

Education Policy Analysis Archives

Volume 8 Number 11

febrero 14, 2000

ISSN 1068-2341

A peer-reviewed scholarly electronic journal
Editor: Gene V Glass, College of Education
Arizona State University

Associate Editor for Spanish Language
Roberto Rodríguez Gómez
Universidad Nacional Autónoma de México

Copyright 2000, the **EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES**.
Permission is hereby granted to copy any article
if **EPAA** is credited and copies are not sold.

Articles appearing in **EPAA** are abstracted in the *Current Index to Journals in Education* by the [ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation](#) and are permanently archived in *Resources in Education*.

Globalización, Integración Macroregional y Políticas de Internacionalización en el Sistema Mexicano de Educación Superior

Sylvie Didou Aupetit
**Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
del Instituto Politécnico Nacional (México)**

- **INTRODUCCION: GLOBALIZACIÓN: ECONOMIA, SOCIEDAD, CULTURA Y EDUCACIÓN**
- **I. TLCAN Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO: LA CONSTRUCCION DE UNA RELACION**
- **II. CONCEPCION Y GESTION DE LA RELACION EDUCACION SUPERIOR Y GLOBALIZACIÓN**
- **III. LA COOPERACIÓN ACADÉMICA**
- **IV. LOS INTERCAMBIOS DE RECURSOS HUMANOS**
- **V. OFERTAS DE CARRERAS O INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRICULUM**

- VI. GLOBALIZACION MACROREGIONAL Y TRANSFRONTERIZACION
- VII. ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN
- VIII. CONCLUSIONES. EL DIAGNÓSTICO Y LAS PROPUESTAS
- BIBLIOGRAFIA
- NOTAS

Acerca del Autor

Sylvie Didou Aupetit

Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.

Email:didous@data.net.mx

Copyright 2000 by the *Education Policy Analysis Archives*

The World Wide Web address for the *Education Policy Analysis Archives* is <http://epaa.asu.edu>

General questions about appropriateness of topics or particular articles may be addressed to the Editor, Gene V Glass, glass@asu.edu or reach him at College of Education, Arizona State University, Tempe, AZ 85287-0211. (602-965-9644). The Book Review Editor is Walter E. Shepherd: shepherd@asu.edu . The Commentary Editor is Casey D. Cobb: casey.cobb@unh.edu .

EPAA Spanish Language Editorial Board

Associate Editor for Spanish Language
Roberto Rodríguez Gómez
 Universidad Nacional Autónoma de México

roberto@servidor.unam.mx

Adrián Acosta (México)
 Universidad de Guadalajara
aacosta@cucea.udg.mx

Teresa Bracho (México)
 Centro de Investigación y Docencia
 Económica-CIDE
bracho_dis1.cide.mx

Ursula Casanova (U.S.A.)
 Arizona State University
casanova@asu.edu

J. Félix Angulo Rasco (Spain)
 Universidad de Cádiz
felix.angulo@uca.es

Alejandro Canales (México)
 Universidad Nacional Autónoma de
 México
canalesa@servidor.unam.mx

José Contreras Domingo
 Universitat de Barcelona
Jose.Contreras@doe.d5.ub.es

Erwin Epstein (U.S.A.)
Loyola University of Chicago
Eepstein@luc.edu

Rollin Kent (México)
Departamento de Investigación
Educativa-DIE/CINVESTAV
rkent@gemtel.com.mx
kentr@data.net.mx

Javier Mendoza Rojas (México)
Universidad Nacional Autónoma de
México
javiermr@servidor.unam.mx

Humberto Muñoz García (México)
Universidad Nacional Autónoma de
México
humberto@servidor.unam.mx

Daniel Schugurensky
(Argentina-Canadá)
OISE/UT, Canada
dschugurensky@oise.utoronto.ca

Jurjo Torres Santomé (Spain)
Universidad de A Coruña
jurjo@udc.es

Josué González (U.S.A.)
Arizona State University
josue@asu.edu

María Beatriz Luce (Brazil)
Universidade Federal de Rio Grande do
Sul-UFRGS
lucemb@orion.ufrgs.br

Marcela Mollis (Argentina)
Universidad de Buenos Aires
mmollis@filo.uba.ar

Angel Ignacio Pérez Gómez (Spain)
Universidad de Málaga
aiperez@uma.es

Simon Schwartzman (Brazil)
Fundação Instituto Brasileiro e Geografia
e Estatística
simon@openlink.com.br

Carlos Alberto Torres (U.S.A.)
University of California, Los Angeles
torres@gseis UCLA.edu

EPAA Editorial Board

Michael W. Apple
University of Wisconsin

John Covalleskie
Northern Michigan University

Alan Davis
University of Colorado, Denver

Mark E. Fetler
California Commission on Teacher Credentialing

Thomas F. Green
Syracuse University

Arlen Gullickson
Western Michigan University

Aimee Howley
Ohio University

William Hunter
University of Calgary

Daniel Kallós
Umeå University

Thomas Mauhs-Pugh
Green Mountain College

Greg Camilli
Rutgers University

Andrew Coulson
a_coulson@msn.com

Sherman Dorn
University of South Florida

Richard Garlikov
hmkhelp@scott.net

Alison I. Griffith
York University

Ernest R. House
University of Colorado

Craig B. Howley
Appalachia Educational Laboratory

Richard M. Jaeger
University of North
Carolina--Greensboro

Benjamin Levin
University of Manitoba

Dewayne Matthews
Western Interstate Commission for Higher

William McInerney
Purdue University

Les McLean
University of Toronto

Anne L. Pemberton
apembert@pen.k12.va.us

Richard C. Richardson
Arizona State University

Dennis Sayers
Ann Leavenworth Center
for Accelerated Learning

Michael Scriven
scriven@aol.com

Robert Stonehill
U.S. Department of Education

David D. Williams
Brigham Young University

Education

Mary McKeown-Moak
MGT of America (Austin, TX)

Susan Bobbitt Nolen
University of Washington

Hugh G. Petrie
SUNY Buffalo

Anthony G. Rud Jr.
Purdue University

Jay D. Scribner
University of Texas at Austin

Robert E. Stake
University of Illinois--UC

Robert T. Stout
Arizona State University

Education Policy Analysis Archives

Globalización, Integración Macroregional y Políticas de Internacionalización en el Sistema Mexicano de Educación Superior

Sylvie Didou Aupetit

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (México)

INTRODUCCION

GLOBALIZACIÓN: ECONOMIA, SOCIEDAD, CULTURA Y EDUCACIÓN

La globalización, como resultado de políticas de integración económica y comercial combinadas con un uso intensivo de las telecomunicaciones, la transmisión instantánea de la información y usos estratégicos de la misma, ha tenido efectos sobresalientes en los 80 y los 90. Estos han sido patentes dentro de sus ámbitos directos de incidencia (flujos financieros e inversiones, sistemas productivo y laboral así como circulación de mercancías) pero también en tanto eran procesos expansivos, en las esferas social, cultural y educativa.

En lo económico, el fenómeno ha sustentado una reestructuración de los procesos de producción y una nueva división del trabajo, bajo los principios de la complementariedad y de la competitividad, en el interior de los estados que han conformado bloques macroregionales. La emergencia de pautas diferentes de especialización productiva les ofreció oportunidades desigualmente distribuidas de desarrollo según su ubicación en los escenarios económicos mundiales y afectó particularmente a los países que estaban en proceso de desarrollo. (Nota 1) En cada sociedad, trastornó las jerarquías profesionales y la forma de pensar, realizar y vivir el trabajo. (Nota 2) Además de producir una reducción en el número de los empleos disponibles y, en el caso de México, de causar una explosión del sector informal, favoreció el surgimiento de nuevas especializaciones laborales, orilló a desarrollar esquemas de reactualización laboral recurrente y llevó a valorar el dominio de habilidades simbólicas.

En lo político social, la globalización propició una recomposición de los gobiernos nacionales, que perdieron el control sobre sus flujos de capitales y sobre sus políticas migratorias, de trabajo y de bienestar. Esta crisis fue concebida como un síntoma precursor del fin de las naciones y del derrumbe de la soberanía o bien como la matriz de estados "globalitarios". (Nota 3) Fue también pensada, en forma más matizada, como un proceso de transición que suponía la redefinición del concepto de gobernabilidad simultáneamente en términos nacionales y en el marco de los procesos macroregionales de integración. (Nota 4) En ambas perspectivas, se apuntaron lo delicado de la

transición, la desaparición de la noción societal de una "estabilidad integradora y abarcadora", tal y como fue construida después de la Segunda Guerra Mundial por los países desarrollados así como la agravación y la multiplicación de fracturas entre grupos definidos no sólo con base en referentes socio - económicos, sino demográficos, religiosos, territoriales e incluso residenciales.

Por lo tanto, mientras la globalización auspiciaba la difusión de una cultura mundo de enormes alcances, muy cercana a las representaciones de la sociedad de masas norteamericana, también se reconstruían o se fragmentaban los referentes morales y existenciales de amplios sectores. A la par que se difundían masivamente, mediante el cine y la música, valores culturales transversales, surgían movimientos de reivindicación de las idiosincrasias nacionales, so pretexto de una defensa de las industrias culturales: esta reacción inclusive involucró a los propios gobiernos nacionales cuando se plasmó en movilizaciones importantes, sin *distingos* políticos, en torno a la defensa de la excepción o de la exclusión cultural en Canadá primero y en Francia después (Didou, 1997). Pero, en marcos nacionales debilitados por su mismo proceso de recomposición, han despuntado otras identidades en las escalas más micro de lo local o de lo tribal, principalmente en los grupos urbanos que no encontraban en las ideologías nacional o supra nacional, puntos de referencia para sus identidades fragilizadas. (Nota 5) Finalmente, en un entorno de incertidumbre económica, de diversidad creciente y de fuerte inquietud ante el futuro, ha reaparecido el temor al caos y por ende, intentos por erradicar ciertas formas de alteridad. Mientras los organismos inter o supranacionales difundían los valores occidentales del orden emergente, crecían en paralelo la intolerancia a la diferencia, la xenofobia y el racismo, principalmente en amplios sectores de las sociedades europeas, que por su tradición de asilo y sus niveles de desarrollo, recibían numerosos "refugiados", económicos y políticos.

Los cambios antes descritos han interpelado los sistemas educativos, principalmente los de educación superior. Primero porque, desde finales de los 80, la rápida contracción en el volumen de los empleos asalariados y la necesidad creciente de los trabajadores de mantenerse al tanto de los avances tecnológicos han llevado a las universidades a ofrecer modalidades diversas de reentrenamiento laboral y a revisar sus procesos de formación inicial, centrándolos en una preparación básica para el trabajo más que para el empleo. (Nota 6) Conceptos como las sociedades del conocimiento o el aprendizaje a lo largo de la vida, difundidos simultáneamente en los 90 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial, la UNESCO y la Unión Europea han así incidido directamente en la reestructuración de las misiones socialmente atribuidas a las universidades y asumidas por ellas. Han alimentado una discusión todavía inconclusa sobre los modelos deseables de instituciones de educación superior y de investigación (multiversidad *versus* universidad especializada). En paralelo, estas han sido confrontadas al repunte de la demanda de acceso ya que los esfuerzos gubernamentales han sido por lo general abocados a elevar los niveles de escolaridad de la población y, simultáneamente, a asegurar la calidad de los procesos de enseñanza e investigación, conforme con la idea de que "distribuir mejor la inteligencia" era la mejor forma de garantizar el desarrollo nacional. (Nota 7)

Segundo, la desaparición anunciada, aunque no comprobada, de las naciones situó en una nueva encrucijada a las universidades; estas, por lo menos desde el siglo XIX, habían desempeñado un papel importante en la promoción de las ideologías nacionalistas y en la formación de las élites nacionales: aun cuando a lo largo del siglo

XX, se legitimaron cada vez más en función de su dominio de un conocimiento universal, hacia los 70, siguieron definiendo sus responsabilidades a escala del país, con excepción de los establecimientos de mayor prestigio. La creciente predominancia de unos pocos polos de producción de los conocimientos, principalmente científicos, la inmediata difusión de la información y, a la vez, la confidencialidad de los saberes de índole estratégica, la horizontalidad de las principales políticas en materia de educación superior así como el auge de procesos transnacionales de acreditación de calidad han borrado esas fronteras tradicionales de la actividad institucional. Por tanto, para las universidades como para las empresas, los criterios de legitimidad académica y los escenarios de proyección son hoy tanto internacionales como nacionales y regionales. Los establecimientos de educación superior, por seguir dependiendo estrechamente de sus entornos inmediatos de inserción territorial, están tensionados entre requerimientos internacionales, nacionales y regionales no siempre fáciles de armonizar. De allí, la aceptación o el rechazo de los procesos de aseguramiento de calidad e internacionalización y los esfuerzos, nulos o decididos, por formar profesionales móviles y con las aptitudes, habilidades y conocimientos necesarios para desempeñarse en sociedades ajenas, mestizas y no nacionales.

Tercero, el malestar generalizado de amplios grupos sociales que ven sus expectativas individuales y colectivas desmentidas por los procesos de integración macroregional se ha traducido en la presente década en una profunda crisis de identidad, social y cultural. En la Unión Europea, los organismos comunitarios han asignado a los sistemas de educación superior un papel relevante en la difusión de los valores europeos y en su interiorización por parte de las élites en construcción. Han diseñado para ello programas de educación moral y cívica, fundamentados en la promoción de una ética de tolerancia, solidaridad, respecto a la alteridad, promoción de la democracia y preservación del medio ambiente.

No obstante, en cada uno de los procesos nacionales y macroregionales para lograr una reingeniería estabilizadora mediante intervenciones educativas, las prioridades han variado. Han variado porque los Tratados de integración económica no siempre contemplaron la educación y la cultura dentro de sus áreas de interés. Han variado porque los organismos supranacionales especializados en educación disponían de medios económicos y capacidades de convocatoria diferentes. Han variado porque las naciones no diseñaron en la misma forma sus proyectos de desarrollo educativo.

El Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCAN), por ejemplo, no ha considerado directamente la educación como una de sus esferas de incidencias, a diferencia del Tratado de Maastricht en la Unión Europea. Por su parte, la Fuerza Trilateral de Discusión en Educación Superior (FTDES), creada en 1992, cuando todavía no concluían las negociaciones en torno al acuerdo comercial, reunió un haz de buenas voluntades pero no se hizo de recursos institucionales y financieros que le permitiesen tener amplios radios de intervención e instalar una estructura intermedia que le permitiera trabajar de manera constante en lo trilateral.

Considerando lo anterior, en este documento, expondremos primero las características más relevantes del proceso de integración macroregional y esbozaremos el contexto en relación al cual las universidades han definido sus misiones. Tomando en cuenta los rasgos peculiares tanto de la integración norteamericana como del país, analizaremos dos políticas que han tenido una visibilidad creciente en los discursos públicos a partir de los 90, a saber las de internacionalización y de aseguramiento de la calidad. Las

abordaremos a partir de los avances en materia de movilidad académica, cambios curriculares y acreditación, tanto a escala del sistema de educación superior como de las instituciones.

Para ello, nos abocaremos a:

- Identificar cuáles han sido los organismos que han impulsado a escala regional, nacional o bi nacional la promoción de las actividades internacionales
- Detectar ofertas curriculares, articuladas sobre la gestión o administración de lo internacional, sobre el dominio de herramientas específicas de comunicación (inglés o computación) o sobre la adquisición de competencias interculturales
- Documentar la integración de regiones educativas transfronterizas entre el norte de México y el sur de Estados Unidos o la creación de organismos macroregionales, como el de gobernadores del Golfo de México
- Evaluar los avances en las políticas de "aseguramiento de la calidad". En vista de las fuertes diferencias que separaban por una parte México y por la otra Canadá y Estados Unidos en lo tocante a acreditación y a certificación profesional, organismos internacionales y luego trinacionales como la Fuerza Trilateral de Discusión en Educación Superior sugirieron establecer procedimientos que permitiesen controlar y mejorar los desempeños institucionales, facilitando el reconocimiento mutuo de periodos de estudio y de grados.

