema del analfabetismo en el país para comprender la situación, esfuerzos y avances del país en materia educativa.

Tabla 10. Dimensiones del analfabetismo en México, 1895 - 2015

Año	Población total	Población de 15 años y más	Analfabetas mayores de 15 años	Índice de analfabetismo
1895	12632428	7393029	6096677	82.1
1950	25792017	15036549	6410269	42.6
1970	48225238	25938558	6693706	25.8
2000	97483412	62842638	5942091	9.5
2010	112336538	78423336	5393665	6.9
2015	119530753	87257430*	4749057	5.5

*Cifra aproximada

Fuentes: Narro y Navarro (2012); INEGI. *Encuesta Intercensal 2015*.

En 1895 la población analfabeta en México (6.1 millones), representaba casi la mitad del total de personas en el país (48%). Para el 2010 el índice de analfabetismo se redujo al 4.8% con los 5.4 millones de personas en esta condición de no saber leer ni escribir (Narro y Navarro, 2012). En el sistema educativo de este país se observan tendencias estrechamente vinculadas con la dinámica demográfica en los últimos 50 años. Los índices de analfabetismo y el crecimiento demográfico han propiciado que el sistema se concentre en el nivel primario como prioridad educativa. (Olvera, 2013). En 45 años, de 1970 a 2015, la población aumentó de 48

incluyen universidades, institutos y escuelas libres o incorporadas al reconocimiento de validez oficial por parte de la Secretaría de Educación Pública en el país. (Ibarrola, 1986, p. 9-10).

a 120 millones de habitantes. A lo largo de la historia de México el analfabetismo ha sido un problema que el país arrastra desde siempre. Subsanan este problema e incrementar las cifras de población educada y los años de educación promedio de la población en general, es una deuda social en la que se han enfocado esfuerzos y recursos durante varias décadas. (Narro y Navarro, 2012).

Llama la atención que la mayor parte de la matrícula en México se ubica en el primer nivel educativo. En el 2013 el país tenía poco más de 118 millones de habitantes¹⁰⁶, de los cuales, 33.7 millones representaron el 28.5% con edades entre 3 y 17 años. En el ciclo escolar correspondiente al mismo año, el calendario 2013-2014, la matrícula total del SEN incluyó más de 35 millones de estudiantes. Del total de alumnos matriculados 72.6% cursaron educación básica, 13.1% educación media superior y 9.6% educación superior. En el siguiente ciclo escolar, el 2014-2015, el SEN atendió 36 millones de alumnos con proporciones de distribución similares al ciclo inmediato anterior. Del total de la matrícula, casi tres cuartas partes (72%) cursaron EB, 13.3%, en EMS y 9.7% educación superior. Como muestran los indicadores, la educación básica obligatoria en el nivel de primaria registra el mayor volumen de alumnos en tanto que, el número de estudiantes matriculados en educación media superior y superior no se relaciona directamente con el tamaño de la población (INEE, 2015; INEE, 2016, Presidencia de la República, 2016).

En México, el 70% de los estudios de posgrado se crean a partir de 1970. En general, la distinción cualitativa de la educación superior partiendo de esa década hasta la fecha son: a) Crecimiento del número de las instituciones de educación superior; b) Crecimiento y diversificación de los programas de estudios ofrecidos en los distintos niveles de la educación (media superior, superior y de posgrado); c) Crecimiento y diversificación social de la matrícula; d) Crecimiento del número de maestros; e) Surgimiento del sindicalismo universitario; f) Burocratización del gobierno interno de las instituciones; g) Inicio de planeaciones y controles a nivel nacional; h) Crecimiento y agotamiento del financiamiento público a las instituciones; i) Crecimiento del posgrado; j) Incremento de credencialismo escolar y mercado de trabajo académico (Ibarrola, 1986, p. 9-10).

En términos cuantitativos, a pesar del incremento de matrícula educativa durante los últimos años, mientras el promedio de jóvenes que ingresan en educación terciaria es de 67% entre los países de la OCDE, en México solamente cerca de una de cada cinco personas entre 25 y 64 años; y una de cada cuatro entre 25 y 34 años de edad tiene un título de educación superior o terciaria. La estimación estadística para los próximos años es que cerca de 4% de los jóvenes mexicanos obtendrán un

¹⁰⁶ Fuente de información citada en INEE (2015); CONAPO (2014). *Proyecciones de la población de México 2010-2050*. Página oficial: <http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Proyecciones>

título de maestría en algún momento de su vida y sólo menos del 1% completará un programa de doctorado. (OCDE, 2015).

El propósito de mostrar datos estadísticos en este y todos los apartados relacionados con educación en México, es ofrecer un panorama lo más certero posible sobre el contexto en este caso. El análisis de los datos permite ubicar este país en franca desventaja frente a los otros dos casos de estudio en este trabajo, específicamente en la comparación del contexto de internacionalización de la educación superior en México, Canadá y España.

2.2.3. Estructura del sistema educativo

El sistema educativo mexicano se estructura en tres tipos o subsistemas: educación básica, educación media superior y educación superior. En cada subsistema hay varios niveles de enseñanza y varios tipos de servicios educativos. La educación básica (EB) se integra por los niveles de preescolar, primaria y secundaria. La educación media superior (EMS) comprende nivel bachillerato o sus equivalentes previos al nivel superior. La educación superior incluye nivel grado (licenciaturas e ingenierías) y posgrado (maestría y doctorado). El sistema educativo mexicano también incluye servicios educativos diseñados para necesidades específicas en sectores de la población con necesidades educativas que requieren atención especializada, flexible o diferente: educación inicial, educación especial, educación para adultos y formación para el trabajo. Actualmente la educación obligatoria en este país incluye desde la educación preescolar hasta la Educación Media Superior (INEE, 2015; INNE, 2016).

Tabla 11. Esquema del Sistema Educativo Nacional Mexicano

Tipo educativo	Nivel educativo	Tipo de servicio o modelo educativo	Edad ideal o típica	Duración en años	
Educación básica	Preescolar	CENDI	3 a 5	3	
		General			
		Indígena			
		Comunitaria			
	Primaria	General	6 a 11	6	
		Indígena			
		Comunitaria			
	Secundaria	General	12 a 14	3	
		Técnica			
		Telesecundaria			
Comunitaria					
Para trabajadores		-			
Educación media superior	Bachillerato o equivalente y educación profesional sin antecedente de bachillerato o equivalente	Bachillerato general	15 a 17	2 a 5	
		Bachillerato tecnológico			
		Profesional técnico			
Educación superior	Licenciatura	Educación normal	-		
		Universitaria y tecnológica			
	Posgrado	Especialidad			
		Maestría			
		Doctorado			
		Educación inicial			Menores de 4 años
		Educación especial			-
		Educación para adultos			Mayores de 15 años
		Formación para el trabajo			-

Nota: La edad típica para cursar educación superior depende de la duración del plan de estudios cursados en educación media superior. La duración en este nivel también es variable

Fuente: Esquema elaborado por INEE (2014), con base en la Ley General de Educación (2014, 20 de mayo) y Segundo Informe de Labores 2013-2014. Anexo estadístico (SEP, 2014),

En México, “el derecho de todo individuo a recibir educación está reconocido en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y es regulado por la Ley General de Educación (LG E)” (INEE, 2016, p. 85). Por medio del Sistema Educativo Nacional (SEN), el Estado debe garantizar que niños y jóvenes reciban educación de calidad en las correspondientes edades a la obligatoriedad¹⁰⁷, sin que sus circunstancias sociales y personales sean condicionantes de acceso. Respecto a los años de escolaridad promedio del grupo poblacional de 15 años o más, en México, en los últimos 45 años se avanzaron en conjunto 5.8 años escolares. Es decir, de contar con un promedio general de tercero de primaria (3.4 años) en 1970, en 2015 la escolaridad incrementó al equivalente de educación básica completa (9.2 años). Sin embargo, haciendo un estimado del crecimiento promedio anual del grado de escolaridad (0.13) y comparando México con los países de la OCDE; el país tardaría 28.7 años en alcanzar la escolaridad media de Estados Unidos (12.9); 30.3 años la de Alemania (13.1); 29.5 años la de Canadá (13); 20.9 años la de la República de Corea (11.9); 4.7 años la de Chile (9.8) y 3.1 años la de España (9.6) (INEE, 2016).

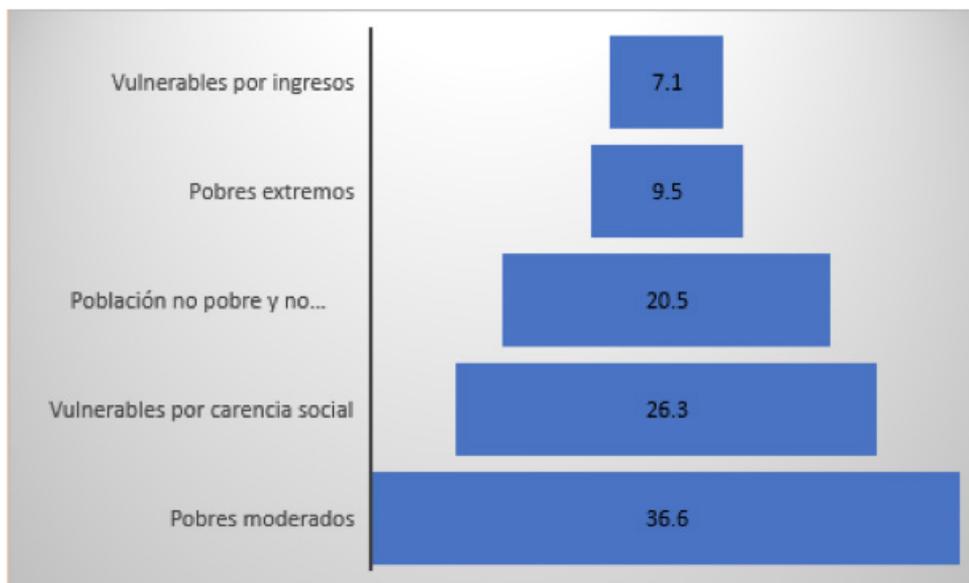
2.2.4. Retos en los distintos niveles del sistema educativo

Por la dimensión de su matrícula, el sistema educativo mexicano es uno de los más grandes del continente americano. En el 2013 atendió poco más de 33 millones de estudiantes en los tres grandes tipos o niveles: educación básica, media superior y superior. En esa fecha, la matrícula total de México solo fue superada por los sistemas educativos de Estados Unidos y Brasil, con aproximadamente 57 y 46 millones de alumnos, respectivamente. (INEE, 2015). En los últimos dos años anteriores al presente 2017, alrededor de 26 millones de niños y jóvenes con menos de 15 años de edad, cursaron niveles básicos de educación eminentemente pública Presidencia de la República, 2016). El propósito de las siguientes gráficas es mostrar un panorama de la situación socioeducativa que prevalece en los niveles inmediatos anteriores al nivel superior.

La siguiente gráfica (Graf. 7) muestra la situación de pobreza en México en el 2014.

¹⁰⁷ La edad para educación preescolar es de 3 a 5 años; educación primaria de 6 a 11 años; educación secundaria de 12 a 14 años y educación media superior para jóvenes entre 15 y 17 años.

Gráfico 7. Porcentaje de población en situaciones de pobreza, 2014.



Fuente: Datos proporcionados por CONEVAL en comunicado de prensa, 2015.

La siguiente tabla muestra la vulnerabilidad de las personas en condiciones de pobreza¹⁰⁸ para completar estudios previos al ingreso a educación superior:

Tabla 12. Porcentaje de población con antecedente para cursar educación secundaria, media superior o para adultos, en edades seleccionadas según condiciones de pobreza.

Subpoblación / Condición de pobreza	Porcentaje de población con el antecedente para cursar educación			
	Secundaria	Media superior	Para adultos	
	12 a 14	15 a 17	15 a 24	25 a 64
Pobreza extrema	73.2	49.1	49.3	80.1
Pobreza moderada	88.2	75.9	18.8	47.7
Pobreza	84.9	70.8	24.7	54.4
Vulnerable por carencias	89.2	75.6	16.2	36.6
Vulnerable por ingresos	92.5	89.3	3.4	22.0
No pobre y no vulnerable	92.5	90.2	2.1	10.5

Fuente: Elaboración del INEE (2016).

¹⁰⁸ La situación de pobreza es cuando las personas tienen al menos una de seis carencias (rezago educativo, acceso a servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación) y los ingresos que percibe no son suficientes para satisfacer sus necesidades alimentarias y no alimentarias. Las personas en situación de pobreza extrema no tienen tres o más de las citadas seis carencias (CONEVAL, 2015) <http://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Glosario.aspx>

La información resumida en la tabla 2, muestra que el porcentaje de población que transita por trayectorias educativas idóneas es menor entre quienes padecen situaciones de pobreza, en comparación con la población no pobre y no vulnerable (INEE, 2015, p. 101). Desafortunadamente, las estadísticas del 2014, muestran que del total de los habitantes en este país, el 61% de la población rural padece pobreza y 41.7% de la población urbana también (CONEVAL, 2015).

Tabla 13. Principales indicadores del Sistema Educativo Nacional. Ciclo escolar 2015-2016

Concepto	2015-2016
Sistema Educativo Escolarizado	
Matrícula (Miles)	36.392.80
Escuelas	257.825
Maestros	2.066.73
Educación básica	
Cobertura (%)	96.6
Educación media superior	
Cobertura (%)	74.2
Educación superior	
Cobertura (%) (sin posgrado)	31.2
Capacitación para el trabajo	
Matrícula (Miles)	1.861.20

Nota: La cobertura del tipo básico comprende las edades de tres a 14 años; media superior de 15 a 17 y el nivel superior de 18 a 22 años.

Fuente: Presidencia de la República (2016), con base en estadísticas de la Secretaría de Educación Pública.

Se deduce que este panorama de vulnerabilidad por circunstancias sociales incide negativamente en todo el sistema educativo, tanto en aspectos de calidad como en índices de cobertura, afectando por supuesto el nivel superior.

Cabe señalar que, en el conjunto de asistencia de la población escolar, hay diferencias en detrimento de la población indígena y de localidades con alta marginación. Por ejemplo, en el 2015, el 64% del total de jóvenes indígenas de 15 a 17 años asistió a la escuela. Un porcentaje menor en comparación con el 74% del total de jóvenes, de la misma edad, pero no indígenas que también asistieron (INNE, 2017). Aunado a estas circunstancias, la problemática de la deserción escolar se ha convertido en uno de los mayores retos en el sistema educativo mexicano. A pesar de que en el nivel de educación primaria la tasa neta de cobertura prácticamente

alcanza la universalización, en educación media superior la tasa de cobertura neta en el ciclo 2014-2015 fue 57%, pero con una tasa de deserción del 15.3%. Con lo cual, específicamente en el nivel obligatorio anterior a la educación superior, México enfrenta el reto de incrementar la cobertura y al mismo tiempo disminuir el abandono escolar (INEE, 2015). En el 2015, solo el 18.6% de la población con 15 años o más cuenta con instrucción superior (INEGI, 2015). Ante tales circunstancias resulta inevitable la pregunta ¿quién se beneficia con el proceso de internacionalización de las universidades mexicanas?

2.3. Educación y empleabilidad. Retos de la educación superior en México

México es un buen ejemplo de cómo “no” se resuelve el problema del desempleo, ni tampoco el de la desigualdad¹⁰⁹ (Gollás, 2003). Tal como refiere este autor, el desempleo y la desigualdad, forman parte de los grandes problemas recurrentes en este país, “tal vez porque nunca han sido resueltos” (p. 4). Sobre la relación entre crecimiento económico y pobreza, Campos y Monroy-Gómez-Franco (2016), enfatizan que “el crecimiento económico en las entidades mexicanas está vinculado a una mayor generación de empleo pero no a mayores salarios” (p. 47).

De acuerdo con el Banco Mundial, el primer semestre de 2017 la economía mexicana registró un crecimiento anual del Producto Interno Bruto (PIB) de 2.3 por ciento. A la vez, este mismo año la inflación alcanzó el 6.7% “tras el impacto de los aumentos en los precios de combustibles domésticos al comienzo del año y algunos traspasos por la depreciación acumulada de la moneda” (BM, 2017). En los reportes de la OCDE (2017), México se ubica como la undécima mayor economía del mundo (en cuanto al PIB medido según la paridad del poder de compra). Sin embargo, la asimetría entre ricos y pobres es la más grande entre todos los países que conforman esta Organización. El 10% más rico de la población gana 20 veces más que el 10% más pobre (OECD, 2017).

Estos datos y los demás que se muestran en éste y en todos los apartados del presente capítulo son de suma importancia porque muestran el contexto en que se ubica el caso de estudio que nos ocupa.

En México, la Población Económicamente Activa (PEA), es el grupo de personas con 15 o más años de edad que realiza alguna actividad económica (población ocupada), o que activamente busca realizarla (población desocupada). En el último trimestre del año 2016, la PEA representó el 59.7% (54 millones). De este total,

¹⁰⁹ En un análisis de la economía mexicana desde 1940 a 1970, la frase textual del autor es: “México es un buen ejemplo de cómo una política orientada sobre todo a aumentar el producto no resuelve el problema del desempleo ni tampoco el de la desigualdad” (p. 18).

el 57.2% se ocuparon en el sector informal¹¹⁰ (29.8 millones). En función de la posición que la población ocupada guarda dentro de su trabajo, en promedio 7 de cada 10 son trabajadores subordinados y remunerados, 2 de cada 10 trabajan por su cuenta sin emplear personal pagado y el resto son trabajadores que no reciben remuneración (4.9%) o son propietarios de los bienes de producción, con trabajadores a su cargo (4.5%). La población no económicamente activa (PNEA), son las personas que no participan en la actividad económica ni como ocupados ni como desocupados. En esa misma fecha, el equivalente a 40.3% de la población de 15 años y más (36.4 millones) conformaron el grupo de PNEA. (INEGI, 2017). En este trabajo se considera que la descrita situación en México afecta la educación, empleabilidad y desarrollo del país de la siguiente manera.

En torno al tema de vinculación de la escuela con el mercado laboral, recientes estudios¹¹¹ muestran que el 62.9% de los jóvenes con edades entre 18 y 20 años, que cursaron educación media superior en el año 2012, considera que su escuela tiene una escasa o nula vinculación con las empresas. La apreciación de los estudiantes alerta que, además de la notable disminución en la tasa de cobertura y los altos índices de deserción en este nivel, México también se enfrenta a la marcada diferencia entre los planes de estudio de las opciones educativas y el sector productivo (INEGI, 2013).

Las estadísticas más recientes¹¹² muestran que el 81% de los profesionistas ocupados en el país son trabajadores subordinados y remunerados, el 12.6% trabaja por cuenta propia y el 6.4% son empleadores. La mayor proporción del grupo de profesionistas subordinados y remunerados laboralmente en el área de Educación (OLA, 2017). El 50% de los profesionistas son egresados de solo nueve carreras (IMCO, 2016), las cuales se muestran siguiente tabla ordenadas según la cantidad de profesionistas ocupados en cada área al 2016 y el porcentaje de afinidad entre ocupación y formación profesional acorde.

¹¹⁰ El sector informal se refiere a todas aquellas actividades económicas de mercado que operan a partir de los recursos de los hogares, pero sin constituirse como empresas con una situación independiente de esos hogares (INEGI, 2017)

¹¹¹ Encuesta Nacional de Inserción Laboral de los Egresados de la Educación Media Superior 2012 (ENILEMS), realizada con base en un acuerdo entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

¹¹² Cuarto trimestre de 2016 de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE).

Tabla 14. Titulaciones con mayor número de egresados y ocupados en México, 2016.

	Titulaciones	Ocupados (2016)	De los cuales se ocupan en lo que estudiaron (%)
1	Administración y gestión de empresas	838,166	67.3
2	Contabilidad y fiscalización	722,446	81.1
3	Derecho	695,007	82.7
4	Formación docente para educación básica nivel primaria	340,645	93.6
5	Tecnologías de la información y la comunicación	293,890	83.2
6	Ingeniería industrial, mecánica, electrónica y tecnología	272,846	59.6
7	Medicina	242,705	95.6
8	Enfermería y cuidados	234,661	92
9	Psicología	223,452	84

Fuente: Elaboración del Observatorio Laboral con cifras actualizadas al cuarto trimestre 2016. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo.

En México, la carrera de Administración y Gestión de Empresas es la carrera con mayor matrícula (396.953) y con mayor número de ocupados. Como se aprecia en la gráfica casi 30% de los profesionistas en las áreas Económico Administrativas y de los ocupados en Ingenierías, trabajan en actividades que no son acordes a su formación profesional (IMCO, 2016; OLA, 2017).

Sobre la escolaridad en la ocupación, las cifras al 2014 en este país mostraron que el 1.7% de las personas ocupadas cuenta con nivel de posgrado, el 17.7% con Educación Superior, el 19.2% con Educación Media Superior, el 31.9% solo tiene Educación Secundaria, el 15.9% terminaron solamente el nivel de educación primaria y el 13.6% de las personas ocupadas no completaron el nivel primario o no cuentan con ninguna instrucción (OLA, 2014). En este panorama, el sector empresarial coincide en inconformidades respecto a las habilidades y formación de los jóvenes que buscan incorporarse al mercado laboral. Las encuestas realizadas muestran que el 44% de los empleadores considera difícil encontrar empleados con las habilidades que requieren. En general, puede resumirse que en México, la percepción general del sector productivo es la desconexión entre educación superior y necesidades del mercado laboral (IMCO, 2016).

3. El estado de Jalisco

Jalisco se encuentra ubicado en el occidente del territorio nacional. La capital del estado es la ciudad de Guadalajara. En el 2010, 7 de cada 100 habitantes del país vivían en este estado. En el 2017 tenía poco más ocho millones de habitantes, cifra que la sitúa en el cuarto estado más poblado del México. En la regionalización administrativa del estado, se distribuyen 125 municipios en doce regiones: región Norte, región Altos Norte, región Altos Sur, región Ciénega, región Sureste, región Sur, región Sierra de Amula, región Costa Sur, región Costa Norte, región Sierra Occidental, región Valles y región Centro.

Del total de la población en Jalisco, el 57.7% se concentra en cinco municipios ubicados en la Región Centro: Guadalajara (18.8%), Zapopan (16.9%), San Pedro Tlaquepaque (8.2%), Tlajomulco de Zúñiga (7.0%) y Tonalá (6.7%). La densidad de la población concentrada en este lugar es tal, que el conjunto de los municipios aparenta una única gran ciudad poblada en todos sus espacios. En lo que se conoce como Área Metropolitana de Guadalajara viven más de 5 millones de habitantes (IIEG, 2017a)

En un comparativo nacional de infraestructura y desarrollo, en el 2011 ocupaba el primer lugar en establecimiento de hospedaje y bares turísticos y el segundo en flota vehicular federal de pasaje. En cuanto a la actividad económica, de acuerdo con el último censo realizado por ENO el segundo semestre del 2017, del total de la población de 15 años o más, el 61.3 % son económicamente activos. Del resto de la población inactiva económicamente (38.7%), poco más de la mitad (55%), es decir, un estimado de 1,302,664 personas no son económicamente activas por estar dedicadas a quehaceres domésticos, un 10.4% son pensionados y jubilados, 23% son estudiantes (538,521), y el resto se divide entre personas tienen algún impedimento físico para trabajar y quienes tienen otros motivos para no trabajar (Gobierno de Jalisco, 2014; IIEG, 2017a)

El gobierno del estado señala en su PED 2013-2033, que el desempleo es uno de los principales problemas en Jalisco. En el 2013, año de elaboración del citado Plan de Desarrollo, la tasa porcentual de desocupación estatal fue del 4.5%. Aunado a esto, “el empleo precario (escasamente remunerado) destaca como uno de los principales problemas a resolver” (Gobierno de Jalisco, 2013, p. 162). En ese mismo año, del total de la población económicamente activa, el 6.8 de los trabajadores estaban en condiciones críticas de vulnerabilidad laboral, por estar desocupados, trabajando más de 35 horas semanales o percibiendo ingresos diarios entre uno y dos salarios mínimos. Por si fuera poco, la subocupación y la ocupación informal también son factores presentes en la problemática. En lo relativos al desarrollo social, el tema de la acceso y calidad en los servicios de salud es otro grave pendiente.

En cuanto a desarrollo económico, en los últimos 14 años (2003-2016), se ha situado como la cuarta entidad con el mayor porcentaje de aportaciones al PIB nacional (6.82% en el 2016). El crecimiento ha conllevado un incremento del porcentaje del empleo estatal hasta 7.13%, logrando superar la media nacional de 6.12%, y disminuir la tasa de desocupación al 3.2%, por debajo del promedio nacional (IIEG, 2017b; IIEG, 2017c; IIEG, 2017d).

Sin embargo, Jalisco no se escapa de los desequilibrios y desigualdades del contexto nacional. además de los problemas mencionados en párrafos anteriores, la pobreza, la calidad del empleo, el rezago educativo y el rezago en las tecnologías de la información y la comunicación, son problemáticas que permanecen pendientes de solución en las agendas gubernamentales, tanto del nivel federal como del estatal (Gobierno de Jalisco, 2011; Gobierno de Jalisco, 2013; Gobierno de la República, 2013)

3.1. Universidad de Guadalajara

Durante la época colonial varias órdenes religiosas fundaron colegios en la Nueva España. Específicamente en el estado de Jalisco, en ese entonces llamado Nueva Galicia, el primer antecedente de la educación superior fue el Colegio de Santo Tomás, fundado por la Compañía de Jesús en 1591. Dos siglos después, en 1791, “se inauguró solemnemente la Real y Literaria Universidad de Guadalajara” Diez años después de la Guerra de Independencia, en 1821, se le cambió el nombre de Real y Literaria Universidad de Guadalajara, por el de Universidad Nacional, y se modificó su escudo cambiando el blasón las armas de España por el nuevo escudo nacional mexicano. En las siguientes décadas, la Universidad padeció bastantes cierres y rupturas. Hasta después de la Revolución mexicana, el 12 de octubre de 1925, la Universidad fue inauguralmente declarada “como una institución educativa nacionalista, democrática y popular”. En 1989 se conformó la Red Universitaria. En 1994, “la autonomía universitaria en materia de planeación académica y administración de recursos” quedó aprobada por el Congreso del Estado de Jalisco a través de la Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara. En el 2014, la Universidad fue declarada Benemérita, por el Congreso del Estado de Jalisco, en reconocimiento a sus contribuciones al desarrollo cultural y socioeconómico del estado. (UdeG, 2013).

Actualmente, la Red Universitaria de la UdeG se conforma por seis Centros Universitarios Temáticas ubicados en la Zona Metropolitana, nueve Centros Universitarios Regionales distribuidos en todo el estado, el Sistema de Educación Media Superior y el Sistema de Universidad Virtual. Los Centros Temáticos se ubican en la Región Centro, en la cual se concentra el 61.9% de la población en el estado (5.012.785).

Por su matrícula en el nivel medio superior y superior, la Benemérita Universidad de Guadalajara (UdeG), es la segunda más importante del país, después de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En el calendario 2016-2017, la UdeG atendió 270.309 estudiantes (150 mil 011 en nivel medio superior y 120 mil 298 en nivel superior).¹¹³ La UNAM matriculó 346,730 estudiantes. Estos datos representan cubrió el 45% del total de la matrícula estatal en el nivel medio superior y el 34.9% en el nivel superior.

En la siguiente tabla se muestra la constante oferta de la Universidad de Guadalajara durante los últimos años.

Tabla 15. Oferta educativa. Universidad de Guadalajara

26 programas de Nivel Medio Superior
3 Bachillerato General
14 Bachillerato Tecnológico
9 Profesional Medio
125 Programas de Pregrado
7 Nivelación
6 TSU
112 Licenciatura
222 Programas de Posgrado
69 Especialidad
107 Maestría
46 Doctorado

Sobre la evaluación y acreditación de los programas educativos que oferta la UdeG, cabe señalar que, tal como refiere Mendoza (2011), en México no existe ninguna legislación que regule el sistema de evaluación y acreditación de la educación superior. “Los instrumentos con que se cuenta se han ido constituyendo por acuerdos entre las universidades y el gobierno federal” (p. 2).

Las principales dos instancias que cumplen funciones en la oferta educativa de la UdeG son:

- a. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIIES)
- b. Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES).

En el ciclo escolar del 2015 a 2016, el 94.8% de los estudiantes matriculados en el nivel superior cursaron programas académicos de calidad reconocidos por los

¹¹³ En el más reciente calendario 2018A, correspondiente al semestre de enero a julio del presente año 2018, admitió 15 mil 281 estudiantes en 113 programas de licenciatura.

CIEES y el COPAES. Como parte de la Red Universitaria, el Centro Universitario del Norte (CUNorte), también cuenta con programas acreditados por dichas instancias.

3.1.1 Centro Universitario del Norte, CUNorte

El Centro Universitario del Norte es un centro regional ubicado en la Región Norte de Jalisco -de ahí su nombre-, la menos poblada del estado con el 1.1% (86,636). De todos los centros regionales que conforman la Red, el CUNorte con 4,036 estudiantes matriculados en el ciclo 2016-2017, se ubica entre los centros más pequeños respecto al porcentaje de matrícula en comparación con el total de estudiantes de la Red. Sin embargo, la importancia de CUNorte radica, principalmente, en su estratégica ubicación geográfica.

Las situación y características más relevantes de la Región Norte de Jalisco (01), pueden describirse con el siguiente resumen. Se integra por 10 municipios, uno ellos es Colotlán, donde se encuentra ubicado CUNorte. La región se caracteriza por su bajo índice bajo de conectividad de 0.3083. Colotlán es el municipio que tiene mayor capacidad de comunicación vía terrestre con el resto de los municipios de la región y del estado en general. De acuerdo con la clasificación y datos del CONEVAL, respecto a la situación de pobreza en esta área geográfica, el 66% de la población en la Región Norte (52,018 habitantes), viven en situación de pobreza multidimensional, esto es, con un ingreso inferior al valor de la línea de bienestar y padecen, por lo menos, una carencia social, y solamente el 6.6% de la población no califican como pobres. Aunado a esto, el 30% de la población tiene condiciones de rezago educativo; solo tres de cada diez personas tienen acceso a los servicios de salud y dos de cada diez a la alimentación. De todas las regiones que conforman el estado de Jalisco, la zona Norte tiene los más altos porcentajes de marginación: 13.2% de su población de 15 años o más, es analfabeta; 38.8% no cuentan con estudios básicos del nivel primaria completos; el 83.2% vive en localidades de menos de 5000 habitantes; más de la mitad, el 55.2% de sus habitantes son económicamente activos con ingresos máximos de 2 salarios mínimos; y casi dos de cada diez personas (18.2%) habitan viviendas que no cuentan con energía eléctrica (IIEG, 2017).

En este contexto, la UdeG a través del CUNorte, destaca por su función social de contribuir en la formación del capital humano que, con urgencia, la región necesita para combatir su sin fin de problemáticas, activar el desarrollo económico y disminuir el elevado porcentaje de jóvenes que emigran al vecino país de Estados Unidos, en calidad de mano de obra barata en forma de indocumentados buscando las oportunidades que no encuentran en su lugar de origen.

CAPÍTULO VII

UN DESAFÍO CONSTANTE POR EL FORTALECIMIENTO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. MÉXICO (2ª PARTE)

1. Introducción

Resulta imposible comprender el proceso de internacionalización de la Universidad de Guadalajara, sin conocer su contexto en momentos clave de su creación y desarrollo. Se sobreentiende que las características de la Universidad se funden a las transformaciones de su sistema educativo. A manera de contextualización para el caso que nos ocupa, los siguientes párrafos resumen algunas particularidades en la evolución de la enseñanza superior en las distintas etapas históricas del país.

Aunque la literatura muestra elementos de la educación superior en México desde el siglo XVI¹¹⁴, la educación superior “se puede situar a partir de 1970” (Ibarrola, 1986, p. 8) con antecedentes inmediatos en la década de los años sesenta. En nuestros días y desde su creación, la Universidad de Guadalajara figura como la segunda institución más importante de México. En la época en que este país fue colonia de la corona española, se creó en 1551, la primera universidad de lo que entonces era la Nueva España, la Real y Pontificia Universidad de México¹¹⁵. Posteriormente en 1792, se inauguró la segunda universidad del virreinato, la Real Universidad de Guadalajara. Siglos después, aquellas dos reales universidades se convirtieron en lo que hoy son las dos universidades más grandes e importantes del país: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y la Benemérita Universidad de Guadalajara (UdeG), respectivamente.

El tiempo inmediato posterior a la colonia puede resumirse en lo siguiente. En cuanto a forma de gobierno, el país inició el siglo con una Guerra de Independencia (1810-1821) y lo terminó con una dictadura de tres décadas (1876-1911). Los años entre 1821 y 1876, son un tiempo lleno de conflictos, inestabilidades, pobreza, constantes cambios políticos, muchos gobiernos de corta duración y una serie de leyes gestadas entre enfrentamientos. Como señala Zamora (2002), las constituciones mexicanas proceden de un movimiento armado porque la costumbre predominante en ese tiempo era legislar después de la violencia, sin consideración popular ni elementos consensuales. En este aspecto, existe un enorme listado de normas jurídicas emitidas en el siglo XIX donde consta el propósito de los distintos

¹¹⁴ La educación superior se instauró en el país en el siglo XVI, cuando en 1551 por cédula del rey Carlos I de España se estableció la Real y Pontificia Universidad de México, “donde los naturales y los hijos de españoles estudiarían todas las ciencias a imagen de la Universidad de Salamanca” (Senado de la República, 2004).

¹¹⁵ “La Real y Pontificia Universidad de México retuvo para sí durante casi todo el dominio colonial el monopolio en el otorgamiento de los grados académicos; los estudios que se realizaban en los colegios mayores novohispanos sólo tenían validez si los alumnos presentaban exámenes en ella y en ella se graduaba” (Márquez, 2002).

grupos en el poder por alcanzar el progreso. En materia educativa sobresale la idea de la educación superior y sus niveles (Márquez, 2002) Para los últimos años el siglo XIX, se había instaurado un plan de enseñanza básica distribuido en cinco años lectivos. La Escuela Normal para Maestros se inauguró en 1887), y la Escuela Nacional Preparatoria¹¹⁶ se convirtió en el centro educativo más importante de la República (Ibarrola, 1986)

En las primeras décadas del siglo veinte se conformó la estructura del actual sistema educativo mexicano, creándose en 1910 la Universidad Nacional¹¹⁷. El actual modelo que tienen todas las universidades del país, nació precisamente en ese tiempo, cuando la Escuela Nacional Preparatoria se incorporó a la Universidad Nacional para depender institucionalmente de ella (Ibarrola, 1986). En las décadas posteriores, erradicar el lastre del analfabetismo se convirtió en la mayor preocupación del gobierno durante sexenios. En México, el primer censo nacional se realizó en 1895, los resultados revelaron que el 75.3% de la población en aquel entonces (9.5 de más de 12 millones de habitantes), vivía en condiciones de analfabetismo, sin saber leer ni escribir (Robles, Celis, Navarrete, Rossi, Gilardi y Barragán, 2012). Entre 1920 y 1981 tuvieron lugar seis campañas¹¹⁸ nacionales de alfabetización. La primera se inició buscando atenuar la problemática de que el 66.1% del total de la población no sabía ni leer ni escribir (según el censo de 1921). Desafortunadamente, dos décadas después el problema persistía prácticamente con los mismos niveles. En 1940 el total de personas analfabetas alcanzaba el 64%. El problema del analfabetismo resultó de tal magnitud, que para 1980, aún había personas que no sabían leer ni escribir y dos de cada tres adultos nunca habían finalizado su educación primaria (Lazarín, 1995).

Mientras tanto, a la par de esta desalentadora situación, a partir de 1920, entre penurias extremas los Institutos comenzaron a transformarse en lo que actualmente son las universidades estatales (Ibarrola, 1986). En 1950, nació la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), una asociación que desde su creación ha jugado un rol trascendental en prácticamente todos los procesos de desarrollo de la educación superior. Un importante logro de

¹¹⁶ Entre las pugnas de dos grupos por el poder, los conservadores y los liberales, las universidades (hoy UNAM y UdeG), eran constantemente clausuradas

¹¹⁷ La Universidad Nacional de 1910 es lo que fue la Real y Pontificia Universidad de México en el virreinato y es en la actualidad la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

¹¹⁸ La primera de éstas durante los años de 1920- 1922 fue impulsada por José Vasconcelos, primero desde la Universidad Nacional de México en 1920, y fue llevada a la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921; la segunda, en 1934, por el régimen de Cárdenas, sin tanta propaganda como la anterior e inserta en el Programa Nacional de Educación impulsado por su administración; la tercera, en 1946, con Torres Bodet en la Secretaría; en 1958 se implementó la cuarta con el retorno de Torres Bodet a la educación, la quinta, en 1968, en los últimos años del sexenio de Díaz Ordaz, y la sexta durante el sexenio de López Portillo en 1981, para la que se creó el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).

la ANUIES ha sido la coordinación con la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como la promulgación de la Ley para la Coordinación de la Educación Superior (CONPES), en 1978. Esta ley representa el primer marco jurídico que normaliza la coordinación y desarrollo de la educación superior en este país. Poco tiempo después, en la década de los 80, se estableció el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), y el primer Plan Nacional de Educación Superior (1979) (Rangel, 2003).

Respecto al estudio de caso, objeto de esta investigación, cabe señalar que la Universidad de Guadalajara desempeñó un rol activo en el proceso de estructuración del sistema de planeación gestado en esa época (Juntas de Rectores, Asambleas nacionales, Consensos, etc.) (Rangel, 2003). Justo al final de esta década la Universidad emprendió un proceso de reformas que conformaron la estructura de lo que hoy es la Red Universitaria. Como se aprecia, visto en perspectiva, la educación superior en México tiene una historia relativamente recién nacida y en proceso de ser escrita.