Nuestro análisis de situación se centrará en:

- La construcción de la relación entre globalización y educación superior en los discursos gubernamentales y especializados
- La evaluación de los diferentes procesos de internacionalización del sistema y de las instituciones de educación superior
- La emergencia de nuevas jerarquizaciones interregionales basadas en los diferentes grados de articulación de los establecimientos con organismos y instituciones de otros países.

Un seguimiento de estos aspectos, si bien limitado con respecto a las repercusiones múltiples, directas e indirectas de la globalización en las políticas y en los proyectos educativos, permite:

- Dar cuenta de los principales rubros de impacto de un fenómeno económico - comercial en una configuración educativa nacional, caracterizada por un escaso grado de cosmopolitismo y por un acentuado carácter doméstico
- Rastrear procesos de progresiva adaptación/apropiación por parte de las instituciones de las políticas adoptadas por las élites universitarias en el marco de armonización con los socios de América del Norte,
- Valorar, a partir de algunos puntos de entrada, en qué medida y hasta donde el escenario de la integración representa un ámbito de legitimación de los quehaceres académicos para fines de cambio a escala nacional.

I. TLCAN Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO: LA CONSTRUCCION DE UNA RELACION

1.1. El debate político y social sobre globalización y TLCAN en México

El gabinete del presidente Carlos Salinas de Gortari negoció el TLCAN con Canadá y con Estados Unidos. Su principal objetivo era permitir a México comerciar en condiciones de reciprocidad en el interior del bloque. (Nota 8) El Acuerdo presentaba las siguientes ventajas, según sus partidarios:

- Dentro del nuevo orden internacional, garantizaba al país el apoyo de economías más desarrolladas
- Permitía aprovechar racionalmente las ventajas comparativas de las tres economías y realizar economías de escala
- El Sistema Generalizado de Preferencias abría un mercado global de 360 millones de consumidores a los productos nacionales, (Nota 9) fortaleciendo su distribución en el mercado estadounidense y propiciando su mayor penetración en el canadiense,
- Facilitaba la remoción de estrategias proteccionistas arancelarias y no arancelarias impuestas por los productores norteamericanos a las mercancías mexicanas, fijando reglas claras y permanentes para los intercambios comerciales y proporcionando mecanismos para resolver expeditamente las controversias
- Estimulaba la inversión productiva, vinculando un número extenso de consumidores con los mercados
- Atraía la inversión extranjera en el país y empresas de países interesados en acceder al mercado norteamericano, gracias al principio de las normas de origen
- Creaba empleos en sectores especializados de actividad.

A la par que se divulgaba esos beneficios potenciales, también crecían las preocupaciones: en los ámbitos económicos y financieros; estas versaban sobre:

- La desigual distribución de beneficios entre México y sus socios, en lo que remite a volumen de exportaciones e importaciones,
- Los impactos negativos del TLCAN en las industrias textil y automotriz así como en la pesca y la agricultura
- La retracción del número de empleos, debido a los problemas de las pequeñas y medianas empresas, y la depresión de los sueldos
- La vulnerabilidad del sector financiero mexicano ante el ingreso en éste de compañías extranjeras y la volatilidad de los "capitales golondrinas"
- La pérdida de control de México sobre sus recursos no renovables, en particular petróleo y energéticos

En otros ámbitos también, aparecieron inquietudes:

- En lo referente a cultura, las preocupaciones tuvieron que ver en lo general con la preservación de la identidad nacional, concepto de por sí cuestionado, ante la amenaza de un pensamiento hegemónico y único; en lo particular, concernieron el trato otorgado a los productos y las industrias culturales así como la protección de los derechos de autor y de propiedad intelectual
- En relación con la política, se consideró que no había sido conveniente excluir de las negociaciones asuntos que dificultaban permanentemente la relación bilateral con Estados Unidos, como la migración ilegal, las violaciones a los derechos

humanos y laborales de los indocumentados, (Nota 10) el combate a las drogas y, por ende, la certificación

- Con respecto a la ecología y el medio ambiente, se mencionó la posibilidad de que industrias sucias y desechos peligrosos sean ubicados en territorio nacional, principalmente en la zona fronteriza, aprovechando que las regulaciones ambientales son menos drásticas en México que en Estados Unidos y en Canadá y que los controles sobre el respecto a las normas técnicas son limitados debido a la escasez de recursos humanos, económicos y materiales. Por el lado opuesto, se subrayó la adopción apresurada de normas adicionales en esta materia era susceptible de representar una carga exagerada para las pequeñas y medianas empresas, orillándolas al quiebre.

El debate sobre la globalización no resultó pues de un proceso de construcción intelectual propio sino de un contexto de apertura económica y de transición política: bajo el signo de la urgencia, devino un asunto de interés público a principios de los 90, en una coyuntura en la cual el gobierno impulsaba deliberada y autoritariamente la integración macroregional. Se refirió permanentemente a un pasado de estrecha pero no siempre fácil vecindad con Estados Unidos y a una historia de gran lejanía con respecto de Canadá. De hecho, los puntos de fricción concernieron más la agenda bilateral entre los gobiernos de México y de Estados Unidos que asuntos trilaterales, centrándose en cuestiones como nacionalismo, modelos de desarrollo, pobreza e identidad cultural. Permitieron a los partidos políticos involucrados en el proceso de democratización, lento y dificultoso, que el país vivía después de décadas de hegemonía del Partido Revolucionario Institucional, subrayar sus diferencias con respecto de éste.

Así, el TLCAN sirvió de pretexto a las principales corrientes de oposición para hacer énfasis en el carácter vertical y excluyente del proyecto económico gubernamental y para cuestionar su pertinencia en tanto ruta de salida a las crisis que, desde los 80, golpeaban recurrentemente el país. También revivió la confrontación histórica entre los partidarios de preservar la soberanía, ante las amenazas expansionistas de su vecino del norte (Conchello, 1992) y los impulsores de una integración silenciosa que desde tiempo atrás, había hecho de Estados Unidos el principal socio comercial de México, tanto para exportaciones como importaciones. (Nota 11)

1.2. TLCAN y educación superior: un enfoque oficial en torno a la internacionalización y a la movilidad

A diferencia de lo que ocurría en materia económica y social, más que polémicas en educación superior, la perspectiva de un mercado norteamericano despertó interés, entre las autoridades educativas, gubernamentales e institucionales, de alto nivel. (Nota 12) En la reunión inicial de la Fuerza Trilateral de Discusión en Educación Superior, celebrada en Wingspread (Estados Unidos) participaron representantes de las principales IES públicas y privadas, de la Asociación nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y del gobierno federal, de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (Nota 13)

Desde este momento, la integración trinacional sirvió de escenario para simultáneamente lanzar nuevas políticas (movilidad, acreditación), reformular programas (internacionalización) y legitimar adicionalmente las acciones referentes al

mejoramiento de la calidad: el Programa de Modernización Educativa 1989-1994 mencionó que "la integración mundial del desarrollo impone un reto al sistema educativo y exige la formación de mexicanos que sepan aprovechar los avances científicos y tecnológicos e integrarlos a su cultura." (PME, 1989: 13).

Desde inicios de los 90, las referencias a la globalización y a sus repercusiones educativas, en su sentido de integración macroregional, marcaron buena parte de las declaraciones oficiales e intelectuales: pero fueron utilizadas retóricamente para corroborar la pertinencia de una política de cambio cuya necesidad estribaba en diagnósticos propios de disfuncionamientos y no representaron en sí un escenario de cambio para la educación superior. Por ende, la omnipresencia del binomio globalización - educación superior en los discursos no implicó que se diseñarán políticas ad hoc de grandes alcances. Aunque la adopción de medidas en materia de fomento a la calidad de los procesos de enseñanza e investigación y vinculación con la sociedad (PME, *op.cit*: 130) y la selección de instrumentos (evaluación, nuevos criterios de financiamiento, selección académica de aspirantes, crecimiento planeado del sistema) fueron presentadas como resultados de un intento de armonización con los socios de América del Norte, fueron sobre todo el producto indirecto de la socialización creciente de experiencias propia de las sociedades de la información y de una reacción directa ante una crisis nacional de funcionamiento, de proporciones catastróficas.

En el siguiente programa sectorial (Programa de Desarrollo Educativa, 1995-2000), la indefinición con respecto a los retos institucionales, formativos y laborales que planteaba la integración de México en el bloque norteamericano y el enfoque casi exclusivo sobre el proceso de internacionalización, patentes en el PME, se repitieron: el apartado correspondiente a educación superior aludió a la globalización pero no precisó, en función de ésta, una agenda de políticas. Sólo enunció en términos generales que "La educación media superior y superior tiene hoy una gran valor estratégico para impulsar las transformaciones que el desarrollo del país exige para impulsar las transformaciones que el desarrollo del país exige, en un mundo cada vez más interdependiente, caracterizado por una acelerada transformación científica y tecnológica" (PDE, *op.cit*:127). En ese contexto, la inversión gubernamental en materia de internacionalización de la educación superior y de la investigación tampoco aumentó significativamente: las cifras reportadas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), concernientes al gasto directo en el rubro de internacionalización, muestran primero una baja inversión (nunca mayor al 1.5% de los recursos totales ejercidos) y segundo un comportamiento errático del gasto, que no obedece después de 1994 a un patrón diferente al del periodo anterior (cuadro 1).

Cuadro 1
Apoys por programa al Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología,
administrados por CONACyT, 1991-1996

	Coop. internac.	Total	% Coop/Tot	Coop. internac.	Total	% Coop/Tot
--	----------------------------	--------------	-------------------	----------------------------	--------------	-------------------

	(miles de pesos a precios 1993)			(precios corrientes)		
1991	5874	403653	1.46	4689	322236	1.46
1992	6214	691922	0.90	5675	631932	0.90
1993	11242	754256	1.49	11242	754256	1.49
1994	9646	853154	1.13	10444	923710	1.13
1995	8196	740176	1.11	12236	1105009	1.11
1996	8961	665779	1.35	17624	1309387	1.35
Total per.	55161	4171274	1.32	67477	5168854	1.31

Fuente: CONACyT: Indicadores de actividades científicas y tecnológicas, 1996: 177.

Globalización y educación superior: el discurso de los investigadores

Por su parte, los investigadores se dedicaron a analizar las posibles repercusiones del TLCAN en las políticas nacionales de educación superior y a documentar las diferencias estructurales entre los tres sistemas. Su enfoque se diferenció claramente del de las autoridades oficiales: mientras las segundas tenían una perspectiva estrecha de la relación, en el extremo opuesto, los primeros remitían prácticamente todas las decisiones de política educativa al TLCAN.

En una primera fase, los especialistas produjeron sobre todo diagnósticos centrados sobre las asimetrías de México con respecto de sus socios: "Canadá, Estados Unidos tienen un desarrollo educativo similar: el primero sobrepasa el segundo en varios indicadores, entre los que destaca la tasa bruta de escolarización en el nivel terciario. México, por su parte, mantiene aún una distancia considerable respecto a esos países en el conjunto de indicadores." (Latapí, 1994, p. 197). Mencionaron con frecuencia los siguientes rezagos:

- La insuficiente cobertura del SES nacional y su estancamiento: la cobertura del grupo de edad oscila desde hace más de una década en torno a 14% aun cuando la matrícula de educación superior se ha casi triplicado entre 1974-75 y 1994-95.
- La baja proporción de ingenieros y de científicos en relación con la PEA
- La escasa legitimidad social de la investigación y su alta dependencia de los fondos federales
- Los déficits relativos de escolaridad de la plantilla docente: pese a los diversos programas de formación, implementados por la ANUIES desde los 70, en 1990, el 72% de los profesores tenían sólo el grado de licenciatura (2% no lo tenía incluso), debido al reclutamiento de jóvenes egresados de la licenciatura para responder en los 70 a la masificación de la matrícula (ANUIES, 1992)
- El insuficiente grado de consolidación del posgrado, sobre todo del doctorado: la matrícula de posgrado equivalía en 1990 al 4.1% de la de licenciatura y en 1997 al 5.4%. El doctorado por su parte agrupaba sólo 3% y 7% del total de los alumnos del nivel.
- Los sesgos en los niveles de equipamientos e infraestructuras entre las IES

mexicanas y las demás (Nota 14)

- Las diferencias en el gasto educativo, medido como porcentaje del PIB otorgado a la educación en general y a la superior en particular y como gasto educativo per cápita
- Los bajos niveles de escolaridad de la PEA (Nota 15) en México en relación con los otros dos países
- Las insatisfactorias habilidades lingüísticas de los estudiantes y académicos
- La insuficiente vinculación de las IES y sus dificultades para responder a las demandas emergentes de los sectores productivos en materia de formación o recalificación de recursos humanos y a los requerimientos específicos de los sectores productivos afectados por la globalización. (Nota 16)

En ese contexto, los especialistas subrayaron la necesidad de elevar la calidad de los procesos de enseñanza e investigación, fortalecer la docencia, la investigación y la extensión y reforzar los sistemas de evaluación en el contexto nacional (Latapí, *op. cit.*: 204; Mungaray, 1994: 239). Emitieron recomendaciones consistentes en:

- Cambiar los modelos de financiamiento, identificando fuentes alternas de recursos (Nota 17) y revisando los criterios de otorgamiento del presupuesto
- Agilizar la transferencia de créditos académicos (en una escala nacional e internacional)
- Incrementar la cooperación y reordenar los flujos de intercambio entre los tres países

La comparación entre la situación nacional y la de los socios representó un enfoque novedoso para los académicos nacionales. No era en efecto costumbre cotejar lo propio con lo que ocurría en otros países, ni hacer ejercicios de educación comparada. Los resultados obtenidos nutrieron la evaluación crítica que, en este mismo momento, se hacía de los desempeños del SES nacional. La pertinencia de muchas propuestas que surgieron en este momento en el contexto nacional, como las relativas a formación de académicos, recuperación salarial, adopción de criterios competitivos para parte del financiamiento o fortalecimiento del posgrado, fue reforzada por la constatación sempiterna de que los indicadores no arrojaban un balance favorable a México. Otras, como las relativas a ingreso, fueron descartadas, por su costo y su peso traumático de la historia reciente de las universidades, de tal manera que los déficits de escolaridad de la población y la escasa cobertura del sistema universitario se quedaron como objetos de "no políticas".

Los procesos de apertura comercial (Nota 18) y, en particular, el TLCAN así como el ingreso en 1994 del país en la OCDE y la subsecuente producción de un reporte sobre Políticas de Educación Superior por expertos de este organismo contribuyeron pues a renovar los diagnósticos de situación y a generar líneas de investigación comparada; de manera menos lineal, justificaron ciertas prioridades de política, siempre y cuando estas correspondieran a proyectos nacionales, sirviendo la comparación macroregional como un parámetro importante y suplementario de legitimación.

1.4. Globalización e internacionalización en el sistema de educación superior

En México, a diferencia de lo que ocurre en Canadá y en Estados Unidos, los documentos marcos que definen las orientaciones y las prioridades de las políticas

públicas tienen una vigencia limitada, debido a que están estrechamente ligados con la temporalidad presidencial. A consecuencia, cada seis años, los gabinetes entrantes establecen programas, en concordancia con las orientaciones generales del Plan Nacional de Desarrollo vigente pero no obligatoriamente con las políticas sectoriales anteriores. Las políticas públicas están, por tanto, inscritas en una *visée* de corto alcance, tienen un acendrado carácter sectorial y se definen en términos tanto de ruptura como de continuidad.

En lo tocante a educación superior, pese a la génesis cíclica de las directrices gubernamentales e institucionales, desde los 80, existe un consenso mínimo en torno a la necesidad de perseguir congruentemente el logro de objetivos generales, por ejemplo vincular las IES con los entornos sociales y planificar la consolidación del SES; otros, en cambio, han aparecido más recientemente: surgieron así el tópico del fomento a la calidad a finales de la década pasada y el de la internacionalización a principios de la presente.

Estas aclaraciones sirven para dar cuenta de los desfases cronológicos entre los ámbitos económicos y educativos: aunque el proceso de apertura comercial inició en México en 1986 con la firma del Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT, por sus siglas en inglés), fue sólo en vísperas del TLCAN (Nota 19) cuando se empezó a tomar conciencia de sus consecuencias para los sistemas de educación superior y se impulsó la internacionalización de las universidades.

II. CONCEPCION Y GESTION DE LA RELACION EDUCACION SUPERIOR Y GLOBALIZACIÓN

2.1. Percepciones nacionales acerca de globalización y educación superior

En las sociedades que han impulsado procesos de integración macroregional, las universidades han renovado sus políticas de internacionalización y, frecuentemente, han revisado sus políticas de formación de recursos humanos. En efecto, quien dice globalización dice, siempre, integración económica de socios desiguales, supeditados o complementarios, y repercusiones en los aparatos productivos nacionales, en los mercados de trabajo, en el volumen del empleo y en el perfil de los puestos disponibles.

En México, en los 80, los avances graduales del proceso de apertura comercial obligaron un aparato productivo que había sido extremadamente protegido a realizar su actualización tecnológica y a elevar sus niveles de competitividad a marchas forzadas. Los resultados son conocidos: sectorialmente, la eficientización y el abaratamiento de los procesos productivos supusieron costos desigualmente distribuidos para las empresas, por tamaño, por rama de producción y por ubicación geográfica. Las empresas micro, chicas y medianas, con poco capital, con un escaso acceso al crédito y con un uso intensivo de mano de obra, reunieron difícilmente las condiciones de su transformación: muchas no pudieron disminuir sus costos ni aumentar su productividad, lo que las obligó a cerrar, a pesar de que fueran generadoras de puestos de trabajo. Mientras, las empresas competitivas, que creaban pocos puestos de trabajo, requerían un número reducido pero creciente de recursos humanos con altos niveles de formación. La apertura económica ensanchó entonces las brechas de calificaciones y de sueldos e hizo menguar las posibilidades de empleo formal para los menos educados. Contribuyó a agravar las de por sí importantes desigualdades sociales y situó en una situación de marginalidad, difícil de revertir, el importante sector de la Población Económicamente Activa (PEA) con bajo nivel de escolaridad, escasas calificaciones reconocidas e insuficientes *habitus* (Nota 20) de recalificación y actualización profesionales.

Sin embargo, a pesar de que los economistas y los sociólogos del trabajo hayan advertido profusamente de la peligrosidad de esos efectos y hayan recomendado estrategias de formación inicial y permanente que permitiesen elevar los niveles de calificación de la PEA, a la fecha, México no estableció objetivos y metas específicas para el sistema de educación superior en materia de producción de conocimientos y competencias, recalificación y actualización permanente. Tampoco precisó, mediante planes sectoriales, cómo éste podía contribuir a acrecentar los rangos nacionales de competitividad y a facilitar los procesos de readecuación del aparato productivo, para ubicarlo ventajosamente en los escenarios creados por la integración macroregional. Los programas gubernamentales correspondientes al periodo sólo emitieron recomendaciones generales (por ejemplo, flexibilizar los procesos de formación y abrir espacios de entrenamiento profesional: PDE, 1995, p. 150) sin que estas aparezcan justificadas en una referencia directa a los cambios producidos, ni fuesen normadas

específicamente o financiadas por fondos ad hoc.

De esa manera, a pesar de la globalización y, en particular el TLCAN, hayan inducido transformaciones fundamentales en la economía mexicana, en el ámbito educativo sólo tuvieron repercusiones o bien generales (en los temas de discusión) o bien circunscritas y circunstanciales. Aunque la internacionalización fue un tema de las agendas gubernamental e institucionales, fue sólo recientemente cuando se empezó a considerar que podía ser un insumo importante en los procesos de revalorización cualitativa de los procesos de enseñanza e investigación. Por lo tanto, aunque el binomio "globalización-educación superior" haya ganado relieve en los discursos, no ha tenido hasta fechas recientes repercusiones significativas en los proyectos formativos relativos a educación superior. Hasta mitades de los 90, su contribución estratégica al mejoramiento de las funciones sustantivas de las instituciones mexicanas no había sido definida claramente (Nota 21); tampoco se había reflexionado sobre los cambios organizacionales necesarios si se pretendía transformarla en un soporte para el fomento a la innovación institucional. Los programas de internacionalización, muy visibles, eran prestigiados pero no por eso menos prescindibles en la vida cotidiana del establecimiento. Las reflexiones sobre internacionalización del curriculum eran limitadas a una oferta de nuevas carreras y la movilidad seguía siendo circunscrita. Solamente, habían habido avance en las políticas de acreditación de calidad, aunque en una óptica más nacional que internacional y las de reconocimiento de periodos de estudios fuera (PDE, 1995:158).

2.2. Los nuevos organismos interventores

Cuando la FTDES acordó que era necesario levantar un diagnóstico trilateral de cooperación, salió a la luz la falta de información en la materia: los datos no permitían conocer lo que se hacía ni cómo se hacía en los ámbitos de cooperación y de movilidad. En esa situación, a partir de 1992, la ANUIES y otros organismos desarrollaron, de manera inconexa, investigaciones orientadas a documentar situaciones desconocidas (¿Cuáles son los rubros principales de la cooperación?, ¿Cuáles son sus resultados?, ¿Cuántos estudiantes están estudiando fuera del país? ¿Cuántos extranjeros están cursando alguna oferta curricular en las IES nacionales?, ¿Qué estudian?): con base en muestras, produjeron datos, para investigadores, tomadores de decisión e interesados. Incursionaron también en la capacitación de recursos humanos especializados, buscando mejorar sus capacidades de gestión de lo internacional. Finalmente, empezaron una labor de difusión de oportunidades, tanto para los mexicanos como para estudiantes (Nota 22) y académicos extranjeros. Sin embargo, sus intervenciones no fueron sistemáticas, ni articuladas: los datos producidos sólo fueron exploratorios y permitieron acercarse a situaciones desconocidas sólo de manera puntual.

En una coyuntura en la cual prácticamente todo quedaba por hacer, el TLCAN, al producir efectos de moda, abrió sin embargo nichos de legitimación para el activismo de asociaciones civiles y consorcios especializados: estos promovieron y difundieron actividades de colaboración trilateral. En función de su situación territorial o de sus intereses temáticos, organismos especializados en la investigación y/o en la promoción de lo internacional pero con una cobertura geográfica mayor o menor encontraron en lo macroregional un espacio que les ayudó a expandir su membresía y a ganar presencia.

El "*US - Mexico Educationnal Interchange Project*" se transformó oficialmente durante

una reunión el 2 de noviembre de 1997 en Guanajuato en el Consorcio para la Colaboración en Educación Superior en América del Norte (*Consortium for North American Higher Education Collaboration* - CONAHEC), durante una reunión co-convocada por la *Western Interstate Commission for Higher Education (WICHE)*, la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), la Universidad de Arizona, la Universidad Autónoma de Baja California, la *University of British Columbia* y la *California State University System*. Inició sus actividades con la participación de 15 organismos mexicanos (principalmente universidades públicas y privadas de la frontera norte más universidades activas en las actividades internacionales como la Universidad Veracruzana, la UNAM, la de Guanajuato y el sistema de universidades tecnológicas), 13 de Estados Unidos (una mayoría del sur del país) y 5 de Canadá. El CONACHEC se ubicó en el espacio trilateral sin dejar de atender su ámbito tradicional, a saber el transfronterizo. Promovió, en estrecha ligazón con WICHE en Estados Unidos y con AMPEI en México líneas de investigación y de discusión, para consolidar en torno a estos ejes una comunidad académica interesada en la educación en América del Norte. Fue particularmente activo en:

- Servir de medio de enlace y acercamiento entre los líderes de las instituciones de educación superior con el propósito de propiciar nuevas colaboraciones, operando en particular un programa de Seminarios de Liderazgo Educativo
- Instalar una página Internet especializada, actualmente accesible en la siguiente dirección: <http://www.wiche.edu/elnet>
- Encargar y difundir estudios comparados que ayuden a entender las diferencias y los retos comunes de los sistemas educativos nacionales o regionales: estos han sido publicados en español y en inglés en la serie "Entendiendo las diferencias/*understanding the differences*"
- Propiciar cambios en la región fronteriza México – Estados Unidos en colaboración con las IES de esta zona: desde 1997, 65 de estas han conformado la Red de Instituciones de Educación Superior de la Frontera
- Organizar seminarios anuales de liderazgo educativo, dos de los cuales fueron celebrados en México en 1994 en Ensenada (Baja California) y en 1997 en Guanajuato (Marmolejo, 1998^a)

Por su parte, la AMPEI, creada en julio de 1992, sirvió de mecanismo de intermediación e interface entre diversos actores educativos e introdujo en la discusión nacional temas de interés para la internacionalización. (Nota 23) De la misma manera que el CONAHEC, cuyo responsable está adscrito a la universidad de Arizona, la AMPEI realizó parte de sus actividades con fondos de fundaciones, principalmente norteamericanas como la Fundación Ford. Levantó censos de estudiantes extranjeros en México y analizó las características de las oficinas de intercambio académico. Publicó guías para estudiantes extranjeros deseosos de iniciar una movilidad corta o larga, proporcionando información tanto sobre los cursos ordinarios de licenciatura como de verano (AMPEI, 1995). Promovió en forma constante talleres sobre la administración de asuntos internacionales.

Finalmente, *The Consortium of United States Research Programs for Mexico* (PROFMEX) organismo creado en 1982, acrecentó su presencia en el mercado

académico y administrativo mexicano, mediante una colaboración estrecha con la ANUIES y con motivo del TLCAN. Con apoyos de la Fundación Ford, financió investigaciones sobre la región fronteriza, contribuyendo así a canalizar las discusiones sobre los impactos educativos del TLCAN. (Nota 24)

Estos tres organismos debieron en parte su consolidación al aprovechamiento adecuado de oportunidades, al centrar sus actividades en la macroregión de América del Norte o en algunas de las subregiones transfronterizas. Desde Estados Unidos, PROFMEX y CONAHEC apoyaron la constitución de redes binacionales de investigadores mientras AMPEI desempeñaba un papel de difusor y sensibilizador en el ámbito nacional, sobre temas convergentes. En su conjunto, contribuyeron a llamar la atención sobre la importancia que tenía lo macroregional para la educación superior y ofrecieron oportunidades específicas de financiamiento y/o difusión para proyectos determinados. Sin embargo, cada uno de ellos realizó intervenciones diferenciadas, aunque exista una tradición de colaboración entre por ejemplo el CONAHEC y la AMPEI. Además, convocaron esencialmente tomadores de decisión, por lo que la internacionalización fue un proceso impulsado desde arriba y con una influencia todavía reducida en las comunidades académicas y estudiantiles. No lograron extender sus actividades a un conjunto significativo de instituciones, siendo su proyección fuerte geográficamente en las universidades del centro y del norte del país, importante sectorialmente en las universidades públicas y privadas consolidadas y más bi que trilateral (cuadro 2).

Cuadro 2
Instituciones mexicanas participantes en redes u organismos bi o trilaterales en América del Norte

	Red ACE _ANUIES	ANUIES CREPUQ	CONAHEC	AMPEI
Univ. Púb.				
BUAP	Si	Sí		Sí
CESUES	Si			
CENIDET	Si			
COLMEX	Si			
ENAH	Si			
INAOE	Si			
IPN	Si			
UA Aguasc				Sí
UABC	Si		Sí	
UABC sur	Si			
UBJ Oaxaca	Si			
UACampeche	Si			
UACd Juarez			Sí	Sí
UACHapingo	Si			Sí
UACHIapas				Sí
UACHihuahua		Sí		

UAM-I		Sí		
UAM-X	Si			
UANLeón	Si		Sí	Sí
UAQueretaro	Si			Sí
UASLPotosí	Si		Sí	
UA Sinaloa	Si			
UNISON		Sí	Sí	
UATamaulipas	Si		Sí	Sí
UA Yucatan				Sí
UAEMéxico		Sí		Sí
UAEMorelos	Si	Sí		
U Colima	Si			Sí
U de Guad.	Si			Sí
U. Guanaj.	Si		Sí	Sí
U. Veracruzana	Si		Sí	Sí
UNAM		Si		Sí
UPN				Sí
Sist. Utecnol			Sí	
ITR				
Apizaco	Si			
Cd Juarez			Sí	
Chihuahua II	Si			
Coahuila				Sí
Colima	Si			
La Laguna	Si			
Los Mochis	Si			
Minatitlán	Si			
Nogales	Si			
Orizaba	Si			
Pachuca	Si			
Saltillo	Si			Sí
SLPotosí	Si			
Sonora	Si			
Tehuacan	Si			
Zacatepec	Si			
Zacatecas	Si			
Universidades privadas				
U. La salle	Si		Sí	Sí
Univ. Occid. Sinaloa	Si			

ITESM	Si	Si	Sí	Sí
ITESO	Si			Sí
ITAM		Sí		Sí
CETYS		Sí	Sí	Sí
UIA		Sí		Sí
UDLA			Sí	Sí
UAGuadala				Sí
Univ. Monterrey				Sí
Univ. Olmeca				Sí
Univ. Simón Bolívar				Sí
Univ. ISEC				Sí
Centro de Estudios Univ en Monterrey				Sí
Univ. Anahuac				Sí
Univ. Panamericana				Sí
Úniv. Intercontinental				Sí
Uni. Valle de México				Sí
Inst. Est. Sup. Tamaul.				Sí

Fuente: Elaboración propia con base en listas de membresía de los organismos citados.

En conclusión, ninguno de estos organismos se ha constituido como una fuerza articuladora de esfuerzos, legítima en todos los campos cubiertos y agrupadora de una alta proporción de establecimientos de educación superior. Predomina una extrema dispersión organizativa e institucional, independientemente del grado propio de coherencia de cada proyecto en sí. Esto dificulta la definición de prioridades transversales, la racionalización de esfuerzos y la economía de medios, dándose frecuentemente duplicaciones de trabajos y consolidándose proyectos paralelos más que embonados. Sin rectoría central y sin apoyos organizados, tanto lo internacional como lo trilateral fueron ámbitos circunscritos de acción en las universidades mexicanas, cuya promoción involucró por lo general a pequeños grupos de estudiantes, de investigadores y de especialistas.

III. LA COOPERACIÓN ACADÉMICA

3.1. Convenios de intercambio académico internacional

Cuando Canadá, Estados Unidos y México decidieron registrar los convenios de cooperación existentes en la región, ANUIES aprovechó el compromiso para conocer las relaciones de cooperación existentes en las IES, independientemente de la ubicación geográfica de la contraparte y levantó tres censos. El formato diferente de recopilación de datos y la plasticidad de los universos abarcados dificultan la comparación en sincronía. No obstante, las encuestas revelan algunas tendencias generales:

En 1992, la cooperación internacional estaba poco desarrollada y centrada en torno a unos cuantos polos institucionales (UNAM, ITESM, Universidad de Guadalajara). Las IES mostraban poco interés en informar acerca de esas actividades: de un total de 77 cuestionarios enviados a los establecimientos afiliados a ANUIES, sólo 34 respondieron (44%). En 1995, el cuestionario aplicado a las 99 IES miembros de ANUIES obtuvo una tasa de retorno mayor (74%). En este lapso, el número de convenios de cooperación aumentó de 379 a 1368 aun cuando 16% de las IES que respondieron en esa segunda vuelta todavía no reportó convenios. La diferencia entre el número de establecimientos y el de convenios censados en ambas fechas indica un activismo creciente de las instituciones, con base en una situación de partida marcada por la inercia y la inactividad.