2. Características del proceso de internacionalización

El propósito es mostrar un panorama que visualice la eficiencia en la educación superior del país como un elemento de contextualización sobre este caso. El trabajo de Cetrángolo, Cursio y Calligaro (2017), con información de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México refleja una “reconstrucción estilizada del tránsito de los alumnos por el sistema educativo formal” (p. 56), así como “los retos de la internacionalización en México están íntimamente ligados a los retos que afronta el sistema de educación superior en general” (Gacel-Ávila, 2005, p. 282). También muestra que lo que ocurre en el nivel educativo superior es resultado de lo que ha sucedido o no ha sucedido en los niveles educativos previos (Salmi, 2016).

Los índices de cobertura mostrados en las gráficas a lo largo de este capítulo reflejan los rezagos que afectan al nivel universitario. En estas circunstancias, tal como refieren Moreno y Muñoz (2016), el sistema de educación superior mexicano permanece en un proceso de desarrollo y de expansión, caracterizado por un sostenido crecimiento de matrícula sustentada por el gasto público; instituciones focalizadas en la oferta de servicios; fortalecimiento de la oferta educativa a través de la diversificación de programas del área de formación tecnológica; la expansión de los posgrados y los procesos de evaluación y acreditación de la gran mayoría de los programas educativos

2.1. Políticas de internacionalización

La 4ª Encuesta Global de la Asociación Internacional de Universidades (IAU), muestra que América Latina y el Caribe (ALC), es la región con el menor porcentaje de Instituciones de Educación Superior (IES con políticas de internacionalización (47%, en contraste con el promedio mundial de 53%) (Gacel-Ávila, 2016). De acuerdo con López-Zúñiga (1996), las políticas son directrices que regulan u orientan decisiones, precisan rumbos y señalan prioridades dentro de un marco de referencia con determinada libertad de acción. Las políticas deben ser explícitas en cuanto a objetivos y en cuanto a los mecanismos para verificar si se logra o no el propósito para el que son creadas. En esta línea, el autor se reafirma: “para que sean efectivas deben estar soportadas por un monto de recursos que permitan alcanzar los objetivos señalados [...] deben contar con consensos diversos y ser emitidas por instituciones, no por individuos” (p. 51). Y por supuesto, deben incluir objetivos alcanzables y medibles a mediano y largo plazo. Tal como señala el citado autor, una política pública sin asignación de recursos es una política sin medios para ser operativa. Esta clase de políticas suelen quedar en el terreno del discurso y de la voluntad. Esto es, en ‘ plasmar por escrito ’ la voluntad de cambiar determinadas cosas o situaciones sin proporcionar medios para lograrlo.

En el caso de México, se observa que, a nivel federal, las políticas públicas y la planeación de educación superior básicamente se focalizan en tres propósitos: “1) elevar la cobertura de forma significativa; 2) mejorar la calidad y 3) reducir las desigualdades regionales en el acceso a la misma y garantizar un financiamiento adecuado” (Narro y Moctezuma Navarro, 2012b, p. 18). Estos desafíos solo pueden ser cabalmente comprendidos cuando se contextualizan.

Después de la Segunda Guerra Mundial, se observa una tendencia a la expansión de la educación superior en todo el mundo. Las características y resultado del proceso en cada uno de los países envueltos en este fenómeno, ha dependido de la estructura de sus sistemas educativos y de sus circunstancias históricas y contextuales. Específicamente en el caso de México, en un lapso de tiempo menor a diez años, entre 1970 y 1980, la matrícula en educación superior registró un incremento superior al 300%. Ante la necesidad de atender la expansión de la matrícula y el crecimiento de las instituciones, la planeación se convirtió en un elemento clave de la política educativa mexicana. (Martínez, 1996; p. 227). Es justamente, en la década de los ochenta se gestó el actual sistema de planeación y consolidación de la Educación Superior (ES) en este país.

De acuerdo con De Vries y Álvarez (2005), al principio de los años noventa, el gobierno mexicano se enfrentaba el reto de un sistema ampliamente diverso, tanto en cantidad de instituciones como en lo referente a reglas de operatividad. Con lo cual,

el principal esfuerzo gubernamental tuvo que focalizarse en el ‘ordenamiento’ del sistema. El gobierno federal instauró “reglas para la asignación del financiamiento, la carrera docente, los sistemas de información, la planeación y evaluación, la coordinación del sistema y la admisión de los estudiantes” (p. 95). Por otra parte, López Noriega, Lagunes y Recio (2009), afirman que desde la década de los noventa, hasta la fecha, el sistema de Educación Superior mexicano ha establecido políticas educativas basadas en ‘recomendaciones’ de organismos internacionales. Al respecto Rodríguez Gómez (2000), clasifica los organismos externos con mayor influencia en las reformas universitarias de la región latinoamericana de la siguiente forma:

- a. Instancias de consenso internacional en política educativa – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (por su abreviatura en inglés de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization); Organización de Estados Iberoamericanos, OEI.
- b. Organismos internacionales de cooperación universitaria – Asociación Internacional de Universidades, AIU; Unión de Universidades de América latina y el Caribe, UDUAL; Organización Universitaria Interamericana, OUI.
- c. Banca multilateral - Banco Mundial, BM; Banco Interamericano de Desarrollo, BID.
- d. Organismos internacionales de asesoría – Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, por sus siglas en inglés OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development).

Ahora bien, a nivel nacional, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES (que es una asociación no gubernamental que agrupa a las principales instituciones, públicas y privadas, de educación superior del país), es la instancia representativa más importante del Sistema de Educación Superior en México. De hecho, desde su creación “participa con las autoridades educativas en la formulación de planes y programas nacionales de educación superior” (ANUIES, 2017). En su calidad de instancia representativa, además de jugar un rol decisivo en la adopción de compromisos por parte de sus instituciones asociadas, la ANUIES constituye también un ‘interlocutor’ con los poderes públicos en temas y acciones relativas al marco jurídico y los esquemas de financiamiento de las Instituciones de Educación Superior, IES (ANUIES, 2000).

2.1.1. Estructura institucional y administrativa de la Educación Superior

En la estructura gubernamental, la Secretaría de Educación Pública (SEP), está compuesta de una Subsecretaría de Educación Superior (SES). De este organismo

administrativo, la SES, depende también la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU). Las funciones de la DGESU se vinculan directamente con la gestión de políticas públicas y de distribución del subsidio federal en el nivel superior del sistema educativo mexicano.

La extensa diversidad y heterogeneidad del Sistema de Educación Superior¹¹⁹ mexicano se organiza en subsistemas:

- Universidades Públicas Federales (la UNAM se ubica en este subsistema)
- Universidades Públicas Estatales (la UdeG se ubica en este subsistema)
- Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario
- Institutos Tecnológicos Federales
- Universidades Tecnológicas
- Universidades Politécnicas
- Universidades Interculturales
- Centros Públicos de Investigación
- Escuelas Normales Públicas
- Otras instituciones públicas.

Este conjunto de instituciones, y otros organismos administrativos, son coordinados por el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior, SINAPPES, que a su vez, se apoya en diversas instancias de alcance nacional, regional, estatal e institucional, para cumplir funciones de planeación y coordinación de los lineamientos que siguen las distintas instituciones que conforman el SES en este país (Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior, PROIDES, 1986).

El proceso de planeación de la educación superior queda establecido a través de una red de coordinación conformada principalmente por:

1. Unidades institucionales de planeación
2. Mecanismos para la coordinación estatal
3. Consejos regionales de la ANUIES
4. Comisiones técnicas especiales
5. Mecanismo de coordinación nacional para la planeación de la educación superior.

¹¹⁹ En el año 2012, el sistema de educación superior en México estaba conformado por casi siete mil planteles escolares (6,878), y una matrícula ligeramente superior a tres millones de estudiantes en todos los tipos y regímenes institucionales en este nivel educativo (Chehabir, Alcántara, Athié, Canales, Díaz, Ducoing, Inclán, Márquez, Pontón, Valle, Ruiz y Zorrilla, 2012, p. 37).

A nivel institucional, cada institución de educación superior es responsable de elaborar sus propios planes y programas institucionales de desarrollo. La planeación a nivel estatal, debe de coordinarse de tal forma que haya congruencia entre planes institucionales y planes estatales. A nivel regional, la coordinación de los programas de acción y queda “en manos de los consejos regionales de la ANUIES y sus correspondientes organismos permanentes de planeación conservando las instituciones toda la libertad para establecer aquellos vínculos con los gobiernos locales, delegados de la SEP, instituciones educativas, representantes de los diversos sectores productivos, etc., que consideren convenientes para sus intereses y el desarrollo de la nación” (Consejo Nacional de la ANUIES, 1979, p. 29).

La elaboración de los citados programas es coordinada por comisiones técnicas especiales. Los programas nacionales que se generan para el SES, son coordinados por el Gobierno Federal y el Consejo Nacional de la ANUIES. La realización o ejecución de la planeación convenida queda “bajo la responsabilidad de la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES”. Todo el conjunto de acciones programadas a corto y a largo plazo, queda establecido en el Plan Nacional de Educación Superior (PNES). Dicho de otra forma, el PNES, recoge y plasma la planeación acordada por la SEP y la ANUIES. Ahora bien, para comprender la relevancia de los acuerdos establecido entre ambas instancias, basta señalar que, por una parte, la SEP es la dependencia gubernamental encargada de la aplicación de la Ley General de Educación y de todas las funciones de carácter educativo no reservadas para los estados. Por la otra parte, la ANUIES “es la asociación a la que pertenecen las instituciones que realizan más del 90% de la investigación, desarrollo e innovación en el país; concentran casi el 99% de los programas de posgrado aprobados por el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACYT y casi el 70% de la matrícula de educación superior del país y el 20% de la de educación media superior” (Hernández Duque, 2017) Con lo cual, la agenda colaborativa entre ambas instancias puede resultar de trascendental incidencia en diversos aspectos del entorno educativo mexicano.

2.1.2. Principales directrices y objetivos

Entendiendo que los planes, a nivel federal, estatal e institucional, reflejan las directrices que determinan las políticas educativas, los siguientes párrafos resumen cómo figura la internacionalización dentro de los objetivos que conforman la planeación de la educación superior del caso que nos ocupa.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, establece que el Estado debe conformar un sistema de planeación para el desarrollo nacional. De hecho, en su artículo 26, se menciona que: “Habrà un plan nacional de desarrollo al que se

sujetarán obligatoriamente los programas de la Administración Pública Federal [...] El plan nacional de desarrollo considerará la continuidad y adaptaciones necesarias de la política nacional para el desarrollo industrial, con vertientes sectoriales y regionales” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos)

En el actual Plan Nacional de Desarrollo correspondiente al sexenio 2013-2018, el Gobierno define cinco metas nacionales: México en Paz, México Incluyente, México con Educación de Calidad, México Próspero y México con Responsabilidad Global. La Secretaría de Educación Pública es la instancia gubernamental responsable de la organización y ejecución del Programa Sectorial de Educación (PSE). El citado programa define los objetivos, estrategias y líneas de acción de la meta correspondiente al sector educativo en todos sus niveles.

El actual Programa Sectorial de Educación 2013-2018, se focaliza en seis objetivos, mismos que se citan a continuación, junto con las estrategias propuestas específicamente para al nivel de educación superior (SEP, 2013). Los objetivos del Programa Sectorial de Educación (SEP) 2013-2018, alineados a los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, son los siguientes:

1. Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.
2. Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México.
 - c. Las estrategias que emanan de estos objetivos del Programa Sectorial son: Fortalecer la pertinencia de la capacitación para el trabajo, la educación media superior y la educación superior para responder a los requerimientos del país
 - d. Aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación para el fortalecimiento de la educación media superior y superior
 - e. Ampliar y mejorar la infraestructura y el equipamiento de la educación media superior, educación superior y capacitación para el trabajo.

Entre otros objetivos generales del Programa Sectorial de la Secretaría de Educación Pública podemos mencionar los siguientes:

3. Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.
4. Fortalecer la práctica de actividades físicas y deportivas como un componente de la educación integral.

5. Promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral.
6. Impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento.

Sin embargo, también a nivel del gobierno estatal existen objetivos del Programa Sectorial de Educación Jalisco 2013-2018, que se definen alineados a los objetivos del Plan Estatal de Desarrollo del estado, del Programa Sectorial de Educación de la SEP y por supuesto del vigente Plan Nacional de desarrollo del gobierno federal. Los objetivos planteados para el estado de Jalisco buscan soluciones a problemáticas prioritarias de atención en los distintos niveles educativos, las mismas que, se resumen a continuación.

Los objetivos del Programa Sectorial de Educación Jalisco 2013-2018 alineados al Plan Estatal de Desarrollo Jalisco, al Programa Sectorial de Educación y al Plan Nacional de Desarrollo 2018-2018, son los siguientes:

1. Reducir el rezago educativo
2. Mejorar la calidad de la educación en todos los niveles del sistema educativo
3. Reducir la violencia en los planteles educativos
4. Incrementar la cobertura de la educación media superior y superior
5. Diversificar la oferta de educación superior.

Como se aprecia, en ambos programas sectoriales la internacionalización de la Educación Superior no figura entre las prioridades del gobierno mexicano. Se observa que, en ninguno de los objetivos, ni de las acciones propuestas, la dimensión internacional es mencionada 'ni como importante, ni como necesaria, ni mucho menos como obligatoria', para las universidades.

2.1.3. Principales problemáticas

Los siguientes párrafos resumen parte del diagnóstico que muestra las mayores problemáticas que aquejan el sector educativo, tanto en el contexto nacional como estatal, mismas que, fundamentan en gran medida, el hecho de que la inclusión de la dimensión internacional no figure entre las prioridades gubernamentales.

Tabla 16. Modalidad escolarizada, ciclo escolar 2015-2016

Totales Sistema educativo	Nacional			Estatal (Jalisco)		
	Matrícula	Sostenimiento (257,825 escuelas)		Matrícula	Sostenimiento (15,349 escuelas)	
		Público	Privado		Público	Privado
	36,392,832	83.3%	16.7%	2,373,766	79%	21%

Fuente: SEP 2017

Tabla 17. Distribución de matrícula, ciclo escolar 2015-2016

Distribución de matrícula ciclo escolar 2015-2016							
Nacional				Estatal (Jalisco)			
Nivel básico	Nivel medio superior	Nivel superior	Capacitación para el trabajo	Nivel básico	Nivel medio superior	Nivel superior	Capacitación para el trabajo
71.2%	13.7%	10%	5.1%	71.4%	13%	9,8%	5.8%

Fuente: SEP 2017

Tabla 18. Distribución de matrícula, ciclo escolar 2015-2016

Indicadores educativos calendario 2016-2017						
Nivel educativo / Años de edad	% Nacional			% Estatal (Jalisco)		
	Cobertura	Eficiencia terminal	Abandono escolar	Cobertura	Eficiencia terminal	Abandono escolar
Básica						
Primaria	96.3	99.5	0.4	95.3	96.1	0.8
Secundaria		88.1	3.9		86.9	4.4
Media superior	77.8	68.6	11.8	72.3	87.1	3.4
Superior	28.9	Sin dato	6.7	28.1	Sin dato	1.5

Fuente: SEP 2017

Es bien sabido que según la teoría del capital humano la educación es un factor clave de desarrollo y productividad en cualquier país del mundo. Como se aprecia, México enfrenta el desafío de incrementar los niveles educativos de su población joven. Un desafío directamente relacionado con la incorporación al mercado laboral. Desafortunadamente, además de que la tasa de informalidad laboral es sumamente alta (57.6% en el primer trimestre del 2015), la generación de empleos es insuficiente. Aunado a esto, hay que agregar la situación de los bajos ingresos, con salarios mínimos que generan condiciones de precariedad aún para quienes trabajan. Por si fuera poco, el total de las personas adultas mayores, sólo un poco más del 20% están jubiladas. México es una de los países con mayores proporciones de personas de 60 años o más que trabajan (70%), de las cuales, el 80% tiene

situaciones de trabajo informal. Pero resulta, que del total de las personas con más de 60 años que trabajan, una cuarta parte no recibe ingresos y el resto recibe una remuneración menor a dos salarios mínimos. Con lo cual, puede decirse que este grupo generacional sobrevive a expensas de quienes trabajan, de las remesas que se reciben de familiares que viven en Estados Unidos (Gobierno y Administración Pública, 2015).

Consecuentemente, la Universidad de Guadalajara enfrenta los desafíos del entorno regional, nacional e internacional y define prioridades considerando atender diversas problemáticas, desde las relacionadas con la calidad educativa en los niveles básicos, previos al medio superior y superior que la universidad atiende, hasta las que afectan el contexto de cada uno de los centros regionales que conforman la Red Universitaria. Con lo cual, los planes de desarrollo institucionales se alinean a los planes estatales, y estos a su vez a los planes nacionales.

En este sentido, los Planes de Desarrollo Institucionales buscan definir las bases que permitan a la institución cumplir con éxito las demandas del entorno, y la vez, posicionarse en los rankings internacionales. En el actual PDI 2014-2013 la internacionalización figura como uno de los seis grandes Ejes Temáticos¹²⁰ que la universidad establece como directrices estratégicas. En su conjunto como Red Universitaria, la UdeG reconoce la internacionalización como “una respuesta proactiva a las oportunidades, retos y riesgos de la globalización” (UdeG, 2014, p. 73). En esta línea, el Centro Universitario del Norte, CUNorte, asume que la internacionalización es “un proceso continuo y permanente que permite integrar la dimensión internacional, intercultural y global en los propósitos, las funciones sustantivas y los servicios de la Universidad”, que surge como respuesta al fenómeno de la globalización. (Centro Universitario del Norte, 2014, p. 20). La siguiente tabla resume los propósitos de la institución en materia de internacionalización.

¹²⁰ Los Ejes Temáticos de PDI son: Docencia y aprendizaje; Investigación y posgrado; Vinculación; Extensión y difusión; Internacionalización; Gestión y Gobierno.

Tabla 19. Objetivos de las políticas de internacionalización

Universidad de Guadalajara	
Objetivos del Eje Temático de Internacionalización	
Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030	
12. Desarrollo de competencias globales e interculturales en los estudiantes	13. Desarrollo de competencias internacionales e interculturales de la comunidad universitaria
13. Fomento del perfil internacional del personal universitario	14. Desarrollo de la gestión, vinculación y difusión internacional de las funciones sustantivas y centrales del Centro Universitario
14. Posicionamiento y gestión internacional de la Universidad	15. Fortalecimiento de la movilidad y cooperación internacional de la comunidad universitaria
	16. Posicionamiento del Centro Universitario en el plano internacional a través del patrimonio cultural tangible e intangible de la región.

Fuente: PDI y Plan CUNorte

Como se aprecia, la Universidad tiene claros propósitos y prioridades relacionados con incluir la dimensión internacional en todas y cada una de sus funciones y servicios. Sin embargo, no cuenta con un plan propio de internacionalización ni con políticas específicas que definan la medición del logro de objetivos relacionados con el desarrollo de competencias internacionales pretendidas. Es decir, el logro de la mayoría de los objetivos es medible a través de indicadores cuantitativos para acciones específicas, más sin embargo, el éxito del primer objetivo no puede medirse de la misma forma. Es decir, dejando de lado el debate entre si la movilidad per se garantiza o no la formación de egresados capaces de manejarse social y profesionalmente en el ámbito global (Trigos-Carrillo, 2016), aun cuando las diversas investigaciones realizadas en el campo de la educación internacional durante los últimos años, evidencian que “las estancias en el extranjero, la interacción cultural y el estudio de otros idiomas, propicia que los individuos desarrollen conocimientos, actitudes y competencias necesarias para desenvolverse en un mundo crecientemente global” (Opper, Teichler y Carlson, 1990; Gacel-Ávila, 1999, 2006 y 2010, cit. en Villalón de la Isla, 2014, p. 134), ya que la universidad no ha implementado aún ninguna forma de seguimiento o evaluación del impacto de la movilidad internacional en sus estudiantes. Se considera que el logro de los objetivos relacionados con desarrollar competencias internacionales e interculturales en los estudiantes, solo puede valorado a través de algún mecanismo de análisis o estudio sistemático que tenga como propósito identificar en los alumnos los

aprendizajes que resultan de su experiencia de realizar estancias en el extranjero. Sin embargo, en este aspecto, la Universidad de Guadalajara, al igual que el resto de universidades mexicanas, a pesar de incluir la internacionalización como eje prioritario en sus planes institucionales, aún no ha desarrollado criterios específicos o indicadores para evaluar el desarrollo de competencias interculturales, globales o internacionales de sus estudiantes. En general, puede decirse que los procesos de internacionalización de las universidades mexicanas padecen el contexto de un país que no dispone de ninguna política nacional que defina pautas estratégicas de inclusión de la dimensión internacional en el nivel superior educativo. Con lo cual, las actividades de internacionalización se desarrollan al margen de políticas institucionales carentes de criterios de evaluación alineados a políticas públicas de inclusión y seguimiento de la dimensión internacional de las IES mexicanas.

2.2. Financiamiento

Las estrategias de desarrollo que implementan algunos países de América Latina se derivan del compromiso que los gobiernos asumen recibiendo préstamos del Banco Mundial, del Banco Interamericano de Desarrollo y también del Fondo Monetario Internacional. El aporte financiero que proporcionan los organismos internacionales genera reformas sectoriales en las políticas económicas que cada país implementa (Ascolani, 2008). En el caso específico de México, la adopción de políticas económicas neoliberales ha significado que organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), proporcionen al país ayudas en forma de préstamos y recomendaciones que se convierten en reformas de políticas públicas que inciden en políticas educativas que modifican el financiamiento de la educación superior (Nemecio y Romero, 2007), y por ende, en sus procesos de internacionalización. En general, la ideología prevalente en las esferas oficiales de los citados organismos es que las instituciones deben generar sus propios fondos (Ascolani, 2008). Como es bien sabido, dentro de las políticas económicas liberales, la educación es más bien vista como venta de servicios que como un derecho bajo la responsabilidad del Estado (Nemecio y Romero, 2007).

El principio de las relaciones financieras entre México y el Banco Mundial se remonta al final de la década de los 40s. Desde 1949 y durante los siguientes diez años, el primero de muchos grandes préstamos que el organismo internacional hizo al gobierno mexicano se dirigió al sector eléctrico. De 1969 a 1981 los préstamos recibidos del Banco Mundial se focalizaron en combatir el problema de la pobreza. Hacia 1978, con el descubrimiento de nuevas reservas petroleras, México se convirtió en “la estrella internacional de los mercados de crédito internacionales”. De tal forma que a mediados de los noventa el país se distinguía como el principal

deudor del mundo. Desde entonces, los préstamos del banco al gobierno mexicano se otorgan como “préstamos para el ajuste estructural” e implican por supuesto cambios ‘estructurales’ en la economía del país (Urzúa, 2007). Esta situación de endeudamiento, entre otras, conlleva la influencia de organismos internacionales sobre las políticas públicas gubernamentales que afectan la dimensión educativa. Por ejemplo, de 1950 a 1970, las políticas de planeamiento escolar se focalizaron en reforzar la escolarización primaria de acuerdo con las propuestas de la UNESCO y la OCDE. México logró incrementar la educación media superior y superior después de estas dos décadas de impulso a la educación básica. Las cifras de analfabetismo se redujeron casi totalmente hasta el nuevo milenio. Además de los préstamos focalizados en educación básica, el gobierno mexicano también obtuvo préstamos del BM con propósitos de capacitación técnica y educación superior (Ascolani, 2008).

En la década de los noventa México instrumentó un conjunto de políticas inspiradas en el enfoque de la Nueva Gestión Pública (NGP). La estrategia reformista gubernamental encarnó un proyecto de modernización de la educación superior focalizado “en la contención del gasto, en la mejora de la calidad de los servicios, en la eficiencia y la efectividad de la acción gubernamental, en la privatización y en la descentralización” (Moreno, 2017, p. 32). México, al igual que los demás países latinoamericanos y del Caribe, todavía se encuentra “en el proceso de implementar la cobertura, la equidad, la calidad y la pertinencia de su Educación Terciaria (ET)” (Gacel-Ávila, 2016, p. 23) La ampliación de cobertura en el nivel superior no es el único problema ni tampoco es el único remedio para reducir desigualdades. La inequidad responde a factores relacionados con la educación previa, factores financieros y factores no financieros (Salmi, 2016). La mayoría de las instituciones de enseñanza terciaria alrededor del mundo [...] responden a las condiciones locales del país, la provincia o ciudad donde se hallan emplazadas” (Brunner, 2016, p. 16). Se sobreentiende que esta situación de adeudo y compromisos del gobierno con sus acreedores afecta el financiamiento de la educación en todos los niveles, y por ende, las políticas de internacionalización de las universidades. Tal como señala Knight (2005), la financiación de la educación superior representa retos para la internacionalización.

2.2.1. Logros de financiamiento en Educación Superior

En este país, los logros en nivel superior se relacionan más con la cobertura y el avance generacional que con otras cuestiones. Del grupo de mexicanos con edades entre 55 y 64 años, solo alrededor del 10% tiene estudios universitarios. Este porcentaje se duplica al 20% para el grupo de 25 a 34 años de edad. La

problemática del acceso a la Educación Superior incluye el inevitable dilema de plantear si el esquema de contribución familiar al costo de la educación terciaria permite mitigar o mantener las disparidades y estratificación socio-económica del país. Las matrículas de bajo costo de las universidades públicas durante décadas han significado, y siguen significando, para la gran mayoría de los mexicanos la única oportunidad de cursar la educación superior (Marmolejo, 2016). Un importante número de los jóvenes que ingresan a las universidades públicas no están en condiciones de realizar aportaciones económicas (Moreno y Muñoz, 2016).

Respecto a los patrones de sostenimiento educativo que asumen diversas naciones en el mundo Mendoza (2011), encuentra “cuatro fuentes de financiamiento que en cada país tienen una combinación propia: recursos gubernamentales provenientes de la captación fiscal; gasto de las familias para el pago de las matrículas escolares; crédito a los estudiantes; y donaciones institucionales” (p.121). En el caso de México, la organización del gasto educativo nacional queda establecida en la Carta Magna o Constitución¹²¹. El financiamiento de la educación superior, al igual que los demás niveles educativos, se divide en gasto público y gasto privado. El gasto público se divide en federal, cuando la fuente de financiamiento es la Federación, estatal con financiamiento de los diferentes estados que componen el país, o municipal si la financiación proviene de los municipios (Mendoza, 2011).

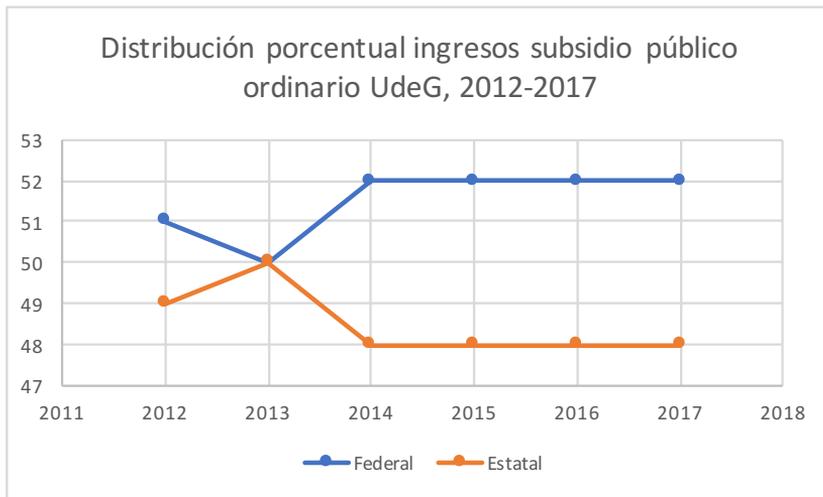
Mendoza (2011) en su estudio sobre Financiamiento Público de la Educación Superior en México, desmenuza visualmente la compleja distribución presupuestaria del financiamiento público en el esquema que se muestra a continuación. La gráfica que se muestra a continuación, facilita situar el caso que nos ocupa: la Universidad de Guadalajara.

En este punto es importante mencionar que, en México, desde la década de los noventa (tiempo coincidente con la creación de la Ley General de Educación, LGE), el Estado ha venido estableciendo un “Modelo de asignación de recursos para las IPES”. Este modelo de financiamiento de la ES básicamente es un conjunto de políticas, reglas, lineamientos y fondos de financiamiento donde queda sometido a concursos el otorgamiento del presupuesto que se asigna al subsistema universitario. (Mendoza, 2011). En la práctica sin embargo, tal como refieren Del Val, Hernández, Ramírez, Miguel, Gutiérrez y Márquez (2012), las limitaciones e imprecisiones del marco jurídico que fundamenta la designación de recursos para el nivel superior, “genera y reproduce una permanente disputa distributiva del presupuesto como también una marcada incertidumbre que limita los esfuerzos de planeación a mediano y a largo plazo de las políticas de educación superior” (p. 374) De acuerdo

¹²¹ El marco jurídico del financiamiento de la educación puede revisarse principalmente en los artículos 21, 23, 24, 25, 27 y 28 de la Ley General de Educación y en el artículo 26 de la Ley para la Coordinación de la Educación Superior.

con estos autores, el incremento en la asignación de presupuesto destinado para las universidades públicas mexicanas depende más de “los vínculos y la capacidad de negociación de las propias instituciones educativas ante los poderes Ejecutivo y Legislativo en los ámbitos federal y local” (p. 375) que de la planeación a mediano y largo plazo. En este escenario, durante los últimos años, Jalisco se ha mantenido como la entidad federativa que aporta mayor porcentaje de financiamiento a su universidad pública (UdeG), con una correlación 52/48 para los gobiernos Federal y Estatal (Bravo, 2018), tal como señala el siguiente esquema.

Gráfico 8. Financiamiento a la Universidad de Guadalajara proveniente del subsidio publico ordinario, 2012-2017



Fuente: Estadística Institucional presentada en el Informe de Actividades 2017 y elaborada con información proporcionada por la Dirección de Finanzas de la Universidad de Guadalajara (Universidad de Guadalajara, 2018).

Como se ha mencionado con anterioridad, el Sistema de Educación Superior del país se organiza en subsistemas. En la clasificación de subsistemas (ODES; UPES; UPEAS; UPOL y UT), la Universidad de Guadalajara pertenece al grupo de las Universidades Públicas Estatales (UPES). Como institución pública y estatal, anualmente dispone de subsidio federal y de subsidio estatal. “El subsidio ordinario de las UPES se compone del subsidio ordinario federal y el que aporta cada una de las entidades federativas” (Mendoza, 2011, p. 39). Hasta el año 2007, el financiamiento se consideraba subsidio ordinario y dependiente de la ampliación de la oferta educativa, “a partir de 2008, queda comprendido también el subsidio extraordinario como contraparte de los recursos federales que se otorgan en algunos de los fondos de financiamiento federal extraordinario (incremento de matrícula, ampliación de oferta, reconocimiento de plantilla y resarcimiento del subsidio)” (Mendoza, 2011, p. 18) Específicamente para el subsistema UPES, al que corresponden la UdeG,

el modelo de financiamiento “establece que el subsidio regularizable anual¹²² para cada institución (empleado de manera semejante a lo que se conoce como irreductible¹²³) [...] se asigna a partir del cálculo del costo de cada uno de los rubros que componen su presupuesto: costo de nóminas de personal autorizado, gastos de operación, e incremento para cubrir el aumento de costos asociados tanto a servicios personales como gastos de operación” (Mendoza, 2011, p. 17). El pasado año 2017, la Universidad de Guadalajara dispuso de presupuesto ordinario de índole federal y estatal. A los recursos ordinarios se añadió el presupuesto proveniente de fondos federales extraordinarios, designado principalmente para el aumento de matrícula y para mejorar la calidad educativa (Bravo, 2018)

La siguiente gráfica muestra la composición de los recursos ejercidos y auditados en la Universidad de Guadalajara, durante los últimos cinco años.

Tabla 20. Composición del financiamiento 2012-2017

Año	Subsidio público			Apoyos especiales	Ingresos autogenerados
	Total	Federal	Estatal		
2012	100	47	40.4	4.4	8.2
2013	100	48.9	40.7	2.2	8.2
2014	100	46.8	38.5	4.0	10.8
2015	100	47.6	37.4	0.8	14.2
2016	100	47.1	40.1	2.0	10.8
2017	99.9	46.6	40.3	1.5	11.5

Fuente: Estadística Institucional presentada en el Informe de Actividades 2017 y elaborada con información proporcionada por la Dirección de Finanzas de la Universidad de Guadalajara (Universidad de Guadalajara, 2018).

El Centro Universitario del Norte, CUNorte, al igual que todos y cada uno de los Centros Universitarios que conforman la Red UdeG, así como el resto de las Instituciones de Educación Superior, IES públicas del país, cubre los gastos que demanda el cumplimiento de sus funciones del subsidio proveniente de los fondos detallados anteriormente. Respecto a las fuentes de financiación de los procesos de internacionalización de las universidades mexicanas, Gacel-Ávila (2005), encuentra que de manera general, “las instituciones confían en recursos externos suministrados por entidades nacionales e internacionales que tienen fondos de la

¹²² Estimación que resulta de sumar la asignación consignada en el presupuesto del año anterior, más las modificaciones presupuestarias indispensables para mantener el mismo nivel de actividades alcanzado por la entidad o dependencia de la administración (Mendoza, 2011, p. 17).

¹²³ Estimación de los gastos presupuestarios mínimos que requiere una entidad para operar en forma similar al periodo de ejecución anterior. (Mendoza, 2011, p. 17)

cooperación internacional” (p. 273), en consecuencia, la internacionalización lejos de ser una política soportada estratégica y presupuestariamente, se caracteriza por ser un conjunto de acciones que “tienden a ser una respuesta a todo lo que se ofrezca entre las organizaciones e instituciones internacionales” (Gacel-Ávila, 2005, p. 273). En el caso específico de la Universidad de Guadalajara, los informes institucionales evidencian que el conjunto de acciones de internacionalización que se realizan, lejos de representar una fuente de ingresos para la universidad, más bien significan gastos que la Institución solventa, en parte con el financiamiento que recibe y, en parte, tal como señala Gacel, con apoyos provenientes de organismos externos en forma de programas y becas.

2.3. Estrategias que se implementan

La 4ª Encuesta Global de la Asociación Internacional de Universidades (IAU), muestra que América Latina y el Caribe (ALC), tiene el porcentaje más alto de instituciones en etapa de preparar políticas y estrategias de internacionalización (28% frente a una media mundial del 22%) (Gacel-Ávila, 2016). Sin embargo, con todo y la relevancia del dato, se trata de procesos de internacionalización que se desarrollan al margen de políticas institucionales sin ser parte medular de políticas públicas nacionales. Tal como señala Sebastián (2015), la importancia -y necesidad- del compromiso a nivel nacional, es que se traduzca en el compromiso de incluir la internacionalización en políticas públicas de la educación superior respaldadas de apoyos, incentivos, cambios en normativas o reglamentos, y por supuesto, financiación en forma de asignación presupuestal. Al respecto, Gacel-Ávila (2005), encuentra que la gran mayoría de las universidades mexicanas las actividades de internacionalización “son respuestas a ofertas hechas por organismos internacionales o iniciativas individuales o independientes” (p. 283), desconectadas de políticas nacionales y alejadas de institucionalizar la dimensión internacional e intercultural en las funciones sustantivas de la universidad.

En este mismo sentido, Marmolejo-Cervantes (2016), describe la dimensión internacional de la educación terciaria en las universidades latinoamericanas de la siguiente manera:

La mayoría de las instituciones de Educación Superior acude a manifestaciones tradicionales de la internacionalización como son las firmas de convenios con instituciones extranjeras (casi siempre más ceremoniales y con fines noticiosos que asociadas con resultados académicos concretos), el ofrecimiento de oportunidades para la movilidad de estudiantes y académicos (muchas veces limitados a un pequeño sector de las comunidades universitarias), la incorporación

de requisitos de dominio de segundo idioma (no siempre aparejada de oportunidades efectivas para su aprendizaje), la creación de oficinas de so porte a la internacionalización (en muchas instituciones sujetas a los vaivenes políticos, producto de los cambios de liderazgo institucional), la búsqueda de un mejor posicionamiento institucional en los rankings internacionales (especialmente como medio para la promoción), el ofrecimiento de grados académicos junto con instituciones pares del extranjero, la acreditación de programas académicos otorgada por organismos extranjeros (que en muchas ocasiones no por ser extranjeros son necesariamente internacionales), la presencia de representantes institucionales en ferias educativas internacionales, asociaciones de profesionales de la educación internacional, redes interinstitucionales de cooperación, etc. Las instituciones de Educación Superior mexicanas no son la excepción (p. 120).

Al respecto, Navarro (2017) encuentra que la internacionalización de la educación superior puede ser analizada de desde dos perspectivas diferentes: una, por el modo en que opera según seis escenarios posibles: “educación a distancia, educación a distancia apoyada localmente, creación de programas de hermanamiento, programas articulados, sedes locales de instituciones extranjeras y acuerdos de franquicia” (p.131), y dos, identificando las estrategias que se implementan. Aquí cabe señalar que la perspectiva a la que Navarro (2017) se refiere como los seis escenarios en el modo de operar, son las seis formas definidas por *Global Alliance for Transnational Education*, GATE (1998) (buscar la referencia está en otros capítulos) como educación superior de carácter transnacional¹²⁴:

1. Educación a distancia (*distance education*)
2. Educación a distancia apoyada localmente (*locally supported distance education*)
3. Programas de hermanamiento (*twinning programs*)
4. Programas articulados (*articulation programs*)
5. Sedes locales de instituciones extranjeras (*branch campuses*)
6. Acuerdos de franquicia (*franchising*).