El primer levantamiento arrojó que 193 convenios de cooperación (es decir el 51% del total) habían sido establecidos con Estados Unidos y sólo 22 con Canadá (5.8%) (ANUIES, 1993). En 1995, este patrón de distribución se repitió, pero contrariamente a lo que podía esperarse en un marco de cooperación macroregional, fue menos favorable a los socios del TLCAN: sólo el 35% del total de convenios registrados lo fue con Estados Unidos y un 5% adicional con Canadá (Pallán et al, 1995:27). Tal disminución se debe en parte a la modificación del universo de encuesta. Muestra también que no hubo un impacto causal inmediato entre el hecho de que se crease la FTDES, la entrada en vigor del TLCAN y el volumen y naturaleza de los intercambios de México con esa región.

Los resultados obtenidos por la ANUIES en los dos levantamientos indican que la internacionalización, más patente, sigue siendo circunscrita a ciertos sectores de la educación superior: mientras las IES públicas autónomas concentran una elevada proporción de los convenios, sólo las universidades privadas de prestigio son activas. Los Institutos Tecnológicos Regionales (ITR) mantienen una actividad de bajo perfil, pese a que aumentan su participación: concentran en 1995 el 29% de los convenios internacionales cuando eran casi ausentes del escenario 3 años antes. En este contexto, muestran una tendencia, como lo hacen también las universidades privadas, en establecer convenios sobre todo con Estados Unidos. Las IES más activas en la firma de convenios fueron el CINVESTAV, la UAM y la UNAM en la capital. Fuera de estas, las

de la zona fronteriza lo fueron en lo que concernía los intercambios con Estados Unidos y, con un abanico más amplio de intereses, las de la Guadalajara, Guanajuato y Yucatán.

El crecimiento rápido en el número de convenios no implicó forzosamente que lo internacional se volviera parte de las actividades sustantivas de las IES. Estas se encontraron en una situación de presión en el escenario que surgió a raíz de la firma del TLCAN y se vieron compelidas a suscribir un número creciente de convenios. Pero no forzosamente los operativizaron; de allí que, "De la firma de un convenio de cooperación internacional, se puede derivar la realización de un gran número de proyectos específicos de intercambio, o muy pocos, según sean las condiciones e intereses de las instituciones" (Pallán et al, 1996). En esas circunstancias, la multiplicación de convenios no basta para afirmar tajantemente que el TLCAN desencadenó una internacionalización de las actividades institucionales más relevantes. Primero, porque no todos los convenios se tradujeron en actividades académicas y de intercambio. Segundo, porque muchas veces lo internacional siguió operando en un espacio institucional restringido, de auto consumo o de consumo excluyente. Tercero, porque al ser de reciente interés la promoción de actividades internacionales, los responsables no siempre tuvieron el perfil adecuado, ni una experiencia acumulada en el campo que les permitieran difundir adecuadamente las oportunidades de cooperación de interés para la institución y sus grupos estratégicos. Una encuesta de AMPEI sobre el perfil de los responsables de intercambio académico en 34 instituciones de educación superior muestra un alto grado de diversificación en sus orígenes y sus procesos de profesionalización, antecedentes académicos diversos en cuanto al grado de escolaridad y a la formación disciplinaria y, por ende, requerimientos importantes de capacitación; en cuanto a las características de la dependencia, indica grandes variaciones en cuanto a ubicación en el organigrama institucional, responsabilidades, tamaño y recursos y un escaso grado de autonomía decisional y financiera (Gacel y Rojas, 1998).

Los avances de las IES en el campo de la cooperación internacional y, en particular, de la norteamericana han sido pues a la vez llamativos y frágiles. Han sido llamativos por su explosión cuantitativa. Pero son todavía frágiles debido a que los proyectos están promoviendo sobre todo intercambios estudiantiles y académicos bilaterales: estos están siempre desequilibrados en favor de Estados Unidos que aparece, según los datos de ANUIES, como el polo dominante de cooperación (cuadros 3 y 4). Una encuesta, realizada por el Instituto de Educación internacional en 1996, en una óptica de comparación trinacional, (Nota 25) confirma ese desequilibrio.

Cuadro 3

Participantes mexicanos en actividades de intercambio académico con Estados Unidos y Canadá, por sector de inscripción académica en el país de procedencia. 1994-1996.

	1994-96/Números absolutos			Porcentajes		Total
	Total	Canadá	EEU	Canadá	EEU	EEU+Canada
Total	3934	241	2093	6.13	53.20	59.33

Fuente: Datos preliminares a diciembre de 1998 de la Tercera Encuesta sobre Proyectos de Cooperación e Intercambio Internacional. Cálculos hechos con base en datos proporcionados por la Dra. Rebecca Ambriz. ANUIES.

Cuadro 4
Participantes en actividades de intercambio académico procedentes de Estados Unidos y Canadá, por sector de inscripción en México, 1994-1996.

	1994-96/Números absolutos			Porcentajes		Total migracion	
	Total	Canadá	EEU	Canadá	EEU	academ. EEU+ Canadá	
U. Públicas	4327	226	2427	5.22	56.09	61.31	
Tecnol- Púb.	18	0	17	0.00	94.44	94.44	
Inst. Priv.	3238	164	2185	5.06	67.48	72.54	
Total	7583	390	4629	5.14	61.04	66.19	

Fuente: Datos preliminares a diciembre de 1998 de la Tercera Encuesta sobre Proyectos de Cooperación e Intercambio Internacional. Cálculos hechos con base en datos proporcionados por la Dra. Rebecca Ambriz. ANUIES.

Además de estos sesgos, surgen otros problemas: primero, la gestión de los asuntos internacionales es de calidad variable dado la improvisación de muchas oficinas especializadas, el escaso grado de profesionalización de los responsables y la consolidación de los avances en la materia depende en buena parte de la voluntad e intereses de las autoridades institucionales. Segundo, no hay institucionalización de la política macroregional de cooperación, a pesar del interés que despertó; por tanto, no hay, salvo excepciones, estrategias congruentes, que a partir de las oportunidades de cooperación, afecten el conjunto de las actividades de docencia e investigación ni un seguimiento adecuado de sus resultados. Una revisión de algunos informes de actividades de los rectores indica que, salvo excepciones, esta no articula transversalmente las actividades institucionales. Finalmente, tampoco hay una definición clara de los niveles de inversión deseables en función de las características de los proyectos de desarrollo institucional y de los beneficios esperados de la cooperación internacional. En este sentido, la política de internacionalización, percibida o como objeto de un gasto suntuario o como obligación o como actividad de prestigio, es también la que está considerada como de las más prescindibles en circunstancias de restricciones presupuestales.

3.2. La constitución de redes: programas, instituciones, centros y disciplinas

En México, si bien la firma de convenios de cooperación es un punto de entrada conveniente para analizar los cambios producidos por la integración del país en América del Norte, otro importante es el de la constitución de redes. Además de esfuerzos institucionales difíciles de registrar en su diversidad y en su totalidad, el fomento de redes, principalmente para la investigación, fue el objeto de diversos programas o acciones institucionales, con amplia cobertura.

Entre los programas de apoyo *ad hoc*, destaca el Fideicomiso para Estudios de la Región Norteamericana: coordinado por El Colegio de México A.C., con participación del Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE), de El Colegio de la Frontera

Norte, de la Fundación Universidad de las Américas y el ITESM apoya desde 1994 proyectos de investigación trilaterales en ciencias sociales, cuyos resultados pueden ser artículos, cuadernos o libros.

Destaca asimismo la Red conformada por el *American Council of Education* (ACE) y la ANUIES, durante la reunión México - Estados Unidos de Rectores, Directores y Presidentes de Instituciones de Educación Superior, realizada en San Luis Potosí en julio de 1996. Dicha Red atribuyó a las IES participantes la responsabilidad de trabajar en el desarrollo de proyectos específicos de colaboración, de designar un responsable que apoye los esfuerzos de colaboración y de proveer recursos para respaldar estas; la ANUIES se comprometió por su parte a promover la creación de un fondo de financiamiento para el desarrollo de esfuerzos específicos de colaboración, apoyar la formación de profesores mexicanos en instituciones estadounidenses a través del programa SUPERA (Nota 26) y fungir como contacto entre las instituciones asociadas; ACE se hizo cargo de crear y mantener actualizada una lista de participantes, convocar periódicamente a este grupo y colaborar en el intercambio de la información pertinente. La Red ACE- ANUIES agrupaba en abril de 1997 a 45 universidades mexicanas, teniendo una membresía cuantitativamente mayor en México que en Estados Unidos (25 miembros).

En el ámbito bilateral, fundaciones como la Fundación México - Estados Unidos para la Ciencia y la Colaboración en América del Norte, bajo los auspicios de la *National Academy of Science*, apoyaron la realización de proyectos de investigación, principalmente en las áreas de salud, medio ambiente e impacto socio económico de los procesos de integración económica; respaldaron asimismo programas de formación de recursos humanos y acciones de vinculación con el sector productivo entre esos dos países (Bueno Ziri6n, 1996).

Las IES sustentaron por su parte actividades de colaboración con establecimientos de Estados Unidos y/o de Canadá, que no est6n por lo general exhaustivamente recopiladas. Han intervenido asimismo en programas conjuntos de intercambio o de investigaci6n, como es el caso de las instituciones mexicanas, estadounidenses y canadienses que participaron, a partir de 1994, en la alianza corporativa de la Universidad de Texas A&M. Han participado tambi6n en consorcios bi o trilaterales para promover los intercambios estudiantiles y acad6micos sobre la base de una reciprocidad de condiciones, como el que une la Universidad de Trent (Ontario, Canadá), la Universidad del oeste de Kentucky (Estados Unidos) y la Universidad de Chapingo (M6xico), a partir de 1993 (S6nchez, Claffey y Casta6eda, 1996).

Finalmente, algunas universidades han creado centros especializados en la macroregi6n o bien en Canadá o en Estados Unidos, sirviendo estos de base para el conocimiento mutuo y el fortalecimiento de redes especializadas. En mayo de 1993, la UNAM transform6 el Centro de Investigaciones sobre Estados Unidos de Am6rica en el Centro de Investigaciones sobre Am6rica del Norte (CISAN) (Nota 27): dicho centro represent6 el pendiente de los centros, creados unos diez atr6s por la UNAM, sobre Am6rica Latina como el Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos (CCDEL). R6pidamente, sin embargo, se defini6 como uno de los centros de investigaci6n en Humanidades con mayor dinamismo, consolid6ndose m6s que el sobre Am6rica Latina. En forma similar, otras universidades inauguraron centros de estudios o programas sobre o bien Canadá (Universidad Aut6noma de Guadalajara) o de Estados Unidos, como es el caso de del Centro de Relaciones Internacionales de El Colegio de M6xico A.C. La

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, por su parte, ofreció un programa de estudio sobre la cultura y la sociedad de las ciudades ubicadas en ambos lados de la frontera norte.

3.3. ¿Bi, trilateralidad o internacionalización?

El inicio o la consolidación de centros/programas centrados en la región norteamericana, el dinamismo de organismos especializados, la realización en México de varios encuentros de la FDTES, la participación de un número creciente de IES en los convenios de cooperación e intercambio, la ubicación de algunas de ellas como locomotoras de intercambio han propiciado que el fenómeno tenga relieve ante la opinión pública. Pero no implica que lo trilateral constituya ya un ámbito de acción fortalecido en México. 94% de los convenios reportados en 1995 a la ANUIES son bilaterales y los trilaterales, principalmente firmados en América del Norte, equivalen apenas al 3% de estos. El IIE apunta también una situación similar al registrar 95 relaciones bilaterales con Canadá (15%) y 487 con Estados Unidos (75%), 62 intercambios trilaterales (9%) y 1% de no respuestas (<http://www.iie.org.mx>).

La escasa tradición de México en materia de cooperación universitaria internacional, sobre todo a escala institucional, el alto grado de centralismo en el manejo de lo internacional en oficinas y organismos especializados, las mayores dificultades que suponen el manejo y la administración de relaciones trilaterales en términos de establecimiento de lazos profesionales, de integración de grupos y de adaptación mutua de los patrones de trabajo así como su elevado costo explican porque se buscó consolidar relaciones bi- antes que trilaterales, conforme con un modelo progresivo e incremental. Por tanto, la cooperación trilateral en educación superior en el marco de América del Norte funciona todavía a pequeña escala, casi experimental.

Esto explica entonces las características organizacionales de la cooperación internacional de México hacia América del Norte:

- Es una cooperación reciente y rápidamente ampliada: La intervención de un número creciente de instituciones y de individuos en esos campos fue un cambio relevante, por lo menos formalmente: por tradición, en efecto, eran pocos los centros de investigación y las IES que, por prestigio académico, situación territorial o personalidad de los encargados de las oficinas de intercambio habían desarrollado una labor significativa de cooperación internacional
- Es una cooperación bilateral, cuyos alcances numéricos siguen obedeciendo las pautas históricas de focalización sobre Estados Unidos. Lo trilateral representa todavía un ámbito poco atractivo, por la falta de experiencia, por problemas de idiomas y por la escasez de oportunidades atractivas que induzcan a trabajar en esta escala: en efecto, las oportunidades bilaterales, incluso subregionales, son más numerosas y más accesibles, haciendo falta más y mejores esquemas de inducción al trabajo trilateral.
- Bi o trilateral, es una cooperación sesgada y polarizada. Es sesgada con respecto a sus rubros y es polarizada, por parte de México, con relación a las IES que involucra. Si bien son más numerosas las universidades públicas que reportaron a partir de los 90 actividades internacionales, las que intervienen activamente en los organismos *ad hoc* son pocas: se constata una presencia repetida de algunas cuantas (UNAM, ITESM, Universidad de Guadalajara, Universidad de

Guanajuato, UDLA) y una participación geográficamente localizada de las IES en la frontera Norte (Universidad de Sonora, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Centro de Enseñanza Técnica y Superior, Universidad Autónoma de Baja California). El campo de especialización/legitimación abierto por el TLCAN fue así ocupado, con base en criterios territoriales o sectoriales de interés, por pocos establecimientos y el número de instituciones proactivas en el campo fue reducido en relación con el de IES potencialmente susceptibles de involucrarse. Las que son motores en los proyectos trilaterales son las que habían logrado consolidar con anterioridad su cooperación internacional bilateral, aunque ésta no se haya desplegado específicamente en el ámbito de América del Norte.

La apertura de un espacio norteamericano para la educación superior ha jugado de dos maneras diferentes para las IES. Con respecto a las que incursionaron en la cooperación en la coyuntura del TLCAN, sesgó sus preferencias hacia Estados Unidos y Canadá. En cambio, no modificó sensiblemente las pautas ya establecidas de colaboración cuando las IES tenían trabajo previo: ofreció oportunidades adicionales a las que por tradición, trabajaban con Estados Unidos y Canadá pero no llevó las que ocupaban preferentemente otros ámbitos geográficos a modificar sus patrones. La UNAM por ejemplo, aunque participó siempre en lo trilateral, mantuvo siempre relaciones estrechas con sus contrapartes europeas y latinoamericanas: en el primer semestre de 1998, por ejemplo, de los profesores extranjeros que visitaron la UNAM, sólo 3 de 14 venían del espacio norteamericano; de los 33 académicos de la institución que realizaron una estancia fuera, 4 lo hicieron a Estados Unidos y 1 a Canadá; de los 8 convenios firmados, 2 concernieron uno u otro.

A la fecha, la colaboración bi o trilateral ha tenido un impacto restringido en los cuerpos académicos, por falta de costumbre, escaso dominio del idioma, carencia de asesorías en la materia y financiamientos insuficientes. Sin embargo, ha servido para romper el sedentarismo tradicional de los docentes, en pequeños círculos. Al hacerlo, ha contribuido a recortar nuevas élites, basadas en su articulación con programas de intercambio o con organismos activos en el ámbito internacional, en su participación en redes y en su intervención en proyectos de investigación bi o trinacionales.

Finalmente, la ya citada encuesta trilateral coordinada por el IIE y aplicada por la SEP en México indicó que las 96 IES nacionales encuestadas tenían una visión diferente a la de sus contrapartes con relación a las actividades sustentadas por la cooperación: además de otorgar un lugar preponderante a las de intercambio y movilidad, conferían mucha importancia a la organización de conferencias. Reportaban ser líderes en proyectos trilaterales de cooperación en mucho menor medida que los canadienses y los estadounidenses y planean menos desarrollar intercambios bi o trilaterales en los tres siguientes años. Asimismo, eran menos activas en lo que refería a intercambio de estudiantes de posgrado y de académicos que sus homologas en los otros dos países y no habían consolidado una movilidad estudiantil significativa a nivel licenciatura. Tampoco habían desarrollado en forma importante proyectos conjuntos de investigación, realizados por cada participante en su campus. Enlistaban como las dos principales razones por las cuales establecían intercambios los contactos individuales y las iniciativas del rector, indicando todavía un muy alto grado de personalización de las actividades internacionales. Finalmente, indicaron que las políticas de internacionalización dependían para obtener fondos de la institución matriz, como en Canadá y en Estados Unidos, pero también de los convenios con instituciones

extranjerías.(<http://ie.org.mx>)

Este diagnóstico de situación obliga a valorar lo bilateral *versus* lo trilateral: en todos los rubros, lo trilateral es incipiente, habiéndose consolidado lo bilateral. ¿Hemos de considerar esto como un paso previo a la constitución de un espacio trilateral (norteamericano) para la educación superior o bien interpretarlo como un vicio de forma y un obstáculo para el establecimiento de relaciones trilaterales? (Nota 28) A nuestro parecer, el que algunas IES hayan fortalecido sus relaciones bilaterales es importante para la sensibilización a lo internacional, aun cuando dicha sensibilización se haya hecho conforme con representaciones convencionales. Existe no obstante un serio riesgo de que lo trilateral, en ausencia de políticas de inducción claramente establecidas (en lo relativo a umbrales financieros y a alcances) quede cada vez más relegado. Los programas trilaterales son pocos, tienen bajos niveles de financiamiento, rubros específicos de incidencia y utilizan modalidades de control burocráticas, poco adecuadas al trabajo académico. En contraste con su relativo estancamiento, los organismos bilaterales lograron estructurar oportunidades de trabajo, más llamativas y menos constreñidoras.

En ese contexto, a casi un quinquenio de la firma del TLCAN y utilizando lo que se ha escrito sobre sus repercusiones en el SES ¿qué balance es factible trazar para México?. El proceso de integración comercial llevó a que las universidades percibieran que la coyuntura era generadora de oportunidades (no de obligaciones, de compromisos y de inversiones sostenidas), en una óptica que todavía quedaba marcada por los referentes de cooperación asistencial en los cuales se había movido históricamente el país. Pero no detonó actividades complejas y horizontales, ni afectó la organización institucional, ni la calidad de la docencia, de la investigación y de la administración, en forma significativa. En cambio, justificó por parte de los tomadores de decisión la instalación de procesos de internacionalización rápidos, a veces publicitados pero en la mayoría de los casos circunscritos en sus alcances. (Nota 29) En efecto no convergieron con las demás políticas de fomento a la calidad, ni sirvieron de soporte para mejorar los procesos de enseñanza o investigación a gran escala en el interior de las instituciones.

IV. LOS INTERCAMBIOS DE RECURSOS HUMANOS

4.1. Oportunidades bi o trilaterales en América del Norte

TLCAN, uno de los primeros avances sustanciales consistió en generar esquemas adicionales para la movilidad de recursos humanos, bi o trilaterales o incluso transfronterizas, ayudando así al proceso de constitución de "élites circulatorias" tanto estudiantiles como académicas. Indirectamente, el Acuerdo trilateral llevó en paralelo a que otros bloques macroregionales, principalmente la Unión Europea o los países que la componían, crearan programas específicos de intercambio de recursos humanos con México.

En el espacio de América del Norte, los principales programas para la movilidad académica y/o estudiantil fueron, en su fase piloto, el *Program for North American Mobility in Higher Education* y el *RAMP (Regional Academic Mobility Program*, por sus siglas en inglés). No tuvieron un impacto importante con respecto de las poblaciones potenciales: en la primera ronda de selección *del Program for North American Mobility*, solamente fueron aprobados 11 proyectos, debido principalmente a la dificultad por constituir equipos trinacionales ya funcionales para competir en este ámbito. Las IES participantes por parte de México fueron pocas, constatándose una presencia repetida de algunas cuantas (UNAM, ITESM, Universidad de Guadalajara, Universidad de Guanajuato) y una participación puntual y geográficamente localizada de las IES de la frontera Norte (Universidad de Sonora (UNISON), Universidad Autónoma de Tamaulipas, Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS) de Mexicali, Universidad Autónoma de Baja California).

En lo que refiere a acuerdos bilaterales, en el mismo periodo en que RAMP fue lanzado, fue firmado (el 29 de septiembre de 1994) un convenio bilateral de movilidad estudiantil entre la ANUIES y la Confederación de Rectores de Quebec (CREPUQ). Este apoya la realización de periodos de estudios fuera, durante un lapso entre un semestre como mínimo y un año como máximo. Abierto a todos los estudiantes que hayan cursado por lo menos un año de estudios de tiempo completo en la carrera de inscripción, plantea las bases para un reconocimiento de los créditos obtenidos en la institución visitante por el establecimiento de procedencia. Hasta la fecha, el convenio CREPUQ-ANUIES ha sido utilizado con diferente intensidad por México y por Quebec: mientras CREPUQ envió entre 1995 y 1997 a 19 estudiantes, México mandó a 114, siendo muy diferentes los grados de interés de cada contraparte así como el número de establecimientos involucrados. Aunque este convenio ha sido aprovechado por un número reducido de instituciones que lo utilizaron intensivamente, los fenómenos de concentración son mayores en el caso de los canadienses que vienen a México, siendo solamente tres las instituciones que los reciben, la UNAM, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM). (Nota 30) En julio de 1997, el CONACYT suscribió también un convenio bilateral de alcances regionales con los regentes de la Universidad de California,

cubriendo tanto estancias de larga duración para estudiantes de posgrado como intercambio de académicos e investigadores, estancias para estudiantes de posgrado sin obtención de grado, colaboración en programas de investigación y promoción de programas conjuntos.

Pese al escaso impacto cuantitativo de esos programas, han tenido consecuencias importantes en lo que refiere a:

- : México tenía una débil tradición en materia de internacionalización universitaria y un concepto instrumental de las políticas de cooperación: hasta los 80, su principal actividad había consistido en el envío de becarios al extranjero para la adquisición de un posgrado, supliendo así la escasez de opciones en este nivel. Aunque esa situación se fue paulatinamente subsanando a lo largo de la década, principalmente en las maestrías, el envío de becarios al extranjero por una larga duración siguió representando la pauta dominante en la actividad del organismo a cargo, el CONACYT. Fue asimismo causa de un gasto fuerte en el rubro (cuadro 5). Con el inicio de programas trilaterales, arranca una movilidad de corta duración, de menor costo y con acciones afirmativas en cuanto a las áreas disciplinarias cubiertas. El modelo anteriormente predominante de movilidad, numéricamente restringido, abierto a estudiantes de maestría y doctorado, de larga duración, escolarizado y orientado a que sus beneficiarios obtengan un grado o título de posgrado dejó lugar a opciones más diversificadas. Los patrones estudiantiles de movilidad se diversifican y flexibilizan y mejora la diseminación de oportunidades
- La percepción de México como contraparte privilegiada de cooperación: su inserción en el bloque de América del Norte contribuyó a que se vuelva un espacio interesante para la cooperación ofrecida por países o bloques, como Francia, España o Japón (Nota 31) y la Unión Europea (Aguinaga, 1993; Embajada de Japón 1996; Unión Europea, 1997). Así, de las opciones propuestas por Francia (los programas CEFI-SFERE-CONACYT, los llamados Cooperativos Posgraduados -PCP, el Comité de evaluación - orientación de la cooperación científica -ECOS y el de jóvenes dirigentes), sólo la primera es anterior a 1990. La UE aprobó en marzo de 1994 ALFA (acrónimo de América Latina - Formación Académica) para proyectos de gestión institucional y de formación científica y tecnológica y en sus seis convocatorias, aprobó 298 proyectos presentados por 188 universidades mexicanas, lo que equivale al 38% del total de proyectos apoyados. Probablemente para adelantarse a sesgos previsibles en la cooperación, creó además en 1993 un Instituto de Estudios de la Integración Europea, ubicado hasta 1998 en El Colegio de México. Con vocación macroregional, el Instituto ofreció un Diplomado sobre integración Europea que permitió capacitar a 200 mexicanos y 80 latinoamericanos. España instaló por su parte los programas IBERCOMET e INTERCAMPUS para que jóvenes profesionales de América Latina, con estudios universitarios completos, realicen prácticas o estancias en empresas y universidades españolas (Didou, 1998).

Cuadro 5

Costo promedio de las becas nacionales e internacionales de CONACyT

(miles de pesos constantes, base 1993)

Año	Nacional	Extranjero	% dif E/N
1985	41396	52563	26.98
1986	40578	65651	61.79
1987	33510	58695	75.16
1988	36010	35290	-2.00
1989	33381	46012	37.84
1990	33202	45714	37.68
1991	47525	62260	31.00
1992	74090	75717	2.20
1993	120163	119240	-0.77
1994	156627	127957	-18.30
1995	124458	158663	27.48
1996	161570	185146	14.59
1997	167179	203066	21.47

Fuente: CONACyT, Indicadores de actividades científicas y tecnológicas, 1996 y 1997.

4.2. Pautas y oportunidades para la movilidad académica de los mexicanos en Canadá y en Estados Unidos

La movilidad académica, en tanto flujo de docentes, profesores y estudiantes, ha constituido el ámbito donde México ha obtenido los resultados más fehacientes, pese a que la FTDES haya definido en forma más extensa las políticas necesarias para fortalecer una dimensión norteamericana de la educación superior. Aún en el caso de UNAM, con una experiencia acumulada en internacionalización, fue este rubro el que más se consolidó (cuadro 6).

Cuadro 6
Actividades internacionales de la UNAM

	1993	1994	1995	1996
Proy.coop. int	175	149	203	214
Acad. extranj.	130	111	164	138
Acad.UNAM.				
Extranjero	86	85	92	111
Becas Interc.				
Internacional	346	365	532	517

Fuente: www.estadistica.unam.mx

Los datos disponibles son sin embargo insuficientes para analizar el fenómeno en todas sus dimensiones. En particular, se sabe poco sobre los intercambios de académicos, porque estos se realizan en buena parte gracias a convenios institucionales: a consecuencia, la información no está centralizada ni está presentada en forma desglosada o coherente. Son escasos los establecimientos que, como la UNAM, proporcionan datos sobre la movilidad de sus investigadores o docentes y sus destinos. Los flujos están

además parcialmente disimulados porque, dado que el problema de la formación de los profesores e investigadores en ejercicio no ha sido resuelto, los académicos en proceso de formación que se benefician de una beca, sea del CONACYT sea de los nuevos programas como el Programa de Mejoramiento del Profesorado, aparecen como estudiantes de posgrado. Los únicos datos disponibles, con cierto grado de representatividad, son los arrojados por la última encuesta de ANUIES sobre los convenios internacionales de las IES en el periodo 1994-1996: esta indica, con base en datos preliminares sobre 55 instituciones, que los académicos representaron en 1994 el 44% de los individuos móviles (30% de docentes y 14% de investigadores); en 1995 y en 1996, disminuyó su movilidad siendo de 21% (15% y 6%) en el primer año y de 23% (16% y 7% en el segundo) (ANUIES, 1998).

Aunque no se dispongan públicamente de datos cuantitativos sobre su impacto institucional, también cabe indicar que, como en el caso de los intercambios estudiantiles, en el marco tri o bilateral creado en América del Norte, han sido firmados acuerdos intergubernamentales para impulsar la movilidad académica: uno de ellos es, por ejemplo, el programa Banco de misiones entre México y Canadá para el período 1995-97 con el fin de facilitar el intercambio de personalidades de todos los sectores dentro de las áreas culturales y académica.

En contraste con lo anterior, los intercambios estudiantiles están mejor documentados, aunque en forma diferente según el nivel de estudios y el tipo de movilidad considerada. El esquema de movilidad internacional mejor conocido es el tradicional, el de larga duración y de nivel posgrado dado que el CONACYT centraliza buena parte de la oferta en este nivel. Desde los 80, el número de becas internacionales otorgadas con relación a las nacionales ha variado considerablemente según los vaivenes de la política económica y las prioridades de la educativa (cuadro 7), siendo notable la disminución en el número global de becas y, por ende en el de becas para el extranjero: en efecto, entre 1996 y 1998, el número total de becas pasó de 6 669 a 5 324, el de nacionales de 5 546 a 4 473 y el de internacionales de 1123 a 851, siendo incluso la caída más marcada en el caso de Estados Unidos y Canadá que en promedio (cuadro 8). Asimismo, han variado los costos relativos de mantenimiento de los becarios nacionales e internacionales, tendiendo sin embargo a disminuir la diferencia entre unos y otros así como los costos promedios de las becas para Estados Unidos y Canadá (cuadro 9). Sin embargo, los flujos de becarios mexicanos han sido esencialmente dirigidos a Estados Unidos y se mantienen débiles, aunque en ligero repunte, hacia Canadá (cuadro 10). En 1996 y en 1997, todavía eran doce veces superiores en el primer caso (49% del número total de las becas internacionales) que en el segundo (4%). Las preferencias institucionales de los becarios corroboran que dicho patrón esta fuertemente asentado: en las 50 instituciones más solicitadas por ellos, destacan 19 universidades estadounidenses, todas ubicadas en las 30 primeras y 4 canadienses, más abajo en el orden de preferencia y de idioma inglés en tres casos.

Cuadro 7
Número de becas apoyadas por CONACyT, 1980-1997

Año	Total	Al extranjero	% tot/extr
1980	4618	1569	33.98

1981	4340	2031	46.80
1982	1801	975	54.14
1983	2540	468	18.43
1984	2033	422	20.76
1985	2608	576	22.09
1986	1843	375	20.35
1987	2220	398	17.93
1988	2235	444	19.87
1989	1677	309	18.43
1990	2135	475	22.25
1991	5570	1389	24.94
1992	6665	1562	23.44
1993	9492	2504	26.38
1994	11703	3360	28.71
1995	16200	3360	20.74
1996	18081	3748	20.73
1997	18241	3839	21.05

Fuente: CONACyT, Indicadores de actividades científicas y tecnológicas 1997: 198.

Cuadro 8
Distribución de las becas CONACyT por destino nacional o internacional, 1996-1998

	Total	Nacionales	Internac.	% nac	% intern.
				total	total
1996	6669	5546	1123	83.16	20.25
1997	5929	5025	904	84.75	17.99
1998*	5324	4473	851.00	84.02	19.03

Nota: Los datos de 1998 son preliminares.

Fuente: Datos proporcionados por la Dirección Adjunta de Asuntos Internacionales y Becas, CONACyT, diciembre de 1998.

Cuadro 9
Costo promedio de las becas nacionales e internacionales de CONACyT otorgadas en 1996-1998

Año	Nacionales	Estados Unidos	Canadá	Otros
	(pesos)	US Dólares	Ibid.	Ibid.
1996	16083400	936445	88080	1129420
1997	23240625	836740	91750	807270
1998*	22141350	683857	71565	881175

Fuente: CONACyT, Dirección Adjunta de Asuntos Internacionales y Becas.