Con fundamento en los datos oficiales que maneja la Universidad, queda claro que la forma de internacionalización de este caso ni remotamente se asemeja a la forma

¹²⁴ El término educación transnacional, también se conoce como “educación transfronteriza”. Véase la *Global University Network for Innovation* (GUNI), red internacional creada en 1999 por UNESCO, la Universidad de las Naciones Unidas y la Universidad Politécnica de Cataluña-Barcelona, con la finalidad de dar continuidad a las decisiones tomadas después de la Conferencia Mundial de UNESCO sobre la educación superior en 1998 (<http://www.guninetwork.org/>).

de educación transnacional mencionada por la *Global Alliance for Transnational Education*, GATE. Basta con revisar los reportes y planes institucionales para constatar que la UdeG dista mucho de disponer de franquicias, programas conjuntos o articulados y mucho menos vender o comerciar con los servicios educativos que oferta de manera pública o gratuita. Por ejemplo, un dato preciso es que de los más de 380 programas educativos que oferta la Universidad en nivel pregrado y posgrado¹²⁵, ninguno se maneja ni como grado conjunto ni como programa gemelo. Y respecto a la venta de servicios educativos, si bien es cierto que los indicadores de movilidad estudiantil saliente incrementan año con año, definitivamente la UdeG no se incluye entre las “muy pocas universidades mexicanas han demostrado programas bien planeados y organizados para reclutar estudiantes internacionales o promover y vender servicios educativos” (Gacel-Ávila, 2005, p. 283). Los diversos informes y reportes evidencian que la creciente matrícula, tanto nacional como la de estudiantes internacionales, lejos de significar ganancias económicas representa costos y gastos para la institución. Tal como se señala en Villalón de la Isla (2016), “La transnacionalización de la educación tiene un enfoque más mercantil en la forma en que se estructuran las relaciones entre la comunidad universitaria” (p.26). Por lo regular se manifiesta “en la capacidad de una universidad para establecer filiales en diferentes países, o expedir certificados reconocidos en países extranjeros mediante cursos presenciales o virtuales, mientras que la Internacionalización busca estructurar relaciones más profundas y de mayor impacto a todos los niveles de la institución” (Guillén, 2015, p. 91). La descripción de las acciones de internacionalización del caso que nos ocupa durante más de una década, evidencia que las acciones de la universidad, lejos de la transnacionalización, más bien son comparables con una forma de internacionalización enfocada en la cooperación y movilidad como estrategias clave en el propósito de incluir la internacionalización en las funciones sustantivas de la universidad.

2.3.1. Modelo de internacionalización integral

En el discurso oficial e institucional el proceso de internacionalización de la Universidad de Guadalajara es ampliamente reconocido como el compromiso de “contemplar una estrategia de internacionalización que sienta las directrices para la consolidación de un modelo de internacionalización integral, que contribuya directa e indirectamente a los objetivos y estrategias marcados en el PDI 2014-2030” (Bravo, 2017, p. 48). Al respecto, desde cualquier perspectiva que se analice,

¹²⁵ La matrícula de posgrado la Red UdeG representa solo el 5.4% de la matrícula total de educación superior de la Universidad, inscrita en 134 programas de maestría, 76 especialidades. 48 programas de doctorado (258). En nivel pregrado la oferta educativa se conforma de 117 programas de licenciatura, 6 programas de Técnico superior Universitario y 7 nivelaciones a licenciatura (130) (Universidad de Guadalajara, 2017).

los distintos reportes e informes de actividades evidencian que el proceso de internacionalización de los distintos Centros Universitarios que conforman la Red Universitaria (RedUdeG), coincide ampliamente con la descripción de lo que Marmolejo-Cervantes (2016) señala como internacionalización tradicional con acciones que el autor clasifica en promoción y fortalecimiento de:

- Convenios
- Oportunidades para movilidad
- Programas de enseñanza de segundo idioma
- Creación de oficinas de soporte a la internacionalización
- Acreditación de programas académicos
- Representación institucional en eventos internacionales

Como se ha especificado en párrafos anteriores, en la Universidad de Guadalajara, UdeG, la Coordinación de Cooperación e Internacionalización (CGCI), es la instancia que promueve, coordina y facilita las acciones de internacionalización de la Red a través de diversos programas y proyectos en los que participan los distintos centros universitarios. Puede decirse que la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización, en adelante CGCI, es la dependencia operativa del conjunto de acciones plasmadas en el eje de internacionalización del Plan de Desarrollo Institucional, a cuyos objetivos se alinean los Planes propios de cada centro universitario, tal como se explica en el apartado de políticas. Por lo tanto, la descripción de las principales acciones y estrategias de internacionalización del presente caso, se basa en la documentación oficial que la institución maneja con, desde y/o a través de la CGCI.

2.3.2. Convenios

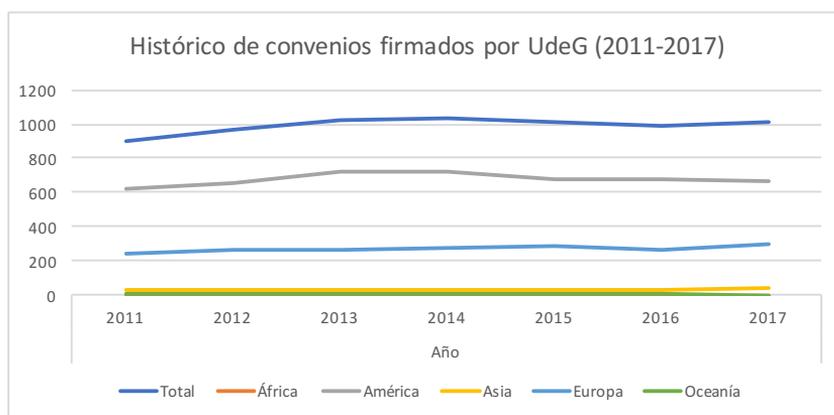
Para la Universidad de Guadalajara, establecer acuerdos y convenios con instituciones de educación superior y organismos nacionales e internacionales, figura como uno de los principales indicadores de cumplimiento de las políticas de internacionalización establecidas desde el 2005 hasta el presente Plan de Desarrollo Institucional: Visión 2030 (Bravo, 2017). La siguiente gráfica muestra la tendencia de la institución a firmar convenios principalmente con instituciones ubicadas en América y en Europa.

Tabla 21. Convenios vigentes por continente, 2011-2017

Continentes	Año						
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Total	897	963	1024	1038	1013	988	1007
África	1	1	1	1	1	1	1
América	624	651	718	723	677	678	668
Asia	28	33	32	33	35	33	40
Europa	238	270	265	273	292	269	297
Oceanía	6	8	8	8	8	7	1

Fuente: CGCI, UdeG, Informe 2017.

Gráfico 9. Histórico de convenios firmados por la UdeG.



Fuente: Elaboración propia con información de Informe UdeG 2017 y CGCI

En general todos los convenios firmados entre la Universidad de Guadalajara y otras instituciones, son el marco legal de acuerdos firmados que especifican un determinado número de estudiantes que cada universidad se comprometo a recibir con excepción de pago de matrícula en programas educativos afines y con garantía de reconocimiento de créditos. Con lo cual, la creciente cantidad de convenios representa un amplio abanico de opciones y destinos para movilidad académica, tanto de estudiantes como de profesores e investigadores.

El significado del término cooperación internacional depende del país y del actor de las partes interesadas. Una clasificación de la cooperación es respecto al tipo de relación que se establece. La cooperación vertical generalmente se refiere a relaciones donante-receptor, con apoyo al desarrollo¹²⁶ orientado hacia ayuda

¹²⁶ La inclusión de la palabra desarrollo en el término cooperación de desarrollo internacional que se utiliza en América Latina, implica que existe financiación o apoyo de un cuerpo bilateral o multilateral para determinados propósitos, como puede ser movilidad o desarrollo de recursos humanos (Knight, 2005, p. 4).

o asistencia. La cooperación horizontal refleja propósitos de beneficio mutuo en una relación de socios (Knight, 2005, p. 4). Para Siufi (2009), la cooperación internacional universitaria incluye el conjunto de actividades que las instituciones realizan entre sí “a través de múltiples modalidades, implica una asociación y colaboración en los ámbitos de la política y gestión institucional; la formación, la investigación, la extensión y la vinculación para el mutuo fortalecimiento y la proyección institucional” (p. 124). Tobín (2015), señala que la cooperación internacional abarca múltiples acciones que las universidades realizan con pares de otros países en beneficio mutuo de las instituciones cooperantes.

Específicamente el Centro Universitario del Norte (CUNorte), busca una forma de cooperación con pares internacionales similar a uno de los cuatro modelos que De Meyer, Harker y Hawawini (2004), definen como “models for internationalizing business education” [modelos para internacionalizar la educación empresarial]. Según la clasificación de los citados autores, el modelo asociativo o de colaboración [*the partnership model*], se fundamenta en una forma de cooperación y colaboración entre instituciones basada en el principio de reciprocidad [*reciprocity*]. En el contexto del CUNorte el citado modelo se aplica poniendo en práctica dos principios básicos: 1) Colaboración académica con universidades extranjeras focalizada en atender necesidades de formación y áreas potenciales de desarrollo. 2) Reciprocidad de apoyo a la movilidad estudiantil, dependiendo de la disponibilidad y recursos de apoyo en gastos de hospedaje y alimentación.

En síntesis, respecto a este aspecto de la internacionalización en la universidad de Guadalajara, si bien es cierto que los convenios representan el marco legal la relación institucional con universidades y asociaciones extranjeras, y tal como señala Sebastián (2002), se trata de una cooperación internacional fundamentada en realizar actividades conjuntas en beneficio de complementar capacidades y fortalecerse institucionalmente introduciendo la dimensión internacional en las funciones de docencia, investigación y extensión en mejora de su calidad y vinculación social), también es cierto que de forma recurrente las acciones de cooperación internacional entre las universidades, lejos de figurar como acciones estratégicamente asociadas a un plan de desarrollo institucional, frecuentemente resultan ser “fruto de actividades espontáneas motivadas por los intereses de una parte de la comunidad académica” (Sebastián, 2015). Coincidente con lo señalado por el citado autor, Gacel-Ávila (2005), sostiene que los proyectos de internacionalización de las universidades mexicanas carecen de planeación y visión a largo plazo. “En consecuencia, aunque se suscriban muchos convenios institucionales, pocos están activos o en buen funcionamiento” (p. 271). Al respecto, específicamente sobre la Universidad de Guadalajara, Navarro (2017), señala que

“no existen datos en los informes (2001-2012) de la CGCI que permitan ubicar con claridad de qué perspectiva de cooperación se trata cuando se establecen convenios” (p. 145).

Con lo cual, podemos resumir que en el caso que ocupa en este capítulo -la Universidad de Guadalajara, la estrategia de cooperación no se aplica bajo ningún criterio específico de prioridad hacia determinados objetivos. Es decir, los convenios que la universidad firma, no los firma con instituciones ‘clave’ para el cumplimiento de los objetivos que marca en su propio plan institucional. Aunado a que gran porcentaje de los convenios permanecen inactivos los acuerdos no son pactados para el cumplimiento de proyectos de impacto a mediano ni a largo plazo. Una práctica común en CUNorte y en todos los centros de la Red es que los académicos promueven convenios con intereses académicos de poco impacto o con fines de acciones muy específicas. En opinión de esta investigadora, la práctica de promover y conseguir convenios que inactivos se convierten en letra muerta, tiene su razón de ser en intereses de colaboración académica a nivel individual y desalineados al cumplimiento de propósitos institucionales claramente definidos desde y con los departamentos que conforman cada Centro. Considero que mientras no existan documentos institucionales, llámense políticas, planes propios, etc., que definan el por qué, para qué, cómo y con quién hacer internacionalización, mientras no quede claro para cada centro y para cada miembro de la comunidad universitaria, qué rumbo, qué destino, ni qué propósito seguir a la hora de establecer acuerdos y con qué recursos se puede contar para el cumplimiento de metas y objetivos, mientras la universidad no defina países estratégicos para el cumplimiento de propósitos específicos, mientras esto no suceda, las acciones de cooperación internacional plasmadas en convenios, seguirán siendo como frutos sembrados por todos en tierra de nadie.

2.3.3. Oportunidades para movilidad

Los más recientes reportes e informes de actividades de la CGCI, muestran que durante los últimos años la universidad ha focalizado sus esfuerzos de internacionalización en la movilidad (tanto de estudiantes como de profesores), más que en cualquier otra estrategia. Los crecientes indicadores señalados en las informes instituciones dan prueba de ello, como se muestra en la siguiente gráfica.

En este aspecto es importante señalar que las oportunidades de movilidad que la universidad ofrece a su comunidad descansan en el fruto de diversos acuerdos, relaciones y redes que la institución establece con organismos de todos niveles. Puede decirse que en el caso de la Universidad de Guadalajara las oportunidades de movilidad se traducen en apoyos otorgados en forma de becas financiadas por

la propia institución y/o por organismos nacionales e internacionales con que la universidad establece determinadas relaciones de cooperación.

La investigación, tanto la documental como la práctica, muestran que desde la creación de la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización (CGCI), y a través de esta instancia, la Universidad de Guadalajara ha realizado encomiables esfuerzos de enlace y cooperación que se traducen en palpables oportunidades para que la comunidad universitaria se involucre en acciones de movilidad internacional con un abanico de propósitos tan extenso que incluye estancias cortas de especialización profesional, de actualización o estudio de un segundo idioma, asistencia y/o ponencia en congresos y seminarios, representación institucional, visitas protocolarias, estudios semestrales, estancias de investigación, colaboración en proyectos de diversa índole, participación en redes, obtención de grado, etc.. Es decir, los acuerdos que la CGCI ha establecido desde su creación a través de más de una década, representan el eje de oportunidades de movilidad de la comunidad académica. La forma en que estas oportunidades llegan a estudiantes y académicos, en gran medida depende de la organización y prioridad que las máximas autoridades – Rectores - dispongan, tanto a nivel Red como a nivel de cada Centro Universitario.

A la fecha no existen suficientes estudios que permitan aseverar ni que las oportunidades de movilidad no son aprovechadas por los estudiantes, ni tampoco que las oportunidades creadas no se aprovechan porque los estudiantes no cubren los criterios para realizar determinadas movilidades. Con lo cual, buscando oportunidades acordes a las características de la comunidad, en el caso específico del Centro Universitario del Norte (CUNorte), prácticamente por sentido común, el mayor porcentaje de los acuerdos que se establecen, o que se busca establecer con pares institucionales, responden a propósitos relacionados con facilitar la movilidad estudiantil con determinados propósitos. Básicamente se buscan acuerdos para tres propósitos: 1) Movilidad semestral con instituciones de países de habla hispana; 2) Proyectos conjuntos enfocados a solucionar problemáticas que afectan al Centro; y 3) Movilidad hacia instituciones de países de habla inglesa para fortalecimiento del estudio de otro idioma.

2.3.4. Acreditación de programas académicos

De acuerdo con diversos autores (Didriksson, Acosta, Aponte, Larrea, Leite, Orozco y Moreno, 2017), los mecanismos, organismos e instrumentos para la evaluación, acreditación y control de los sistemas universitarios relacionados con la implementación de la calidad en las Instituciones de Educación Superior, incluye una amplia gama de escenarios, objetivos y actores. En América Latina, por lo general la acreditación es entendida como el procedimiento por el cual el Estado,

o un organismo o agencia reconocida por el gobierno, adoptan y hace pública la evaluación de una institución y sus programas académicos. Esta evaluación es realizada por pares académicos y se vincula con los distintos programas académicos de la institución. Refleja el cumplimiento efectivo y verificable de su misión y proyectos. La acreditación es, por tanto, un proceso de evaluación que culmina en un fallo o declaración emitida por el Consejo Nacional de Acreditación en cada país o por alguna agencia de reconocimiento internacional.

Al respecto Días (2006), observa que la acreditación se focaliza en el control y garantía de la calidad medida objetivamente en el cumplimiento de los estándares establecidos por determinadas agencias u organismos externos de acreditación. “Acreditar corresponde a dar fe pública de la calidad de las instituciones o de los programas de estudio; es brindar información a los ciudadanos y a las autoridades garantizando públicamente que los títulos otorgados logran niveles predefinidos” (p. 282). De acuerdo con el citado autor, en las universidades latinoamericanas los procesos de acreditación externa son cada vez más globalizados, transnacionales, objetivos y cuantitativos.

En el caso específico de la Universidad de Guadalajara, el 92.1% del total de los estudiantes inscritos en el nivel superior, están matriculados en programas educativos reconocidos con una evaluación del nivel 1 en los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) o acreditados por organismos del Consejo para la Evaluación de la Educación Superior (COPAES).

Al respecto, tal como señala Acosta (2014), los procesos de evaluación y de acreditación de los programas educativos conforman una política plenamente aceptada - y considerada - por las instituciones como procedimientos legítimos y favorables para el mejoramiento del Sistema de Educación Superior (SES). En este mismo tenor, el CUNorte al igual que todos los Centros que conforman la Red UdeG, asume conscientemente que el reconocimiento de la calidad a través de las acreditaciones conlleva competitividad en la obtención de recursos extraordinarios en bolsas participables tanto federales como estatales (M. R., *entrevista personal*, 5 de marzo de 2018)

3. Otras acciones

Tal como se señala en Villalón de la Isla de la Isla (2017), las acciones y estrategias de internacionalización implementadas en todos y cada uno de los Centros que conforman la Red UdeG -a través de las acciones que dirige la CGCI-, se gestan y realizan con el propósito final de lograr que “los estudiantes adquieran un perfil con capacidades y habilidades requeridas en los mercados internacionales y que

obtingan una conciencia global fundada en una actitud humanista de respeto hacia culturas y valores distintos” (p. 304). El conjunto de actividades detalladas en párrafos anteriores, tienen como marco y contexto común con las tres situaciones:

3.1. Programas de enseñanza de segundo idioma

En CUNorte, alrededor del 98% del total de la plantilla docente se diagnostica con un nivel de dominio de Inglés mínimo equivalente al nivel A1 en los estándares del Marco Común Europeo Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación MCER, o CEFR en inglés. Este diagnóstico en la parte académica, en cuanto a la población estudiantil, los resultados de las pruebas diagnóstico (ESLAT 2018A), reflejan en los aspirantes admitidos, un porcentaje similar (95%), de jóvenes que ingresan a la universidad con bajos o nulos niveles del citado idioma (Secretaría Académica, CUNorte, UdeG, 2018). Específicamente en lo que se refiere a dominio de un segundo idioma, Inglés específicamente, la situación en referida en CUNorte queda lejos de ser un caso aislado para destacarse como problema común en toda la comunidad UdeG. Lamentablemente, la falta de dominio del inglés como segunda lengua resulta ser una problemática que trasciende lo institucional y regional destacándose como problemática de carácter nacional.

Con todo y la imposibilidad de conocer el exacto porcentaje de mexicanos con conocimientos de inglés, los resultados de la Encuesta CIDAC sobre Capital Humano en México (2009), del total de la población urbana entre 14 y 55 años de edad, sólo una tercera parte sabe algo de inglés. “De quienes declaran saber inglés, solamente 4 de cada 100 consideran que pueden leerlo y entenderlo muy bien, y 2 de cada 100 que pueden hablarlo y escribirlo muy bien” (CIDAC 2009, en IMCO, 2015, p. 17). Ocho años después, en el Índice de Nivel de Inglés *English Proficiency Index de Education Firsts* (2017), México queda ubicado en el lugar 43 de 80 países evaluados y en el sexto de quince en América Latina: Nivel bajo. Clasificación EF EPI 51.57 #6/15 en Latinoamérica (EF 2018).

Al respecto, en la conciencia de que el dominio del inglés, además de ser un motor de movilidad, se relaciona con implicaciones de empleabilidad, crecimiento profesional y reconocimientos salariales (IMCO, 2015), la Universidad de Guadalajara atiende las carencias de conocimientos de un segundo idioma a través de una constante y creciente oferta de oportunidades de estudio en forma de cursos y programas en diversas modalidades, accesibles a toda la comunidad universitaria. A la par, durante los últimos años se ha distinguido como miembro activo del conjunto de instituciones participantes en el proyecto acordado entre México, Estados Unidos y Canadá, el fondo público de becas lanzado en el año 2013: *Proyecto 100.000*.

3.2. Creación de oficinas de soporte a la internacionalización

Aun cuando cada vez más la internacionalización figura como estrategia prioritaria, tanto en el discurso oficial como en la práctica institucional del caso que nos ocupa, tal como deja constancia la especialista al frente de la CGCI durante varios años: “El proceso de internacionalización debe apoyarse en personal capacitado y experimentado, con liderazgo administrativo, experiencia y aptitudes interculturales” (Gacel, 2000). Si embargo, una situación común en las IES mexicanas es la poca profesionalización de las áreas administrativas provocada por la “escases de personal calificado y experimentado en la gestión de tal proceso”. Esta investigadora encuentra que la problemática señalada por Gacel, describe la situación de la gran mayoría de los Centros Universitarios. Prueba de ello, es que recientemente la Universidad inicio un conjunto de acciones encaminadas a diseñar e implementar un proyecto de integración de la dimensión internacional en todas las funciones universitarias, la propuesta incluye la definición de políticas y estrategias basadas en el consenso y la realidad de cada centro universitario. La primera fase de la propuesta incluyó la formación y capacitación de administrativos y/o académicos que habrán (o deberían), comprometerse con el citado proyecto.

Sin embargo, a pesar de la visión y el positivo alcance que podría tener la implementación del proyecto, la doctoranda que realiza este trabajo considera que, la magnífica propuesta dos situaciones que pueden afectar el nacimiento y desarrollo de tan encomiable proyecto:

- g. En todos los centros que conforman la Red UdeG:
- h. “con cada cambio de autoridad suelen modificarse la orientación e importancia de los esfuerzos y programas internacionales. En consecuencia, el personal, la ubicación y las funciones de las oficinas encargadas de las relaciones internacionales pueden cambiar, algunas veces de modo sustancial. Como estos cambios no se realizan con base a una evaluación institucional objetiva, en algunos casos no mejora la situación” (Gacel, 2000, p. 131)
- i. En la estructura organizacional de la Universidad, no figuran instancias de internacionalización reconocidas institucionalmente. Lo que existen son oficinas de carácter administrativo cuyas funciones se limitan básicamente a la promoción de becas e intercambios. Aunado a ello, en la práctica de contrataciones y asignación de puestos y funciones en la universidad, tal como señala Gacel-Ávila, la selección de los cuadros se desarrolla bajo criterios personales. “Esta situación representa una problemática importante, ya que en un proceso de internacionalización para resolver las dificultades de orden académico es necesario superar previa o simultáneamente las de

carácter administrativo. La falta de liderazgo y eficiencia en las estructuras administrativas limita el éxito del proceso de internacionalización” (p. 133)

Las palabras de Gacel (2000), son citadas tal cual porque laboralmente, esta doctoranda se ha desempeñado responsable de una oficina de internacionalización durante más de cinco años. Dicho sea de paso, si se revisa la estructura organizacional, las oficinas de internacionalización no existen dentro del organigrama institucional. En el caso específico del CUNorte, esta figura -tanto la oficina como la persona designada como responsable- fue creada por iniciativa del Rector como máxima autoridad del Centro Universitario con el único y firme propósito de incluir la dimensión internacional en todos los ámbitos posibles. Por ende, las experiencias y conocimientos adquiridos durante ese tiempo me permiten dar fe y testimonio de que la situación descrita por Gacel-Ávila coincide totalmente con la realidad que se vive en el caso que nos ocupa.

3.3. Representación institucional en eventos internacionales

Sin lugar a dudas, la Universidad de Guadalajara destaca entre todas las IES mexicanas por su capacidad de gestión en la conformación de acuerdos, asociaciones, redes y colaboración con organismos internacionales. Esta distinción promete conservarse a través del recién gestado Consejo consultivo para la internacionalización.

El referido Consejo será conformado por un Presidente (Rector General de la Universidad de Guadalajara); un vicepresidente (Vicerrector Ejecutivo de la UdeG); el Secretario General; un Secretario Técnico (Titular de la CGCI); y “Dieciocho miembros, de los cuales 8 serán rectores de la Red Universitaria y 10 serán académicos de reconocida experiencia en el ámbito de la cooperación internacional. (el Rector General designará a los miembros)” (Coordinación General de Cooperación e Internacionalización, 2018).

Hasta la fecha en que se elabora el presente trabajo, la representación institucional del caso UdeG puede resumirse en la gestión de los acuerdos que han dado vida al modelo de cooperación internacional que sostiene el proceso de internacionalización de la Universidad.

Basta con revisar a detalle la inversión, coordinación y trabajo que implica cada una de las acciones de internacionalización que se reportan en los informes para reconocer que, independientemente de la perspectiva y los propósitos de conformación de cada uno de los acuerdos que sostienen el citado proceso, la Universidad de Guadalajara es, sin lugar a dudas un referente en internacionalización para todas las IES mexicanas.

La conformación del citado Consejo representa por mucho, aún en la fase de gestación en que se encuentra, un potencial detonante en la incorporación de estrategias de internacionalización en las IES mexicanas. Tal vez, podría suceder, que la segunda universidad pública más grande e importante del país -la UdeG-, en su capacidad de gestión alcance al nivel gubernamental de las instancias con poder de planeación e implementación de políticas públicas que definan, y sustenten presupuestalmente, la inclusión de la internacionalización de las universidades mexicanas.

CAPÍTULO VIII

UN SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR ARMÓNICO CON UNA INTERNACIONALIZACIÓN COMPRENSIVA Y UN CURRÍCULUM INTERNACIONALIZADO. ESPAÑA (UNIVERSIDAD DE GRANADA)

1. Introducción

Como es bien sabido, España forma parte del llamado viejo mundo o viejo continente. Europa forma parte de los continentes más antiguos del planeta y en términos de superficie el segundo más pequeño después de Oceanía. Hablar de la historia de España implicaría remontarse a la *Hispania Romana* del siglo II a.C. hasta el primer Concilio de la Iglesia hispana en el año 314, en la península ibérica. Significaría describir el tiempo del Reino Visigodo en el siglo V; la España musulmana, la España cristiana y la conformación del imperio español con los Reyes Católicos; el descubrimiento de los extensos territorio de un nuevo mundo o nuevo continente con la subsecuente conquista y dominio de España sobre América con los Virreinos de México y Perú; la decadencia del imperio español en el siglo XVII; la España de los Borbones o dinastía borbónica y la etapa de la Ilustración; la invasión napoleónica; la Guerra de Independencia; la importancia de la Constitución liberal de 1812; con las consiguientes revoluciones liberales; la Primera Guerra Mundial (1914-1918); la primer dictadura (1923-1931) iniciando el siglo XX; el hundimiento de la monarquía y la segunda República; la guerra civil; la dictadura franquista (1939-1975); la Segunda Guerra Mundial (1939-1945); la Guerra Fría (1947-1991); la transición de la dictadura a la democracia (1975-1978); la Constitución de 1978; la Firma del Tratado de Adhesión de España a la Comunidad Económica Europea (1985); el cambio oficial de moneda con la incorporación a la eurozona o zona euro (1999) y la crisis política de la Independencia Cataluña (2017). Por tanto, resulta comprensible acotar el estudio temporalmente a la descripción que se detalla en los siguientes párrafos.

También cabe citar brevemente de su sistema educativo ya que en este capítulo conforma el estudio y análisis de los procesos y estrategias de internacionalización, focalizados en una universidad muy internacionalizada como es la Universidad de Granada. Al margen de conceptos ya analizados como “globalización” e “internacionalización”, habría que añadir “europeización” (Fernández-López y Ruzo, 2003; Luzón y Sevilla, 2010) por todo el proceso de cambio reformados que ha supuesto el proceso de Bolonia y la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. Para Luzón y Sevilla (2010), lo innovador del proceso de “europeización” es que no existen antecedentes históricos que pongan de manifiesto el desarrollo de esta voluntad colectiva de construcción europea, aunque no deja de ser un conglomerado, aupado por un cierto optimismo, pero lejano aún de una mentalidad colectiva que deje de lado las identidades locales y las subordine a una Europa de naciones, cooperativa y solidaria (p. 16).

Desde un punto de vista general, se puede afirmar que durante las últimas tres décadas el sistema educativo español ha experimentado un profundo proceso de descentralización que se ha concretado en una división de competencias educativas entre el gobierno central y los gobiernos autonómicos (Viñao, 1994). Este proceso de progresiva descentralización educativa ha coincidido con la necesidad de convergencia¹²⁷ de los sistemas educativos europeos. La denominada Estrategia de Lisboa, puesta en marcha por el Consejo Europeo celebrado en Lisboa en el año 2000 y la puesta en marcha de una tecnología política de gobierno denominada Método Abierto de Coordinación, que implica una serie de instrucciones/directrices, calendarios, indicadores, evaluación, revisión por pares, etc., que le dan sentido de unidad y coherencia (Dale, 2006) a esta forma de política de “gobierno sin gobierno”, que ha dejado una muestra de la influencia de la política educativa de la Unión Europea (Novoa, 2010). Según se refleja en la publicación de la OCDE *Education at a Glance* (2017), durante el periodo 2006-2016, el porcentaje de población adulta española con estudios inferiores a la segunda etapa de Educación Secundaria se ha reducido en casi 9 puntos porcentuales, pasando del 50,3% al 41,7%, siendo la media de la OCDE tan sólo del 22,4%. Sin embargo, en Educación Terciaria en la citada década (2006-2016), España ha conseguido un avance considerable, un 35,7% equiparable al 36,7% de la OCDE y algo superior a la media europea del 33,4%¹²⁸

Como se ha comentado en capítulos precedentes, las universidades españolas se encuentran entre las más antiguas del mundo. Por ejemplo, la Universidad de Salamanca, se fundó en los primeros años del siglo XIII a la que siguieron otras importantes universidades en el mapa europeo medieval. La Universidad de Granada se crea bajo el reinado de Carlos I, en 1531, cobrando un gran protagonismo y relevancia en el sistema universitario renacentista, ya que eran instituciones pequeñas centradas en campos de conocimiento limitados al derecho, la filosofía y la teología (Mora, 2009). La educación superior en España es un sistema binario, constituido por las universidades y los ciclos formativos de Formación Profesional de grado superior, de carácter no universitario. Actualmente, el mapa universitario español está formado por un total de 83 universidades, distribuidas en 243 campus, gran parte de ella imparten enseñanza presencial. Del conjunto, 50 son de

¹²⁷ La Convergencia Europea es un proceso que busca armonizar los programas de estudio de educación superior de los países miembros de la Unión Europea en torno a unos ejes comunes que permitan que las titulaciones obtenidas en un país miembro sean válidas en otro país de la unión. Para ello se busca unificar las competencias necesarias para obtener las diferentes titulaciones existentes. El proceso de la convergencia europea gira en torno a dos aspectos centrales: a. La definición clara del contenido y objetivo de cada titulación. b. El nuevo sistema de créditos europeo denominado ECTS, basado en el tiempo de dedicación de los estudiantes.

¹²⁸ Véase en *Education at a Glance*, 2017, página 7, disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/eag/2017/panorama-de-la-educacion-2017-def-12-09-2017red.pdf?documentId=0901e72b8263e12d>

titularidad pública y 33 privada, que conforman 1,78 universidades por cada millón de habitantes. Hay 1,6 millones de estudiantes matriculados, un 54,5 % de mujeres y sólo el 15,3% en instituciones privadas (presenciales y no presenciales)¹²⁹. En España todas las universidades pueden ofrecer programas de cualquier nivel (grado y posgrado), aunque mayoritariamente se oferta enseñanza presencial. También disponen en su estructura de la participación en programas de investigación, a pesar de las diferencias intercampus e interuniversitarias. No obstante, el Estado monopoliza la educación superior como mecanismo de protección a la libertad e independencia académica. Así, al igual que otros países europeos en España se observa que gran parte de las universidades son dependientes del Estado como garante de esa libertad de pensamiento (Mora, 2009).

El monopolio estatal de la educación superior se originó en España, al igual que en otros países europeos, como mecanismo de protección de las universidades frente a los sectores sociales que se oponían a la libertad académica y a la independencia del conocimiento. Sin embargo, a diferencia de otros países -donde la propiedad privada de las universidades era la garantía de libertad e independencia de los poderes externos- en España, el Estado se convirtió en garante de la libertad tanto para la enseñanza como para la administración de las universidades.

El sistema universitario español según el informe de la Conferencia de Rectores (CRUE, 2016), se encuentra dentro de los parámetros de normalidad, aunque como hemos indicado anteriormente, con registros algo inferiores a los analizados en el panorama internacional de los países de la OCDE. Un 54% de los jóvenes adultos comenzará a estudiar una titulación universitaria de grado o una formación equivalente, aunque tan sólo un 23% continuará su formación superior con una maestría. La tasa de acceso a los estudios universitarios en España, según la CRUE es del 47%, y las de maestría un 9%, ambas inferiores a la media de la Unión Europea y la OCDE¹³⁰. A pesar del cambio de tendencia iniciado con la crisis económica en 2008, una de las constantes que se mantiene es que las mujeres continúan siendo mayoritarias en los estudios universitarios, sobre todo en las titulaciones de grado, mientras que los hombres se observa una reducción en cuanto a su participación (54,4%). Sin embargo, uno de los temas focales de este trabajo es el concerniente a la internacionalización y análisis de sus procesos y estrategias. En este sentido el sistema universitario español lidera la movilidad de estudiantes en el Programa Erasmus, aunque se ha reducido la atracción internacional de estudiantes que se

¹²⁹ Para datos más concretos al respecto, puede consultarse la *Estadística de Estudiantes Universitarios (EEU) Curso 2015-2016*. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/estadisticas/alumnado/2015-2016/Principales-resultados-EEU-2015-2016-2.pdf>

¹³⁰ Puede consultarse en el informe de la CRUE La Universidad Española en Cifras 2015/2016, página 8, disponible en: <http://www.crue.org/SitePages/La-Universidad-Espa%C3%B1ola-en-Cifras.aspx>

matriculan en la enseñanza universitaria española (CRUE, 2016, p. 14). Según datos del antiguo Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en 2017 España seguía siendo el país de la UE preferido por los estudiantes en el Programa Erasmus, siendo Granada la universidad de destino preferida con 2.329 estudiantes (0,47% del total) por delante de la Università di Bologna-Alma Mater Studiorum y la Complutense de Madrid¹³¹.

2. El proceso de Bolonia en el marco de la Unión Europea

A juicio de Vázquez-Fernández (2014), la Unión Europea se ha visto como un conjunto de estados, o macro estado, que ha sido “impulsora y defensora de políticas ligadas al desarrollo de la democracia, la protección de los derechos humanos, y a la integración y solidaridad entre regiones y estados. Todo ello mediante políticas racionales de consenso y “cooperación”, dentro de una lógica de “softpower” (p. 135). También y en la misma línea argumental, Martínez (2013), asegura que, “la construcción de la Unión Europea es la historia de una serie de etapas, fases y grados de adhesión de los diferentes países a las instituciones comunes” (p. 28). El largo proceso de conformación de la Unión Europea ha sido un camino largo y difícil, lleno de luces y sombras desde que muestra un conjunto de iniciativas y acuerdos pactados a través del tiempo con el objetivo de la creciente incorporación de países al proyecto de la construcción europea. Desde la Europa de los seis - 1951; a la de los nueve - 1973; de los doce -1986; de los quince -1995; y de los veinticinco, -2004; hasta la actual unión de veintiocho países. La Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA) en 1951¹³², fue el principio la reestructuración de los países devastados por la Segunda Guerra Mundial y el primer paso de lo que hoy es la Unión Europea.

La Unión Europea es una entidad geopolítica “supranacional” basada en el Estado de Derecho, esto es, que actúa con base a tratados que se aprueban voluntaria y democráticamente por los países que la integran y se ratifican por los respectivos parlamentos o mediante referéndum. Se inscribe en un proceso de confederación de estados con una configuración de comunidad política internacional basada en un unilateralismo hegemónico liberal (Vázquez-Fernández, 2014). Se ha construido a través de sucesivas funciones en pro de un mercado único de bienes y servicios entre países. “Los tratados establecen los objetivos de la Unión Europea, las normas

¹³¹Véase <https://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2017/05/20170516-erasmus/uno.pdf> y también en <https://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2017/05/20170516-erasmus.html>

¹³² Robert Schuman, ministro francés de Asuntos Exteriores, propuso el 9 de mayo de 1950 un proyecto de integración europea, del que surgió la Comunidad Europea del Carbón y el Acero (CECA) y dio lugar a lo que hoy es la Unión Europea

para las instituciones de la UE, cómo se toman las decisiones y la relación entre la UE y sus Estados miembros” (Comisión Europea, 2014a, p. 3). Por ende, se modifican en cada adhesión de nuevos Estados. En el primero, el Tratado de París en 1951, se creó la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA), con seis países fundadores: Alemania -entonces RFA-, Bélgica, Francia, Italia, Luxemburgo y Países Bajos, por ello el nombre de la Europa de los seis. España se integró en la entonces Comunidad Económica Europea (CEE), con la firma del Tratado de Adhesión de 1986. Poco después, en 1989, incorporó su divisa nacional (peseta) al Mecanismo de Cambios del Sistema Monetario Europeo. En 1992, con la instauración del Fondo de Cohesión para proyectos de medio ambiente, infraestructuras de transporte y energía, España obtuvo inestimables apoyos por su nivel de renta inferior al 90% de la media de la UE. En la actualidad la componen veintiocho países, pero con el Reino Unido negociando su salida mediante el “brexit”. A pesar de los claroscuros de la política de la Unión Europea a lo largo de su construcción como organismo supranacional, la política que ha mantenido a lo largo de su historia ha sido “un reflejo de la política liberal. Una política desligada de presupuestos ideológicos en gran medida, y que, en muchos países, especialmente en España, está generando y consolidando nuevas fronteras dentro de una lógica populista, aunque en un marco democrático” (Vázquez-Fernández, 2014, p. 151).

Dentro de las políticas de consenso está la actual Estrategia 2020, también llamada “Europa 2020”. Esta estrategia que desarrolla una serie de políticas y de acciones orientadas hacia un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Conlleva un conjunto de iniciativas consensuadas y aprobadas en el Consejo Europeo para el cumplimiento de cinco objetivos clave propuestos por la Comisión.

- a. El 75% de la población de entre 20 y 64 años deberá tener empleo
- b. El 3% del PIB de la UE deberá ser invertido en I+D
- c. Reducir en un 20% (o un 30% si se dan las condiciones) las emisiones de gases de efecto invernadero, aumentar en un 20% las energías renovables, y aumentar en un 20% la eficiencia energética
- d. El porcentaje de abandono escolar deberá ser inferior al 10% y al menos el 40% de las personas de 30 a 40 deberá tener estudios superiores completos
- e. El riesgo de pobreza deberá reducirse a 20 millones de personas menos. (Europa 2020)

Estos objetivos determinan y derivan en una serie de acciones comunitarias que tienen un reflejo directo en los estados nacionales.

2.1. la Educación superior europea. Breves apuntes

Dentro del marco y pautas que señalan la globalización y/o internacionalización, la educación superior europea gira en torno a dos perspectivas de carácter transversal: la convergencia y la diversidad, centros y periferia (Zgaga, Teichler y Brennan, 2013). Como apuntábamos al comienzo del capítulo, la educación superior europea ha tenido en las tres últimas décadas un marcado acento globalizador, mediatizado por un sentido regional como es el proceso denominado *europaización*, o sea la internacionalización centrada en Europa (Teichler, 2004). Sin embargo, el concepto de “europaización” alberga un doble significado: Europa como una “región global” (es decir, una perspectiva de “mirada externa”) vs. Europa como “región europea” (es decir, una perspectiva de “mirada interior”). Después de dos décadas, de la implantación del EEES la educación superior europea sigue estando constituida por sistemas nacionales de educación superior. No obstante, algunos de ellos están más “internacionalizados” que otros (Zgaga, Teichler y Brennan, 2013). Sin embargo, en la actualidad y después del proceso seguido de “europaización”, los sistemas nacionales de educación superior europeos parecen mucho más convergentes, pero están surgiendo nuevos retos: el verdadero potencial del EEES y su impacto real en las recientes reformas en todos los países que cuestionan los objetivos y el futuro inmediato de la educación superior europea. También hay constancia mediante investigaciones de que persiste una tensión entre la convergencia “europea” y las diversidades “nacionales”, agudizada por problemas económicos y políticos. Otro de los problemas puestos de manifiesto por Altbach, Reisberg y Rumbley (2009) en el Informe sobre las tendencias actuales en la Educación Superior y que incumbe también a la educación superior europea, a pesar de los esfuerzos alcanzados por el EEES, es la desigualdad entre los sistemas nacionales de educación superior e incluso dentro de los mismos países. En este sentido seguimos hablando de “centros y periferias” (p. IV). Los centros son las universidades con mayor presencia internacional y mejor posicionadas en los rankings internacionales por su relevancia en materia de investigación y por su reputación de excelencia. En esta línea argumental, parece que una “mano invisible” está empujando a los países europeos a aceptar los papeles de “exportadores de políticas”, ya que como aseguran Zgaga, Teichler y Brennan, (2013), se produce la incapacidad por parte de países “periféricos” para diseñar sus propias políticas nacionales en educación superior y sin embargo, están adoptando e importando “políticas comunes” sin tener en cuenta las particularidades de los “periféricos”. Ocurre con el fenómeno “Bologna omnipresence” o “pan-Bolognisation” del que se hace eco Gacel-Ávila (2011) sobre la posibilidad de construir un espacio común de educación superior en América Latina, a través de un proceso similar al de Bolonia o alguna de sus variantes.

Sin embargo, la evolución y el contexto europeo de educación superior orientado hacia *la europeización de la educación superior* están estrechamente vinculados al auge de la sociedad del conocimiento (Mora, 2009). De hecho, hay evidencias que son constatables como:

- a. la supeditación, en muchos casos, de la educación superior a finalidades de carácter económico, en aras de la competitividad.
- b. El auge de la nueva gobernanza ideológica, como piedra angular de la reforma, donde prima una menor regulación y mayor autonomía institucional.
- c. Incremento de la financiación y una mayor vinculación con el mundo de la empresa.

Todo ello tendente a una “movilización de la capacidad intelectual europea” (p. 266), aunque no debemos olvidar que las universidades e instituciones de educación superior son ante todo un servicio público para el ciudadano y han de corresponder también a intereses más universales.

2.2. El proceso de Bolonia y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior

Las políticas educativas de la Unión Europea tienen una significativa relevancia para las políticas educativas de los distintos países que otras organizaciones transnacionales como la OCDE, ya que la UE tiene una presencia de gobierno de mayor presencia e influencia con el conjunto de países miembros. Ya en el Tratado de Maastricht figura y se refleja la educación como uno de los ámbitos más importantes de responsabilidad de la Unión Europea y a partir de ese momento se desarrolla la figura y las acciones en torno a la difusión y extensión por todo el marco europeo de la dimensión europea de la educación. Valle (2004) es explícito en este aspecto al afirmar que: “desde el momento mismo en que se firma el Tratado de Roma de 1957 ha existido una *política educativa* desde las instituciones comunitarias. Por una parte, al hablar de política educativa no puede restringirse la educación al sistema nacional de enseñanza formal, al sistema educativo. Hay que entender dentro de ella también acciones en ámbitos tales como la homologación de titulaciones, la movilidad de estudiantes y profesores, el diseño de marcos para la cooperación educativa internacional, etc.” (p.17). Los sucesivos programas europeos como Leonardo, Erasmus, Sócrates, dormán un conglomerado de acciones que fomentan acciones encaminadas bien a la movilidad entre profesorado, estudiantes, orientadas al intercambio de experiencias educativas, compartir proyectos conjuntos, fomento y ampliación de una cultura y lengua común, que hacen que forme parte de esa dimensión europea y política educativa común (Valle, 2004).

Así, el denominado Proceso de Bolonia tenía como objetivo la creación del llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Sin embargo, los conceptos e interpretaciones que se derivan del Proceso de Bolonia tienen diferentes significados, dependiendo del contexto, cultural, la política educativa y la perspectiva educativa de cada país.

La idea no era crear un sistema educativo común, sino más bien de descubrir diferentes formas de comparar y evaluar los sistemas educativos de las naciones en el marco de las ambiciones globales de la UE de convertir a la Unión en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, como se afirmaba en la Agenda de Lisboa (Luzón y Sevilla, 2010).

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) nació con el objetivo de lograr la convergencia europea de los sistemas de enseñanza superior, facilitando los intercambios y la movilidad de estudiantes, titulados y profesorado de gran parte de Europa. Su implementación a lo largo de la primera década del segundo milenio ha sido la de mejorar y dotar de mayor calidad a la educación superior frente a los retos que plantea la educación superior del siglo XXI. Sin embargo, los sistemas de educación superior y políticas están bajo las directrices del Proceso de Bolonia y la aplicación de sus principales líneas de acción (Comisión Europea, 2015). Los cambios introducidos en los sistemas nacionales europeos para alcanzar los objetivos de Bolonia y conseguir el EEES se vio inicialmente como una oportunidad para mejorar la educación en toda la Unión Europea, permitiendo a las universidades adaptar la estructura de sus titulaciones y adaptar los nuevos programas de estudios, al mismo tiempo que modernizar los sistemas educativos, metodologías y modelos de evaluación (Teichler, 2009; Crosier y Parveva, 2013; Toledo-Lara, 2015).

Sin embargo, el Proceso de Bolonia se presenta actualmente como la estrategia más generalizada para reorientar e integrar la enseñanza superior europea. El Proceso de Bolonia se inició en 1999 con el fin de crear un Espacio Europeo de Educación Superior con el propósito explícito de facilitar la movilidad de los estudiantes, el profesorado e incluso todo el personal de la educación superior; enfocado y con el objetivo de preparar a los estudiantes para sus futuras titulaciones (empleabilidad) y para la vida como ciudadanos activos en sociedades democráticas. También, no cabe duda para fomentar su desarrollo personal; ofrecer un amplio acceso a una enseñanza superior de alta calidad, basada en los principios democráticos y la libertad académica (Declaración de Bolonia, 1999). En este sentido, el proceso de Bolonia también considera un elemento de trascendental importancia como el contenido de la Agenda de Lisboa de la UE: “hacer de Europa la región más dinámica y competitiva del mundo” y el seguimiento, aunque en un

lenguaje más humilde, de la Estrategia Europa 2020 (convertir a Europa en una economía “inteligente, sostenible e integradora”).¹³³ No obstante, Luzón, Sevilla y Torres (2009) son clarificadores en cuanto a los efectos que supone la irrupción de Bolonia en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior al afirmar que conviene relacionar este hecho con la percepción por parte de las universidades europeas de una situación de crisis, ya que desde mediados del siglo XX se han visto envueltas en una serie de fuertes cambios que han transmitido una sensación de inestabilidad, de incertidumbre, de no saber si avanzan hacia el mejor cumplimiento de sus fines o, por el contrario, hacia la desnaturalización de la institución.

En este contexto, España ha sido uno de los cuarenta y seis países que se sumaron a lo largo de la pasada década (2000-2010) al denominado “Proceso de Bolonia” (1999), que posibilitó la creación de una gran Área Europea de Educación Superior, conforme a los principios de calidad y competitividad, acompañada de la capacidad de diversidad y movilidad. Aunque este proceso tuvo lugar formalmente tras la Declaración de Sorbona en 1998, tras la reunión convocada por el entonces ministro francés de Investigación, Claude Allègre, extensiva a los responsables ministeriales de la Educación Superior de Italia, Reino Unido y Alemania. Sin embargo, dicho proceso comienza y tiene lugar una década anterior, en 1988, cuando un grupo de rectores de universidades europeas se reúnen en Bolonia para conmemorar el novecientos aniversario de la universidad más antigua reconocida de occidente. De hecho, el documento al que se denominó *Magna Charta Universitatum*, se puede considerar como el inicio de dicho proceso (Pereyra, Luzón y Torres, 2013). Posteriormente, en Bolonia, un año después de la reunión en la Sorbona, en junio de 1999, se volvieron a reunir, esta vez veintinueve ministros responsables de la Educación Superior de sus respectivos Estados para firmar la Declaración de Bolonia, documento que va a originar una oleada reformadora en las universidades europeas a través de una década, que va a tener su reflejo y expresión tras una serie de conferencias ministeriales que con carácter bianual, han seguido y supervisado su puesta en funcionamiento en los respectivos países: Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009), Budapest y Viena (2010) y Bucarest (2012).

De hecho, es oportuna y clarificadora la aseveración de Sanjurjo (2012) cuando afirma que:

¹³³ Comunicación de la Comisión Europea 2020 *Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=ES>

La Declaración de Bolonia no es una norma de Derecho comunitario y carece, por tanto, de carácter vinculante. Se trata en cambio de un acuerdo intergubernamental suscrito inicialmente por los Ministros de Educación de treinta países europeos (p. 122).

En este sentido, el objetivo explícito del Proceso de Bolonia no era crear sistemas educativos uniformes, sino fomentar la movilidad y la empleabilidad de los estudiantes y ciudadanos potenciales de la UE, haciendo que los sistemas educativos nacionales existentes sean transparentes y comparables. Por lo tanto, se han ido desarrollando una serie de tecnologías políticas y de gobierno eficientes para hacer que las diferentes titulaciones sean comparables de acuerdo con un conjunto de criterios con los que se puede medir a cada país individual. Uno de los objetivos fundamentales es que todos los países elaboren titulaciones fácilmente legibles y comparables organizadas en una estructura de tres ciclos (por ejemplo, grado (bachelor), máster y doctorado). Además, los países están estableciendo actualmente marcos nacionales de cualificaciones compatibles con el marco general de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior que definen y concretan los resultados del aprendizaje para cada uno de los tres ciclos de acuerdo con las normas y directrices para la garantía de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior¹³⁴.

Para Jürgen Schriewer (2009), el proceso o también llamada Declaración de Bolonia (1999) puso en marcha una estructura común para las titulaciones universitarias europeas, pero al mismo tiempo supuso una ruptura con las arraigadas tradiciones universitarias europeas. No ha habido unanimidad en cuanto a la evaluación de sus efectos, sino que las valoraciones realizadas son múltiples y diversas. Ulrich Teichler (2006) en un riguroso estudio de los sistemas de educación superior en Europa llega a una conclusión similar. Propugna que las reformas auspiciadas por Bolonia como son (p. 228):

- a. Aumentar el atractivo internacional y la competitividad de las universidades europeas.
- b. Facilitar la movilidad de los estudiantes dentro de Europa.
- c. Garantizar una oferta de estudios totalmente transparente, flexible y diferenciada que permita mejorar el atractivo de los programas de estudios de menor duración.
- d. Desencadenar reformas académicas en el que se fomenten las cualificaciones relevantes para el mercado laboral, a tener en cuenta en el diseño de las futuras titulaciones universitarias.

¹³⁴ Para una información más detallada y amplia puede consultarse la página web del Espacio Europeo de Educación Superior (2018), recuperada de: <http://www.eees.es/>

No obstante, el Espacio Europeo de Educación Superior ha sido una oportunidad para la universidad europea, en el sentido de que ha supuesto una mejora en general en cuanto a un proceso de adecuación de su oferta educativa y metodología de aprendizaje (Mora, 2009). Los argumentos expuestos por Teichler (2006) contrastan con todo lo expuesto, pero a juicio de Luzón, Pereyra y Torres (2013), todo este proceso de reformas en la educación superior europea ha dado lugar a reflexiones que evidencian la mecánica del planteamiento y examinan la transparencia de un proceso excesivamente burocratizado como jerarquizado.

3. Sistema universitario español. Descripción general

La universidad española adquiere un nuevo impulso renovador y de cambio con el restablecimiento de la democracia y la promulgación de la nueva Constitución en 1978. Precisamente la transformación de la universidad fue uno de los principales objetivos políticos tanto de los académicos como de los partidos políticos. En 1983 se aprobó la Ley de Reforma Universitaria (LRU), que supuso una profunda transformación del sistema español de educación superior. Tal efecto reformador supuso esta Ley que supuso un cambio profundo y modernizador en el sistema universitario español, que supuso en palabras de José-Gines Mora (2007) una emancipación del Estado, en cuanto las universidades se convirtieron en entidades autónomas con capacidad para establecer sus propios programas y, en cierta medida, los planes de estudios. El profesorado pasó a pertenecer a las propias universidades como organismos autónomos y en base a la denominada “autonomía universitaria” las universidades fueron adquiriendo cada vez mayor autonomía y responsabilidad en la gestión, a pesar de la transferencia de gobierno a las comunidades autónomas. En esta amplitud normativa se abrió también la posibilidad de la creación de universidades privadas (sólo existían las pertenecientes a la Iglesia Católica).

La descentralización administrativa y la responsabilidad de la gestión de las 17 Comunidades Autónomas ha motivado la creación y ampliación de muchas universidades durante los últimos cuarenta años. Sin embargo, a pesar de la autonomía universitaria y la descentralización en la gestión, no se ha modificado la vieja tradición napoleónica, con las titulaciones y estatus del personal como funcionarios públicos. El gobierno central mantiene la capacidad de establecer normas generales para las titulaciones, planes de estudios y acreditación del personal en lo que afecta a todas las universidades públicas. De acuerdo con Mora (2007), otra consecuencia notable de la LRU fue la fuerte democratización de la estructura interna de las universidades, en las que la toma de decisiones corresponde a los órganos colegiados, donde todo el profesorado, personal administrativo y estudiantes estaban representados, y con capacidad de decisión, incluida la elección del rector (presidente).

Tabla 22. Diferencias entre los sistemas LRU y EEES (ECTS)

Sistema actual: LRU		Sistema nuevo: ECTS
Valora el trabajo del docente: 1 crédito = 10 horas	Crédito	Valora el trabajo del alumnado: 1 crédito = 5/30horas
Centrada en la formación inicial	Formación	Aprendizaje a lo largo de la toda la vida (LLL: Long Life Learning)
Adquisición de los conocimientos básicos de la disciplina	Objetivo	Desarrollo de competencias en el alumnado: Saber, Saber hacer y Saber Ser
Centrada en la presencialidad del alumnado en el aula	Metodología	Mixto: presencialidad y trabajo autónomo
Transmisor del conocimiento	Docente	Enseñar a aprender
Pasivo	Alumnado	Activo
Lección magistral, prácticas	Estrategias	Enseñanzas teóricas y prácticas, actividades dirigidas (seminarios, trabajos, proyectos, prácticas, actividades externas, etc.),
Valoración de la adquisición de los conocimientos básicos de la disciplina. Examen	Evaluación	Valoración del desarrollo de las competencias trabajadas. Seguimiento individualizado del proceso de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

Durante el comienzo del nuevo milenio, 2001, las universidades españolas se enfrentan a un nuevo contexto legal y normativo mediante la aprobación de una nueva ley de ordenación del sistema universitario (Ley de Ordenación Universitaria, en lo sucesivo denominada LOU). Ello se une al acuerdo entre todos los gobiernos europeos para transformar la estructura de la educación superior mediante la Declaración de Bolonia. Además de la constante estadística que certifica la disminución del número de estudiantes como consecuencia de la disminución de la tasa de natalidad.

3.1. Apuesta por la calidad

La LOU introdujo pequeños cambios en la estructura de la educación superior española, además Luzón, Pereyra y Torres (2013) se hacen eco de cambios ostensibles en el círculo de la educación superior española en el marco del Espacio

Europeo de Educación Superior al amparo de la Declaración de Bolonia. Estos investigadores destacan, la intensidad y rapidez con las que se han producido importantes cambios cuantitativos, así como la transición de un gobierno centralista y autoritario a otro descentralizado, donde la autonomía figura como un elemento clave; y, por último, una insuficiente financiación que empobrece y debilita todas las transformaciones (p. 1037).

Por otra parte para Mora (2007), este cambio implica por una parte mayor democratización en cuanto supone la elección del rector por voto directo, pero por otro una acreditación de las titulaciones a implantarse a partir de la Declaración de Bolonia, así como la acreditación del profesorado en todos sus niveles, por parte de la creación de una nueva Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA). En líneas generales, a juicio de Mora (2007) la LOU otorga a las universidades y a las comunidades autónomas más independencia para organizarse como deseen, pero controladas por agencias de evaluación nacional o autonómicas. Esta característica permite tanto a las universidades como a las autonomías cambiar sus propias regulaciones y adaptarlas al nuevo entorno político, social y económico. Ello ha supuesto una diferenciación y mejora de aquellas universidades que han apostado por cambio y han apostado por la calidad y la competitividad.

Precisamente en el *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas*, elaborado por la ANECA en 2016¹³⁵, destinado a la sociedad y a las autoridades académicas incide en ofrecer un análisis del impacto de las actuaciones de evaluación externa de la calidad en el Sistema Universitario Español, principalmente orientado a propiciar la mejora en los procesos y mecanismos universitarios. El citado Informe se centra en varios indicadores:

- a. La mejora de la calidad de las instituciones de educación superior universitaria, donde mediante determinados programas la acreditación institucional de la Agencia supone una apuesta por garantizar la calidad de las titulaciones ofertadas y procesos internos implementados para garantizar la calidad de las titulaciones en curso.
- b. La mejora de la calidad de los títulos oficiales universitarios, implantados a raíz de la Declaración de Bolonia y establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior, como son todas las titulaciones de Grado, Máster y Doctorado. Esta fase de verificación y aprobación de titulaciones de grado y postgrado ha servido para hacer realidad el reconocimiento mutuo entre los

¹³⁵ El Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas, elaborado por la ANECA puede consultarse en la página web: <http://www.aneca.es/Sala-de-prensa/Noticias/2017/Informe-sobre-la-evaluacion-de-la-calidad-en-las-universidades-espanolas-2016>

distintos sistemas europeos de educación superior y disponer de las garantías necesarias para la sociedad en general de la calidad y solvencia de la educación ofertada en las diferentes titulaciones.

- c. La mejora de la calidad profesional del personal docente e investigador de las universidades. Este indicador de calidad presente en la disposición normativa de la LOU, pretende asegurar la calidad profesional del personal docente e investigador (PDI) que va a ocupar un puesto docente en todos los niveles académicos (desde profesor ayudante hasta catedrático). También incumbe a las universidades privadas. Por otra parte, también se evalúa la calidad de la docencia e investigación del personal docente e investigador para la concesión de complementos retributivos individuales a lo largo de la carrera profesional en la universidad.

A pesar del camino recorrido, como avanzábamos anteriormente el camino está lleno de claroscuros a tener en cuenta a pesar de que no han existido muchas resistencias. Toledo-Lara (2015) se hace eco de una serie de inconsistencias a todo lo largo del proceso recorrido en el sistema universitario español a lo largo de las dos últimas décadas. Se puede constatar por los datos estadísticos, informes de la CRUE y diversas investigaciones que la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior en España, no ha supuesto resistencias sustanciales o destacables en torno a la enseñanza. Ha supuesto un peldaño dentro del desarrollo del espectro europeo en cuanto al proceso de adaptación de las instituciones universitarias al nuevo ordenamiento que ha conformado este proceso de convergencia. Lo que no impide reconocer que aún se necesita avanzar en el conocimiento de la esencia inspiradora de Bolonia y determinar con claridad las nuevas finalidades y así evitar los niveles de improvisación que se han dejado patentes en estas dos décadas de construcción de una educación superior más acorde y convergente con Europa (Toledo-Lara, 2015). Sin embargo, es concluyente y crítico el trabajo de Luzón, Pereyra y Torres (2013) al respecto donde se posicionan que la incorporación del sistema universitario español al EEES tras la Declaración de Bolonia ha sido por la “puerta falsa” (p. 1048).

Dichos autores destacan el alcance y relevancia que ha tenido para la política universitaria el proceso de Bolonia y la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), a pesar de su complejidad. El proceso de implantación y acomodación en España, a pesar de las diferencias sustanciales con los países de su entorno, han respondido a un “ideal regulador” (p. 1060) que ha influido de forma relevante en la construcción de las políticas nacionales.

4. La Universidad de Granada en el sistema universitario de Andalucía

La Junta de Andalucía y la Universidad de Granada constituyen el marco institucional en el que se desarrolla esta investigación como “estudio de caso” respecto a las estrategias y procesos de internacionalización. La Junta de Andalucía continua, en el ámbito de sus funciones respecto a la política universitaria, con una política de expansión universitaria.

4.1. Breve contextualización del sistema universitario de Andalucía

El Real Decreto 1734/86, de 13 de junio de 1986, atribuye a la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía las competencias en materia de universidades, siendo la administración autonómica la que desde esa fecha viene fijando, en el marco del Consejo Andaluz de Universidades (CAU), los objetivos de la política universitaria, así como las actuaciones que en el transcurso de estos años han ido configurando el actual Sistema Andaluz de Universidades. Tradicionalmente, Universidades ha estado vinculada a la Consejería de Educación y Ciencia con la que se aprueba la Ley Andaluza de Universidades (LAU) en 2003. En abril de 2004, la Secretaría de Universidades pasa a depender de la recién creada Consejería Innovación, Ciencia y Empresa, pasando por diversas nominaciones administrativas como Consejería de Economía, Ciencia e Innovación, producto de la fusión de las consejerías de ciencia, innovación y empresa con la de economía, siendo en la actualidad la denominación actual Consejería de Conocimiento, Investigación y Universidad. No obstante, en breves líneas citar algunos de los elementos más importantes que caracterizan el Sistema Universitario Público de Andalucía (SUPA). Las Universidades Públicas Andaluzas ya se encuentran plenamente adaptadas al EEES, desde antes de 2010 y en la actualidad lo componen once universidades, diez públicas y una privada. Entre todas albergan un total de 207.000 estudiantes, alrededor de 16.700 docentes y 9.600 personas que trabajan como personal de administración y servicios¹³⁶. A pesar del número de estudiantes se aprecia un leve descenso del 1,589% durante los últimos quince años. El sistema universitario andaluz durante el curso 2017-18, ofertó 439 titulaciones de Grado, 499 de Máster y 164 programas de Doctorado. Específicamente la Universidad de Granada dispone de 80 títulos de Grado, 103 de Máster. Granada es la segunda universidad andaluza en número de estudiantes durante el curso 2017-18 con 44.973 estudiantes y un 10% de presencia ostensible de mujeres más que de hombres.

¹³⁶ Véase en *Dossier Inicio del Curso Académico Universitario 2017/18*, Recuperado de: <https://universidadespublicasandalucia.es/dossier/>

Tabla 23. Distribución del alumnado por sexo. Previsión curso 2017/18

	Hombres	Mujeres	Total
UAL	5.164	6.213	11.378
UCA	9.020	10.135	19.154
UCO	6.590	8.219	14.809
UGR	18.895	26.078	44.973
UHU	4.213	5.589	9.802
UJA	5.767	6.902	12.669
UMA	14.626	17.098	31.724
UPO	4.026	5.183	9.206
USE	25.414	28.023	53.438
TOTAL	93.715	113.441	207.157

Fuente: *Dossier Inicio del Curso Académico Universitario 2017/18.*

4.1. La Universidad de Granada

La Universidad de Granada está considerada, según la historiografía moderna, como una de las universidades creadas por voluntad de la Corona o de la Iglesia, en el caso de Granada. Fue proyectada inicialmente por expreso deseo de los Reyes Católicos y culminaría su definitiva configuración estando como Emperador Carlos I de España y V de Alemania en 1531. Precisamente cuando el papa Clemente VII expide una bula confirmatoria y carta ejecutorial concediendo al Estudio de Granada las mismas prerrogativas, privilegios y facultades que a los de Bolonia, París, Salamanca y Alcalá. Por ello, la Universidad de Granada se sitúa entre las más veteranas de Europa y de España. Se trata de una institución que tuvo y sigue teniendo una gran relevancia social y económica en esta ciudad. Ha sabido adaptar sus servicios prestados y su infraestructura a las demandas sociales propias del contexto social, profesional, geográfico y demográfico que lo configura, con el paso del tiempo. La demanda ha venido provocada por el crecimiento en la oferta de titulaciones y prestaciones que se viene produciendo de manera continua.

La Universidad cuenta con cuatro Campus Universitarios, además del “Campus Centro”, en el que se integran todos los centros dispersos por el casco histórico de la ciudad. Además, cuenta con el recién incorporado Parque Tecnológico de Ciencias de la Salud, que se está convirtiendo en una apuesta de futuro por la innovación, propiciando la interacción con empresas biosanitarias de base tecnológica e impulsando la asistencia sanitaria de calidad y el conocimiento biomédico. Además, la Universidad tiene otros dos Campus en las ciudades de Ceuta y Melilla.

En la actualidad, y según la Memoria de la Universidad del curso 2016-2017 en la UGR estudian 54.532 estudiantes, distribuidos en 28 centros, donde el 85% corresponde a las titulaciones de Grado, el 9,5% a Másteres, un 4,5% a doctorado y el resto a títulos propios. Además, la Escuela de Postgrado oferta 103 Máster, 164 programas de doctorados y cerca de mil cursos complementarios. Asimismo, el Centro Mediterráneo organiza cursos de formación complementaria en los Cursos de verano de Ceuta, Melilla y Sierra Nevada. Por otra parte el Centro de Lenguas Modernas organiza cursos de español para extranjeros y una diversidad de lenguas extranjeras. Por su parte el Centro de Enseñanzas Virtuales (CEVUG) también dispensa una amplia oferta de cursos en relación al empleo y desarrollo de las nuevas tecnologías. Estos datos ponen de manifiesto la tendencia de la universidad a completar el abanico de titulaciones oficiales y el deseo de atender la creciente demanda de formación complementaria y de postgrado.

Así pues, la formación de profesionales está ligada a la difusión de la cultura y al servicio que debe prestar a la sociedad, por lo que creemos que la Universidad debe de plantearse de un modo reflexivo y crítico hasta qué punto los títulos que imparte ofrecen la garantía de que sus conocimientos no están limitados a un tiempo y un momento concreto, sino que son útiles para distintos contextos y situaciones, evitando la pérdida del valor del conocimiento.

En este sentido la apuesta de la Universidad está en mantener los índices de calidad establecidos y mantener una formación crítica, reflexiva, humana y comprometida con los valores personales y sociales. Estos principios quedan reflejados en sus Estatutos, aprobados por el Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía¹³⁷.

¹³⁷ Pueden consultarse en: <https://www.ugr.es/universidad/normativa/estatutos>

Tabla 24. Centros de la Universidad de Granada

<p>Facultades</p> <p>De Bellas de Artes</p> <p>De Biblioteconomía y Documentación</p> <p>De Ciencias</p> <p>De Ciencias de la Actividad Física y el Deporte</p> <p>De Ciencias de la Educación</p> <p>De Ciencias del Trabajo</p> <p>De Ciencias Económicas y Empresariales</p> <p>De Ciencias Políticas y Sociología</p> <p>De Derecho</p> <p>De Farmacia</p> <p>Facultad de Filosofía y Letras</p> <p>De Medicina</p> <p>De Odontología</p> <p>De Psicología</p> <p>De Traducción e Interpretación</p> <p>De Educación y Humanidades de Ceuta</p> <p>De Educación y Humanidades de Melilla</p> <p>Escuelas Técnicas Superiores</p> <p>E.T.S. de Arquitectura</p> <p>E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos</p> <p>E.T.S. de Ingeniería Informática y de Telecomunicación</p> <p>Escuelas universitarias</p> <p>E.U. de Arquitectura Técnica</p> <p>E.U. de Ciencias de la Salud</p> <p>E.U. de Trabajo Social</p> <p>E.U. de Ciencias Sociales de Melilla</p> <p>Institutos Universitarios de Investigación</p> <p>Instituto Andaluz de Ciencias de la Tierra</p> <p>Instituto Andaluz de Geofísica y Prevención de Desastres Sísmicos</p> <p>Instituto Andaluz Interuniversitario de Criminología</p> <p>Instituto “Carlos I” de Física Teórica y Computacional</p> <p>Instituto de Biopatología y Medicina Regenerativa (IBIMER)</p> <p>Instituto de Biotecnología</p> <p>Instituto de Desarrollo Regional</p> <p>Instituto de Neurociencias “Federico Oloriz”</p> <p>Instituto de Nutrición y Tecnología de los Alimentos</p> <p>Instituto del Agua</p> <p>Instituto Universitario de Estudios de la Mujer</p> <p>Instituto Universitario de la Paz y los Conflictos</p> <p>Centros Adscritos</p> <p>E.U. de Enfermería (S.A.S.) “Virgen de las Nieves”</p> <p>E.U. de Profesorado de E.G.B. “La Inmaculada”</p> <p>E.U. de Enfermería (Cruz Roja) “F. González Azcune” (Ceuta)</p> <p>E.U. de Enfermería de la Cruz Roja “Manuel Olmedo Jiménez” (Melilla)</p>
--

Fuente: Elaboración propia

4.2. Internacionalización

La universidad de Granada contempla en su desarrollo y plan de acción una apuesta decidida por la internacionalización. El análisis de su programa es uno de los objetivos focales de esta investigación. No sólo se ha analizado el Plan Propio de Internacionalización 2018, con una trayectoria de nueve años, sino que además es la Universidad que atrae a más estudiantes Erasmus, lo cual es otro de los indicadores que más nos interesa analizar. Además, se ha entrevistado a responsables de los programas de internacionalización, lo que nos han remitido a lo especificado en dicho Plan Propio de Internacionalización¹³⁸, de plena vigencia y con resultados bastante positivos y una mejora constante por parte de la Universidad en una apuesta decidida por potenciar la internacionalización en todos sus aspectos y facetas.

4.2.1. Políticas

La política comunitaria de educación superior, al igual que del educación y formación profesional, constituye una de las principales políticas comunitarias de la UE con incidencia directa en el proceso de internacionalización de las universidades españolas, incluida por supuesto, la Universidad de Granada. Como figura en la *Memoria Académica de 2017*¹³⁹ la internacionalización es una prioridad política cuya naturaleza compleja y carácter transversal

han exigido la planificación de una estrategia en relación a la justificación y el objetivo de la actividad internacional. Este planteamiento exige la búsqueda de soluciones para los grandes retos sociales mundiales, los objetivos de desarrollo sostenible, la globalización de la economía, la multiculturalidad de nuestra sociedad y la relevancia del conocimiento.

En este contexto y en el marco del EEES, la UE interviene fijando objetivos comunes y creando normas de reconocimiento de competencias y cualificaciones estándares entre los sistemas educativos de los distintos miembros de la Unión. Por ejemplo, en la actualidad el programa “Erasmus+” es un relevante programa implementado por la UE, con el propósito de incrementar las habilidades y competencias que los jóvenes europeos que necesitan para desempeñarse con éxito profesionalmente. Las políticas de internacionalización, sintetizada en el Plan Propio también tiene un correlato en el Plan Propio de Cooperación al Desarrollo¹⁴⁰, que ya cumple su sexta edición. Como se refleja en el Plan propio de Internacionalización, y

¹³⁸ *Plan Propio de Internacionalización de la Universidad de Granada 2018*, recuperado de: http://internacional.ugr.es/pages/plan_propio/planpropiointernacionalizacion201819feb

¹³⁹ Puede consultarse online en la página Web de la Universidad de Granada. <https://secretariageneral.ugr.es/pages/memorias/academica/20172018/internacionalizacion>

¹⁴⁰ *Plan Propio de Cooperación al Desarrollo*, puede consultarse en: <http://cicode.ugr.es/pages/plan-propio-cooperacion/plan-propio-de-cooperacion>

constatado por el Director de Internacionalización¹⁴¹, la décima edición del Plan de internacionalización es la hoja de ruta y la apuesta decidida de la política y estrategia de la Universidad de Granada hacia la internacionalización, en consonancia con los programas europeos e internacionales de movilidad, donde se engloba la política lingüística, con un carácter intrínsecamente transversal e implica los diferentes servicios de la propia Universidad coordinado desde el vicerrectorado de internacionalización.

La política de internacionalización contenida en el documento está diversificada en ocho programas, cuyo objetivo es: “promover y desarrollar de forma sostenible la dimensión internacional del estudio, la docencia, la investigación y la gestión de la institución y de los servicios ofrecidos y la participación de la Universidad de Granada en todas aquellas iniciativas que puedan favorecer la internacionalización tanto en el extranjero como en casa” (p. 3).

La política de internacionalización de la UGR abarca y contempla todas las facetas y posibilidades que se contempla en las estrategias y procesos de internacionalización. Cabe destacar la creación del Consejo Asesor de Internacionalización como organismo universitario de impulso a la política de internacionalización de la propia universidad. Ello le posibilita un respaldo importante al desarrollo de sus acciones en todos los campos. La política está centrada fundamentalmente en el mantenimiento del EEES y los criterios establecidos en la Declaración de Bolonia, como es la cooperación multilateral y en redes, junto a la movilidad de estudiantes y profesorado (entrantes y salientes). Hay un aspecto a destacar en el que sobresale la Universidad de Granada a efectos de políticas y estrategias de internacionalización, como son las acciones emprendidas en cuanto a la internacionalización del curriculum, que se concretan en la denominada “*movilidad estructurada: títulos dobles, múltiples y conjuntos internacionales*, donde además de la financiación que representa supone el diseño de un planteamiento de formación para el profesorado y personal administrativo, con el objetivo de diseñar y gestionar la transferencia de créditos que representa, así como el reconocimiento de las respectivas calificaciones y expedición de diplomas.

Además otro elemento destaca e las políticas de internacionalización de la Universidad de Granada es la determinación de apostar por la *internacionalización solidaria* basada en la cooperación, e incluso con proyectos concretos donde la universidad presta su apoyo como es el caso del Centro Mixto UGR *Fundación Baobab en la Universidad de Lomé* (Togo). La cooperación académica encaminada al fortalecimiento institucional de otras universidades constituye un aspecto relevante en las políticas de internacionalización.

¹⁴¹ Entrevista realizada el 29 de enero de 2018, cuyo contenido se adjunta en el anexo. .

4.2.2. Estrategias

Las estrategias de internacionalización contenida en el Plan Propio de Internacionalización, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad, se concreta en la definición de los siguientes objetivos (p. 3):

1. Fortalecer la dimensión internacional de la Universidad de Granada en todos los servicios.
2. Aumentar y mejorar la calidad y variedad de la movilidad internacional de la comunidad universitaria y apoyar la firma de nuevos convenios internacionales.
3. Aumentar el número de estudiantes, profesores, investigadores y personal de administración y servicios de otros países recibidos en la Universidad de Granada, mediante la financiación de convenios internacionales bilaterales y la consecución de nuevos proyectos en el marco de programas de cooperación universitaria internacional.
4. Apoyar la política lingüística de la Universidad de Granada para la internacionalización de todos los miembros de nuestra comunidad educativa, hayan tenido o no una experiencia de movilidad.
5. Facilitar el conocimiento de sistemas universitarios, metodologías docentes y estructuras de gestión universitaria de otros países entre nuestra comunidad universitaria.
6. Facilitar el establecimiento de contactos con socios potenciales para proyectos internacionales de cooperación académica mediante el apoyo a su preparación.
7. Mejorar el índice de éxito en solicitudes de proyectos en programas internacionales.
8. Apoyar el diseño y la puesta en marcha de titulaciones dobles, múltiples y conjuntas internacionales de grado y de posgrado, así como la movilidad de estudiantes y profesorado en el marco de las titulaciones dobles, múltiples y conjuntas existentes.

Como se puede apreciar las estrategias a desarrollar se concretan en ocho grandes líneas o programas que revalidan una amplitud de indicadores y variables a considerar en la implementación de un proceso de internacionalización. En el siguiente gráfico se resume la estrategia contenida en el Plan Propio de Internacionalización de la Universidad de Granada que de manera global da respuesta a una dimensión internacional, intercultural y/o mundial en los objetivos, funciones

(enseñanza/aprendizaje, investigación, servicios) de la educación superior con la finalidad de mejorar la calidad de la educación y la investigación, para todos los estudiantes y profesorado y al mismo tiempo realizar una contribución significativa a la sociedad.