Cuadro 10
Número de becas otorgadas por CONACyT a Estados Unidos y
Canadá, 1996-1998

	Internac.	Estados	Canadá	% EU/Tot	% Can/Tot.
	Unidos				
1996	1123	479	48	42.65	4.27
1997	904	428	50	47.35	5.53
1998*	851	465	39	54.64	4.58

Nota: Datos preliminares

Fuente: Datos proporcionados por la Dirección Adjunta de Asuntos Internacionales y Becas, CONACyT, diciembre de 1998.

Esta movilidad de posgrado no ha sido entonces sensiblemente modificada en su volumen o en su dirección por la inserción de México en la macro región de América del Norte y sigue siendo sesgada a favor de Estados Unidos. En cambio, la demanda potencial ha crecido, por lo que los requerimientos para la obtención de la beca son cada vez más selectivos. Esa movilidad se despliega en el marco de acuerdos intergubernamentales, excluye a los jóvenes inscritos en licenciatura o en preparatoria. Por sus características, funge en una escala de especialización disciplinar, pero no respalda acciones de sensibilización cultural de corta duración pero de grandes alcances numéricos. Las oportunidades de movilidad son escolarizadas, restringidas, orientadas a la especialización disciplinar, suponen habilidades lingüísticas previas y una inmersión vital en otra cultura de larga duración

A nivel licenciatura, la información no está centralizada y los datos son sólo exploratorios. La principal fuente de información sobre los estudiantes de licenciatura que salen afuera de México es la encuesta antes citada de ANUIES: indica en forma general y sin precisar su lugar de envío que el número de alumnos móviles en licenciatura fue el que más aumentó. Estos representaron el 37% de los intercambios institucionales en 1994, el 66% en 1995 y el 61% en 1996. En cambio, según el IIE, el número de estudiantes mexicanos que estudiaban inglés en Estados Unidos bajó de 1559 a 1284 entre 1996-97 y 1997-98, probablemente a causa de la crisis económica (en <http://www.iie.org>) y tal vez a la oferta de opciones más numerosas y accesibles de aprendizaje lingüístico en el país, como los centros de autoaprendizaje.

Los datos recogidos por la ANUIES corroboran que existe una gran necesidad de consolidar los esquemas abiertos a los estudiantes de licenciatura o preparatoria. En esta perspectiva, el TLCAN no sirvió de soporte o de pretexto para regular y consolidar numéricamente su movilidad en América del Norte. En cambio, contribuyó a que se diera un tránsito entre un modelo de movilidad programático - administrativo, que selecciona con base en el perfil del aspirante, individual y centralizado hacia un modelo que involucra en mayor grado a las instituciones y que se abre paulatinamente a estudiantes en los niveles básicos de la educación superior. Propició que las instituciones se preocuparan por ofrecer, todavía de manera restringida, oportunidades de movilidad corta a los estudiantes de licenciatura. Es fenómeno fue particularmente claro en las universidades públicas que habían acumulado atrasos, con respecto de grandes

establecimientos privados como la Universidad de Las Américas (UDLA), el CETYS, el ITESM o la Universidad Lasalle.

De hecho, estos establecimientos, principalmente el ITESM, reúnen todavía mejores condiciones para una educación internacional que las públicas, (Nota 32) conforme con una visión más integral de la misma. El ITESM ofrece a grupos importantes de estudiantes de la licenciatura la posibilidad de realizar estancias de verano o invierno bimensuales o semestrales, con reconocimiento de créditos; involucra además a los profesores en la administración de las estancias fuera y en la tutoría individualizada a estudiantes, brindándoles también oportunidades de movilidad. El CETYS tiene un programa de internacionalización basado en un uso de los programas de intercambio a nivel macro como RAMP, CREPUQ- ANUIES, PIANO y MEXUS, en la operación de convenios individuales y en la oferta de oportunidades de intercambio estudiantil semestral para estudiantes de alto desempeño.

La movilidad representó entonces por excelencia el escenario donde las instituciones concretaron en una fase inicial sus procesos de internacionalización. A mitades de los 90, se constata una ligera disminución de la movilidad total hacia Estados Unidos (cuadro 11) (Nota 33) y un despunte de la movilidad hacia Canadá. Las opciones, si bien han empezado a diversificarse, no son suficientes ni cuantitativa- ni cualitativamente y el porcentaje de estudiantes atendidos es muy bajo. (Nota 34) Dado lo anterior, es probable que el universo de jóvenes en situación de movilidad corta este constituido en buena parte por los *free movers*; en el grupo en el cual existe una regulación institucional o por convenios, predominan alumnos inscritos en unas pocas universidades públicas (Guadalajara, Yucatán, UNAM, Guanajuato) y las universidades privadas de prestigio. Esto lleva evidentemente a plantear la cuestión de la equidad: en el marco de América del Norte, si bien se ha recomendado tomar en cuenta las asimetrías de situación entre los socios, no se han fijado ni cuotas numéricas ni acciones de discriminación positiva que permitan un acceso democrático de los estudiantes a las oportunidades, independientemente de su institución de adscripción y de sus recursos personales. Tampoco se han fijado umbrales mínimos de cobertura. Siendo escasas y limitadas las oportunidades reguladas, dejan lugar o a estrategias familiares o a ofertas institucionales específicas, planteando interrogantes acerca de si las políticas de movilidad representan insumos para la calidad de la educación pública o bien un mecanismo más de discriminación sectorial para las instituciones e individual para los estudiantes.

Cuadro 11
Número de estudiantes de tercer grado matriculados en un país extranjero, 1987 y 1994

País recepción	1986-87		1993-94	
	Num. estud.	% total	Num. estud.	% total
Estados Unidos	6170	75.48	8021	74.06
Francia	580	7.09	617	5.70
Alemania*	250	3.06	258	2.38
Gran Bretaña	233	28.5	419	3.87
Fed. rusa			36	0.33
Japón	57	0.69	86	0.79

Australia	7	0.08	9	0.08
Canadá	226	2.76	257	2.37
Bélgica	39	0.47	47	0.43
Suiza	49	0.59	62	0.57
Austria	47	0.57	56	0.52
China	30	0.36	13	0.12
Italia			16	0.15
España			448	4.14
Vaticano	363	4.44	383	3.54
Países Bajos	14	0.17	13	0.12
Noruega			15	0.14
Bulgaria			2	0.02
Dinamarca	4	0.04	12	0.11
Hungría	2	0.02	3	0.02
Polonia	27	0.33	8	0.07
Cuba	28	0.34	16	0.15
N.Zelanda			15	0.14
Irlanda			5	0.05
Checoslovaquia	1	0.01	2	0.02
Bielorusia			4	0.04
Finlandia			6	0.06
Corea	2	0.02	1	0.00
Otros	45	0.55	0	0.00
Total	8174	100	10830	100.00

Fuente: UNESCO, Anuario Estadístico, 1989 y 1997.

4.3. Oportunidades de estudio en México para extranjeros

Otro de los indicadores útiles para calificar en qué medida la movilidad académica y, principalmente, la estudiantil, afecta a un país es el de los estudiantes que vienen desde fuera. Una de las dificultades con las cuales nos topamos para realizar ese tipo de estudios consiste, una vez más, en la dispersión de los datos. Cuando, a partir de 1992, creció la preocupación en organismos como la ANUIES o la Secretaría de Relaciones Exteriores, para atraer los estudiantes extranjeros, mejoraron la información mediante la producción y distribución de folletos sobre los cursos de idiomas y cultura. Pero no constituyeron una base de datos ni hicieron un seguimiento de resultados.

Pese a ello, todo apunta a que México sigue siendo un país exportador más que receptor, en ambos niveles de posgrado y de licenciatura. ANUIES, con base en los registros de las actividades soportadas por los convenios de intercambio institucional, indica que en licenciatura, el número de estudiantes nacionales que van afuera es 40% más alto que el de extranjeros que vienen a México. (Nota 35) En los datos relativos a los estudiantes de primer ingreso a licenciatura, registra sólo 1 459 estudiantes inscritos formalmente en ese nivel, es decir el 0.5% del total. Otros datos estadísticos sobre el posgrado mencionan a 951 alumnos extranjeros de un total de 64 754 en los tres niveles de

especialización, maestría y doctorado, es decir el 1.5% (cuadro 12). Lo anterior revela una baja capacidad de atractividad de México, con respecto a educación formal.

Cuadro 12
Número de estudiantes extranjeros matriculados en posgrado en México, 1997.

Nivel	Total	Alumnos	%
	alumnos	extranjeros	
Especialización	13519	197	1.46
Maestria	49060	631	1.29
Doctorado	3175	123	3.87
Total	65754	951	1.45

Fuente: <http://www.anuies.mx>

Aunque la información no permite más que miradas parciales, las dificultades encontradas para levantar el primer censo de estudiantes extranjeros y la ausencia de una base estructurada de datos que cubra la mayor parte de las universidades y permita monitorear la oferta de cursos, identificar la demanda y los comportamientos estudiantiles indican que **este grupo no está percibido todavía ni nacional- ni institucionalmente como un grupo generador de divisas o como una clientela objeto de un mercado internacional de la educación.** Se ignora por ejemplo cuántos recursos financieros aportan a las IES y al país, no sólo por concepto de colegiatura (Nota 36) sino de derrame financiero general. (Nota 37) En forma más general, se ignora también cuál es el costo de la movilidad de los estudiantes mexicanos fuera o cuál es el presupuesto de las oficinas de intercambio académico y la composición del gasto en materia de política de internacionalización. En una perspectiva más cualitativa, no se sabe cuáles son las pautas de inserción de los estudiantes móviles en los establecimientos y las ciudades, ni se conocen sus interacciones con los estudiantes nacionales (aunque se pueda sospechar que estas son tenues en México) ni el grado de cumplimiento de sus expectativas.

V. OFERTAS DE CARRERAS O INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM

5.1. Las ofertas de cursos para estudiantes extranjeros

Hasta mitades de los 90, muchas universidades mexicanas carecían de una oferta estructurada para los cursos de verano y de un esquema organizacional específico para atender a los estudiantes extranjeros. De las 98 instituciones públicas y privadas censadas en 1994 –95 por la AMPEI, sólo 30 ofrecían los primeros y tres (la Universidad de Guadalajara, la de Querétaro y la Veracruzana) los proponían a lo largo del año. Las universidades que disponían de centros especializadas para la atención de extranjeros eran pocas. Asimismo, la ubicación y la posición institucionales de los departamentos a cargo eran muy diversas, siendo adscritos a veces a dependencias como la Secretaría académica o la Dirección de Planeación y, en algunos casos, a oficinas especializadas (Centro de Estudios extranjeros en la UNAM y en la Universidad de Guadalajara)(cuadro 13). Aunque una mayoría de las ofertas proporcionaban cursos de civilización adicionalmente a los de idiomas, su enfoque era esencialmente instrumental y, salvo excepciones, la adquisición de habilidades multiculturales no era prioritaria.

Cuadro 13
Oferta de cursos de verano para extranjeros en la IES mexicanas, 1994-1996

Instituciones	Orientación	Duración	Centro	Dirección a cargo
	principal		Espec.	
U.A. Baja California	L+c	4 sem.	No	Asuntos académicos
U.A. Campeche	L+c	Diversa	Sí	Centro de Enseñanza de español para extranjeros
U.A. del Carmen	L	No	No	Director language center
U. de Colima	L+c	5 semanas	No	Coordinación general de docencia
UNAM	L+c	6 semanas	Sí	Dirección general de intercambio académico
Anáhuac del Sur	Especializada	4 semanas	No	Departamento de intercambio académico
UDLA/México		Diversa	No	Dirección de programas internacionales

U. Valle de México	Si	Diversa	Si	Dirección de programas internacionales
UIA	Si	6 semanas	No	Dirección de intercambio externo
U. La Salle	Sí	5 semanas	No	Center for International Education
U. Juarez Durango	No	4/5/6 sem.	No	Dirección de Planeación y Desarrollo Académico
U. Guanajuato	Si	Diversa	No	Dirección de intercambio académico
U. Guadalajara	Sí	Diversa	No	Departamento de intercambio académico
U A Guadalajara	Sí	Diversa	No	Dirección de Programas Internacionales
U. Valle de Atemajac	Sí	3 semanas	No	Intercambio académico
U. Michoacana	Sí	2 meses	No	Secretaria académica
UAE Morelos	Sí	15 semanas	Si	Relaciones internacionales
U.A Nayarit	Sí	6 semanas	No	Secretariado Rectoría
UANL	No		No	Coordinación de intercambio académico
ITESM Monterrey	Especializada	Diversa	No	Oficina de Programas Internacionales
ITESM Querétaro				
ITESM Edo México				
ITESM Mazatlán				
ITESM Colima				
ITESM Cuernavaca				
U. de Monterrey	Sí	8 semanas	No	Departamento de admisiones
UABJ Oaxaca	Sí	anual c/ingreso mensual	No	Centro de idiomas
UA Puebla	No	1 mes	No	Dirección de Relaciones internacionales
UDLA Puebla	Variable	2 meses	No	Programas Internacionales

UA Queretaro	Sí	2 meses	No	Direction of academic exchange programs
UA Sinaloa/Mazatlán	No	4 semanas	No	Dirección de Intercambio y vinculación académica
UJA Tabasco	Variable	4 semanas	No	Secretaria académica
UA Tamaulipas	No	?	No	Dirección de Intercambio académico
U. Veracruzana	Especializado	5 semanas	No	Dirección general de Posgrado y vinculación
UA Yucatán	Especializado	?	No	Jefatura de intercambio académico

Fuente: AMPEI, 1994-1995.

Algunos establecimientos diseñaron cursos para extranjeros más ligados a una especialización, sea en el marco de carreras de licenciatura sea mediante diplomados. Las primeras se dieron principalmente en áreas como la medicina, debido a los altos costos de la carrera y a la fuerte selección en el ingreso en Estados Unidos: en la Universidad Autónoma de Guadalajara, el porcentaje de estudiantes estadounidenses es tradicionalmente elevado: Por su parte, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez ofrece también la carrera de medicina en inglés y en español. Los diplomados o cursos específicos (tipo el de una semana de la Universidad Anahúac del Sur sobre orientación para negocios en México) crecieron en áreas ligados al derecho (Universidad de Guanajuato), a los negocios internacionales y a las finanzas (UDLA).

5.2. La apertura de carreras profesionalizantes para los mexicanos

En la presente década, las IES empezaron a modificar su oferta de carreras e introdujeron materias, principalmente instrumentales, en los planes y programas de estudios. Varios establecimientos insertaron en todos los planes de estudios, en forma obligatoria e independientemente de los perfiles de especialización, las nuevas *lingua franca* (computación e inglés).

Repuntaron además las carreras ligadas a la administración de las dimensiones internacionales y, en menor medida, a la adquisición de habilidades lingüísticas o computacionales en vista de un ejercicio profesional con componentes de movilidad, tanto en las universidades públicas como en las privadas. A nivel licenciatura, aumentó el número de instituciones ofreciendo carreras del tipo relaciones o comercio internacionales, tanto en el sector universitario público como en el tecnológico pero todavía más, en el de los establecimientos privados. En el posgrado, creció el grupo de instituciones que proponían carreras especializadas en lo internacional, lo macroregional o lo transfronterizo pero la expansión ha sido más reducida. En 1990, la población inscrita en áreas ligadas a lo internacional representaba 0.56% del total de matrícula de licenciatura y 1.28% del posgrado. En 1997, las proporciones alcanzaron respectivamente 2.27 % y 1.38%. El número de establecimientos involucrados pasó de 22 a 151 para las carreras de licenciatura, cubriendo todo el país y de 21 a 30 para el posgrado, siendo una oferta todavía restringida territorialmente (cuadros 14 y 15). Las áreas del conocimiento

más afectadas por ese fenómeno fueron, como es costumbre, las de administración, derecho, turismo, ciencias sociales y humanidades.