Gráfico 10. Plan Propio de Internacionalización de la UGR, 2017

PROGRAMA	Ayuda económica presupuestada 2018	Nº ayudas Concedidas 2017
Programa 1. Apoyo a la movilidad internacional de estudiantes	435.000	323
1.1. Ayudas y bolsas de viaje para estudiantes de grado en destinos no pertenecientes al programa Erasmus+		217
1.2. Ayudas y bolsas de viaje para estudiantes de posgrado		79
1.3. Ayudas para movilidades en titulaciones conjuntas, dobles y múltiples Internacionales		27
Programa 2. Apoyo a estancias formativas breves internacionales	60.000	113
2.1 Ayudas y bolsas de viaje para estancias formativas internacionales		-
2.2 Ayudas y bolsas de viaje para cursos de verano internacionales		-
Programa 3. Apoyo a la movilidad internacional de profesorado con fines docentes o de formación lingüística	70.000	177
3.1 Complementos a las ayudas del programa Erasmus+ Erasmus		122
3.2 Ayudas para la movilidad a destinos no pertenecientes al programa Erasmus+ con fines docentes en el marco de convenios bilaterales o redes multilaterales.		41
3.3 Ayudas para la realización de un curso de lengua inglesa en la National University of Ireland (Galway)		14
Programa 4. Apoyo a la movilidad internacional del PAS con fines formativos	75.000	50
Programa 5. Premios a la excelencia en la internacionalización	5.000	4
Programa 6. Apoyo a la Política Lingüística	65.000	105
6.1 Apoyo a la formación para la docencia en lengua ingles		20
6.2 Cursos de idiomas (y acreditación de la competencia lingüística) para PDI involucrado en actividades de internacionalización		69
6.3 Apoyo a la acreditación de competencia lingüística del PAS		16
Programa 7. Apoyo a la gestión de la Internacionalización	50.000	27
Programa 8. Apoyo a nuevas iniciativas de internacionalización	40.000	13
8.1. Ayudas para la preparación de solicitudes o la pre-evaluación de propuestas de proyectos en el marco de programas internacionales		2
8.2. Ayudas para el establecimiento de titulaciones dobles, múltiples o conjuntas internacionales		1
8.3 Ayudas para la creación o consolidación de redes estables de cooperación internacional		-
8.4. Ayudas para otras acciones de internacionalización y de cooperación		10
TOTALPRESUPUESTO	800.000	

Fuente: Memoria Académica, 2016-17

En el gráfico anterior se aprecia la distribución de las ayudas concedidas en función de la estrategia de potenciar unos programas en detrimento de otros. Se evidencia que la movilidad internacional de estudiantes es la estrategia que más se favorece por parte de la universidad de Granada. En este sentido veremos la movilidad entrante y saliente. Hay que hacer notar que al margen de las ayudas concedidas están las de coste cero propiciadas por los programas externos como Erasmus+ que corresponden a la Unión Europea. En este aspecto nos referimos exclusivamente la estrategia específica y propia de la universidad a la que hay que sumar la externa de la Unión Europa y otros programas nacionales de movilidad y proyectos.

La Universidad de Granada tiene firmado convenios con más de 1.000 Instituciones de Enseñanza Superior, lo que le reporta 5.557 plazas para los estudiantes de la UGR y un total de 6.591 plazas para estudiantes extranjeros que deseen realizar sus estudios en la universidad.

Gráfico 11. Programa Erasmus +

SUBPROGRAMA	Recibidos 17/18	Enviados 17/18
Erasmus+ movilidad europea para estudios	1820	1965
Erasmus+ : International Credit Mobility	109	22
Erasmus Mundus Acción 1 (Másteres Conjuntos)	46	8
Erasmus+ movilidad europea para prácticas	76	154
TOTAL	2051	2149

Fuente : Memoria Académica 2017

En cuanto al programa Erasmus+ hay una variada oferta de programas por el que se reciben o salen estudiantes a otras universidades extranjeras. Salen más estudiantes que llegan, aunque poca diferencia. Sin embargo, el programa Erasmus+ está contemplado como estrategia de movilidad, pero no está financiado por el Plan Propio, que tiene como hemos visto su propio programa de movilidad nacional e internacional como se muestra en el siguiente gráfico. Se observa que son más los estudiantes recibidos que enviados. La región más demandada tanto de entrada como de salida es Latinoamérica, seguida de EEUU y Canadá. Europa queda atendida con el Programa Erasmus+ . Hay que destacar el gran esfuerzo de la universidad por la internacionalización, pero aún es escaso el porcentaje del alumnado que decide optar por una salida hacia otra universidad. Es un empeño de la universidad en este sentido y así se manifestaba el Director de Internacionalización en la entrevista realizada al efecto.

Gráfico 12. Programa Propio de movilidad internacional (Plan Propio de Internacionalización)

SUBPROGRAMA	Recibidos 17/18	Enviados 17/18
Programa 1.1 Plan Propio de Internacionalización	355	193
EEUU y Canadá	54	22
Latinoamérica	247	125
Europa Central y del Este	29	13
Países Árabes y del Mediterráneo	--	8
Australia, Oceanía y Asia	25	25
Programa 1.2 PPI Movilidad Internacional de Doctorado	--	63
Programa 2 Plan Propio de Internacionalización	3	134
2.1 Ayudas y bolsas de viaje para estancias formativas	3	113
2.2 Ayudas y bolsas de viaje para cursos de verano	-	21
TOTAL	358	390

Fuente : Memoria Académica 2017

También la Universidad de Granada cuenta con otros programas de movilidad aunque minoritarios como el Programa PIMA, Tempus, Europa-Suiza, Mediterráneo. Es notorio los programas de libre movilidad donde se han recibido durante el último año 274 estudiantes de diferentes países.

Gráfico 13. Otros programas de movilidad

PROGRAMA	RECIBIDOS 17/18	ENVIADOS 17/18
Programa Movilidad Internacional Europa-Suiza	23	13
Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA)	2	4
Libre Movilidad	274	58
Programas Study Abroad	76	
TOTAL	375	75

Fuente : Memoria Académica 2017

Hay que considerar programas para titulaciones completas como el que ofrece la Fundación Carolina, y las becas de excelencia de embajadas como la de Marruecos, República Checa, Eslovaquia y Rumanía que también atraen a estudiantes.

Mención aparte merece la movilidad del profesorado, otro elemento o indicador de movilidad a considerar. La movilidad docente aparte de la potenciación que supone por parte del Plan propio de Internacionalización como uno de los programas claves, se realiza a través del Programa Erasmus +-. Son más de 200 docentes los que se desplazan tanto hacia otras universidades europeas como los que llegan a la propia Universidad de Granada con fines docentes. En menor medida las modalidades de formación lingüística y estancias breves en otros centros tienen interés, contando con un centenar de docentes cada año. La evolución de la demanda de estas acciones por parte de los estudiantes, profesorado y personal de administración y servicios se va incrementando cada año. Este aumento en la demanda constituye un indicador para saber y conocer que la estrategia de internacionalización en todos sus ámbitos es acertada y encuentra un alto grado de aceptación entre el personal de la Universidad. Al mismo tiempo existe un equilibrio entre oferta y demanda (*in/out*). La Universidad de Granada también es demandada a nivel internacional, y son muchos estudiantes y docentes los que solicitan poder completar sus estudios o realizar una estancia de formación o investigación. Sin embargo, esta atracción no está en función de la mercantilización, ya que no supone una importante fuente de ingresos, sino más bien lo contrario.

Las dobles titulaciones, los programas de cautela y la cooperación internacional también forman parte de la estrategia de internacionalización de la Universidad de Granada y constituyen otras formas de internacionalizar el currículum. Facetas menos conocidas y no menos importantes.

Otra estrategia de internacionalización a destacar es la cooperación multilateral en forma de redes universitarias. La presencia en redes y asociaciones internacionales no solo incrementa la visibilidad y el valor institucional, sino que pone al alcance de la comunidad universitaria la posibilidad de compartir experiencias y encontrar sinergias en investigación, docencia y gestión, al mismo tiempo que facilita y potencia las posibilidades de influir en la política universitaria internacional. En esta línea la Universidad de Granada participa de las redes de universidades del Grupo Coimbra¹⁴², UNIMED (Unión de Universidades del Mediterráneo) y Asociaciones Universitarias internacionales, tales como EUA (*European University Association*), EAIE (*European Association for International Education*), AUIP (Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado), NAFSA (*Association of International Educators*) y un amplio número entre las más destacadas.

4.2.3. *Financiamiento*

En los países donde predominan las universidades públicas sobre las privadas, como es el caso de España, la financiación de los programas de internacionalización corresponde a entidades públicas, e incluso a cargo del propio presupuesto de la universidad como es el caso del Plan Propio de Internacionalización de la Universidad de Granada que cuenta con un presupuesto de 800.000 euros. No cabe duda que los flujos de estudiantes internacionales (*IN/OUT*) supone una importante fuente de ingresos. Hay países como Canadá (ya estudiado en esta investigación) al igual que Reino Unido, Australia, Nueva Zelanda que la captación de estudiantes extranjeros supone una fuente de ingresos. Las diferencias de precios en la matrícula pagan los estudiantes nacionales frente a los estudiantes internacionales es notable.

La propia Comisión Europa afirmaba hace una década que era trascendental y clave para la universidad europea “movilizar el capital intelectual de Europa” (Mora, 2009, p. 267). Una de las acciones era fomentar la cooperación con las empresas y las propias universidades. Además, la educación superior universitaria ha de contar con cada vez más recursos propios y de financiación propia para poder ofrecer servicios al propio ciudadano de calidad. Los recursos propios y externos de las universidades para financiación la movilidad y apostar por la internacionalización están entre los objetivos de todas las universidades, también de las privadas. En el

¹⁴² El Grupo de Coimbra se fundó en 1985, aunque se constituyó formalmente en 1987. Es una asociación de universidades europeas que tienen en común una larga historia detrás, el ser de carácter multidisciplinar y el disfrutar de un prestigio internacional. Con alguna excepción hoy, entre sus 39 universidades no hay casi ninguna situada en una capital de un estado miembro. Sus socios se comprometen a establecer enlaces académicos y culturales duraderos para promover la internacionalización, la colaboración académica, la excelencia en docencia e investigación, y el servicio a la sociedad. El Grupo pretende, además, influir en la política educativa europea y desarrollar buenas prácticas a través del intercambio de experiencias. Para más información puede consultarse: <http://www.usal.es/grupo-coimbra>

caso que nos ocupa, el Plan Propio de Internacionalización 2018 de la Universidad de Granada se financia íntegramente con fondos propios de la propia universidad. Sin embargo, como afirma el director de internacionalización, este plan siempre está condicionado a la disponibilidad presupuestaria existente en cada momento. La aplicabilidad y ejecución del mismo está sujeto a la normativa vigente en cada ejercicio presupuestario. Al mismo tiempo, se cuenta con la ayuda de programas nacionales e internacionales para el fomento de los diversos ámbitos y modalidades de internacionalización, como es el programa SICUE (Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios de España) y Erasmus.

CAPÍTULO IX

CARACTERIZACIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN EL MARCO DE UN PROCESO GLOBAL.

ANÁLISIS COMPARADO

1. Introducción

Ya hemos visto y comprobado que el concepto de internacionalización tiene diversas interpretaciones. La forma en que se concibe y se lleva a la práctica difiere entre contextos e instituciones. Como refieren Amborski, et al. (2008), las características específicas de las diversas configuraciones regionales ofrecen condiciones y oportunidades muy diferentes a cada institución, respecto a la conceptualización y a la implementación de una agenda nacional e institucional de prácticas de internacionalización. Cada institución tiene su propia forma de responder a los mercados laborales y a sus condiciones particulares. Estas diferencias inciden sobre las estrategias de internacionalización que las universidades implementan, por ejemplo, el diseño y contenido curricular, las características y alcance de las investigaciones, se configuran con diseños y planificaciones a corto, mediano y largo plazo, que son definidas acorde a la constitución del cuerpo estudiantil, al perfil del personal académico y en el marco de agendas nacionales

Lemasson (1999), marca una diferencia clave entre la internacionalización y la globalización de la educación superior. De acuerdo con este autor, la idea de la globalización se refiere al espacio en el que ciertas instituciones llevan a cabo sus actividades. Las multinacionales capaces de operar virtualmente en cualquier lugar del mundo, incluso sin tener alguna localización específica no son necesariamente internacionales. El eje fundamental de la internacionalización no es la expansión geográfica de la universidad y sus actividades, si no la transformación interna de la institución en sí misma. El concepto de internacionalización debe ser entendido como una institucionalización de la internacionalización. Como un proceso que de alguna manera interioriza el concepto de internacionalización en todas las actividades y aspectos organizativos de la universidad, incluso provocando una transformación interna (p. 2). Esta concepción del autor coincide con la distinción que se hizo en el capítulo tercero entre educación internacional y educación transnacional. Al respecto, cabe señalar que este trabajo no se ha focalizado en qué tanto las universidades estudiadas se han expandido geográficamente como proveedoras de servicios de educación o transnacionales, sino en de qué forma, los casos que se estudian han institucionalizado o interiorizado, como refiere este autor, el proceso de internacionalización dentro de sus funciones. Lo anterior, tomando como referente para comparar los casos de estudio la definición de Gacel-Ávila (2009), es acertada:

la internacionalización y la educación internacional como un proceso educativo que integre en las funciones sustantivas universitarias una dimensión global, internacional, intercultural, comparada e interdisciplinaria, que pretende proporcionar en los estudiantes una perspectiva global de las problemáticas humanas y una conciencia global en pro de los valores y las actitudes e una ciudadanía global responsable, humanista y solidaria. Dicha definición trata de precisar el objetivo de la internacionalización en cuanto a la dimensión formativa de la universidad. (p. X)

En este punto es importante hacer hincapié en que lo señalado por Gacel-Ávila, sobre el propósito o “razón de ser” de la internacionalización relacionado con la dimensión formativa de la universidad, se observa intrínsecamente ligado al compromiso asumido por la Universidad de Guadalajara, mismo que la institución (UdeG), ha plasmado institucionalmente en su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2014-2013, en el Eje de Internacionalización focalizado en propiciar que los estudiantes desarrollen el conjunto de habilidades cognitivas y multiculturales que les permita, o facilite, no solo desarrollarse en contextos laborales, culturales y sociales distintos al propio, si no, asimilar valores de carácter humanista como la pluralidad, el respeto y la tolerancia (Gacel-Ávila, 2009)

Aclarado lo anterior, en los siguientes párrafos se ofrecen las conclusiones de la comparación entre los casos analizados en la presente investigación: Universidad de Alberta, Edmonton, Canadá; Universidad de Granada, Granada, España; y Universidad de Guadalajara, partiendo del Centro Universitario del Norte, CUNorte, Guadalajara, México.

2. Contextos y características generales de cada caso

2.1. Canadá

A lo largo de la investigación, se puede concluir que Canadá dispone de un sistema de educación superior propio de un país rico, desarrollado, ampliamente reconocido por los mejores niveles de calidad de vida, como receptor de inmigrantes cualificados y protector de los derechos humanos. En su sistema de gobierno es una monarquía constitucional y es a la vez un estado federal con democracia parlamentaria. El Estado Federal, constituido por 10 provincias y tres territorios, reconoce como parte de su política constitucional el bilingüismo con dos idiomas oficiales: inglés y el francés (*Official Languages Act*, 1969). El caso que se estudia en este país es la Universidad de Alberta, la más grande y antigua de la provincia de

Alberta. Esta provincia es la mayor productora de petróleo y gas natural de todo el país y la cuarta más poblada. Alrededor del 30% de su población son de procedencia extranjera. El inglés es su idioma oficial y es la lengua materna de la mayor parte de sus habitantes.

Como señalan diversos autores, en este país la educación formal es un conjunto de diversos sistemas en lugar de un sistema único (Wotherspoon, 2009). Puede decirse que cuenta con sistemas en lugar de un sistema de educación superior. (Sheffield, Campbell, Holmes, Kymlicka y Whitelaw, 1982). El Estado no tiene un ministerio federal encargado de la educación a nivel nacional. Cada provincia y territorio tiene bajo su jurisdicción su propio sistema educativo con facultad de diseñar, implementar y evaluar en materia educativa. Aunque las provincias difieren respecto a sus planes de estudio, las edades de escolarización obligatoria, la evaluación educativa, la rendición de cuentas, las prácticas educativas, y los sueldos de los profesores (Marquina, 2016), la educación es mayoritariamente pública y se divide en tres niveles: Elementary [elemental], Secondary [secundario] y Post-secondary [superior]. Aunque la estructura de los niveles puede variar entre provincias, la combinación de la educación primaria y la educación secundaria suele ser identificada como K-12 (kindergarten hasta el grado 6, junior High de 7 a 9, y senior High de 10 a 12). El concepto *Higher education* [Educación superior], se refiere o está vinculado al nivel Post-secondary [superior]. En este nivel, Canadá tiene diferentes tipos de instituciones de educación superior: Universities, Colleges e Institutes.

En la provincia de Alberta, la educación superior o nivel postsecundario es responsabilidad del *Ministry*¹⁴³ *of Advanced Education* [Ministerio de Educación]. Hay 26 instituciones de nivel superior [Postsecondary-Institutions] financiadas públicamente: 21 instituciones públicas y cinco independientes. El caso que nos ocupa, la Universidad de Alberta, está clasificada dentro del sistema postsecundario financiado con fondos públicos de Alberta como *Comprehensive Academic and Research Institution* [Extensa función de investigación]. Esto significa que se caracteriza con programas y servicios destacan en tecnología y un amplio enfoque de investigación con varios centros de excelencia académica.

Alberta, la provincia canadiense donde se ubica la Universidad de Alberta, UA, es una provincia de recursos energéticos: gas natural, carbón, minerales y áreas petrolíferas. La UA define sus objetivos de enseñanza y de investigación según las necesidades económicas y de desarrollo, tanto local como nacional acorde a las demandas del mercado laboral.

¹⁴³ A la fecha del presente trabajo, Marlin Schmidt es Ministro [Minister], del Ministerio [Ministry] de Educación Avanzada [Advanced Education], de la provincia de Alberta.

2.2. México

Así como el sistema educativo de un país refleja las características del contexto nacional, en su estructura el nivel superior refleja las características de los niveles inmediatos anteriores. En el caso de México, la Universidad de Guadalajara es el caso de la segunda universidad pública más grande y más importante de un país en franca desventaja comparado con los otros dos casos que se analizan, Canadá y España. La literatura muestra elementos de enseñanza superior desde el siglo XVI, con la creación de la Real y Pontificia Universidad de México en 1551, y en 1792 con la inauguración de la segunda universidad del virreinato, la Real Universidad de Guadalajara, hoy UdeG y caso de estudio. Sin embargo, tal como señala Ibarrola (1986), en este país la educación superior en realidad puede situarse hasta 1970 con antecedentes inmediatos en la década de los años sesenta.

En México la mayor parte del siglo XIX fueron décadas llenas de conflictos, pobreza, inestabilidad política y legislaciones en su mayoría precedidas de conflictos armados. En consecuencia, en materia educativa, los mayores esfuerzos del Gobierno durante el siglo XIX tuvieron que centrarse en la erradicación del analfabetismo. Situación que, sin lugar a dudas durante muchos años ha incidido negativamente la calidad educativa en todos los niveles, incluido por supuesto el nivel superior y sus correspondientes procesos de internacionalización.

Las dimensiones de la citada problemática han conllevado décadas de rezagos y esfuerzos de todo tipo. En 1895 el índice de analfabetismo superaba el 82% del total de la población mayor de 15 años. Hacia la mitad del siglo XX, en 1950, cuando se creó la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES); que como ya se ha dicho, agremia las principales instituciones de educación superior en este país, tanto públicas como privadas (191 universidades e instituciones de educación superior)¹⁴⁴, el índice de analfabetismo alcanzaba el 42%. Para 1970, pocos años antes de que se promulgara el primer marco jurídico que norma el desarrollo de la educación superior en este país, la Ley para la Coordinación de Educación Superior (CONPES); todavía una de cuatro personas mayores de 15 años no sabía leer ni escribir.

México tuvo su primer Plan Nacional de Educación Superior en 1979, posterior

¹⁴⁴ Los objetivos estratégicos de a ANUIES son, cito: ANUIES (2018) <http://www.anuiex.mx/anuiex/acerca-de-la-anuiex/mision-vision-y-objetivos-estrategicos>

1. Promover la mejora continua de los servicios que se prestan a las instituciones asociadas e incrementar su reconocimiento social.
2. Fomentar la vinculación y el intercambio académico de las instituciones asociadas para incidir en el desarrollo regional y nacional
3. Contribuir a la integración y al desarrollo del sistema de educación superior.
4. Incrementar la efectividad de la Secretaría General Ejecutiva.

a ello, tuvo que pasar otra década para que el país contara con políticas nacionales de educación superior orientadas al aseguramiento de la calidad, a fomentar la vinculación de las universidades con los sectores productivos, a revisar los procesos de rendición de cuentas y a la pertinencia de la oferta educativa. Para 1990, cuando la Universidad de Guadalajara sentó las bases legislativas de lo que hoy es la Red conformada por distintos Centros Universitarios, todavía el 12.5% del total de la población mexicana no sabía leer ni escribir un simple recado. Posterior a ello, el siglo XXI inició con 9.5% de analfabetismo. Apenas hasta hace un par de años, la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI evidenció que el 5.5% de los mexicanos mayores de 15 todavía no sabían ni leer ni escribir.

En tal escenario resulta lógico y comprensible que actualmente el mayor volumen de la población estudiantil se ubique en el nivel de educación básica obligatoria, en tanto que, la matrícula del nivel superior no se relaciona con el tamaño de la población en edad para educación superior. En el calendario 2014-2015 del total de la matrícula estudiantil registrada en el Sistema Educativo Nacional (SEN), casi tres cuartas partes (72%) cursaron el nivel básico (educación primaria y secundaria). En el siguiente nivel, el de educación media superior o bachillerato, la matrícula descendió al 13.3%. En tanto que, el nivel superior (universidad), registró tan solo el 9.7% del total de la población estudiantil. Aunado a estas circunstancias México enfrenta la problemática de la deserción escolar. En el mismo calendario escolar 2014-2015, la tasa de cobertura neta del nivel inmediato anterior al superior, esto es el nivel bachillerato/medio superior obligatorio para ingresar a la Universidad, fue 57% del total de la matrícula egresada del nivel básico, es decir, poco más de la mitad de los alumnos en edad de cursar el bachillerato no ingresaron a preparatoria después de finalizar la escuela primaria. Porcentaje que, además, se ve afectado al final del ciclo escolar con una tasa del 15.3% en deserción. (INEE, 2015; INEE, 2016, Presidencia de la República, 2016).

De las 32 entidades federativas que conforman la República Mexicana, Jalisco es la cuarta entidad más poblada con más de ocho millones de habitantes. Esto es una proporción aproximada al 7% del total de la población en el país. En una organización político-administrativa Jalisco se distribuye en doce regiones: región Norte, región Altos Norte, región Altos Sur, región Ciénega, región Sureste, región Sur, región Sierra de Amula, región Costa Sur, región Costa Norte, región Sierra Occidental, región Valles y región Centro.

Con una estructura en forma de Red (Red UdeG), la Universidad de Guadalajara cubre casi la mitad de la matrícula estudiantil en el nivel medio superior y superior. La Red UdeG se conforma por seis Centros Universitarios Temáticos ubicados en la Región Centro de Jalisco, conformada por Guadalajara y sus municipios

conurbados. En esta área se concentra el 61.9% del total de la población estatal, lo que la convierte en la segunda zona metropolitana de todo el país con poco más de cinco millones de habitantes. Los Centros Universitarios Regionales se distribuyen en el resto de Regiones de Jalisco. El Centro Universitario del Norte, CUNorte, se localiza en la región menos poblada con 86,636 habitantes, cifra que representa el 1.1% del total de la población del estado.

En este contexto, la Universidad de Guadalajara, recientemente galardonada como benemérita en reconocimiento a sus aportaciones a la sociedad como Máxima Casa de Estudios del Estado de Jalisco, a través del CUNorte, destaca por su función social de contribuir en la formación del capital humano que, con urgencia, la región necesita para combatir su sin fin de problemáticas, activar el desarrollo económico y disminuir el elevado porcentaje de jóvenes que emigran al vecino país de Estados Unidos, en calidad de mano de obra barata en forma de indocumentados buscando las oportunidades que no encuentran en su lugar de origen.

2.2. España

España como Estado miembro de la Unión Europea, UE, aplica las políticas de cohesión económica y social consensuadas en la Unión para todos los países que la conforman. En general, la entrada a la Unión marcó en España el cierre de un sistema económico de elevadas tasas de inflación en los años setenta. Sin embargo, el problema del desempleo o paro, ha permanecido en la lista de mayores preocupaciones durante décadas, incluso hasta en los mejores años de crecimiento económico. El historial de los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística, INE, a través de la Encuesta de Población Activa, EPA, permite observar las variaciones del porcentaje de paro (desempleo) durante varias décadas. En los picos más altos y mínimos de 1975 a 2015, destaca el 3.7% en 1975 con un creciente aumento hasta 21.5 % en 1985, con algunas variantes el indicador llega al 24.5% en 1993, logra descender al 7.9% en el 2006 para elevarse al 27.2% en el 2013, disminuyendo a 21.2% en 2015 con 4.8 millones de españoles sin trabajo (INE, 2018a). En la pirámide poblacional llama la atención el alto porcentaje de personas mayores y la baja tasa de natalidad de 8.8%. Las estadísticas muestran un país con población que en pocos años estará envejecida. En junio del 2017, la estructura de la población se conformaba por un 15% de personas entre 0-14 años de edad; 61.10% de 15 a 64 años, y 19.09% mayores de 64 años. (INE, 2018a).

En el ámbito educativo, a pesar del creciente descenso de jóvenes entre 18 y 24 años durante los últimos años, la tasa de matrícula en educación superior refleja constantes incrementos en grado y en máster. En la dimensión educativa, España ha enfrentado con éxito el problema del abandono escolar temprano durante varios

años. En 2017, la tasa de 18.3% representaba un descenso de 13.4 puntos en la última década. Con todo y esta problemática, en cobertura educativa España destaca entre la mayoría de los países de la OCDE y de la UE22 con altos porcentajes de población con estudios terciarios completados, 41.0% en adultos jóvenes y 22.8% en personas con edad entre 55 y 64 años. (INE, 2018a; INE, 2018b; INEE, 2016).

En este contexto, el caso de la Universidad de Granada, UGR, es el caso de una institución formada con las transformaciones que han marcado a España durante casi tres siglos. Fundada en 1531 por iniciativa real durante la época renacentista, actualmente clasifica entre las 300 mejores universidades del mundo y la segunda más importante del país según el *Shanghai Academic Ranking of World Universities*. Como universidad pública de un país miembro de la Unión Europea, las legislaciones de la institución corresponden a las que el sistema universitario español implementa en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que actualmente 49 países asumen como una estructura educativa común.

3. Comparación de casos

Como se aprecia, en el contexto de los casos que se analizan, entre México y Canadá existen abismales diferencias en diversos aspectos. Por ejemplo, Canadá es un país receptor de migrantes cualificados. En sus planes de inmigración prácticamente se legaliza el propósito de atraer y retener talentos como parte de su estrategia de competitividad global y desarrollo. Es decir, mientras que el gobierno canadiense potencializa la inmigración en la creación de empleo y crecimiento económico,¹⁴⁵ México, en cambio se ubica como el segundo país del mundo con mayor porcentaje de migrantes por necesidad de empleo y carencia de oportunidades laborales en el lugar de origen. España, en su integración a la Unión Europea (UE), al igual que el resto de los países miembros, cubre con expectativas de crecimiento económico y niveles de bienestar y desarrollo más avanzados con la materialización de las políticas de cohesión económica y social que, en general, tal como señala Jordan (2003), han generado al país beneficios en tres ejes fundamentales: “la provisión de infraestructuras de todo tipo, la inversión en recursos humanos y el fomento del entorno productivo de las empresas” (p. 125). Actualmente, la puesta en práctica de la Estrategia Europa 2020, dicho sea de paso, consensuada y aprobada en el Consejo Europeo para afrontar la crisis que afecta a los Estados miembros, es un conjunto de iniciativas que se resumen en cinco objetivos clave propuestos por la Comisión. La estrategia *Europa 2020*, para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador, sintetizada en:

¹⁴⁵ Puede consultarse en: <http://www.canadainternational.gc.ca/mexico-mexique/highlights-faits/2015/2015-01-ExpressEntry-spa.aspx?lang=es>

1. El 75% de la población de entre 20 y 64 años deberá tener empleo
2. El 3% del PIB de la UE deberá ser invertido en I+D
3. Reducir en un 20% (o un 30% si se dan las condiciones) las emisiones de gases de efecto invernadero, aumentar en un 20% las energías renovables, y aumentar en un 20% la eficiencia energética
4. El porcentaje de abandono escolar deberá ser inferior al 10% y al menos el 40% de las personas de 30 a 40 deberá tener estudios superiores completos
5. El riesgo de pobreza deberá reducirse a 20 millones de personas menos. (Europa 2020)

Ahora bien, para realizar la fase comparativa de las políticas, financiamiento y estrategias del proceso de internacionalización de los tres casos, se fundamenta en el análisis los planes y programas de cada universidad que se estudia e implementa.

3.1. Políticas de internacionalización

3.1.1. Canadá

Canadá no tiene un sistema único educativo, ni un ministerio ni ministro federal con plan nacional de educación, sino que sus provincias disponen de autonomía y facultades para diseñar e implementar su propia política educativa. La responsabilidad de proveer educación le corresponde a cada provincia y a los territorios, en lugar de al gobierno federal. En esta estructura o forma de organización podemos hablar de varios sistemas de educación superior que progresan de diferente manera. Cada universidad define sus propias normas de admisión, currículo y programas institucionales.

En este país, tal como señalan Trilokekar y Jones (2013), la educación internacional se fortalece con políticas institucionales intrínsecamente ligadas a políticas nacionales de inmigración, desarrollo económico, innovación e investigación. El conjunto de iniciativas de carácter gubernamental, tanto federal como provincial, evidencia que la internacionalización de las universidades es un proceso intrínsecamente ligado a los planes y políticas de desarrollo nacional (Simon, 2014).

La siguiente tabla resume algunos de los planes y políticas que respaldan el argumento anterior.

Tabla 25. Políticas de internacionalización más importantes

Organismo	Documento	Descripción
Gobierno de Alberta	Alberta's International Strategy. Global Advocacy for Alberta Alberta's [Estrategia internacional de Alberta. Promoción global para Alberta] 2010	El Gobierno Provincial reconoce el Ministerio de Educación como elemento clave para cumplir los objetivos de desarrollo propuestos en la estrategia.
Council of Ministers of Education, Canada (CMEC) [Consejo de Ministros de Educación de Canadá]	International education marketing plan" [Plan de marketing educativo internacional] "Bringing Education in Canada to the World, Bringing the World to Canada" [Llevar la educación en Canadá al mundo, llevar el mundo a Canadá] Junio 2011.	Plan desarrollado por el CMC en colaboración con ministros provinciales y territoriales de inmigración. Principalmente focalizado en reclutar y retener estudiantes internacionales
Panel Advisory on Canada's International Education Strategy [Panel Consultivo sobre la Estrategia de Educación Internacional de Canadá]	"International Education: A Key Driver of Canada's Future Prosperity" [Educación Internacional: Un motor clave para la prosperidad futura de Canadá] Agosto 2012	Mandato con recomendaciones para implementar una estrategia de educación internacional alineada con políticas federales, provinciales, territoriales y de migración. Focalizado en reclutar estudiantes internacionales y resolver problemáticas demográficas y de mercado laboral.

Gobierno de Alberta	Alberta's International Strategy [Estrategia Internacional de Alberta] 2013	La estrategia incluye el objetivo de preparar a los habitantes de la provincia de Alberta para ser exitosos en el contexto mundial. Mismo que, considera lograrse a través del sistema educativo de Alberta; captando más estudiantes internacionales y más profesionales, aunado a extender iniciativas de la provincia a nivel internacional.
Gobierno Federal	"Canada's International Education Strategy: Harnessing our Knowledge Advantage to Drive Innovation and Prosperity" [Estrategia de Educación Internacional de Canadá: Aprovechando nuestra ventaja de conocimiento para impulsar la innovación y la prosperidad] ² 2014	La Estrategia de Educación Internacional es un elemento clave del Global Markets Action Plan [Plan de Acción de Mercados Globales]. En la Estrategia como en el Plan, la educación internacional se observa esencial en la creación de puestos de trabajo, crecimiento económico, desarrollo sostenible y prosperidad a largo plazo.
Gobierno Federal Department of Citizenship and Immigration, IRCC [Departamento de Inmigración, Refugiados y Ciudadanía de Canadá],	Reglamentos de Inmigración	Regulaciones migratorias que facilitan la permanencia en el país a estudiantes internacionales, a través de autorizaciones o permisos de trabajo durante y después de las estancias por estudios.
Gobierno de Alberta	Strategic Plan [Plan Estratégico] 2016-2019	La estrategia del gobierno de la provincia de Alberta incluye iniciativas en que la educación superior se observa estrechamente vinculada a la fuerza laboral.

Fuente: Traducción y elaboración propia.

La UA reconoce en la estrategia del gobierno federal: *Canada's International Education Strategy: Harnessing our Knowledge Advantage to Drive Innovation and Prosperity*, un mandato sin obligatoriedad de ser impuesto, es decir, la Universidad y la Provincia lo toman como referente en los objetivos y planes que implementan, por consenso, para crear un aspecto internacional a la experiencia académica de los estudiantes. Los planes de internacionalización prácticamente son un resumen,

también consensuado en los altos niveles de autoridad de la universidad, de los que a su vez, se desprenden planes específicos de carácter regional, con metas, acciones y objetivos medibles a plazos determinados. En este punto es importante señalar que los citados planes de internacionalización de la UA son de carácter privado. La planeación y decisiones de difusión e implementación tiene lugar a puerta cerrada y en los niveles jerárquicos más altos de la universidad.

3.1.2. México

Cada sexenio o cambio de gobierno, el presidente de la República en el poder presenta un Plan Nacional de Desarrollo (PND). El PND incluye un diagnóstico que describe las principales problemáticas a enfrentar en el plano educativo. Llama la atención que en ninguna de las acciones y estrategias propuestas para esta meta en el “Plan de acción: articular la educación, la ciencia y el desarrollo tecnológico para lograr una sociedad más justa y próspera”, se hace referencia a la internacionalización.

En congruencia con el PND, cada uno de los estados de la República tiene su propio Plan Estatal de Desarrollo (PED). El actual PED 2013-2033 del estado de Jalisco, incluye un conjunto de objetivos alineados a lograr la meta planteada por el gobierno federal en el PND. En el plano educativo, las estrategias se focalizan en calidad y cobertura: “OD16. Mejorar el acceso, la cobertura y la calidad de la educación, reducir el rezago educativo y promover la equidad en las oportunidades educativas” (Gobierno de Jalisco, 2013, p. 364) El plan estatal tampoco hace ninguna referencia a ningún interés por incluir la dimensión internacional en el plano educativo, por supuesto, en ninguno de los niveles.

Esta dimensión en el caso de México, se resume en que a nivel federal, las políticas públicas y la planeación de educación superior básicamente se focalizan en tres propósitos “i) elevar la cobertura de forma significativa; ii) mejorar la calidad y iii) reducir las desigualdades regionales en el acceso a la misma y garantizar un financiamiento adecuado” (Narro y Navarro, 2012b, p. 18) Como se aprecia, lejos de plantearse metas relacionadas con la internacionalización de la educación superior, el gobierno mexicano tiene la urgencia de atender bastantes problemas relacionados con calidad y desigualdad en todo el sistema educativo.

3.1.3. España

La estrategia de internacionalización de la Universidad de Granada, UGR, es un documento, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Institución y titulado “Plan Propio de Internacionalización de la Universidad de Granada 2018”. La citada

estrategia descansa en la propuesta de un Plan de Actuaciones que detalla acciones, actores, financiación y desarrollo de cada actuación en los años 2016, 2017 y 2018. El actual Plan Propio de Internacionalización de la UGR, se observa congruentemente alienado a la estrategia de internacionalización de las universidades españolas, y esta a su vez, a la estrategia 2020 de la Unión Europea, tal como se observa en la resumida siguiente gráfica.

Tabla 26. Plan Propio de Internacionalización de la UGR

Organismo	Documento	Descripción
Universidad de Granada Consejo de Gobierno	Plan Propio de Internacionalización 2018	<p>Documento que organiza el plan de actuación en ocho programas enfocados al cumplimiento de objetivos concretos.</p> <p>Aumentar y mejorar la calidad y variedad de la movilidad internacional de la comunidad universitaria y apoyar la firma de nuevos convenios internacionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Aumentar el número de estudiantes, profesores, investigadores y personal de administración y servicios de otros países recibidos en la Universidad de Granada, mediante la financiación de convenios internacionales bilaterales y la consecución de nuevos proyectos en el marco de programas de cooperación universitaria internacional. ● Apoyar la política lingüística de la Universidad de Granada para la internacionalización de todos los miembros de nuestra comunidad educativa, hayan tenido o no una experiencia de movilidad. ● Facilitar el conocimiento de sistemas universitarios, metodologías docentes y estructuras de gestión universitaria de otros países entre nuestra comunidad universitaria. ● Facilitar el establecimiento de contactos con socios potenciales para proyectos internacionales de cooperación académica mediante el apoyo a su preparación. ● Mejorar el índice de éxito en solicitudes de proyectos en programas internacionales ● Apoyar el diseño y la puesta en marcha de titulaciones dobles, múltiples y conjuntas internacionales de grado y de posgrado, así como la movilidad de estudiantes y profesorado en el marco de las titulaciones dobles, múltiples y conjuntas existentes.

<p>Gobierno de España Ministerio de Educación, Cultura y Deporte</p>	<p>Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015-2020</p>	<p>La estrategia es una propuesta de actuaciones e indicadores para el cumplimiento de objetivos enmarcados en cuatro ejes clave:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sistema Universitario altamente internacionalizado - Atractivo internacional - Promoción a la competitividad internacional del entorno - Cooperación con otras regiones del mundo
<p>Comisión Europea</p>	<p>Europa 2020: La estrategia europea de crecimiento (2012)</p>	<p>Conjunto de iniciativas estructuradas de forma que cada Estado miembro de la UE adopte sus propios objetivos nacionales en el marco de las políticas y asignación presupuestal de la Unión.</p>

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Comparación de políticas de internacionalización internas (institucionales), y externas (nacionales)

En el caso Canadá, las políticas, planes y programas de desarrollo se observan intrínsecamente ligadas a las acciones y estrategias de internacionalización de la educación. Un claro ejemplo es la *Alberta's International Strategy. Global Advocacy for Alberta* publicada por el Gobierno de la Provincia en el 2010, en la cual, señala con detalle las diversas actividades que el Ministerio de Educación reconoce como principales en el proceso de internacionalización de las instituciones: programas de movilidad estudiantil y de profesorado; asociaciones escolares y enlaces entre aula con aula; planes de estudios internacionalizados con enfoque al desarrollo de la ciudadanía global, segundo idioma y desarrollo de competencias interculturales; colaboraciones con gobiernos, agencias y organizaciones internacionales con propósitos de perfilar el sistema educativo de Alberta, compartir experiencias y en general, acrecentar la capacidad educativa con reconocimientos internacionales. (Government of Alberta, 2010)

Otro rasgo distintivo de Canadá es que las iniciativas de internacionalización de la educación, son producto de un trabajo colaborativo entre diversas instancias. Luego que las iniciativas se plasman en políticas que se activan a través de programas respaldados por diversas instancias gubernamentales relacionadas con migración, empleo, desarrollo social, comercio, asuntos exteriores, etc.

En el caso específico de la UdeG, al igual que en el resto de las universidades públicas de México, y en general de Latinoamérica, aunque la internacionalización figura en el discurso político y en los indicadores de acreditación, no se implementa bajo ningún plan ni programa establecido acorde al contexto y necesidades de las universidades.

En el caso de España, las estrategias de internacionalización que la UGR implementa quedan claramente estructuradas en un Plan Propio institucionalizado en un contexto nacional e internacional que potencia su realización. A nivel europeo, la estrategia Europa 2020 y el EEES, respaldan los programas educativos (Erasmus Plus) y de investigación (Horizonte 2020), enmarcados en políticas coincidentes con reformas educativas que se materializan en todos los países/Estados miembros de la Unión Europea.

3.2.1. Financiamiento del proceso de internacionalización

En Canadá, las instituciones de educación superior (postsecundaria), incluida la Universidad de Alberta, UA, son reconocidas desde hace mucho tiempo como catalizadoras de las políticas económicas de la región. Dentro de todo un engranaje objetivos educativos alineados a objetivos de desarrollo, la retención de estudiantes extranjeros figura entre las prioridades de Mandatos, Políticas y Planes¹⁴⁶. La literatura revisada muestra que en Canadá la internacionalización en forma de captación de estudiantes extranjeros representa una parte indispensable de la financiación de muchas universidades. Al respecto, el gobierno federal canadiense señala que los estudiantes internacionales proporcionan beneficios económicos inmediatos y significativos a los canadienses de todas las regiones del país. Los datos de 2012 muestran que 265.400 los estudiantes internacionales gastaron sobre \$8.400 billones de dólares (canadienses) en comunidades de todo el país ayudando con ello a mantener 86.570 puestos de trabajo. Además, las actividades de los estudiantes internacionales contribuyeron a generar ingresos superiores a \$455 millones de dólares por concepto de impuestos federales y provinciales¹⁴⁷.

Una gran diferencia entre la Universidad de Guadalajara, UdeG, y la Universidad de Alberta, UA, es que para la UdeG, ni la recepción de estudiantes internacionales ni todo el conjunto de acciones de que conforman el proceso de internacionalización genera beneficios económicos, sino que, lejos de representar una fuente de ingresos, genera gastos que la Institución solventa con el financiamiento que

¹⁴⁶ Roles and Mandates Policy Framework; Alberta Acces Plan; Individual Access Plans; Alberta Advanced Education and Technology; etc.

¹⁴⁷ Traducción propia del documento: Canada's International Education Strategy: Harnessing our Knowledge Advantage to Drive Innovation and Prosperity (p. 7)

recibe del presupuesto gubernamental, con recursos autogenerados y con apoyos provenientes de organismos externos. Tal como señala Gacel-Ávila (2005), respecto a las fuentes de financiación de los procesos de internacionalización de las universidades mexicanas, cito: “las instituciones confían en recursos externos suministrados por entidades nacionales e internacionales que tienen fondos de la cooperación internacional” (p. 273), en consecuencia, la internacionalización lejos de ser una política soportada estratégica y presupuestariamente, se caracteriza por ser un conjunto de acciones que se realizan como respuesta al ofrecimiento y oportunidad proveniente de acuerdos y colaboraciones con diversas instituciones y organismos internacionales.

A nivel institucional, en el caso específico de la Universidad de Guadalajara, los informes institucionales evidencian que el conjunto de acciones de internacionalización que se realizan, lejos de representar una fuente de ingresos para la universidad, más bien significan gastos que la Institución solventa, en parte con el financiamiento que recibe y, en parte con apoyos provenientes de organismos externos en forma de programas y becas de apoyo.

A nivel regional, estudios como los de Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2018), muestran que las universidades de América Latina y el Caribe, coinciden en considerar que el financiamiento insuficiente y limitado es el principal obstáculo interno y externo para la internacionalización.

En el caso de España, en la UGR, al igual que en todas las universidades del país, las diversas acciones de internacionalización, y especialmente la movilidad estudiantil, en su mayoría se desarrolla con el respaldo financiero de programas consensuados en la UE (Erasmus +, Horizonte 2020).

Como se aprecia, una gran diferencia entre las universidades europeas, incluidas las españolas (caso UGR), y las universidades latinoamericanas, incluidas las públicas mexicanas (caso UdeG), es que para la UGR el soporte financiero de los programas europeos representa una fortaleza, en tanto que, para la UdeG, el carente e insuficiente soporte financiero representa una de las mayores debilidades y retos para la internacionalización.

3.2.2. Estrategias de internacionalización

En un análisis sobre la gestión de la Internacionalización en las Instituciones de Educación Superior, Rudzki (1995), muestra la cultura organizacional como un espejo que refleja cuándo la internacionalización es una dimensión central de las actividades de la universidad y cuando no¹⁴⁸. El citado autor conceptualiza la

¹⁴⁸ Interpretación personal

internacionalización con cuatro dimensiones conformadas por distintas actividades. Mismas que, se detallan a continuación.

Tabla 27. Actividades que integran las cuatro dimensiones de la Internacionalización según la clasificación de Rudzki (1995)

Dimensiones de Internacionalización	Movilidad estudiantil	Desarrollo del personal	Innovación curricular	Cambio organizacional
Movilidad estudiantil	Programas institucionales de movilidad	Estancias académicas de docencia	Creación de nuevos cursos para estudiantes extranjeros	Residencias universitarias
Desarrollo del personal	Evidencias del trabajo realizado por los estudiantes internacionales en la institución de acogida	Investigación	Oportunidades para desarrollar conocimientos especializados	Asignación de personal a una oficina internacional
Innovación curricular	Preparación de sesiones informativas culturales por parte de los estudiantes para otros estudiantes	Desarrollo de métodos de enseñanza apropiados para estudiantes extranjeros	Cursos cortos para expertos extranjeros	Franquicia de cursos en el extranjero
Cambio organizacional	Necesidad de reconocimiento de los estudios extranjeros	Asignación de los recursos para la formación lingüística del personal	Creación de sistemas administrativos para los estudiantes de intercambio	Incrementar el reclutamiento de estudiantes y personal con experiencia en el extranjero

Fuente: elaboración propia

La razón por la cual se cita la clasificación de Rudzki (1995), obedece a que esta investigadora, encontró durante su estudio, que todos los casos analizados incluyen, en mayor o menor medida, gran mayoría de las diversas actividades que conforman las dimensiones de la internacionalización como el autor señala.

3.2.3. Organización de las oficinas de internacionalización

La UA centraliza las gestiones y acciones de internacionalización de todos sus campus en una unidad o Centro de Servicios Internacionales que llama University of Alberta International (UAI). La estructura interna de la UAI se conforma de profesionales a cargo de áreas o departamentos: *Vice Provost and Associate Vice-President* (Vicerrector y Vicepresidente Asociado), Programas y Proyectos de Capacitación y Desarrollo Internacional; Relaciones Internacionales y Reclutamiento;

Marketing y Comunicaciones; Programas y Servicios Estudiantiles; Educación en el extranjero; Educación Global; Servicios para estudiantes internacionales; Programa de Estudiantes Patrocinados; Programas para estudiantes visitantes. Básicamente cada una de estas áreas o departamentos se focaliza en desarrollar proyectos aplicables a todos los campus o facultados de la UAlberta. Dentro de la UAI hay varios directores regionales, llamados así porque se especializan en estrategias dirigidas a determinados mercados de las distintas regiones geográficas: Europa, Asia, las Américas y el Medio Oriente.

En el caso de México el conjunto de acciones que la UdG planea e implementa en todos y cada uno de los Centros Universitarios que conforman la Red, tiene lugar bajo la centralización de la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización, CGCI, de la Red Universitaria. Fuera de la citada Coordinación, al interior de cada Centro Universitario en la estructura organizacional no figuran instancias de internacionalización reconocidas institucionalmente. Lo que existen son oficinas de carácter administrativo cuyas funciones se limitan básicamente a la promoción de becas e intercambios. Prueba de ello es que esta doctoranda se ha desempeñado como responsable de una oficina de internacionalización durante más de cinco años. Si se revisa la estructura organizacional, la citada oficina de internacionalización no existe dentro del organigrama institucional. En el caso específico del CUNorte, esta figura -tanto la oficina como la persona designada como responsable- fue creada por iniciativa del Rector en su carácter de máxima autoridad del Centro Universitario con el propósito de incluir la dimensión internacional en todos los ámbitos posibles.

En este aspecto, los conocimientos adquiridos en tal desempeño permiten a esta investigadora dar fe y testimonio de dos situaciones que Gacel (2000), acertadamente señala, por un lado, la gran mayoría de las oficinas que administrativamente cumplen funciones relacionadas con la internacionalización, carecen de personal calificado y experimentado en la gestión de tal proceso. Aunado a ello, en la práctica de contrataciones y asignación de puestos y funciones en la universidad, la selección de los cuadros se desarrolla bajo criterios personales. Una situación que lejos de ser exclusividad de la UdeG, figura como problemática común en la mayoría de las universidades latinoamericanas, tal como se observa en los análisis de Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2018), cuando señalan entre los principales obstáculos institucionales para la internacionalización: Dificultades administrativas y burocráticas e Información insuficiente sobre oportunidades internacionales.

En España, en la mayoría las universidades de Andalucía, que es la comunidad autónoma donde se ubica la UGR, las oficinas de relaciones internacionales, bajo distintas denominaciones, dependen de los Vicerrectorados de Internacionalización. Las excepciones son cuando dependen de una Dirección General de Relaciones

Internacionales, como en la Universidad de Cádiz, UCA y la Universidad de Córdoba, UCO.

Como se observa, una gran diferencia entre la UdeG y la UGR es el lugar que ocupan las oficinas sobre cuyas funciones relacionadas directamente con la inclusión y fortalecimiento de la internacionalización. Aunado a ello, la UdeG carece de un Plan Propio de Internacionalización como el de la UGR, un plan que define con detalles precisos de tiempo, actores clave, presupuesto e indicadores de logro, el conjunto de acciones que conforman la estrategia de internacionalización del caso España.

3.2.4. Movilidad estudiantil

Canadá, al igual que el Reino Unido, Australia y Estados Unidos, el reclutamiento de estudiantes internacionales, directa e indirectamente genera ganancias de diversas formas, incluyendo pagos de matrículas con elevados costos (Altbach y Knight, 2006).

La internacionalización en las universidades canadienses consiste principalmente en reclutar estudiantes internacionales. En el discurso oficial de la Institución el propósito es diversificar la población estudiantil y aportar perspectivas globales a la universidad. Independientemente de los beneficios económicos que represente se sobreentiende que la exposición de los estudiantes a personas y culturas de todo el mundo propicia el desarrollo de competencias que los graduados necesitan para desempeñarse en el entorno global e interconectado de nuestra época. Las autoridades de la UA reconocen esta forma de internacionalización como elemento clave para lograr el objetivo de formar graduados que tengan éxito en conseguir los mejores puestos de trabajo. El negocio es internacional. Los egresados cualificados contribuirán al desarrollo económico.

Tomando este caso como referente, se encuentra que las universidades canadienses son libres y autónomas en la decisión de tener o no una política internacional, sin embargo, por lo regular las instituciones alinean sus objetivos estratégicos con los del gobierno provincial (en primer lugar) y del gobierno federal (en segundo lugar), porque su calidad de instituciones públicas que disponen del financiamiento que otorgan ambos gobiernos.

En la Unión Europea, UE, a diferencia de Canadá, los costos de matrícula para estudiantes extranjeros son prácticamente nulos. Lo mismo sucede con las universidades públicas mexicanas, como es el caso de la UdeG; con la gran diferencia de que la movilidad en España es un conjunto de programas integrados a políticas consensuadas en las que participan todos los países miembros de la Unión. Tal

como señalan Altbach y Knight (2006), la internacionalización de las universidades se observa intrínsecamente relacionada con la integración política y económica de la Unión Europea

La internacionalización de la educación superior definida como “una de las maneras en que un país responde a las repercusiones de la globalización” (Knight y de Wit, 1997), ha sido el concepto aceptado por diversas instituciones alrededor del mundo durante la última década. En el caso específico de México, la Universidad de Guadalajara, UdeG, institucionalmente asume la citada concepción en su Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030, cito: “La internacionalización es una de las tendencias emergentes y dominantes en la educación superior. Se trata de una respuesta proactiva a las oportunidades, retos y riesgos de la globalización” (PDI, p. 73). En este escenario, el Centro Universitario del Norte, CUNorte, al igual que todos y cada uno de los Centros que conforman la Red Universitaria UdeG, diseña e implementar estrategias de internacionalización encaminadas al cumplimiento de objetivos que tienen como fin último la preparación de los estudiantes, asumiendo que, acciones específicas como la movilidad contribuyen o facilitan que los alumnos adquieran las competencias, conocimientos y habilidades que necesitan para desenvolverse con éxito en el actual entorno globalizado (Villalón, tesis 2018). Se presupone, que las experiencias de movilidad internacional propicia y facilita el desarrollo de las citadas competencias.

Sin embargo, pese al discurso político la internacionalización de la educación superior no figura en la agenda gubernamental como propósito en ningún Plan Nacional de Desarrollo ni Programa Sectorial de Educación. Aun cuando la labor de distintos organismos y sectores evidencia un creciente consenso sobre la importancia de la internacionalización, la prioridad del gobierno federal y estatal se centra en la cobertura, inclusión, equidad y calidad (Pérez, 2010; SEP, 2013) En el caso específico de la Universidad de Guadalajara, la movilidad académica, tanto entrante como saliente, aún sin figurar en los planes sectoriales de educación a nivel nacional ni estatal, se desarrolla en el marco de un conjunto de programas institucionales focalizados, en su mayoría, en acrecentar las oportunidades de movilidad estudiantil a través de apoyos en forma de becas financiadas con recursos federales, de la propia institución o de organismos nacionales e internacionales con los que se establecen ciertos acuerdos de cooperación.

La gran similitud entre las universidades canadienses, las mexicanas y las españolas, es el reconocimiento a la movilidad como elemento clave en la formación de competencias globales e interculturales de los estudiantes.

Una marcada diferencia son los indicadores. En la estadística de movilidad de

estudiantes nacionales y extranjeros de la OCDE (2016)¹⁴⁹, Por estudiante nacional estudiando en el extranjero Canadá tiene 2.8 estudiantes extranjeros; España 1.9 y México 0.3.

Una gran diferencia encontrada es el enfoque y perspectiva de la internacionalización en cada caso. Para esta investigadora, el caso Canadá con la Universidad de Alberta, adopta una visión economista de la internacionalización desde el momento en que focaliza la inclusión de la dimensión internacional en la formación con el fin de que el impacto reditúe en la consecución de mejores empleos para los egresados. México, en el caso Universidad de Guadalajara, se decanta por la perspectiva de la internacionalización con la visión humanista de la contribución al entendimiento, el respeto y la tolerancia a culturas ajenas a la propia. En el caso de España, el modelo de internacionalización que implementa la Universidad de Granada, es un proceso ejemplar de cooperación, consenso y visión humanista intrínsecamente ligado al proceso de reconstrucción de Europa. Esta investigadora considera que en las características y en las raíces históricas de la movilidad europea, y por supuesto de la internacionalización en general de las universidades españolas, la universidad mexicana puede ver el ejemplo de colaboración que no se ha logrado jamás en la región latinoamericana. Podría ser que la internacionalización implementada con una visión humanista, en la segunda universidad pública de uno de los países más poblados del mundo, la Universidad de Guadalajara, alcance el impacto de unión y colaboración que tanto necesita América Latina.

3.2.5. Diversas acciones

En el caso Canadá, la movilidad estudiantil entrante no es la única estrategia de internacionalización de la UA, pero sí la más sobresaliente. La investigación documental y de campo muestra el desarrollo de otras acciones en menor grado comparado con el reclutamiento de estudiantes internacionales. Los programas *Double Degree* [Dobles titulaciones] se califica de forma ideal en un currículo integrado, el ejemplo más puro de internacionalización del currículo. Sin embargo, tal como señalan los actores clave, la unión de dos currículos unida a la movilidad con el propósito específico de cursar materias comunes para obtener un título de dos instituciones ubicadas en diferentes países, además de ser administrativa y académicamente difícil, representa un costo elevado y procesos administrativos durante largos periodos de tiempo, pues la creación de un programa común puede llevar de tres a cuatro años. La entrevista con los *stakeholders* y actores clave mostraron que a la fecha la UA no cuenta con ningún *Double Degree* por

¹⁴⁹ Tabla realizada con datos de OECD (2016), *Education at a Glance 2016*; OECD Indicators, OECD Publishing.

los motivos señalados. La justificación de los *stakeholders* a respecto es que la internacionalización del currículum conlleva tiempo, participación y colaboración académica en diversos niveles, es decir, todo un conjunto de variables y factores que, a la fecha no sobresale en esta institución.

En el caso de España, la movilidad estructurada a través de titulaciones conjuntas, dobles y múltiples internacionales de grado y posgrado es una prioridad para la Universidad de Granada. Esta forma de internacionalización del currículo en la UGR se cuenta entre otras varias acciones: cursos de verano intensivos en otros países para el aprendizaje de diversas lenguas; planes de formación al personal administrativo; formación y acreditación en programas de enseñanza del idioma inglés; acreditación de competencias lingüísticas en estudiantes, docentes y personal administrativo; centros de promoción de empleo y prácticas además de diversas acciones de apoyo a la gestión en internacionalización.

En el caso de México, las diversas acciones de Internacionalización del currículum, lejos de responder a un plan viable y medible acorde al contexto, pese a que figuran en el discurso institucional, cuando suceden suele ser resultado de aisladas iniciativas carentes de respaldo financiero y reconocimiento.

En general, esta investigadora considera que el proceso de internacionalización de la Universidad de Guadalajara, padece limitaciones en diversos aspectos:

- a. Carencia de un plan propio de acciones medibles a corto, mediano y largo plazo
- b. Insuficiente financiamiento
- c. Coordinaciones de internacionalización a cargo de profesionales capacitados en gestión y con dominio de idiomas
- d. Rigidez curricular que dificulta el reconocimiento y transferencia de créditos
- e. Burocracia administrativa
- f. Investigación y colaboración que represente acuerdos con fines estratégicos

En el aspecto de colaboración, acuerdos y firma de convenios, esta investigadora encuentra una abismal diferencia entre la Universidad de Guadalajara y la Universidad de Alberta. La institución canadiense decide acuerdos solo con objetivos asociados a determinadas estrategias. Más allá de la colaboración académica producto de asociación universidad con universidad, Alberta añade la inclusión de la industria con la prioridad de satisfacer necesidades de desarrollo económico. Es

decir, para la UA los vínculos con sentido son los vínculos que generan estrategias que benefician al país. La UdeG, en cambio, cuenta por cientos convenios firmados que por inactividad caducan como letra muerta.

3.2.6. *Relación empleabilidad-educación. El sistema educativo como elemento central en las estrategias de desarrollo del mercado laboral*

El caso Canadá es el caso de una universidad fuertemente vinculada con el sector privado a través de diversos mecanismos de colaboración en investigación y desarrollo. De acuerdo con Kiplagat (1995), la Universidad de Alberta, UA, fue una de las primeras universidades en vincularse con la industria. La UA se fundó en 1908. Para 1937 ya desarrollaba vínculos de colaboración con el sector empresarial. Como se detalla en el capítulo 5, después de la segunda guerra mundial la expansión y fortalecimiento de la investigación -industrial, militar, nacional, básica y aplicada- conformó un elemento clave de la cooperación gobierno-industria-universidad. Para 1980 comenzó a enfocarse en desarrollar vínculos de colaboración con la industria (Kiplagat, 1995).

Actualmente, la Universidad de Alberta, UA, es una de las cinco principales universidades de investigación en Canadá. Entre los campos de estudio que abarca la UA se cuenta la inteligencia artificial, los trasplantes, el cambio climático, la bioingeniería y la energía limpia, entre otros. Para investigación, anualmente capta más de 500 millones de dólares provenientes del gobierno federal y provincial, la industria, fundaciones, donantes públicos y más (BM, Google Brain, RBC, Servus Credit Union, 3M, Mercedes, Ford, GE, De Beers, HP, CISCO, Honda, Mitsubishi Electric, Deep Mind, Amazon, Twitter, Merck, Pfizer, Johnson & Johnson, Siemens, PCL, TELUS, BASF, HP, Microsoft Research, Zubex Robotics y NASA). En este ámbito, entre sus principales socios internacionales a nivel gobierno se cuenta Alemania, Estados Unidos, India, China y México (University of Alberta, 2018) Aunado a ello, la Universidad de Alberta se sitúa entre las universidades más internacionales del mundo en la edición 2018 del *Times Higher Education*¹⁵⁰

El caso de México es el caso de un país que “no” logra resolver dos problemas recurrentes: la desigualdad y el desempleo¹⁵¹ (Gollás, 2003). La magnitud de la asimetría entre ricos y pobres equivale a que el 10% más ricos del total de la población, gana 20 veces más que el 10% de los más pobres (OECD, 2017). En el tema de ocupación y empleo, aunque México registra la tasa de desempleo más

¹⁵⁰ Para más información puede consultarse <https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/most-international-universities-world-2018>

¹⁵¹ En un análisis de la economía mexicana desde 1940 a 1970, la frase textual del autor es: “México es un buen ejemplo de cómo una política orientada sobre todo a aumentar el producto no resuelve el problema del desempleo ni tampoco el de la desigualdad” (p. 18).

baja de toda América Latina, 3.3% según estadísticas de la Tasa de Desocupación (TD) reciente, en lo referente a las condiciones de trabajo y calidad del empleo, más de dos terceras partes de la población mexicana que labora se desempeña como trabajadores subordinados remunerados. Por si fuera poco, la Tasa de Informalidad Laboral alcanza el 56.6%. Esto significa que más de la mitad de la población que sí trabaja, vive condiciones laboralmente vulnerables por la naturaleza de la unidad económica de sus trabajos, es decir, sector informal, en micronegocios no registrados, por cuenta propia, en la agricultura de subsistencia o en cualquier tipo de servicios sin protección de seguridad social. (INEGI, 2018; El Colegio de México, 2018).

En el tema de vinculación de la escuela con el mercado laboral, México padece una marcada diferencia entre la formación de los estudiantes y las necesidades del sector productivo. En un análisis basado en la Encuesta Nacional de Vinculación en Instituciones de Educación Superior ENAVI, la vinculación de las Instituciones de Educación Superior públicas mexicanas con el sector empresarial, Cabreo, Cárdenas, Arellano y Ramírez (2011), encuentran en las universidades mexicanas la imperiosa necesidad de incrementar el grado de empleabilidad de los egresados. Los citados autores describen que el modelo de vinculación de las IES al sector empresarial, lejos de caracterizarse por acciones que resulten en incubación de empresas; en su mayoría consiste en acciones de formación estudiantil, identificadas como prácticas profesionales y servicio social.

En este aspecto cabe señalar que el desafío de vincular las competencias, conocimientos y saberes de los egresados al empleo y al desarrollo, lejos de ser un problema exclusivo del país es un reto común en América Latina. En general esta región afronta la problemática de responder a las demandas del sector productivo al igual que el resto de países en el mundo, solo que en dimensiones mayores (Novick, 2017). El estudio "*Talent shortage survey*" [Encuesta sobre la escasez de talentos], de Manpower Group (2018), señala las dificultades del sector empresarial para encontrar y contratar profesionales cualificados. En un comparativo a nivel mundial organiza países y territorios en una clasificación de cuatro niveles de dificultades para contratación señaladas por empresarios (*employers*), de todo el mundo: Menor dificultad; Dificultad por debajo de la media; Dificultad superior a la media; y Mayor dificultad [*Least Difficulty; Below Average Difficulty; Above Average Difficulty; Most Difficulty*]. En esta clasificación los casos analizados en este trabajo quedan ordenados de la siguiente manera: España se ubica con 24% entre los países con menor dificultad para encontrar profesionales cualificados de acuerdo a sus necesidades de contratación; Canadá con 41% en la categoría de dificultad por debajo del promedio de 45%, y México, con 50% se ubica con dificultades superiores a la media o promedio a nivel global (Manpower Group, 2018).

En el caso de España, la Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020, señala con toda claridad la empleabilidad y el emprendimiento como uno de los aspectos más relevantes de la internacionalización, por su contribución a que la Universidad cumpla su función y compromiso de proveer el capital humano que Europa necesitará, en un futuro no lejano, para cubrir los requerimientos de un sistema económico global que reclama, desde ya, personal cualificado y muy cualificado.

4. Reflexiones finales

En la comparación que relaciona educación-empleabilidad entre los casos analizados, la investigación localiza que los tres países son similares en la necesidad de formar estudiantes y egresados con capacidades, habilidades y saberes que correspondan a las demandas del sector laboral. La diferencia se encuentra en los niveles de necesidad, en la forma de afrontar los desafíos y en la medida en que cada caso vincule la internacionalización con la formación de estudiantes cualificados.

En el caso de Canadá se observa que la internacionalización forma parte de la estrategia de desarrollo económico del país. Sin haber una política nacional de educación, sí hay una estrategia de internacionalización alineada a los planes y estrategias de desarrollo del país. La recepción de estudiantes internacionales se fomenta y fortalece con políticas migratorias, porque genera ingresos a las universidades a la vez que, para el país, los inmigrantes cualificados representan una especie capital laboral que contribuye al cumplimiento de propósitos de desarrollo.

En el caso de México, tal como se menciona en apartados anteriores, el gobierno reconoce la trascendencia de la educación superior en el propósito de formar ciudadanos cualificados que logren desenvolverse en el competitivo contexto global de nuestro siglo. Sin embargo, la gran diferencia con Canadá, es que no se trata de un país que ofrezca oportunidades de desarrollo ni generación de empleos que garanticen calidad de vida a los egresados. Por las características propias del contexto socioeconómico, los esfuerzos y recursos gubernamentales se focalizan en prioridades propias de un país con problemas de rezago, cobertura y eficiencia terminal en todos los niveles. Prueba de ello es que el marco legal a la cooperación internacional para el desarrollo entre México y otros países, la Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo (LCID), señala prioritario que la cooperación internacional se focalice en “promover el aumento permanente de los niveles educativos [...] mediante acciones que contribuyan a la erradicación de la pobreza, el desempleo, la desigualdad y la exclusión social” (Camacho, García, Arroyo y Marsán, 2017, p. 17).

Sobre el alcance de la internacionalización, tal como señalan los citados autores, en el caso de México no se encuentra evidencia de estudios de amplio alcance que midan “el impacto económico o social de experiencias internacionales en graduados universitarios” (p. 29). Una investigación realizada por el citado autor, refiere dos universidades privadas que generan indicadores relacionados con el seguimiento de egresados: el Tecnológico de Monterrey y la Universidad del Valle de México. De acuerdo con sus reportes, de los egresados que laboran en el extranjero, 61% lo hace en Canadá o en Estados Unidos.

Sobre este dato, esta investigación considera que las nuevas políticas migratorias de captación y retención de talentos que implementa Canadá, representan una de los mayores atractivos, y por qué no decirlo, esperanza de mejor calidad de vida para los jóvenes mexicanos en general, máxime para los egresados de universidades. Situación que merece ser analizada desde diversas perspectivas. Para los jóvenes estudiantes, la oportunidad de trabajar en Canadá es genera la esperanza de tener una calidad de vida que solo podrán lograr emigrando de un país, que, aunque sea el propio, es un lugar en el que no se puede aspirar a más que a trabajos mal remunerados y ajenos a la profesión para la que invirtieron años de estudio y dedicación. Sin embargo, para el país representa pérdida absoluta del capital humano que ha costado, tal como la historia de la propia UdeG lo muestra, décadas de toda clase de luchas e inversiones producto del esfuerzo de todos los mexicanos.

REFERENCIAS

- Abouchedid, K. y Bou, Z. M. (2017). Internationalization in the MENA Region. En de Wit, J., Gcel-Ávila, J., Jones, E. y Jooste, N. (Eds.). *The Globalization of Internationalization* (pp. 73-88). London and New York: Routledge.
- Acevedo-Tovar, L.M. (2000). Los paradigmas de la investigación educativa. *Investigación educativa*. 4(7), 25-26.
- Acosta O. y Genielbert, E. (2013). Globalización e internacionalización de la educación superior: un enfoque epistemológico. *Omnia*, 19(1) 75-85.
- Acosta-Ochoa, A. (2014). Evaluación y acreditación de programas educativos en México: revisar los discursos, valorar lo efectos. *Revista de la Educación Superior*. 4(172), 151-175.
- Adria, M. (2000). Institutions of Higher Education and the Nationalist State. *British Journal of Sociology of Education*, 21(4), 575-590.
- Aguadero, R. (2012). África ante la Educación. Una mirada a la educación en el África Subsahariana: posibilidades y desafíos en clave de equidad social. *Foro de Educación*. 10(14), 11-25.
- Aguilar, A. M. A. (2015). *La internacionalización de la educación superior en un contexto de globalización en América Latina: el caso de la movilidad estudiantil internacional en México*. (Tesis doctoral). Puebla: Facultad de Economía, Benemérita Universidad
- Aguilar, M. A. (2015). *La internacionalización de la educación superior en un contexto de globalización en América Latina: el caso de la movilidad estudiantil internacional en México*. (Tesis doctoral. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Economía, México). Recuperada de: <http://www.eco.buap.mx/aportes/tesis/depd/2015/aguilarmiguel.pdf>
- Aintablian, G. y Macadar, O. (2009). La cooperación internacional en ciencia y tecnología. *Educación Superior y Sociedad*. 14(1), 17-26.
- Alary, B. (2017, march, 13). *Research partnership to transform Mexico's hydrocarbon sector*. Faculty of Engineering, University of Alberta: Recuperado de: <http://www.engineering.ualberta.ca/en/NewsEvents/Engineering%20News/2017/March/ResearchpartnershiptotransformMexicoshydrocarbonsector.aspx>
- Altbach, P. G. y Knight, J. (2006). Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. *Perfiles educativos*. 28 (112) 13-39
- Altbach, Ph. (2002). La educación superior Latinoamericana desde una perspectiva internacional. En López-Segre y Maldonado, A. (eds.), *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales: un análisis crítico*, (pp. 3-5). Paris, Boston y Cali: Universidad San Buenaventura de Cali, Boston College y UNESCO
- Altbach, Ph. (2004). Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education and Management*, 10, 3-25.
- Altbach, Ph. (2006). Globalization and the University: Realities in an Unequal World. En P. Altbach y J. Forest, J. (Eds.). *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer.

- Altbach, Ph. G. (2001.). La crisis en la Educación Superior multinacional. *Calidad de la educación*, 14, 103-107
- Altbach, Ph. G. y Knight, J. (2006). Versión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. *Perfiles educativos*, 26(12), 13-39.
- Altbach, Ph. G., y Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: *Motivations and realities*. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305
- Altbach, Ph. G., y Teichler, U. (2001). Internationalization and exchanges in a globalized university. *Journal of Studies in International Education*, 5 (1), 5-25.
- Altbach, Ph., Reisberg, L. y Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education, Tracking an Academic Revolution*. París: UNESCO.
- Álvarez Mendiola, G. (2000). La educación terciaria y la evaluación de los niveles formativos de la sociedad canadiense: Problemas de fin de milenio y desafíos futuros. *Revista de la Educación Superior*. 3(115), 45-60.
- Amborski, D., Boyle, R., Fubini, A. Oc, T., Heath T., Watson, v., Frank, A y Peel S. D. (2008). The Internationalisation of Planning Education: Issues, Perceptions and Priorities for Action [with Commentaries and Response]. *The Town Planning Review*, 79(1), 87-123
- Amezcuca, M. y Gálvez, T., A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 423-436.
- Amnistía Internacional (2017). *La "primavera árabe" cinco años después*. Recuperado de: <https://www.amnesty.org/es/latest/campaigns/2016/01/arab-spring-five-years-on/>
- Anderson, L. (2017). Universidades internacionales en el mundo árabe. *International Higher Education*. 88, 2-3.
- Aponte, E. (2004). Comercialización, internacionalización y surgimiento de la Industria de Educación Superior en los Estados Unidos y Puerto Rico: Transnacionalización hacia la periferia. *Seminario Regional La Educación Transnacional: Nuevos retos en un mundo global*. Caracas, Venezuela: IESALC/UNESCO
- Ascolani, A. (2008). Estrategias del Banco Mundial para el financiamiento de la educación en los países latinoamericanos. *Eduçao*, 31(2), 139-156.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. Recuperado de : <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/LaEducacionSuperiorenelSigloXXI.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES (2017). *Misión, visión y objetivos estratégicos*. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/>
- Atienza, J. (2001). África Subsahariana: un continente excluido. Perspectivas económicas para la región. Intermón Oxfam. Recuperado de: http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/10247/original/Africa_Subsahariana_un_Continente_Excluido.pdf

- Auld, D. (1996). *Expanding horizons: Privatizing universities*. Toronto: University of Toronto Press.
- Banco Mundial. BM (2017, 10 de octubre). *México: panorama general*. Recuperado de: <http://www.bancomundial.org/es/country/mexico/overview#1>
- Bannier, J. (2016). Global Trends in Transnational Education. *International Journal of Information and Education Technology*, 6 (1), 80-84.
- Barblan, A. (2004). Prestación de servicios de educación superior a nivel internacional: ¿necesitan las universidades el AGCS? En C. García-Guadilla (coord.), *El difícil equilibrio: la educación superior entre bien público y comercio de servicios. Implicaciones del AGCS (GATS)*. Ciudad Real: Universidad Castilla-La Mancha.
- Bautista, O. D. (2003). La deuda externa en la historia de México. *Revista Iberoamericana de Administración Pública* (11), 141-155.
- Begué, A. (2012). África ante la Educación. La financiación de la educación en África Subsahariana. *Foro de Educación*. 10(14), pp. 41-54.
- Bélabger, H. y Lacroix, R. (1992). Research. En A. D. Gregor y G. Jasmin (Eds.), *Higher Education in Canada* (pp. 67-74). Canada: Minister of Supply and Services Canada.
- Bereday, G. Z. (1967). Reflections on Comparative Methodology in Education, 1964-1966. *Comparative Education*. 3(3), 169-187.
- Bidaurratzaga, E. (2012). África ante la Educación. Logros, limitaciones y retos del desarrollo humano en el ámbito de la educación en África Subsahariana. *Foro de Educación*, 10 (14), 27-40.
- Blouin, P. y Courchesne, M. J. (2007). *Summary Public School Indicators for the Provinces and Territories, 1998/1999 to 2004/2005*. Ottawa: Minister of Industry.
- Borreguero, M. C. (1962). El plan de desarrollo educativo en África. *Revista de Educación*. 145, 83-88.
- Botto, M. (2015). La transnacionalización de la educación superior: ¿qué papel juegan los nuevos regionalismos en la difusión de estas ideas? El caso del MERCOSUR (1992-2012) en perspectiva comparada. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6 (16), 90-109.
- Brink, S., King, D., Audet M. y Bayard, J. (2012). Competences in Canada in a globalisation context. In Della Chiesa, B., J. Scott y C. Hinton (eds.), *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*, Paris: OECD Publishing.
- Brown, F.J. (1950). Universities in Worldwide Cultural Cooperation. En M. M. Chambers (ed.). *Universities of the World Outside*, (pp.11-21) Washington: American Council on Education.
- Brown, R. (2012). *Everything for Sale? The Marketisation of UK Higher Education*, London: Society for Research into Higher Education.
- Bruce, G. (2015). Internacionalización Comprehensiva: un enfoque estratégico para las universidades Latinoamericanas. *Boletín telescopi*. (4), 3-8.