Cuadro 14
Porcentajes de matrícula inscrita en carreras con un componente internacional a nivel de licenciatura y posgrado, 1990 y 1997

	Licenciatura	Licenciatura	Posgrado	Posgrado
	1990	1997	1990	1997
Aguascalientes				
Universidad Autónoma de Aguascalientes	0	135	0	30
Baja California				
Universidad Autónoma de Baja California	18	366	8	10
Centro de enseñanza técnica y superior (CETYS)		417	0	18
UIA plantel Tijuana		301	0	59
Centro universitario de Tijuana		222		
Escuela de Comercio Exterior de Mexicali		68		
Instituto bancario y comercial		75		
Tecnológico de Baja California		765		
Baja California Sur				
Universidad Autónoma de Baja California Sur		195		
Campeche				
Universidad Autónoma de Campeche	0	0	0	18
Universidad Autónoma del Carmen		91		
Coahuila				
Universidad Autónoma de Coahuila	0		0	15

Universidad Autónoma de La Laguna AC		158	0	15
Instituto de Estudios Superiores de Coahuila		32		
ITESM Laguna		200		
ITESM Saltillo		78		
Universidad Autonoma de Piedras Negras		52		
Universidad Autonoma del Noreste Saltillo		27		
UIA Laguna		367		
Colima				
Universidad de Colima	0	276	0	13
ITESM		0		
Chiapas				
Centro de Estudios Profesionales F. Batolomeo		43		
ITESM Chiapas		6		
Universidad Autónoma de Chiapas		256		
Universidad Valle del Grijalva		25		
Chihuahua				
Universidad Autónoma de Chihuahua	14	547	22	0
ITESM Chihuahua		66		
ITESM Cd Juarez		118		
Distrito Federal				
Instituto Politécnico Nacional	200	555	8	29
Instituto Tecnológico Autónomo de México	0	325	29	62
Instituto Internacional de Estudios Superiores			6	
Universidad Nacional Autónoma de México		1231	183	284
Universidad de las Américas, A.C. Cd. de México	229	297	11	

El Colegio de México AC	43	51	24	21
Universidad Femenina de México	160			
Universidad Iberoamericana	324	481		
Inst.Ens. e Invest. superior en comercio internacional	74	0		
Universidad Hispano mexicana	95	146		
Inst. de Enseñanza Sup. Com. y Admon.		58		
Inst. Est. Sup Colegio Holandes		133		
Instituto Superior Angloamericano		164		
Instituto Superior de Interpretes y traductores		80		
ITESM		144		
Universidad Americana		37		
Universidad Anahuac del Sur		167		
Universidad Chapultepec		49		
Universidad del Valle de México		307		
Universidad Intercontinental		296		
Universidad Tecnológica Americana		25		
Durango				
Inst. Sup. Ciencia y Tec de la Laguna AC		110		
Univ. Juárez Autónoma de Durango		131		
Guanajuato				
ITESM Irapuato		37	0	4
Universidad de Guanajuato	157	418		
Instituto Celayense		37		
Universidad de Celaya		42		
Universidad del Valle de MéxicoSan Miguel de Allende		34		
Universidad del Bajío		340		
UIA León		64		
Universidad Lassallista Benavente		112		

Hidalgo				
ITESM		10	0	5
Universidad Autónoma de Hidalgo		47		
Jalisco				
Universidad de Guadalajara	60	703		
Universidad Autónoma de Guadalajara	42	334	0	83
Universidad del Valle de Atemajac		317	0	39
ITESO		479		
Universidad La Salle		36		
México				
Escuela Nacional de Estudios Profesionales	1307	1207	21	55
Acatlán de la UNAM				
Universidad Autónoma del Estado de México		515	124	28
Universidad Anahuác		227	0	19
ENEP Aragon	649	830		
ITESM Edo mex.		749		
ITESM Toluca		252		
Univ. Acad. Prof. Valle de México		98		
Universidad del Valle de México, plantel Lomas Verd.		272		
Universidad Hipano mexicana, plantel San Mateo		41		
Universidad Mexicana		46		
Michoacán				
Universidad latina de América		135		
Universidad Vasco de Quiroga		85		
Morelos				
Instituto Universitario Cuauhnahuac		92		
Universidad Lasalle Cuernavaca		61		

Nayarit				
Universidad del valle de Matatipac		0		
Nuevo León				
Escuela de Graduados de la Normal Superior del Estado de Nuevo León			30	0
Universidad de Monterrey	255	721	4	50
Universidad Autonoma de Nuevo León		720	0	16
Universidad regiomontana			0	17
ITESM	36	1451		
CEIYES Universidad Internacional		117		
Universidad Ateneo de Monterrey		23		
Universidad de América		45		
Oaxaca				
Universidad Autonoma Benito Juarez		273		
Universidad Vasconcelos de Oaxaca		25		
Puebla				
Universidad de las Americas-Puebla	341	393	35	32
UAP	1364	839		
Centro internacional Siglo XXI		5		
Centro Universitario Irlandes		85		
Escuela superior de Administración y Ciencias Sociales		29		
Instituto Anglo Americano de Puebla		107		
Universidad Anglo hispanoamericana		80		
Universidad Euro Americana		85		
Universidad Europea		25		
UIA Golfo centro		419		
Universidad Interamericana		126		

Universidad Madero		230		
Universidad Politécnica Hispano mexicana		58		
Universidad popular autónoma del estado de Puebla		126		
Queretaro				
Universidad Autonoma de Queretaro	45			
Centro de Estudios Superiores	17			
Universidad del Valle de México, plantel Queretaro		93		
Universidad Internacional de México en Queretaro		14		
Quintana Roo				
Universidad de Quintana Roo		326		
San Luis Potosí				
ITESM		138		
UASLP		184		
Sinaloa				
Universidad de Occidente			0	22
Universidad Femenina de Sinaloa	21			
Centro de Estudios Superiores de Guanachil		107		
Instituto tecnológico Superior de Sinaloa		9		
ITESM Sinaloa		115		
Universidad Autonoma de Ainaloa		209		
Universidad de Mazatlán		3		
Universidad Tecnológica de Sinaloa		13		
Sonora				
Universidad de Sonora		145	30	18
ITESM Cd Obregon		62		
ITESM Sonora Norte		116		

Universidad Kino		314		
Universidad La Salle Noreste		124		
Tabasco				
UJA Tabasco		889		
Universidad Olmeca		99		
Tamaulipas				
UAT	560	1752	0	20
ITESM Tampico		105	0	0
UPN			0	30
Instituto internacional de estudios superiores		79		
Universidad de Relaciones y estudios Internacionales		140		
Universidad Interamericana del Norte		51		
Tlaxcala				
Universidad Autonoma de Tlaxcala		363		
Escuela Superior Miguel Aleman Valdés		3		
Veracruz				
Universidad Veracruzana		973	0	18
Universidad Tecnológica del Sureste		10		
ITESM Cordoba		44		
Centro universitario de Coatzacoalcos		21		
Yucatán				
Instituto Tecnológico de Mérida			28	10
Subtotal matrícula	6011	29776	563	1040
Total nacional matrícula	1078191	1310229	43965	75392

% subtotal/total	0.56	2.27	1.28	1.38
-------------------------	-------------	-------------	-------------	-------------

Fuente: ANUIES, Anuario Estadístico de Posgrado 1990 y 1997

Cuadro 15

Número de instituciones/ ciudades que ofrecen carreras con un componente internacional a nivel de licenciatura y posgrado, 1990 y 1997

	Licenciatura		Posgrado	
	1990	1997	1990	1997
IES	23	152	21	30
Estados	11	32	10	17
Ciudades	14	65	14	23

Fuente: ANUIES, Anuario Estadístico de Posgrado 1990 y 1997

En los 90, bajo los auspicios de la ANUIES, las instituciones iniciaron posgrados bi nacionales, con curriculum conjunto y/o movilidad académico-estudiantil. Fueron estructurados tanto en el marco de América del Norte (doctorado en educación internacional entre la Universidad Autónoma de Tamaulipas, la Universidad Simon Frazer en Canadá y la Universidad de Arizona en Estados Unidos) (Nota 38) como de otros espacios geográficos (programa SFERE entre Francia y México). También recibieron apoyos de organismos internacionales (doctorado en educación internacional comparada en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, con la colaboración de la Cátedra UNESCO en México). Estos posgrados permitieron no sólo la adquisición de conocimientos sino el fomento al trabajo dentro de equipos multinacionales. No obstante, la falta de información sobre sus costos y beneficios impide pronunciarse acerca de su eficacia como instrumento de formación multicultural, de amplios alcances. Uno de los problemas parece sin embargo consistir a su costo elevado debido a la movilidad de profesores y alumnos con respecto de los recursos humanos beneficiados.

En forma inversa, algunas IES iniciaron actividades de formación especializada o de sensibilización a lo internacional para sus estudiantes, tratando de atender *in situ* a los estudiantes no móviles. Dos vías fueron seleccionadas, una a partir de los sistemas de franquicias o grados asociados reconocidos mutuamente por dos países pero impartidos esencialmente en México, otra a partir de una visión doméstica de lo internacional. El primer sistema fue desarrollado principalmente por las universidades privadas mientras las segundas lo eran como por las públicas. Ilustran la primera opción casos como la Universidad del Valle de México que propuso una formación en inglés en dos semestres en

asociación con el *Miami Dade Community College* en las áreas de arte, administración de los negocios, informática para los negocios, comunicación, computación, economía, asuntos internacionales y sicología; por su parte, la Universidad de las Américas en México creó un bachillerato bajo la fórmula de la educación bilingüe reconocido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México y en Estados Unidos por la *Southern Association of Colleges and Schools (SACS)* (AMPEI/ CONACYT, 1994). Finalmente, el ITESM estableció en los 90 una serie de posgrados en asociación con varias universidades extranjeras (*joint curriculum studies*): el grado está otorgado por el ITESM o por la institución en el extranjero y los estudios comprenden una estancia en la o una de las universidades asociadas. Están funcionando, desde 1990 el Doctorado en Administración, entre el ITESM campus de Ciudad de México y la Universidad de Texas en Austin, y, a partir de 1994 una especialización en finanzas derivado del doctorado anterior y realizada en colaboración con Austin y la Universidad Carnegie Mellon: asimismo, esta unidad ofreció a partir de 1991 una maestría en economía con especialidad en economía aplicada con profesores de la universidad de Pensylvania. El campus Estado de México abrió a partir de 1991 las maestrías en biblioteconomía con la Universidad de Wisconsin, y en sistemas de manufactura con especialidad en robótica con la Universidad de Texas en Austin. El campus Monterrey inició en 1991 un doctorado en Informática con la intervención de siete universidades (una escocesa y seis de Estados Unidos) y uno en Administración, en donde participan dos instituciones francesas, dos inglesas, dos canadienses y ocho estadounidenses. En 1992, arrancó un doctorado en ingeniería industrial, con tres universidades estadounidenses.

Como ejemplo de lo segundo, destaca la Universidad Autónoma de Puebla. Esta reorganizó su tronco común para todos los alumnos de licenciatura en torno a la impartición de cinco materias: de manera clásica, incorporó las de inglés y computación pero también, en forma más novedosa, las de globalización, derechos humanos y medio ambiente. El diagnóstico de problemas que dio públicamente a conocer la UAP el año pasado y el esfuerzo en curso para reestructurar el curriculum de esas materias (Nota 39) indicó que los niveles de capacitación de los profesores encargados de impartir cada materia, independientemente de los compromisos individuales, eran heterogéneos e insuficientes. Reveló también una deficiente concepción del tronco común, atomizado en materias que no daban cuenta ni de su lógica propia ni de sus relaciones internas. Otros problemas más consistían en la falta de materiales adecuados, tanto para el profesor como para el alumno, en la dificultad para establecer claramente los objetivos de aprendizaje y las finalidades de cada materia (transmitir conocimientos o despertar inquietudes y reflexiones); se traducían en un desamparo individual y colectivo a la hora de evaluar los desempeños, a pesar de que los docentes hayan conformado academias encargadas de coordinar una reflexión permanente sobre cada materia.

A consecuencia, en el interior de la institución, se produjo rápidamente una devaluación del tronco común y una desvalorización del personal involucrado en el experimento, con respecto de los profesores encargados de impartir las materias de especialización disciplinaria, tanto ante los ojos de los estudiantes como de los propios colegas. La decisión, reciente, de producir materiales de apoyo, de insertar a los académicos en actividades de capacitación, de inducirlos a una reflexión sobre su que hacer es decir de reincorporar las dimensiones temporal de la maduración y organizativa del seguimiento en una política en sus orígenes vertical y voluntarista abre la posibilidad (sin garantizarla) de rescatar una medida interesante como proyecto pero distorsionada en su realización y, por ende, poco útil para mejorar el proceso de aprendizaje y ampliar el horizonte de reflexión

de los estudiantes.

5.3. Un proceso inconcluso: la internacionalización de las instituciones

Las experiencias anteriormente mencionadas indican que los procesos de internacionalización han sido fragmentados (Nota 40) y descoordinados en sus dimensiones, pese a que se volvieron una señal de legitimidad en el escenario educativo. En una fase inicial de internacionalización rápida e improvisada, las IES públicas implementaron pocas acciones para internacionalizar su currículum, prefiriendo actuar en ámbitos con mayor visibilidad y mayores posibilidades de financiamiento. No promocionaron un proyecto de educación global, escalonado en sus tiempos, racional en sus objetivos y orientado a elevar la competitividad internacional de los recursos humanos, independientemente de que se formen en el país o fuera de él. Los esfuerzos en materia de internacionalización del currículum se limitaron entonces o a la introducción de materias instrumentales básicas cuya incorporación es importante pero no garantiza en sí la adquisición de los conocimientos valorados por las economías del conocimiento y las sociedades cognitivas o bien a la creación de carreras especializadas, articuladas con determinados ejercicios profesionales. Pero no desembocaron en una revisión a profundidad de los planes y programas, que permitiera transmitir las habilidades simbólicas que requieren los profesionistas del siglo XXI sino que consistieron en recargar contenidos sin modificar ni su lógica ni su sentido. (Nota 41)

Al no estar ligados los procesos de reestructuración curricular con procesos de reentrenamiento docente, los académicos, acostumbrados a un sistema de enseñanza memorístico y autoritario, no flexibilizaron sus procesos de enseñanza, ni desarrollaron en sus educandos capacidades como las de autonomía o de toma de decisiones. A consecuencia, los cambios curriculares formalmente establecidos no sustentaron una transformación cualitativa de los procesos de transmisión de conocimientos y de aprendizaje ni sirvieron de base para proyectos específicos de formación o reentrenamiento docente.

Tampoco contribuyeron a que se volviera a pensar organizacionalmente el lugar que ocupaban en el campus los estudiantes o los académicos extranjeros. Estos no fueron involucrados directamente en la promoción de una educación internacional, destinada no solamente a abrir el espectro de conocimientos sino a promover la tolerancia hacia valores culturales diferentes. Los cambios curriculares, aunque fueron realizados con base en los recursos disponibles en las instituciones, no propiciaron nuevas interacciones de los profesores y estudiantes con sus homólogos de otros países. Tuvieron repercusiones más circunscritas y superficiales que las que derivan de una internacionalización del currículum tal y como está definida por la OCDE.

A consecuencia, en la mayoría de las IES públicas, el proceso de internacionalización es todavía incipiente, de cortos alcances y se da conforme con un modelo de crecimiento vertical por añadidura. Lo internacional no está percibido ni por las comunidades académicas y estudiantiles ni por los sectores administrativos como un eje transversal que articule el conjunto de las actividades institucionales. Es uno más de los ámbitos de acción, que no se integra directa y visiblemente en los procesos de mejoramiento y aseguramiento de la calidad. La integración de México en un bloque macroregional ha llevado indudablemente a buen número de autoridades universitarias a promover la internacionalización de sus establecimientos Pero si bien el número de actividades

internacionales se ha incrementado, lo ha hecho conforme con la tradición (actividades de prestigio), no conforme con los retos de la competitividad internacional ni de las sociedades cognitivas. En contraste, en las grandes instituciones privadas de prestigio, se constatan mayores avances en materia de una política integral de internacionalización (movilidad de los sectores académicos, estudiantiles y administrativos, internacionalización del curriculum para los estudiantes sedentarios, revisión de los procesos de enseñanza /aprendizaje en función de las materias instrumentales y de las habilidades simbólicas), más voluntad de experimentación y menos burocratización del proceso.