- Brunner, J. J. (2016). América Latina en la geopolítica internacional del conocimiento. *Innovación de la Educación Superior. Perspectivas y nuevos retos.* (pp. 9-22). México: UNESCO, IPE, Universidad de Guadalajara.
- Butler, D. C. (2016). *Comprehensive internationalization: examining the what, why, and how at community colleges.* (Doctoral dissertation).
- Cabrero, E., Cárdenas, S., Arellano, D. y Ramírez, E. (2011). La vinculación entre la universidad y la industria en México. Una revisión a los hallazgos de la Encuesta Nacional de Vinculación. *Perfiles educativos*, (33), 186-199.
- Camacho, M.; García, D.; Arroyo, C. y Marsán, E. (2017). *El estado de la internacionalización de la educación superior en México.* México, Ciudad de México: British Council.
- Campos-Vázquez, R. M. y Monroy Gómez-Franco, L. A. (2016). *La relación entre crecimiento económico y pobreza en México.* México D.F: Colegio de México y Centro de
- Carañana, J. P. (2012). La misión de la Universidad en la Edad Media. Servir a los altos estamentos y contribuir al desarrollo de las ciudades. Nómadas. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 34(2). Recuperado: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/34/joanpedrocaranana.pdf>
- Carnoy, M. (2005). Globalization, educational trends and the open society. *OSI Education Conference. Education and Open Society: A Critical Look at New Perspectives and Demands.* Recuperado de: https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/carnoy_english.pdf
- Carpenter, J. (2017). Las universidades cristianas crecen en África. *International Higher Education*, 88, 30-32.
- Castro, D. e Ion, G. (2011). Dilemas en el gobierno de las universidades españolas: autonomía, estructura, participación y desconcentración. *Revista de Educación*, 355; .161-183.
- Castro, H. P. (2013). La idea del viaje en la Edad Media. Una aproximación al espíritu del viajero y la búsqueda de nuevos mundos. *Revista Historias del Orbis Terrarum*, 5, 64-87.
- Castro, M. P. (1994). Los años del Mulroneo: el fin de una era apacible. *Comercio exterior*, 44(1), 11-18.
- CEPAL/OIT (2017). *Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe. La transición de los jóvenes de la escuela al mercado laboral.* Recuperado de: <http://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudios-publicaciones/coyuntura-laboral-latam.pdf>
- Cetrángolo, O., Curcio, J. y Calligaro, F. (2017). *Evolución reciente del sector educativo en la región de América Latina y el Caribe. Los casos de Chile, Colombia y México.* Santiago de Chile: CEPAL-Naciones Unidas.
- Chan, J. J. (2004). El acuerdo general sobre el comercio de servicios (AGCS) y la educación superior. En C. García-Guadilla (coord.), *El difícil equilibrio: la educación superior entre bien público y comercio de servicios. Implicaciones del AGCS (GATS).* Ciudad Real: Universidad Castilla-La Mancha.
- Chehabir, L. M., Alcántara, A., Athié, M. J., Canales, A., Díaz, A., Ducoing, P., Inclán, C., Márquez, A., Pontón, C., Valle, A., Ruiz, E. y Zorrilla, J. F. (2012). Diagnóstico de la educación. En

- J. Narro; Q. Martuscelli y E. Barzana, (Coords.) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional* (pp. 21-58). México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM.
- Choudaha, R. (2017). Trump's travel ban orders will harm US higher education. *University World News*, 445. Recuperado de: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20170130223709975>
- CIDAC (2009). *Propuestas de cambio; Inglés y computación en México: Déficit y Brecha de Habilidades*.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Clark, B. (1987). *The academic life. Small worlds, different worlds*. New Jersey: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Coan, S. (2017, 7 de abril). Private higher education – Competitive or complementary? *University World News. The global window on Higher Education*, (454). Recuperado de: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20170407101658297>
- Colegio de México (2018). *Desigualdades en México 2018*. Ciudad de México. México: Colegio de México
- Comisión Europea (2010). Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador, *Comunicación de la Comisión Europa 2020*. COM(2010) 2020 final, Bruselas, 3.3.2010. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A52010DC2020>
- Comisión Europea (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process implementation report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/182EN.pdf
- Consejo Nacional de la ANUIES (1979). La planeación de la Educación Superior en México. *Revista de la Educación Superior*. 1(29), 1-110. Recuperado de: http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista29_S1A1ES.pdf
- Corbett, A. (2008). El rol de la educación superior para el desarrollo humano y social en Europa. En GUNI (ed.), *La educación superior en el mundo. Educación superior. Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social* (pp. 240-255). Madrid: Mundiprensa.
- Corbett, A. y Gordon, C. (2017). Universities must push for an 'Intelligent Brexit'. *University World News*, 446. Recuperado de: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20170207210511508>
- Correa Meléndez, Z. (2012). *Implantación de la Declaración de Bolonia en dos Instituciones de Educación Superior españolas*. (Tesis doctoral). San Juan de Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Crosier, D. y Parveva, T. (2013). *The Bologna processes. Its impact in Europe and beyond*. UNESCO: International Institute for Education Planning.
- Dale, R. (2006). Policy Relationships Between Supranational and National Scales; Imposition / Resistance or Parallel Universes? In J. Kálló & R. Rinne (Eds.). *Supranational*

Regimes and National Education Policies – Encountering Challenge. Finland: Finnish Educational Research Ass.

- De Ibarrola, M. (1986). *La Educación Superior en México*. CRESALC-UNESCO: Caracas, Venezuela.
- De Meyer A., Harker, P., Hawawini, G. (2004). The Globalization of Business Education, in R. E. Gunther, H. Gatignon y J. R. Kimberly (eds), *The Insead-Wharton Alliance on Globalizing: Strategies for Building Successful Global Businesses*. Cambridge: Cambridge University Press
- De Ridder-Symoens, H. (1996) (ed.). *A History of the University in Europe. Universities in the Middle Ages*. Vol I. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- De Ridder-Symoens, H. (1996) (ed.). *A History of the University in Europe. Universities in Early Modern Europe (1500–1800)*. Volume II. Cambridge and New York: Cambridge University Press,
- De Vries, W. y Álvarez Mendiola, G. (2005). Acerca de las políticas, la política y otras compilaciones en la Educación Superior Mexicana. *Revista de la Educación Superior*. XXXIV (2) 134, 81-105.
- de Wit, H. (1995) (ed.). *Strategies for Internationalization of Higher Education. A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*. Amsterdam: European Association for International Education.
- De Wit, H. (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Westport, CT: Greenwood Press.
- de Wit, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* 8(2), 77-84.
- de Wit, H. (2011). International of Higher Education: Nine conceptions. *International Higher Education*, 64, 6-7
- de Wit, H. (2014, 30 de octubre). Entrevista por Villalón, I. E. M. (Archivo de audio).
- de Wit, H. (2015). What is an International University? *University World News. The global window on Higher Education*. (359), <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=2015031910180116>
- de Wit, H. y Merckx, G. (2012). The History of Internationalization of Higher Education. En D. K. Deardorff, H. de Wit, J. D. Heyl y T. Adams (eds.), *The SAGE Handbook of International Higher Education* (pp.43-60). Washington DC: SAGE Publications.
- de Wit, H.; Hunter, F.; Howard, L. y Egron-Polak, E. (2015). *Internationalization of Higher Education*. Brussels: European Union.
- de Wit, H.; Jaramillo, I.C.; Gacel-Ávila, J. y Knight, J. (2008). *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional*. Washington, DC: Banco Mundial
- Deardorff, D. K. (2014). Evaluación de resultados en educación internacional. *International Higher Education*, 75, 10-11.
- Declaración de Bolonia (1999). *Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Recuperado de: <http://ees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>

- Del Val, E., Hernández-Bingas, H., Ramos, G., Ramírez del Razo, H., Antonio Miguel, A., Gutiérrez Lara, A. y Márquez, A. (2012). Financiamiento de la educación, ciencia, tecnología, innovación y cultura (ECTIC) con visión de Estado. En J. Narro; Q. Martuscelli, y E. Barzana (Coords.) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional* (pp. 371-410). [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM.
- Dennison, J. D. (1992). Higher Education as a field of inquiry in Canada. En A. D. Gregor y G. Jasmin (Eds.), *Higher Education in Canada* (pp. 83-91). Canada: Minister of Supply and Services Canada.
- Días, S. J. (2006). Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En *La educación superior en el mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad: ¿qué está en juego?* (pp. 282-295). España: Mundi Prensa Libros.
- Didriksson, A. (2008). El rol de la educación superior para el desarrollo humano y social en América Latina y el Caribe. En GUNI (ed.), *La educación superior en el mundo. Educación superior. Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social* (pp. 283-304). Madrid: Mundi Prensa.
- Didriksson, A. (2017) (Coord.), Acosta, A., Aponte, E., Larrea E., Leite, D., Orozco, L. E. y Moreno, C. I. (2017). University Social Engagement: Current Trends in Latin America and the Caribbean at Global/Local Universities. En Global University Network for Innovation (GUNI). *Higher Education in the World 6. Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local*. (pp. 472-491). Barcelona: GUNI
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. y Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Espacio Europeo de Educación Superior, EEES (2018). Documentación básica sobre el Espacio Europeo de Educación Superior. <http://www.eees.es/es/documentacion>
- Estrada, R. y Luna, G. (2004). *Internacionalización de la educación superior: Nuevos proveedores externos en Centroamérica*. Guatemala: IESALC-CSUCA
- Exordio (2012, 23 de junio de). Economía alemana de guerra (1936-1945). Recuperado el 7 de diciembre de 2015 de: <http://www.exordio.com/1939-1945/paises/economiaGER.html>.
- Fabani, O. (2013). Las monarquías del Consejo de Cooperación del Golfo (CCG) y el cambio climático. *Revista Conjuntura Austral*. 4(20), 53-68.
- Feldfeber, M. (2009). Educación “¿en venta?” Trabados de libre comercio y políticas educativas. En Gentili, P.; Frigotto, G.; Leher, R. y Stubrin, F. (comps.), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (pp. 135-161). Buenos aires: Clacso,.
- Fergany, N. (2009). La reforma educativa puede potenciar a los jóvenes y contribuir al desarrollo humano en los países árabes. *Quderns de la Mediterránia*, 1, 204-210.
- Fernández, J. (2010). Los objetivos de desarrollo del milenio en Africa Subsahariana. *Estudios de Asia y África*. 45(1), 11-39.
- Fernández-López, S. y Ruza, E. (2004). Los procesos de internacionalización y globalización en la educación superior: un análisis de los países OCDE. *Revista de Educación*, 335; 385-413.

- Firebaugh, G. (2003). *The New Geography of Global Income Inequality*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Flores, C. M. (2012). *Crecimiento y desarrollo económico: México estrategias y resultados en su curso desde la época de la colonia a 2010*. Atlantic International University. AIU: Honolulu, Hawaii.
- Foley, S. y Murillo, L. (2012). Los estados del Golfo y la primavera árabe de 2011. *Foro internacional*, 52, 2(208), 488-509.
- Forest, J. y Altbach, Ph. (2007) (eds.). *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Fram-Akplu, H. (2016). Participación privada en África subsahariana: la experiencia de Ghana. *International Higher Education*. 86, 23-25.
- Fuentes, M. L. (2017, de 8 de agosto). *México social: educación superior, la desigualdad*. Excelsior. Recuperado de: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2017/08/08/1180263#view-2>
- Funes, M. (2014). Internacionalización de la educación superior en Argentina: conceptualización en contexto. UNSAM. En G. Tangelson (comp.), *Desde el sur: miradas sobre la internacionalización*. Lanus (Argentina): UNLa.
- Gacel, J. (2000). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. *Educación superior y sociedad*, 11(1-2), 121-142.
- Gacel-Ávila (2005). Internacionalización de la educación superior en México. En H. de Wit, I. C. Jaramillo, J. Gacel-Ávila y J. Knight (Eds.). *Educación superior en América Latina. La dimensión internacional* (pp. 245-288). Washington, DC: Banco Mundial.
- Gacel-Ávila, J. (2000). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. *Educación Superior y Sociedad*. 11(1 y 2), 121-142.
- Gacel-Ávila, J. (2005) La internacionalización de la Educación Superior en América Latina: El caso de México. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 20. Recuperado de: <http://cie.uprpr.edu>
- Gacel-Ávila, J. (2005). Internacionalización de la Educación Superior en México. En De Wit, H., Jaramillo, C., Gacel-Ávila, J. y Knight, J. (Eds.). *La educación superior en América Latina. La dimensión internacional*. (pp. 245-288). USA : Banco Mundial.
- Gacel-Ávila, J. (2007). Calidad y educación sin fronteras. *Apertura*. 7(6), 76-91.
- Gacel-Ávila, J. (2009). Marco teórico: Modelo de oficinas de relaciones internacionales. En Red SAFIRO II (ed.), *Casos prácticos para la gestión de la internacionalización en universidades*, España: Oficina de Gestión de Proyectos Internacionales de la Universidad de Alicante.
- Gacel-Ávila, J. (2011). Impacto del proceso de Bolonia en la educación superior de América Latina. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8 (2), 123-134
- Gacel-Ávila, J. (2014). El proceso de internacionalización en América Latina y el Caribe. Tendencias, retos y propuesta. Recuperado de: http://www.copladi.udg.mx/sites/default/files/dra._jocelyne_gacel-avila.pdf

- Gacel-Ávila, J. (2016). La internacionalización de la Educación Superior en América Latina. *Innovación de la Educación Superior. Perspectivas y nuevos retos.* (pp. 23-36). México: UNESCO, IPE, Universidad de Guadalajara.
- Gacel-Ávila, J. y Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). *Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Un balance.* México: Universidad de Guadalajara, UNESCO, Benemérita Universidad de Puebla.
- Galindo, M. y Ríos, V. (2015). Deuda Pública. En *Serie Estudios Económicos en México Cómo Vamos* (pp.1-12) . México DF.
- Gándara, G. (2016). México y Canadá: Apertura y colaboración. *Comercio Exterior*, 8, 1-2
- García de Fanelli, A. M. (1999). La educación superior transnacional: tipología y regulación estatal. *La Universidad. Boletín Informativo de la Secretaría de Políticas Universitaria*, 6 (18), 4-9.
- García-Guadilla, C. (2004). Introducción: ¿Se desestabiliza la noción de “bien público” en la educación superior? En C. García-Guadilla (coord.), *El difícil equilibrio: la educación superior entre bien público y comercio de servicios. Implicaciones del AGCS (GATS).* Ciudad Real: Universidad Castilla-La Mancha.
- Gevers, L. y Vos, I. (2004). Student Movements, En W. Rüegg (ed.), *A history of the university in Europe. Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800–1945)* (pp. 269–364). Vol. 3. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gijón, J. y Crisol, E. (2012). La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 389-414.
- Global University Network for Innovation, GUNI (2009). *Síntesis de los informes GUNI la Educación Superior en el mundo. La educación superior en tiempos de cambio. Nuevas dinámicas para la responsabilidad social.* Madrid: Mundi-Prensa
- Gollás, M. (2003). *México. Crecimiento con desigualdad y pobreza (de la sustitución de importaciones a los Tratados de Libre Comercio con quien se deje).* Documento de trabajo, 3; Colegio de México, Centro de Estudios Económicos: México.
- Gopal, A. (2014). Las políticas de migración de Canadá para atraer estudiantes internacionales. *International Higher Education*, 75, 22-23.
- Gregor, A. D. (1992). Introduction: Higher Education in Canada. En A. D. Gregor, A.D. y G. Jasmin, (Eds.), *Higher Education in Canada* (pp. 7-13). Canada: Minister of Supply and Services Canada.
- Guardián-Fernández, A. (2007). *El paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa.* Costa Rica: Editorial Regional (IDER).
- Guerci, B. E. (2015). *Efecto innovador de los procesos de internacionalización en la educación superior. Comportamiento del Espacio “Jujuy”.* (Tesis doctoral). Murcia: Universidad de Murcia.
- Guillén, B. L. A. (2015). ¿Dónde estamos en el contexto académico internacional? Breve introducción de la Internacionalización y sus indicadores. *Ad Astra*. 6(3), 90-97.

- Gürüz, K. (2008). *Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy*. Albany: State University of New York Press
- Hall, B. L. y Dragne, C. (2008). El rol de la educación superior para el desarrollo humano y social en Estados Unidos y Canadá. En GUNI (ed.). *La educación superior en el mundo. Educación superior. Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social* (pp.259-273). Madrid: Mundi Prensa.
- Harrison, B. (2000). Passing on the language: Heritage language diversity in Canada. *Canadian Social Trends*, 58, 14-19.
- Haug, G. (2010). La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea. *La cuestión universitaria*. 6, 20-29.
- Hernández Duque, G. (2017). *Internacionalización de la educación superior en México: la visión estratégica de la ANUIES*. Entrevistado por Oviedo, C. y Hernández, G. Recuperado
- Hernández, R. (2008). *Movilidad estudiantil de norte a sur. Un estudio cualitativo*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Hirtt, N. (2000). *La OMC y el gran mercado de la educación*. *El Correo de la Unesco*, (febrero), 14-16. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001187/118789s.pdf>
- Holmes, J. (1992). Programs. En A. D. Gregor, A.D. y G. Jasmin, (Eds.), *Higher Education in Canada* (pp. 59-65). Canada: Minister of Supply and Services Canada.
- Hudzik, J. K. (2011). *Internacionalización integral. Del concepto a la acción*. Washington, DC: NAFSA. Association of International Educators.
- Ibarrola, M. (1986). *La educación superior en México*. Venezuela: CRESALC-UNESCO.
- Johnstone, D. B. (2004). The economics and politics of cost sharing in Higher Education: Comparative perspectives. *Economics of Education Review*, 23(4), 403-410.
- Jones, G. A.; McCarney, P. L. y Skolnik, M. L. (2005) (eds.). *Creating Knowledge, Strengthening Nations: The Changing Role of Higher Education*. Toronto: University of Toronto Press
- Kerr, C. (1991). International Learning and National Purpose in Higher Education. *American Behavioral Scientist*, 35, 17-42
- Kerr, C. (1993). *Higher Education Cannot Escape History: Issues for the Twenty First Century*. Albany: State University of New York Press
- Kiplagat, K. J. (1995). University of Alberta. A case study of University-Industry partnerships (Thesis for the degree of Doctor of Philosophy). University of Alberta: Canada.
- Knight, J. (1994). Internationalization: Elements and Checkpoints. *Monografía investigativa*, 7. Ottawa: Oficina de Canadá para Educación Internacional.
- Knight, J. (1997). A Shared Vision? Stakeholders' Perspectives on the Internationalization of Higher Education in Canada. *Journal of Studies in International Education*. 1(1), 27-44

- Knight, J. (2004). Comercialización de los servicios en educación superior: implicaciones del AGCS. En C. García-Guadilla (coord.), *El difícil equilibrio: la educación superior entre bien público y comercio de servicios. Implicaciones del AGCS (GATS)*. Ciudad Real: Universidad Castilla-La Mancha
- Knight, J. (2005). Un modelo de internacionalización: Respuesta a nuevas realidades y retos. En De Wit, H., Jaramillo, C., Gacel-Ávila, J. y Knight, J. (Eds.). *La educación superior en América Latina*. (pp. 1-38). Washington, DC: Banco Mundial.
- Knight, J. (2005). Un modelo de internacionalización: Respuesta a nuevas realidades y retos. En De Wit, H., Jaramillo, C., Gacel-Ávila, J. y Knight, J. (Eds.). *La educación superior en América Latina. La dimensión internacional*. (pp. 1-38). Washington, USA: Banco Mundial.
- Knight, J. (2005a). Educación transfronteriza: las complejidades de la globalización, la internacionalización y el comercio. En S. Didou-Aupetit, y J. Mendoza (Coord.), *La comercialización de servicios educativos* (pp. 77-106). México: ANUIES.
- Knight, J. (2005b). Un modelo de internacionalización: Respuesta a nuevas realidades y retos. En H. de Wit, C. Jaramillo, J. Gacel-Ávila y J. Knight (eds.), *La educación superior en América Latina*. (pp. 1-38). Washington DC: Banco Mundial.
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers
- Knight, J. (2010). Internacionalización de la Educación Superior: Nuevos desarrollos y consecuencias no intencionadas. *Boletín Iesalc Informa*, 211, 2-3
- Knight, J. (2011). Five Myths about Internationalization. *International Higher Education*. 62, 14-15.
- Knight, J. (2014). La internacionalización de la educación. *El Butlletí*, 75. Recuperado de: http://www.aqu.cat/elbutlleti/butlleti75/articles1_es.html#.VkU1f2QvdQJ
- Knight, J. (2014). What is an international university? En A. Glass (ed.), *The State of Higher Education 2014. Executive Summary. OECD Higher Education Programme IMHE* (pp. 11-15). Paris: OCDE Publishing.
- Knight, J. y de Wit, H. (1995). Strategies for Internationalization of Higher Education: Historical and conceptual perspectives. En H. de Wit (ed.), *Strategies for Internationalization for Higher Education. A comparative study of Australia, Canada Europe and the United States of America* (pp. 5-52). Amsterdam: Asociación Europea para la Educación Superior.
- Knight-Grofe, J. y Deacon, L. (2016). Canada's Global Engagement Challenge: a comparison of national strategies. *International Journal. International Journal: Canada's Journal of Global Policy Analysis*, 71(1), 129-143.
- La Rochelle-Coté, S. y Hango, D. (2016, 14 de septiembre). *Insights on Canadian Society. Overqualification, skills and job satisfaction*. Recuperado de: <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-006-x/2016001/article/14655-eng.htm>
- Labra, A. (2003). El comercio de servicios de educación en el contexto de la OMC. Elementos para un debate desde México. *Perfiles educativos*, 25(100), 69-83.

- Laidler, D. (2005). Incentives facing Canadian universities: some posible consequences. En C. M. Beach; R. W. Boadway, y R. M. McInnis (eds), *Higher Education in Canada* (pp. 35-49). Canada: Queen's University.
- Lajeunesse, C. y Davidson, R. (1992). The service function of Canadian Higher Education in Canada and abroad. En A. D. Gregor, A.D. y G. Jasmin, (Eds.), *Higher Education in Canada*. (pp. 75-82). Canada: Minister of Supply and Services Canada.
- Lazarín, M. F. (1995). Las campañas de alfabetización y la instrucción de los adultos. *Revista interamericana de educación de adultos*. 3(3), 79-98.
- Ley General de Educación, Diario Oficial de la Federación (2014, 20 de mayo). *México: Cámara de Diputados de H. Congreso de la Unión*. Recuperado 15 de julio de 2014, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Li, J. (2014). Sistema de puntos y el flujo de estudiantes internacionales. *International Higher Education*. 75. pp. 16-17.
- Lim, J. B. (2009). *Technological liberalism and reforming the University of Alberta: a case study of intertextuality and the Canadian discourses of globalization, governance, and administration 1635-2004*. (Tesis doctoral). Alberta, Canada: University of Alberta).
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, California: Sage
- Llamas, H. I. (2007). Educación y desarrollo. En J. L. Calva, J. L. (Coord.), *Agenda para el desarrollo, volumen 10. Educación, ciencia, tecnología y competitividad*. (pp. 19-32). México: UNAM y M.A. Porrúa.
- López Noriega, M. D., Lagunes, C. A. y Recio, C. E. (2009). *Políticas públicas y educación superior en México*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México, 21-25 de septiembre 2009.
- López Zúñiga, R. (1996). *El financiamiento de la educación superior, 1892-1994*. ANUIES: México.
- López-Azcúnaga, I. y Machín, A. (2013). La pobreza en África subsahariana, una reflexión sobre sus causas. *Memoria del Foro Bienal Iberoamericano de Estudios del Desarrollo, 2013. Simposio de Estudios del Desarrollo. Nuevas rutas hacia el bienestar social, o económico y ambiental*. Santiago de Chile.
- López-García, A. M. (2015). La universidad española: preocupaciones, retos y desafíos actuales. *Encuentros multidisciplinares*. 49, 1-10.
- López-Segrera, F. (2003). El impacto de la globalización y de las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe. En *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. (39-58). Buenos Aires: CLACSO.
- López-Segrera, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(2), 267-291.
- Lu, Y. y Hou, F. (2015, 10 December). *Insights on Canadian Society. International students who become permanent residents in Canada*. Canada: Statistics Canada. Recuperado de: <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-006-x/2015001/article/14299-eng.pdf>

- Luzón, A, Sevilla, D. y Torres M. (2009a). La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Principales tendencias en la política universitaria europea. En A. Jiménez Eguizábal (ed.), *Repensar y construir el Espacio Europeo de Educación Superior. Políticas, tendencias, escenarios y procesos de innovación*, (pp. 59-83). Madrid: Dykinson.
- Luzón, A. y Sevilla, D. (2010). La Agenda de Lisboa en el proceso de construcción europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 16; 15-21.
- Luzón, A. y Torres, M. (2009). La educación internacional: un nuevo escenario entre naciones desde una perspectiva global En M. J. Martínez (ed.), *Educación Internacional*, (pp. 15-56). Valencia: Tirant Lo Blanch
- Luzón, A., Sevilla, D. y Torres, M. (2009b). El proceso de Bolonia: significado, objetivos y controversias, *Avances de Supervisión Educativa*, 10, 1-15.
- Luzón, A.; Pereyra, M. A. y Torres, M. (2013). The Bologna process and governance of Spanish universities: the rhetoric of discourse and the vacuum of practice. En B. Boufoy-Bastick (ed.), *The International Handbook of Cultures of Education Policy*, Vol. 2. (pp. 1031-1064). Strasbourg, France: Analytrics
- Luzón, A.; Sevilla, D. y Torres, M. (2009). El proceso de Bolonia: significado, objetivos y controversias. *Avances de Supervisión Educativa*, 10, 1-11.
- MacCulloch, D. (2003). *Reformation Europe's house divided, 1490-1700*. London: Allen Lane
- Maldonado-Maldonado, A. (2009). La educación superior privada: de la filantropía a los beneficios. En GUNI (aut.). *Síntesis de los informes GUNI la Educación Superior en el mundo. La educación superior en tiempos de cambio. Nuevas dinámicas para la responsabilidad social*. (pp. 27-30). Madrid: Mundi Prensa.
- Manchón, L. F. (2007). Convergencia y desarrollo. En J. L. Calva (Coord.), *Agenda para el desarrollo, volumen 10. Educación, ciencia, tecnología y competitividad*. (pp. 19-32). México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Maringe, F. y Foskett, N. (2010). *Globalization and Internationalization in Higher Education. Theoretical, Strategic and Management Perspectives*. London: Continuum International Publishing Group.
- Maringe, F. y Mourad, M. (2012). Marketing of Higher Education in developing countries: emphases and omissions. *Journal of marketing for higher education*, 22(1), 1-9.
- Marmolejo, F. (2016). Desafíos de la Educación Superior en México: el papel de la internacionalización. *Innovación de la Educación Superior. Perspectivas y nuevos retos*. (pp. 99-130). México: UNESCO, IPE, Universidad de Guadalajara.
- Márquez, J. (2002). La educación pública superior en México durante el siglo XIX. En *Diccionario de la Historia de la Educación en México*. UNAM, CIESAS, CONACYT.
- Marquina, S. L. (2016). La educación en Canadá de cara al nuevo milenio. En Antal, E., Gutiérrez, H. M. T., Marquina, S. L., Ocman, A. C. (Eds.). *Canadá hoy: economía, recursos naturales, ciencia y tecnología*. México: CISAN.
- Martínez de Morentin, J. I. (2004). ¿Qué es la educación internacional? Responde la UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001385/138579s.pdf>

- Martínez Romo S. (1996). La planeación-evaluación de la educación superior. *Política y Cultura*. 7, 219-233.
- Mata-Dias, J. B. y Volpini, C. (2011). El Regionalismo y la integración en el MERCOSUR. *Revista Ética e Filosofía Política*. 13(2), 90-109.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational Research: Fundamentals for the consumer*. Boston, M.A: Allyn and Bacon.
- Melero Aguilar, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, (21), 339-355.
- Mendoza Rojas J. (2011). *Financiamiento Público de la Educación Superior en México. Fuentes de Información y Cifras del Período 2000 a 2011*. DGEI-UNAM: México D.F.
- Mendoza Rojas, J. (2003). *La evaluación y acreditación de la educación superior mexicana: las experiencias de una década*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Panamá, 28-31 de octubre 2003.
- Mendoza Rojas, J. (2017). Financiamiento de la educación superior en la primera mitad del gobierno de Enrique Peña Nieto: ¿fin del periodo de expansión? *Perfiles educativos*. 33 (156), 119-140.
- Meyer, J. W. y Ramírez, F. (2000). La institucionalización mundial de la educación. En Schriewer, J. (ed.), *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 91-111). Barcelona: Ediciones Pomares.
- Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G. M., y Ramírez, F. (1997). World society and the nation-state. *American Journal of Sociology*, 103(1), 144-181.
- Meyer, J. y Schofer, E. (2006). La Universidad en Europa y en el Mundo. Expansión en el siglo XX. *Revista Española de Educación Comparada*, 12; 15-36.
- Mills, M. (2009). Globalization and Inequality. *European Sociological Review*, 25(1), 1-8. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/25548302>
- Mills, M. and Blossfeld, H.-P. (2005). Globalization, uncertainty and the early life course: a theoretical framework. In Blossfeld, H.-P., Klijzing, E., Mills, M. and Kurz, K. (Eds), *Globalization, Uncertainty and Youth in Society* (pp. 1-24). London and New York: Routledge.
- Mills, M., Blossfeld, H.-P., Buccholz, S., Hofacker, D. et al. (2008). Converging divergences? An international comparison of the impact of globalization on industrial relations and employment careers. *International Sociology*, 23, 563-697.
- Mitjans, E. y Castellá J. M. (2001) (coords.). *Canadá. Introducción al sistema político y jurídico*. Barcelona: Universidad de Barceolona.
- Mohamedbhai, G. (2008). El rol de la educación superior para el desarrollo humano y social en el África Subsahariana. En GUNI (coord.). *La educación superior en el mundo. Educación superior. Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*. (pp191-202). Madrid: Mundi Prensa.
- Mok, K. J. (2016). Transforming Higher Education through regionalisation. *University World News. The global Windows on Higher Education*, 435.

- Montero, C. M. (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9(1), 19-37.
- Montero, M. (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*. 9(1), 19-37.
- Mora, J.-G. (2007). National Perspectives. Spain. En J.F. Forest y Ph. G. Altbach (eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 993-1002). Dordrecht, Netherlands: Springer
- Mora, J.-G. (2009). Las políticas europeas de Educación Superior. Su impacto en España. *Papeles de economía española*, 119, 263-276.
- Moreno, C. I. (2017). Las reformas en la educación superior pública en México: rupturas y continuidades. *Revista de la educación superior*. 46(182), 27-44.
- Moreno, C. I. y Muñoz, C. D. (2016). Innovación en el financiamiento de la Educación Superior en México. *Innovación de la Educación Superior. Perspectivas y nuevos retos*. (pp. 131-160). México: UNESCO, IPE, Universidad de Guadalajara.
- Muller, S. (1995). Globalisation of Knowledge, in K.H. Hanson and J.W. Meyerson (eds), *International Challenges to American Colleges and Universities: Looking Ahead* (pp. 75-93), Phoenix: ACE Oryx Press and American Council on Education
- Nacarino-Brabo, A. (2016, 20 diciembre). La primavera árabe, seis años después. *Letras libres*. Recuperado de: <http://www.letraslibres.com/espana-mexico/politica/la-primavera-arabe-seis-anos-despues>
- Naciones Unidas (2015) *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de: http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf
- Narro, J. y Moctezuma Navarro, D. (2012b). Hacia una reforma del Sistema Educativo Nacional. En J. Narro; Q. Martuscelli y E. Barzana (Coords.) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional* (pp. 9-20) . México: UNAM.
- Narro, J. y Moctezuma-Navarro, D. (2012a). Analfabetismo en México: una deuda social. *Realidad, Datos y Espacio. Revista Internacional de Estadística y Geografía*. 3(3), p. 5-17.
- Navarro, J. A. (2017) Ética e internacionalización. Las estrategias de la Universidad de Guadalajara. En P. W. Díaz (Coord.). *Apuntes para la internacionalización de la educación superior*. (pp. 127-148). México: Universidad de Guadalajara.
- Nayyar, D. (2009). La globalización y los mercados: retos de la educación superior. En GUNI (aut.). *Síntesis de los informes GUNI la Educación Superior en el mundo. La educación superior en tiempos de cambio. Nuevas dinámicas para la responsabilidad social*. (pp. 27-30). Mundi-Prensa: Madrid.
- Neave, G. (1992). *Institutional management of Higher Education: trends, needs, and strategies for international cooperation*. Paris: International Association Universities (IAU).
- Neciosup, F. L. (2006). La educación superior virtual. Un reto para la universidad latinoamericana. En F. López-Segrera (ed.). *Escenarios mundiales de la educación superior: análisis global y estudios de casos*. Buenos Aires: CLACSO
- Nemecio, S. y Romero, M. E. (2007). *Influencia del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial en las políticas de financiamiento de la Educación Superior en*

- México 2000-2006. (Tesis de Licenciatura). México, DF: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <https://upslide.tips/influencia-del-fondo-monetario-internacional-y-del-banco-mun.html>
- Neves, P. (2017). *Nota sobre la situación política y económica de México y sus relaciones con la Unión Europea*. Parlamento Europeo: Bruselas.
- Novick, M. (2017). Metodologías aplicada en América Latina para anticipar demandas de las empresas en materia de competencias técnicas y profesionales. *Macroeconomía del Desarrollo*, 187, 1-63.
- Novoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 23-41.
- O'Donnell, E.B. (2012), How the Mexican education system contributes to emigration. In Bruno Della Chiesa, Jessica Scott and Christina Hinton (eds.). *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*. Paris: OECD
- OCDE (2015). *Panorama de la Educación 2015*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/mexico/education-at-a-glance-2015-Mexico-in-Spanish.pdf>
- OCDE (2017). *Estudios Económicos de la OCDE. México, 2017*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/eco/surveys/mexico-2017-OECD-Estudios-economicos-de-la-ocde-vision-general.pdf>
- OECD (2006). *Perspectivas de las migraciones internacionales*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/888933118656>
- OECD (2015). *International Migration Outlook*. Paris: OCDE Publisihing. Recuperado de: http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/international-migration-outlook-2015/canada_migr_outlook-2015-11-en
- OECD (2016a). *OECD Economic Surveys: Canada*, Paris: OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/eco_surveys-can-2016-en http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-can-2016-en
- OECD (2016f). *OECD Economic Surveys. Canada. Overview*. Paris: OECD Publising Recuperado de: <http://www.oecd.org/eco/surveys/economic-survey-canada.htm>
- OECD (2016g). *Education at a Glance 2016. OECD Indicators*. Paris: OECD Publising. DOI: 10.1787/eag-2016-45-en Recuperado de: http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016/canada_eag-2016-45-en
- OECD (2016i). *Society at a Glance 2016 (Summry in Spanish / Panorama de la Sociedad 2016: OECD Social Indicators*. Paris: OECD Publising. DOI: 10.1787/9f5b7713-es Recuperado de: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/social-issues-migration-health/society-at-a-glance-2016/summary/spanish_9f5b7713-es#.WPO-SojhCuk
- OECD (2016j). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators. Canada*. Paris: OECD Publising. DOI: 10.1787/eag-2015-47-en Recuperado de: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2015/canada_eag-2015-47-en#.WPPIbljhCuk#page1

- OECD (2016b). *OECD Factbook 2015-2016: Economic, Environmental and Social Statistics*, París: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/factbook-2015-en>
- OECD (2016c). *OECD Factbook 2015-2016: Economic, Environmental and Social Statistics*, París: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/factbook-2015-en>
- OECD (2016d). *Perspectives on Global Development 2017: International Migration in a Shifting World*, París: OECD Publishing. DOI: http://dx.doi.org/10.1787/persp_glob_dev-2017-en
- OECD (2016e). *Trends Shaping Education 2016*, París: OECD Publishing. DOI: http://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2016-en
- OECD (2016h). *Society at a Glance 2016. A spotlight on Youth. How does Canada compare?*. París: OECD Publishing. Recuperado de: <http://www.oecd.org/canada/sag2016-canada.pdf>
- OEI (2016). Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2016. Avances en las Metas Educativas 2021. Recuperado de: <http://www.oei.es/Educacion/Noticia/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2016>
- OEI, Organización de los Estados Americanos (2004). *La educación en Canadá. Trabajo presentado en la Segunda Reunión Ordinaria de la Comisión Interamericana de Educación*. Washington, D. C.
- Olvera, A. (2013). Las últimas cinco décadas del sistema educativo mexicano. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 43(3) p. 73-97
- Ordorica, M. M. (2014). Momentos estelares en la dinámica demográfica del México de ayer, hoy y mañana. En *La situación demográfica en México 2014*. México: Consejo Nacional de Población.
- Oregoni, M. S. (2015). La Internacionalización de las Universidades latinoamericanas como objeto de estudio. En Araya, J. M. y Oregoni, M. S. (Comp.). *Internacionalización de la Universidad en el marco de la Integración Regional*. (pp. 10-27).
- Organización Mundial del Comercio (2017). El acuerdo general sobre el comercio de servicios (AGCS); objetivos, alcance y disciplinas. Todo lo que quería saber sobre el AGCS y no se atrevía a preguntar. Recuperado de: https://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/gatsqa_s.htm
- Oya, C. y Begué, A. (2006). *Los retos de la educación básica en África Subsaharina*. Madrid: Fundación Carolina CeALCI, Fundación Emtreculturas. Recuperado de: <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/08/DT6.pdf>
- Paul, K. (1998). *The complete guide to Canadian Universities*. Canada: International Self-Counsel Press
- Pease, S. (1998). *Transnational education and quality Assurance for online learning*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/1853930.pdf>
- Pedregal, R. (2003). *La internacionalización de la educación superior en América del Norte ante los retos del TLCAN: un estudio comparativo*. (Tesis de maestría). Puebla, México: Universidad de las Américas Puebla.

- Pereyra, M. A. (1993). La construcción de la Educación Comparada como disciplina académica. En J. Schriewer y F. Pedró (eds.), *Manual de Educación Comparada* (pp.255-323). Barcelona: PPU
- Pereyra, M. A., Luzón, A. y Sevilla, D. (2006). Las universidades españolas y el proceso de construcción del Espacio europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio, *Revista Española de Educación Comparada*, 12; 113-144
- Pereyra, M., Luzón, A. y Sevilla, D. (2009). Spanish universities and the process of construction of the European Higher Education Area (EHEA). Challenges and structural difficulties. En D. Palomba, D. (comp.). *Changing universities in Europe and the "Bologna Process". A seven country study*, (pp. 149-194). Roma: Aracne
- Pérez, M. E. (2010). *Internacionalización de la Educación Superior en México: Una agenda inconclusa*. (Tesis de maestría). México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Perkin, H. (2007). History of Universities. En J.F. Forest and Ph. G. Altbach (eds.), *International Handbook of Higher Education*, (pp.159–205). Dordrecht, Netherlands: Springer
- Phillips, D. y Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and International Education. 2nd edition. An Introduction to Theory, Method, and Practice*. London: Bloomsbury.
- Popkewitz, Th. y Pereyra, M. A. (1994). Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa. En Popkewitz, Th. (comp.). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía* (pp. 15-91) Barcelona: Pomares Corredor
- Porter, R. (1996). The Scientific Revolution and Universities. In H. de Ridder-Symoens (ed.), *A history of the university in Europe. Universities in Early Modern Europe (1500–1800)* (pp.531–564). Vol. 2. Cambridge: Cambridge University Press
- Praj, D. (2015). *Geopolítica y bloques comerciales*. Medellín, Colombia: Centro Editorial Esumer.
- Presas i Puig, A. (2010). Las relaciones científicas entre Alemania y España durante los años 20. En Ü- Gr. Hinaus (Ed.), *Traspasar Fronteras. Un siglo de intercambio científico entre España y Alemania*. (pp. 87-106). Madrid: CSIC
- Qiang, Z. (2003). Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*. 1(2), 248 – 270.
- Rama, C. (2012). La internacionalización de la educación superior en América Latina: entre las ideas y las realidades. *Cuestiones de Sociología*, 8; 1-14
- Rangel, G. A. (2003). La planeación de la educación superior en México. *Omnia. Revista de la Coordinación de Estudios de Posgrado*. 19 (Número especial), 61-70.
- Ringer, F. (2004). Admission. En W. Rüegg (ed.), *A history of the university in Europe. Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800–1945)* (pp. 233–264). Vol. 3. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robles, B. M., Celis, B. M. E., Navarrete, G. C., Rossi, L., Gilardi, G. M. A. y Barragán, P. B. (2012). El analfabetismo. En J. Narro; J. Martuscelli y E. Barzana (Coords.), *Plan de diez años*

- para desarrollar el Sistema Educativo Nacional* (pp. 97-115). [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM.
- Rodríguez Gómez, R. (2000). La reforma de la educación superior. Señas del debate Internacional a fin de siglo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 2(2), 68-86.
- Rodríguez, J. (1986). La crisis de México en el siglo XIX. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*. 10, 85-107. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez-Ríos, J. D. (2013). Educación universitaria en Japón: políticas para la atracción de estudiantes extranjeros. *Revista digital Mundo Asia Pacífico*. 2(3), pp. 59-66.
- Rodríguez-Sosa, J. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación educativa*. 7(12), 23-40.
- Roslyn Kunin Associates, RKA (2016). *Economic Impact of International Education in Canada. An update. Final Report*. Vancouver, BC: Global Affairs Canada.
- Rothblatt, Sh. y Wittrock, B. (1996). *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor
- Rudzki, E. J. (1995). The Application of a Strategic Management Model to the Internationalization of Higher Education Institutions. *Higher Education*. 29(4) 421-441.
- Ruëgg, W. (2004) (ed.). *A History of the University in Europe. Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800–1945)*. Vol III. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Ruëgg, W. (2011) (ed.). *A History of the University in Europe. Universities since 1945*. Vol. IV. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Salmi, J. (2016). Nuevos desafíos para la universidad del siglo XXI: Implicaciones para México. *Innovación de la Educación Superior. Perspectivas y nuevos retos*. (pp. 81-98). México: UNESCO, IIPPE, Universidad de Guadalajara.
- Sánchez-Martínez, E. (2002). Políticas de financiamiento universitario en Canadá. Tradiciones, transiciones, lecciones de su experiencia. *Revista del Centro Cultural Canadá*, 18, 36-70.
- Sanjurjo, V. (2012). El proceso de Bolonia: mito y realidad. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 5, 121-146.
- Sartori, G. (1999). Comparación y método comparativo. En L. Morlino y G. Sartori (eds.), *La comparación en Ciencias Sociales* (pp.29-60). Madrid. Alianza Universidad
- Sassen, S. (1996). *Losing Control? Sovereignty in an Age of Globalization*. New York: Columbia University Press
- Schriewer, J. (2009). 'Rationalized Myths' in European Higher Education. The Construction and Diffusion of the Bologna Model. *European Education*, 41, (2), 31–51
- Schugurensky, D. (1998). Reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿hacia un modelo heterónimo? En A. Alcántara, R. Pozas y C. A.

- Torres (coords.), *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo* (pp. 119-148). México DF: Siglo XXI.
- Scott, P. (1998). *The Globalization of Higher Education*. London: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Scott, P. (2000). Globalization and Higher Education. Challenges for the 21st Century. *Journal of Studies in International Education*, 4 (1), 3-10
- Scott, P. (2005). The Global Dimension: Internationalising Higher Education. En B. Khem, y H. de Wit, H. (Eds.). *Internationalization in Higher Education: European Responses to the Global Perspective*. Amsterdam: European Association for International Education and the European Higher Education Society.
- Sebastián, J. (2002). Oportunidades e iniciativas para la cooperación iberoamericana en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*. 28. Recuperada de: <http://rieoei.org/rie28a07.htm>
- Sebastián, J. A. (2015, octubre). *La dimensión internacional de las universidades: consecuencia del desarrollo e impacto institucional*. Entrevistado por Jaramillo de Escobar, V. y Fruto de Santana, O. Recuperado de: <http://www.rimac.mx/la-dimension-internacional-de-las-universidades-consecuencia-del-desarrollo-e-impacto-institucional/>
- Shaw, K. (2014). Internationalization in Australia and Canada: Lessons for the Future. *College Quarterly*. 17(1). Recuperado de: <http://collegequarterly.ca/2014-vol17-num01-winter/index.html>
- Shaw, K. (2014). Internationalization in Australia and Canada: Lessons for the future. *College Quarterly*, 17(1). Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1032232.pdf>
- Sheffield, E., Campbell, D. D., Holmes, J., Kymlicka, B. B. y Whitelaw, J. H. (1982). *Systems of higher education: Canada*. New York, N.Y: International Council for Educational Development.
- Siufi, G. (2009). Cooperación internacional e internacionalización de la educación superior. *Educación superior y sociedad*, 14(1), 119-146.
- Siufi, G. (2009). Cooperación internacional e internacionalización de la Educación Superior. *Educación Superior y Sociedad*, 14 (1), 122-145.
- Skinkle, R. y Embleton, S. (2014). Comparing international student and institutional objectives at Canadian colleges and universities: Implications for institutional strategy. *Higher Education Management and Policy*, 24 (3), 37-55.
- Skolnik, M. (1992). Higher Education Systems in Canada. En Gregor y Jasmin (Eds.). *Higher Education in Canada* (pp. 15-25). Canada: Minister of Supply and Services Canada.
- Skolnik, M. L. (2009). Canada. En Altbach, P. (Edit.) *International Higher Education. An Encyclopedia*. Volume 2. (pp.1067-1080). Nueva York & London: Garland Publishing.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Steger, M. (2003). *Globalisation, a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Stichweh, R. (2006). De la peregrinatio académica a los flujos internacionales contemporáneos de estudiantes: cultura nacional y diferenciación funcional como causas emergentes. En Ch. Charle, J. Schriewer y P. Wagner (comps.), *Redes*

- intelectuales transnacionales. Formas de conocimientos académico y búsqueda de identidades culturales* (pp. 269-284). Barcelona: Ediciones Pomares
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Teichler, U. (2004). The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. *Higher Education*, 48(1), 5-26.
- Teichler, U. (2004). The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. *Higher Education*, 48 (1), 5-26.
- Teichler, U. (2006). El espacio de educación superior: visiones y realidades de un proceso deseable de convergencia. *Revista Española de Educación Comparada*. (12), 37-79.
- Teichler, U. (2009). *Sistemas comparados de Educación Superior en Europa*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB
- Tello, C. (2010). Notas sobre el Desarrollo Estabilizador. *Economía Informa*, 364, 66-71.
- Tilak, J. B. G. (2002). Privatization in India. *International Higher Education*. (29). Boston College Center for International Higher Education.
- Tilly, C. (1991). *Grandes estructuras, procesos amplios, comparaciones enormes*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tobin, M. (2015). Una mirada a la internacionalización universitaria. *Integración y conocimiento*, 3, 15-26.
- Torres, F. y Rojas, A. (2015). Política económica y política social en México: Desequilibrio y saldos. *Problemas del Desarrollo*, 46(182), 41-66.
- Trigos-Carrillo, L. (2016). La internacionalización como estrategia de formación en la educación superior. En *La internacionalización como estrategia de formación en educación superior. Sistematización de experiencias y buenas prácticas de docentes universitarios*. (pp. 5-20). México: Red Cesal.
- Trilokekar, R. D. (2010). International Education as Soft Power? The Contributions and Challenges of Canadian Foreign Policy to the Internationalization of Higher Education. *Higher Education*. 59(2), pp. 131-147.
- Trilokekar, R. D. y Jones, G. A. (2013). Por fin una política de internacionalización para Canadá. *International Higher Education* 71,19-20.
- Tudiver, N. (1999). *Universities for sale: Resisting Corporate Control over Canadian Higher Education*. Canada: Canadian Association of University Teachers.
- Tünnermann, B. C. (2006). Prólogo a notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial. En F. López-Segrera (ed.), *Escenarios mundiales de la educación superior: análisis global y estudios de casos*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO
- Uhl, N. y MacKinnon, A. M. (1992). Students. En Gregor y Jasmin (Eds.). *Higher education in Canada* (pp. 47-57). Canada: Minister of Supply and Services Canada.
- UNESCO (1995). Documento de política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/24_235_s.pdf

- UNESCO (2009a). *Indicadores de la Educación. Especificaciones técnicas*. París: Ediciones UNESCO.
- UNESCO (2009b). Global Education Digest 2009: Comparing Education Statistics across the World, UNESCO Institute for Statistics, Montreal Environment. En de Wit, J., Gcel-Ávila, J., Jones, E. y Jooste, N. (Eds.). *The Globalization of Internationalization* (pp. 121-130). London and New York: Routledge.
- Unión Europea (2017). *Educación, formación y juventud*. Recuperado de: https://europa.eu/european-union/topics/education-training-youth_es
- Urzúa, C. M. (2007). Seis décadas de relaciones entre el Banco Mundial y México. *Estudios empresariales*. 125, 48-56.
- Ustyuzhantseva, O. (2017). Internationalization in a Non- Market Environment: The Case of Russia. En H. de Wit, J. Gacel-Ávila, E. Jones y N. Jooste (eds.), *The Globalization of Internationalization Emerging Voices and Perspectives* (pp.121-130). London: Routledge
- Valle, J. (2004). La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, 17-59.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Van Evera, S. (2002). *Guía para estudiantes de ciencia política*. Madrid: Gedisa.
- Van Ginkel, H. y Rodrigues-Dias, M. A. (2009). Retos institucionales y político de la acreditación en el ámbito internacional. En GUNI (ed.), *La Educación Superior en el mundo. La educación superior en tiempos de cambio. Nuevas dinámicas para la responsabilidad social*. (pp. 162-168). Mundi-Prensa: Madrid.
- Van Rooijen, M. (2003, 8 de noviembre). ¿Qué significa la globalización para la educación superior? [Mensaje en un blog]. ANR Internacional. Recuperado de: <https://anrinternacional.wordpress.com/2013/11/08/que-significa-la-globalizacion-para-la-educacion-superior/>
- Vázquez-Fernández, A. (2014). El proceso de construcción de la Unión Europea: el desafío de los populismos. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 13 (1), 135-156.
- Vega Gil, L. (2003). Políticas globales y sistemas educativo nacionales. ¿Hacia el mercado de la educación? *New approaches in educational research*. 2(2), 100-106.
- Verger, A. (2005). Transformaciones globales y educación pública. El caso del Acuerdo General del Comercio de Servicios de la OMC. *Aula de Innovación educativa*, 141, 21-26
- Vestal, T. M. (1994). *International education. Its history and promise for today*. London: Praeger
- Villalón de la Isla, E. M. (2016). La colaboración académica como elemento de internacionalización solidaria. El caso de CUNorte en la Universidad de Guadalajara (México), *Educación Global*, 20, 78-92

- Villalón de la Isla, E.M. (2017). La movilidad estudiantil en el proceso de internacionalización. Estrategias metodológicas para su estudio. *Revista Española de Educación Comparada*, 29, 297-314.
- Villalón de la Isla, E. M. (2014). Movilidad estudiantil y competencia intercultural. Implicaciones para los procesos de internacionalización. *Educación global*, 18, 131-142.
- Vincent-Lancrin, S. (2011). La educación superior transfronteriza: tendencias y perspectivas. *Innovación Educativa*, 11(56), 21-36.
- Viñao, A., (1994). Sistemas educativos y espacios de poder: Teorías, prácticas y usos de la descentralización en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4, 29-64.
- Wade, H. (2004). Is globalization reducing poverty and inequality? *World Development*, 32, 567-589
- Wang, Y (2008). Educación superior para el desarrollo humano y social en Asia y el Pacífico Nuevos desafíos y roles cambiantes. En GUNI (ed.), *La educación superior en el mundo: Educación superior, Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social* (pp.226-236). Madrid: Mundi Prensa.
- Wittrock, B. (1996). Las tres transformaciones de la Universidad moderna. En Sh. Rothblatt y Wittrock, B. (comps.), *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad* (pp. 331-394). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor
- Wotherspoon, T. (2009). *The sociology of Education in Canada*. Canada: Oxford University.
- Yang, R. (2017). Internationalization of Higher Education in China. . En de Wit, J., Gcel-Ávila, J., Jones, E. y Jooste, N. (Eds.). *The Globalization of Internationalization* (pp.142-152). London and New York: Routledge.
- Yu, K., Lynn, S. A., Liu, L. y Chen, H. (2012). *Tertiary Education at Glance: China*. Rotterdam-Boston: Sense Publisher.
- Zamora, M. P. (2002). *Legislación educativa*. En Galván, L. E. (coord.), *Diccionario de historia de la educación en México*, México: CONACYT/ CIESAS/ DGSCA UNAM
- Zarur, X. (2008). Integración Regional e Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. Tendencias y perspectivas. En *Tendencias de la Educación superior en América Latina. Conferencia Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, CRES*. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/salactsi/cres2008.htm>
- Zaytoun, M. (2008). El rol de la educación superior para el desarrollo humano y social en los Estados Árabes. En GUNI (ed.), *La educación superior en el mundo. Educación superior. Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social* (pp.211-225). Madrid: Mundi prensa
- Zefanías, H. R. (2015). ¿Por qué los niños y niñas de África no completan la educación básica? *Pueblos*. Recuperado de: <http://www.revistapueblos.org/old/spip.php?article1166>

Zgaga, P.; Teichler, U. y Brennan, J. (2013) (eds.). *The globalisation challenge for European higher education: convergence and diversity, centres and peripheries*. Frankfurt: Peter Lang.

Ziguras, C. y Phan, A. (2017). Internationalization of Higher Education in Vietnam. En H. De Wit, J. Gacel-Ávila, E. Jones y N. Jooste (Eds.). *The Globalization of Internationalization* (pp. 130-141). London and New York: Routledge.

FUENTES DE INVESTIGACIÓN.

DOCUMENTACIÓN CONSULTADA

- Advisory Panel on Canada's International Strategy (Agosto, 2012) *International Education: A Key Driver of Canada's Future Prosperity*. Recuperado del sitio web oficial del Global Affairs Canada: <http://www.international.gc.ca/education/advisory-consultation.aspx?view=d&lang=eng>
- Alberta (2001). *Alberta's international education strategy*. Edmonton, AB: Alberta Learning. Disponible en: <https://www.archive.org/stream/albertasinternat00albe?ref=ol#page/n0/mode/2up>
- Alberta Canada (2016, jun. 21). *Oil and gas*. Recuperado de: <http://www.albertacanada.com/business/industries/oil-and-gas.aspx>
- Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC) (2014). *Employers say graduates with global experience make companies more competitive-survey*. Ottawa: Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC)
- Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC) (2007a). *Trends in Higher Education*. Vol.1. Ottawa: AUCC.
- Association of Universities and Colleges of Canada, AUCC (2014). *Canada's Universities in the world. 2014. AUCC Internationalization Survey*. Toronto: AUCC. Recuperado de: <https://www.univcan.ca/wp-content/uploads/2015/07/internationalization-survey-2014.pdf>
- Association of Universities and Colleges of Canada, AUCC (2014). *Canada's Universities in the World. AUCC Internationalization Survey / 2014*. Recuperado de: <http://www.univcan.ca/media-room/publications/canadas-universities-in-the-world-survey/>
- Bravo Padilla, I. T. (2015). *Informe de actividades 2014-2015*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de: <http://www.rectoria.udg.mx/informe/2014-2015/documentos>
- Bravo Padilla, I. T. (2016). *Informe de actividades 2015*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de: <http://www.rectoria.udg.mx/informe2015/documentos>
- Bravo Padilla, I. T. (2017). *Informe de actividades 2016*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de: <http://www.rectoria.udg.mx/informe2016/documentos>
- Bravo Padilla, I. T. (2014). *Informe de actividades 2013-2014*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de: <http://www.rectoria.udg.mx/informe/2013-2014/documentos>
- Bravo-Padilla, I. T (2017). La estrategia de internacionalización de la Universidad de Guadalajara: ¿hacia dónde vamos? En P. W. Díaz (Coord.). *Apuntes para la internacionalización de la educación superior*. (pp. 19-58). México: Universidad de Guadalajara.
- Bravo-Padilla, I. T (2017). La estrategia de internacionalización de la Universidad de Guadalajara: ¿hacia dónde vamos? En P. W. Díaz (Coord.). *Apuntes para la internacionalización de la educación superior*. (pp. 19-58). México: Universidad de Guadalajara.

- Bravo-Padilla, I. T. (2018). *Informe de actividades 2017*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de: <http://www.rectoria.udg.mx/informe2017/documentos>
- Bravo-Padilla, I. T. (2018). *Informe de actividades 2017*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de: <http://www.rectoria.udg.mx/informe2017/documentos>
- Canadian Bureau for International Education, CBIE (2014). *Internationalization Statement of Principles for Canadian Educational Institutions*. Recuperado de: <http://cbie.ca/our-network/become-a-member/internationalization-statement-of-principles-for-canadian-educational-institutions/>
- Canadian Bureau for International Education, CBIE (2015). *A world of learning. Canada's performance and potential in International Education*. Recuperado de: <https://cbie.ca/wp-content/uploads/2016/05/CBIE-Flagship-2014-E-WEB-RES-final.pdf>
- Canadian Bureau for International Education, CBIE (2016). *From permits to permanency: Supporting the international student in status transition*. Recuperado de: <http://cbie.ca/wp-content/uploads/2016/07/Immigration-RiB.pdf>
- Centro Universitario del Norte (2014). *Plan de Desarrollo del CUNorte*. Universidad de Guadalajara. CUNorte: Colotlán, Jalisco. México. Recuperado de: http://www.cunorte.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pd_cunorte_2014-2030.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación para la Política de Desarrollo Social, CONEVAL, (2015, 23 de julio). *Dirección de Información y comunicación social*. [Comunicado de prensa]. Recuperado de: http://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Documents/Comunicado005_Medicion_pobreza_2014.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, aprobada por el Congreso Constituyente, de 31 de enero de 1917, Diario Oficial, de 5 de febrero de 1917. Recuperado de: <https://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, aprobada por el Congreso Constituyente, de 31 de enero de 1917, Diario Oficial, de 5 de febrero de 1917. Recuperado de: <https://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos>
- Coordinación General de Cooperación e Internacionalización (2018). *Consejo consultivo para la internacionalización*. Recuperado de la web oficial de la Universidad de Guadalajara: http://www.cgci.udg.mx/es/internacionalizacion/consejo_consultivo
- Coordinación General de Cooperación e Internacionalización (2018). *Consejo consultivo para la internacionalización*. Recuperado de la web oficial de la Universidad de Guadalajara: http://www.cgci.udg.mx/es/internacionalizacion/consejo_consultivo
- Education First, EF (2018). *EF English Proficiency Index*. Recuperado de: <https://www.ef.com.co/epi/regions/latin-america/mexico/>
- Eiimmexico (2017, 6 de marzo). *CONACYT y SENER capacitan a 16 mil 137 profesionistas en el Sector Energético*. [Blog]. Recuperado de: <http://encuentroenergia.mx/tag/sener/>

- Global Affairs Canada (2015). *Canada's International Education Strategy. Harnessing our knowledge advantage to drive innovation and prosperity*. Recuperado de: <http://international.gc.ca/global-markets-marches-mondiaux/education/strategy-strategie.aspx?lang=eng>
- Gobierno de Jalisco (2011). *2010. Diez problemas de la población de Jalisco: Una perspectiva sociodemográfica*. Gobierno de Jalisco, Secretaría General de Gobierno, COEPO: Guadalajara, Jalisco. México. Recuperado de: <http://iieg.gob.mx/contenido/PoblacionVivienda/PobLibros.html>
- Gobierno de Jalisco (2011). *2010. Diez problemas de la población de Jalisco: Una perspectiva sociodemográfica*. Gobierno de Jalisco, Secretaría General de Gobierno, COEPO: Guadalajara, Jalisco. México. Recuperado de: <http://iieg.gob.mx/contenido/PoblacionVivienda/PobLibros.html>
- Gobierno de Jalisco (2013). *Plan Estatal de Desarrollo Jalisco 2013-2033. Un plan de todos para un futuro compartido*. Secretaría General de Gobierno: Guadalajara, Jalisco. México. Recuperado de: <https://sepaf.jalisco.gob.mx/gestion-estrategica/planeacion/ped-2013-2033>
- Gobierno de Jalisco (2013). *Plan Estatal de Desarrollo Jalisco 2013-2033. Un plan de todos para un futuro compartido*. Secretaría General de Gobierno: Guadalajara, Jalisco. México. Recuperado de: <https://sepaf.jalisco.gob.mx/gestion-estrategica/planeacion/ped-2013-2033>
- Gobierno de Jalisco (2014). *Conociendo Jalisco 2014*. Gobierno del Estado de Jalisco; Instituto de Información Estadística y Geográfica, IIEG Jalisco. Guadalajara, Jalisco. México. Recuperado de: http://www.iieg.gob.mx/contenido/Economia/Conociendo_Jalisco_2014.pdf
- Gobierno de Jalisco (2014). *Conociendo Jalisco 2014*. Gobierno del Estado de Jalisco; Instituto de Información Estadística y Geográfica, IIEG Jalisco. Guadalajara, Jalisco. México. Recuperado de: http://www.iieg.gob.mx/contenido/Economia/Conociendo_Jalisco_2014.pdf
- Gobierno de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado de: <http://pnd.gob.mx/>
- Gobierno de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado de: <http://pnd.gob.mx/>
- Gobierno y Administración Pública (2015). *La inclusión laboral en México: Avances y retos*. Biblioteca Mexicana del Conocimiento: México. Recuperado de: http://www.stps.gob.mx/bp/gob_mx/Libro-Inclusion%20Laboral%20en%20Mexico-Avances%20y%20retos%20version%20digital.pdf
- Gobierno y Administración Pública (2015). *La inclusión laboral en México: Avances y retos*. Biblioteca Mexicana del Conocimiento: México.
- Government of Alberta (2010), *Alberta's International Strategy*. Global Advocacy for Alberta Alberta's. Recuperado de: <https://open.alberta.ca/publications/9780778558798>
- Government of Alberta (2010). *Alberta's International Strategy. Global Advocacy for Alberta*. Recuperado de: http://economic.alberta.ca/documents/international_strategy_web.pdf

- Government of Alberta (2013). *Alberta's International Strategy. 2013. Building Markets*. Recuperado de: <https://open.alberta.ca/publications/6597763>
- Government of Alberta (2016a). *2016-19 Government of Alberta. Strategic Plan*. Recuperado de: <http://www.finance.alberta.ca/publications/budget/budget2016/goa-strategic-plan.pdf>
- Government of Alberta (2016b). *Education. Annual Report. 2015-16*. Recuperado de: <https://education.alberta.ca/media/3272568/alberta-education-annual-report-2015-16.pdf>
- Government of Canada (2002). *Knowledge Matters: Skills and Learning for Canadians: Canada's Innovation Strategy*. Ottawa: Ministry of Industry
- Government of Canada, DFATD (2014). *Canada's International Education Strategy. Harnessing our knowledge advantage to drive innovation and prosperity*. Recuperado de: <http://international.gc.ca/global-markets-marches-mondiaux/education/strategy-strategie.aspx?lang=eng>
- IMCO (2015). Inglés es posible. Propuesta de una Agenda Nacional. Recuperado de: https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2015/04/2015_Documento_completo_Ingles_es_posible.pdf
- IMCO (2015). Inglés es posible. Propuesta de una Agenda Nacional. Recuperado de: https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2015/04/2015_Documento_completo_Ingles_es_posible.pdf
- IMCO, Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. (2016). *Compara carreras 2016*. Recuperado de: http://imco.org.mx/banner_es/compara-carreras-2016/
- IMCO, Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. (2016). *Compara carreras 2016*. Recuperado de: http://imco.org.mx/banner_es/compara-carreras-2016/
- INEGI (2018). Indicadores de ocupación y empleo, 2018. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2018/iooe/iooe2018_03.pdf
- INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía (14 de febrero, 2017). *Resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Cifras durante el cuarto trimestre de 2016*. [Comunicado de prensa]. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2017/enoe_ie/enoe_ie2017_02.pdf
- INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía (14 de febrero, 2017). *Resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Cifras durante el cuarto trimestre de 2016*. [Comunicado de prensa]. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2017/enoe_ie/enoe_ie2017_02.pdf
- INNE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.
- INNE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.

- INNE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). *Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.
- INNE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). *Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.
- INNE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México: INEE.
- INNE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México: INEE.
- Institute of International Education (2015). *A brief History of IIE*. Recuperado de: <http://www.iie.org/en/Who-We-Are/History>
- Institute of International Education, IIE (2017). *Open Doors 2016. Executive Summary*. Recuperado de: <https://www.iie.org/Why-IIE/Announcements/2016-11-14-Open-Doors-Executive-Summary>
- Instituto de Información Estadística y Geográfica. IIEG (2017, Marzo). *Norte. Diagnóstico de la Región*. Autor. Recuperado de: http://www.iieg.gob.mx/contenido/Municipios/01_norte_diagnostico.pdf
- Instituto de Información Estadística y Geográfica. IIEG (2017, Marzo). *Norte. Diagnóstico de la Región*. Autor. Recuperado de: http://www.iieg.gob.mx/contenido/Municipios/01_norte_diagnostico.pdf
- Instituto de Información Estadística y Geográfica. IIEG (2017a, 13 de octubre). *Población en Jalisco 2017. Strategos. Revista Digital de Información Estadística y Geográfica*. Recuperado de: <http://iieg.gob.mx/strategos/portfolio/poblacion-en-jalisco-2017/>
- Instituto de Información Estadística y Geográfica. IIEG (2017a, 13 de octubre). *Población en Jalisco 2017. Strategos. Revista Digital de Información Estadística y Geográfica*. Recuperado de: <http://iieg.gob.mx/strategos/portfolio/poblacion-en-jalisco-2017/>
- Instituto de Información Estadística y Geográfica. IIEG (2017b, 14 de noviembre). *ENOE III Trimestre 2017*. Ficha Informativa. Autor. Recuperado de: <http://iieg.gob.mx/contenido/OcupacionEmpleo/ENOE%20III%20trim%20de%202017.pdf>
- Instituto de Información Estadística y Geográfica. IIEG (2017b, 14 de noviembre). *ENOE III Trimestre 2017*. Ficha Informativa. Autor. Recuperado de: <http://iieg.gob.mx/contenido/OcupacionEmpleo/ENOE%20III%20trim%20de%202017.pdf>
- Instituto de Información Estadística y Geográfica. IIEG (2017c, 5 de diciembre). *Empleo Jalisco Noviembre 2017*. Ficha informativa Autor. Recuperado de: <http://iieg.gob.mx/contenido/OcupacionEmpleo/empleo%20noviembre2017.pdf>
- Instituto de Información Estadística y Geográfica. IIEG (2017c, 5 de diciembre). *Empleo Jalisco Noviembre 2017*. Ficha informativa Autor. Recuperado de: <http://iieg.gob.mx/contenido/OcupacionEmpleo/empleo%20noviembre2017.pdf>

- Instituto de Información Estadística y Geográfica. IIEG (2017d, 6 de diciembre). *La economía de Jalisco crece en 2016 por encima de la media nacional*. Ficha informativa Autor. Recuperado de: <http://iieg.gob.mx/contenido/Economia/Ficha%20informativaPIB%20Jalisco%202016.pdf>
- Instituto de Información Estadística y Geográfica. IIEG (2017d, 6 de diciembre). *La economía de Jalisco crece en 2016 por encima de la media nacional*. Ficha informativa Autor. Recuperado de: <http://iieg.gob.mx/contenido/Economia/Ficha%20informativaPIB%20Jalisco%202016.pdf>
- Instituto de Investigadores para el Desarrollo de la Educación. (2015). Documentos de investigación. La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites. *INIDE* (7). Recuperado de: http://www.iberomex.mx/campus/publicaciones/La-politica-educativa-del-sexenio-2013-2018/pdf/La_politica_educativa.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2015). *Encuesta Intercensal*. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2015). *Encuesta Intercensal*. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, (2013). *Encuesta Nacional de Inserción Laboral de los Egresados de la Educación Media Superior 2012. ENILEMS. Principales resultados*. México: INEGI. Recuperado de: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/encuestas/especiales/ENILEMS/ENILEMS_2013/702825051341.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, (2013). *Encuesta Nacional de Inserción Laboral de los Egresados de la Educación Media Superior 2012. ENILEMS. Principales resultados*. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, (2015). *Encuesta Intercensal 2015*. Recuperado del sitio web de INEGI: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, (2015). *Encuesta Intercensal 2015*. Recuperado del sitio web de INEGI: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/>
- Instituto Nacional de Estadística, INE. (2018a). *INEbase*. Recuperado de: <https://www.ine.es/dyns/INEbase/listaoperaciones.htm>
- Instituto Nacional de Estadística, INE. (2018b). *España en cifras*. Recuperado de: https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INEPublicacion_C&cid=1259924856416&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSetalleGratuitas
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEE (2016). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2016. Informe Español*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/eag/panorama2016okkk.pdf?documentId=0901e72b82236f2b>
- ITU (2016, 22 de julio). *ITU reléase 2016 ICT figures*. Recuperado de: <http://www.itu.int/en/mediacentre/Pages/2016-PR30.aspx>

- Ley General de Educación, Diario Oficial de la Federación (2014, 20 de mayo). *México: Cámara de Diputados de H. Congreso de la Unión*. Recuperado 15 de julio de 2014, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- ManpowerGroup (2018). *2018 Talent Shortage Survey. Solving the Talent Whortage. Build, Buy, Borrow and Bridge*. Recuperado de: [https://go.manpowergroup.com/hubfs/TalentShortage%202018%20\(Global\)%20Assets/PDFs/MG_TalentShortage2018_lo%206_25_18_FINAL.pdf?t=1536759789188](https://go.manpowergroup.com/hubfs/TalentShortage%202018%20(Global)%20Assets/PDFs/MG_TalentShortage2018_lo%206_25_18_FINAL.pdf?t=1536759789188)
- OLA, Observatorio Laboral (2014). *Panorama Anual del Observatorio Laboral Mexicano 2013-2014*. Recuperado de: http://www.observatoriolaboral.gob.mx/swb/es/ola/Panorama_Anual_del_OLA_2013-2014
- OLA, Observatorio Laboral (2014). *Panorama Anual del Observatorio Laboral Mexicano 2013-2014*. Recuperado de: http://www.observatoriolaboral.gob.mx/swb/es/ola/Panorama_Anual_del_OLA_2013-2014
- OLA, Observatorio Laboral (2017). *Panorama del Empleo*. Recuperado de: http://www.observatoriolaboral.gob.mx/swb/es/ola/panorama_del_empleo
- OLA, Observatorio Laboral (2017). *Panorama del Empleo*. Recuperado de: http://www.observatoriolaboral.gob.mx/swb/es/ola/panorama_del_empleo
- Presidencia de la República (2016). *Cuarto Informe de Gobierno 2015-2016*. México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: <http://www.presidencia.gob.mx/cuartoinforme/>
- Presidencia de la República (2016). *Cuarto Informe de Gobierno 2015-2016*. México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: <http://www.presidencia.gob.mx/cuartoinforme/>
- Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior. PROIDES (1986, ocrubrediciembre). *Revista de la Educación Superior*. 4(60). Recuperado de: <http://resu.anuies.mx/despliega/?Id=60>
- Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior. PROIDES (octubre-diciembre, 1986). *Revista de la Educación Superior*. 4(60). Recuperado de: <http://resu.anuies.mx/despliega/?Id=60>
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Plan Sectorial de Educación 2013-2108*. Recuperado de: <http://www.sep.gob.mx>
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-sectorial-de-educacion-2013-2018-10469>
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.W54LzuhKjcc
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2014). *Criterios para el proceso de ampliación de la cobertura en educación media superior 2014*. Recuperado el 19 de enero de 2015, de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11763/1/images/CRITERIOS_AC_2014_EMS.pdf

- Secretaría de Educación Pública, SEP (2017). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2016-2017*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Secretaría de Educación Pública: México. Recuperado de: http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf
- Senado de la República (2004). *Boletín informativo de la dirección general del archivo histórico y memoria legislativa*. Senado de la República de Estados Unidos Mexicanos. LIX Legislatura. Año IV, No. 33. Año, No. 34. Recuperado de: http://www.senado.gob.mx/library/archivo_historico/contenido/boletines/boletin_33-34.pdf
- Senado de la República (2004). *Boletín informativo de la dirección general del archivo histórico y memoria legislativa*. Senado de la República de Estados Unidos Mexicanos. LIX Legislatura. Año IV, No. 33. Año, No. 34. Recuperado de: http://www.senado.gob.mx/library/archivo_historico/contenido/boletines/boletin_33-34.pdf
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-sectorial-de-educacion-2013-2018-10469>
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2014). *Criterios para el proceso de ampliación de la cobertura en educación media superior 2014*. Recuperado el 19 de enero de 2015, de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11763/1/images/CRITERIOS_AC_2014_EMS.pdf
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2017). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2016-2017*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Secretaría de Educación Pública: México. Recuperado de: http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf
- Statics Canada and Council of Ministers of Education Canada (CMEC). 2007. *Education Indicators in Canada: Report of the Pan-Canadian Education Indicators Probram 2005*. Ottawa: Canadian Education -statics Council, Catalogue no. 81-582-XPE.
- Statistics Canada (2012b, October, 24). *Language data. 2011 Census*. Recuperado de: <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/video/video-lang-eng.cfm>
- Statistics Canada (2007a). *Education Indicators in Canada: Report of the Pan-Canadian Education Program 2007*. Recuperado de: <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-582-x/81-582-x2007001-eng.htm>
- Statistics Canada (2007b). *The Canadian Labour Market at a Glance*. Recuperado de: <http://www.statcan.gc.ca/pub/71-222-x/71-222-x2008001-eng.htm>
- Statistics Canada (2007c). *Labour Force Survey Estimates (LFS), by National Occupational Classification for Statistics (NOC-S) and Sex', CANSIM multidimensional database*. At: dc2.chass.utoronto.ca/cgi-bin/cansimdim/c2_getArrayDim.pl
- Statistics Canada (2012). *Education Indicators in Canada: Fact Sheets*. Recuperado de: <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-599-x/81-599-x2012008-eng.htm>
- Statistics Canada (2016, November, 23). *Canadian postsecondary enrolments and graduates, 2014-2015*. Recuperado de: <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/161123/dq161123b-eng.htm>

- Statistics Canada (Abril, 4, 2017). *Industrial research and development characteristics, 2016 (intentions)*. Recuperado de: <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/170419/dq170419a-eng.htm?HPA=1>
- Universidad de Granada (2017). *Espacio Europeo de Educación Superior, EEES*. Recuperado de: <http://www.ugr.es/secretariageneral/eees/>
- Universidad de Guadalajara (2017). *Estadística Institucional 2016-2017*. Recuperado de: <http://www.rectoria.udg.mx/sites/default/files/IA2016-estadisticaInstitucionalTBP.pdf>
- Universidad de Guadalajara (2017). *Organización y estructura*. Recuperado de: <http://www.udg.mx/es/nuestra/organizacion>
- Universidad de Guadalajara (2018). *Estadística Institucional 2017*. Recuperado de: <http://www.rectoria.udg.mx/sites/default/files/IA2017-estadisticaInstitucionalTBP.pdf>
- Universidad de Guadalajara. UdeG (2013). *12 de octubre de 1925. Fundación de la etapa moderna de la Universidad de Guadalajara*. Recuperado de: <http://www.udg.mx/es/efemerides/12-de-octubre-de-1925-fundacion-de-la-etapa-moderna-de-la-universidad-de-guadalajara>
- Universidad de Guadalajara. UdeG (2014). *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030*. Copladi-UdeG: Guadalajara. Recuperado de: <http://copladi.udg.mx/content/pdi-2014-2030>
- Universities Canada (2014). *Internationalization at Canadian universities. Quick facts*. Recuperado de: <http://www.univcan.ca/media-room/publications/internationalization-at-canadian-universities/>
- Universities Canada (2014, december). *Internationalization at Canadian universities. Quick Facts*. Recuperado de: <http://www.univcan.ca/wp-content/uploads/2015/07/quick-facts-internationalization-survey-2014.pdf>
- University of Alberta (2018). *Research & Innovation*. Recuperado de: <https://www.ualberta.ca/research>
- University of Alberta International (2010, november). *International Resource. Document for the Academic Plan 2011-2015*. Edmonton: University of Alberta. Recuperado de: http://www.international.ualberta.ca/en/AboutUniversityofAlbertaInternational/~/_media/uai/docs/UAlberta_International_Resource_Document_Nov_2010.pdf