5.4. ¿Un proceso en ciernes o en crisis?

La reducción de lo global a lo internacional y su tratamiento convencional explican en parte el carácter instrumental y reactivo de las políticas de intercambio. En el marco de América del Norte, las instituciones buscaron aprovechar las oportunidades adicionales de movilidad y financiamiento externo. Esa situación produjo el derrumbe rápido de las expectativas, que fueron desmedidas en relación con las condiciones institucionales y desproporcionadas con respecto de los bajos niveles de inversión en lo trinacional y del carácter piloto de los programas ensayados.

Muchas conclusiones presentadas por el equipo trilateral de seguimiento en la reunión de Vancouver (Canadá), en septiembre de 1998, apuntan a una situación de crisis. Entre los factores que afectan negativamente la posibilidad de consolidar una dimensión norteamericana en la educación superior, sus integrantes destacan:

- La impopularidad del TLCAN, después de la crisis de 1994, y la percepción de la colaboración trilateral como uno de sus efectos
- La incertidumbre relativa a la continuación de los programas de movilidad estudiantil en la región, por sus altos costos,
- La escasez de recursos financieros y la alta competencia para su obtención
- La percepción de la cooperación internacional como un gasto suntuario más que como una inversión
- Su costo para México, dado las tasas de cambio de su moneda y las diferencias de ingreso/niveles de vida de su población
- La inseguridad en cuanto a niveles de inversión y a mantenimiento de los compromisos por parte de las instancias gubernamentales
- La renuencia institucional por adoptar la visión de América del Norte (Mallea, Malo y Pendergreist, 1998).

Ese diagnóstico corresponde con el de las propias instituciones: entre los obstáculos a la cooperación en América del Norte que las universidades mexicanas han reportado frecuentemente, destacan los problemas financieros (39% de las respuestas), principalmente los producidos por la devaluación del peso y las restricciones presupuestarias (21%), las cuestiones logísticas y administrativas, en particular la reducida falta de información sobre oportunidades (23%), los problemas de comprensión

mutua acerca de las lógicas burocráticas (8), los deficientes niveles de dominio del inglés (8%) y la carencia de parámetros comunes así como fallas de orden idiosincrásico en relación con formas de trabajo y a confianza mutua para el cumplimiento de obligaciones. Por esto, propusieron como estrategias remediales promover oportunidades (52%), desarrollar convenios con el sector privado, agencias y fundaciones (30%), reducir las restricciones en cuanto a certificación (8%), multiplicar los programas de corto plazo, organizar conferencias y reducir los trámites de obtención de las visa (2% por cada uno). Asimismo, sugirieron transformar la integración norteamericana en educación superior en una acción de alta prioridad (74%) y dar más publicidad a experimentos exitosos y a ofertas de cooperación (12%) (IIE, *op. cit.*).

Ante el balance matizado arrojado por las evaluaciones trinacionales e institucionales de la cooperación en América del Norte y el hecho de que las oportunidades de internacionalización han crecido en general más que específicamente en América del Norte, México habría de:

- Precisar y difundir los principios de la cooperación internacional y clarificar ventajas y obligaciones para las instituciones y los individuos
- Organizar, de manera continua y articulada de manera interinstitucional, una capacitación para el personal administrativo y los núcleos académicos susceptibles de involucrarse estratégicamente en la promoción de lo internacional, para ayudar a las IES a asumir compromisos realistas y útiles, a no desperdiciar oportunidades y a dotarse de los instrumentos útiles para manejarlas adecuadamente.
- Asesorar a las IES que han incursionado en el campo sin experiencia previa y bajo la presión del TLCAN con el fin de que se incorporen en él, en condiciones de menos desventajas posibles,
- Organizar sistemas centralizados de información y de seguimiento según criterios homogéneos con el fin de establecer en qué medida la cooperación, internacional o macroregional, contribuye a resolver problemas del establecimiento y a elevar su desempeño, en qué medida permite realizar economías de escala en la prestación de los servicios educativos, en qué medida apoya un desarrollo endógeno y en qué medida contribuye a fomentar un entendimiento mutuo
- Diseñar estructuras que permitan dar una atención conveniente a los estudiantes móviles, en ambas direcciones, manteniendo una información actualizada sobre ellos
- Definir los compromisos financieros en los niveles y sectores pertinentes, en función de proyectos generales pero también de metas cuantitativas que nunca han sido precisadas.

La identificación de los problemas existentes en los niveles de la política pública y de las políticas institucionales confronta al sistema de educación superior y a los establecimientos a una serie de reformas obligatorias: las principales conciernen la selección de prioridades, la programación de compromisos en términos macroregionales y la definición de los techos de coparticipación financiera, (Nota 42) asegurando su continuidad y la estabilidad de los montos otorgados. (Nota 43) En Europa como en Norteamérica, tránsito de un modelo basado en una óptica asistencial a otro fundado en

compromisos mutuos y en responsabilidades compartidas se ha traducido en la generalización de acuerdos de tipo contractual, que regularon la redistribución de las responsabilidades monetarias entre todas las contrapartes. En un país como México, agobiado por el pago de su deuda y por crisis financieras y cambiarias recurrentes que afectan su capacidad para invertir en actividades de cooperación académica, sería imprescindible definir políticas de cooperación trilateral realmente basadas en la equidad y en acciones de discriminación positiva para reducir los desequilibrios en términos de flujos o de costos de estudios; también sería importante garantizar la continuidad de los apoyos a las políticas nacionales e institucionales de internacionalización

VI. GLOBALIZACION MACROREGIONAL Y TRANSFRONTERIZACION

6.1. Globalización y regiones

Las políticas de cooperación macroregional por su naturaleza y por el juego de fuerzas políticas y sociales que desencadenan en su pro o su contra afectan la organización y la jerarquía de los sistemas universitarios así como de los procesos de formación de élites y masas. Propician que los establecimientos de educación superior realicen reformas, principalmente en lo que toca a curriculum y a intercambio académico internacional; los conduce por razones de prestigio a justificar sus acciones en los planos regional, nacional e internacional. En México, los programas de cooperación e intercambio no representaron solamente una opción adicional de formación, un *plus* que funcionó en circuito cerrado. Por lo contrario, fungieron como mecanismos para la formación de élites altamente calificadas, complementando pero también sustituyendo las estructuras tradicionales de formación de los grupos dirigentes; al hacerlo, afectaron intereses, principalmente los de las instituciones históricamente reconocidas como de prestigio, que estuvieron desplazadas por polos emergentes de calidad, cuya legitimidad en el campo académico descansó en una oferta internacionalmente reconocida y en su capacidad por sacar ventajas de las oportunidades de desarrollo regional generadas por los procesos de integración.

Estos efectos no controlados (probablemente en parte incontrolables) provocaron reacomodos en las jerarquías inter regionales e inter institucionales. Sus resultados están ya perceptibles en México, aun cuando ni han sido analizados ni han sido objetos de medidas específicas. Tres ejemplos son especialmente significativos de la consolidación de patrones de legitimación, fundamentados en la dimensión de la integración macroregional: a escala institucional, es el del ITESM; a escala espacial, es el de las IES ubicadas en espacios estratégicos, sea de la frontera norte de México, sea del Golfo.

6.2. Jerarquizaciones institucionales y espaciales

Las IES mexicanas han reaccionado diferentemente ante la apertura de un espacio norteamericano para la educación superior. Sin embargo, los cambios más llamativos no son institucionales sino sistémico - regionales. La firma del TLCAN aunada a la actividad de organismos como el CONAHEC ha centrado la atención en torno a la región fronteriza como objeto de estudios y como espacio para experimentar proyectos compartidos de trabajo e intervención en una zona unida en torno a la resolución de problemas comunes. Se ha documentado así los efectos del TLCAN en los estados del norte tanto en lo que refiere a la organización de los SES (Ganster, 1994), al empleo de profesionistas (Ruiz, 1996) o a los retos y oportunidades para los SES y las IES (Marmolejo et al, 1997; Sánchez Soler, 1997). Las IES situadas en las ciudades gemelas, (Nota 44) sobre la base de la contigüidad territorial, a pesar de las asimetrías en

su estatuto institucional, (Nota 45) han establecido modelos específicos de colaboración transfronteriza: se ha difundido experimentos de esa naturaleza entre la facultad de Administración de Tame en Laredo y la Universidad de Coahuila, entre la Universidad de Texas en el Paso (UTEP) y de Alpine en Texas con las de Cd Juárez y/o Chihuahua (Dávila, Natalicio y Morgan en Green y Mungaray, 1997).

Otro ejemplo de inserción de las IES en la dimensión subregional es el de la Red GOLFONET, constituida en el marco general del Acuerdo del Golfo de México, (Nota 46) firmado por los gobernadores. Durante la conferencia de Daytona Beach (Florida, Estados Unidos) en septiembre de 1995, la Comisión Educativa del Golfo de México adoptó prioridades de acción consistentes en crear un centro de información para cada estado, instalar programas de desarrollo educativo, instaurar un vínculo permanente entre las instituciones educativas y las empresas para reforzar la economía de la región y fortalecer el aprendizaje a distancia. En la siguiente reunión que tuvo lugar en Mobile (Alabama/Estados Unidos) en mayo de 1996, decidió instalar el programa Intergolfo con el propósito de normar e impulsar intercambios docentes, estudiantiles y de grupos culturales y acordó estudiar la posibilidad de establecer un sistema educativo equitativo de colegiaturas en el cual los estudiantes del Golfo paguen en cualquier lugar de la región las mismas colegiaturas que las del Estado de donde proceden y están inscritos. En septiembre de 1997, en Cancún (Quintana Roo, México), durante su tercera reunión, dio a conocer convenios de colaboración académica entre el *Daytona Beach Community College* de Florida y las Universidades Autónoma del Carmen, la Universidad Autónoma de Campeche, el Instituto Campechano y la Universidad de Quintana Roo, entre la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y la de Quintana Roo con la Universidad Internacional de Florida, la Universidad Veracruzana y el St Clair College de Canadá. Firmó asimismo un convenio de colaboración con una organización de *Community Colleges* de Estados Unidos y Canadá, integrada por 90 presidentes de establecimientos mexicanos, con el fin de realizar 8 proyectos con financiamiento del *Community Colleges for International Development (CCID)*. Aunque la información contenida en INTERNET sobre los avances de los acuerdos concierne más los propósitos formales que el seguimiento de acciones, revela, en este caso como en el de la FTDES, la existencia de varios problemas: entre ellos, el del financiamiento de este organismo subregional, el de la falta de una información fidedigna sobre los sistemas educativos estatales y en lo que concierne la movilidad, problemas no resueltos en materia de acreditación, cuotas y colegiaturas.

VII. ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN

7.1. Acreditación y TLCAN

A principios de los 90, expertos extranjeros propusieron implantar un sistema de acreditación. Philip H. Coombs en su "Estrategia para incrementar la calidad de la educación superior en México" trazó sus características, partiendo de las graves carencias de información pública sobre la calidad de las opciones de educación superior (Coombs, 1992:49-52). Sugirió crear un organismo independiente que desarrollara indicadores nacionales de calidad aplicables a todas las IES, públicas y privadas, universitarias y tecnológicas, evaluara el desempeño de cada institución, tomando en cuenta las diferencias sectoriales y difundiera la información pertinente a los usuarios externos y a los tomadores de decisión. (Nota 47)

Esta propuesta fue rápidamente completada por otra, directamente surgida de la constatación de que los mecanismos de reconocimiento y publicitación de la calidad, asentados en Canadá y en Estados Unidos, eran incipientes en México. La FDTES discutió constantemente el tópico del reconocimiento de créditos, refiriéndolo a la movilidad de estudiantes y profesionistas; lo hizo en Wingspread (septiembre de 1992), en Vancouver (septiembre 1993), en Guadalajara (abril de 1996) y, de nueva cuenta, en Vancouver (septiembre de 1998). (Nota 48) La propuesta de desarrollar una acreditación especializada de las carreras se legitimó entonces tanto con referencia en la movilidad de profesionistas prevista por el TLCAN como en relación con la necesidad nacional de introducir controles de calidad en un sistema heterogéneo. Salió públicamente a la luz con pretexto de la negociación de los capítulos XII y XVI del TLCAN relativos a Servicios Profesionales y a Entrada Temporal de Personas de Negocios. (Nota 49) Pero muy rápidamente, devino una de las herramientas más importante a escala nacional para reestructurar el SES. En la primera fase de análisis, centrada en lo macroregional, se apuntó que México tenía las siguientes características:

- El reconocimiento del título o grado para el ejercicio profesional depende de la Dirección General de Profesiones, adscrita a la SESIC quien verifica la legalidad de los documentos requeridos para obtener una cédula profesional: quien garantiza la calidad de la formación es la institución sin mediación de los colegios profesionales y con base en sus criterios propios.
- Carece, salvo en contadas profesiones, de mecanismos obligatorios de capacitación y actualización profesionales que garanticen a los usuarios la prestación de servicios profesionales de calidad. (Nota 50)
- La acreditación especializada o institucional de las IES y de los programas de estudio no es común: a principios de los 90, sólo la practicaban unas cuantas IES privadas, como el ITESM, recurriendo al organismo regional de Estados Unidos encargado de América Central, la *Southern Association of Accreditation*.
- Los requisitos académicos mínimos, considerados en el artículo 1602 del capítulo XVI del TLCAN para el ejercicio de algunas profesiones en Estados Unidos no eran compatibles con la duración y con las características de las carreras en la mayoría de las IES mexicanas, tomando en cuenta que la colegiación no es obligatoria y que los colegios tienen poca autonomía financiera, con el fin de que puedan servir de interlocutores a agencias similares en Estados Unidos y Canadá
- El reconocimiento de estas diferencias situó rápidamente las cuestiones de 1) la acreditación de carreras 2) la transferencia de títulos y grados 3) la homologación mutua de créditos y diplomas educativos y 4) la certificación profesional, en el centro de las políticas de armonización de México con respecto de sus contrapartes. Llevó a su vez a los investigadores a recomendar:
 - Homogeneizar las legislaciones
 - Fomentar acuerdos sobre puntos en discusión
 - Revitalizar el papel de los colegios y asociaciones profesionales en México

- Avanzar en la armonización de las diferentes situaciones existentes en relación a actualización y a recapacitación profesional
- Crear organismos de acreditación.

Se produjo así una coincidencia parcial, temporal y programática, entre los diagnósticos nacionales producidos por los investigadores con el fin de identificar los cambios estructurales necesarios en los ámbitos nacional y macroregional (Nota 51) y los organismos trinacionales dedicados a promover la constitución de un espacio educativo común entre Canadá, Estados Unidos y México. Fueron identificados así aspectos problemáticos en la perspectiva de la instalación de un sistema bi o trinacional de reconocimiento de instituciones, programas y títulos, siendo de particular relevancia el que no existiera mecanismos que permitiesen verificar los contenidos de los procesos de aprendizaje realizados y certificados por cada IES y el que "el modo de ejercicio dominante de una profesión no es uniforme en todo el territorio nacional" (Méndez Lugo, 1995). Por consiguiente, se instaló en diversas etapas un sistema nacional de acreditación, para complementar el sistema de evaluación y contribuir a agilizar los avances en materia de certificación profesional internacional.

7.2. Acreditación, certificación y reconocimiento mutuo: los avances

Dicho sistema fue instalado prácticamente a partir de una situación de acreditación cero en los 90: abarcó estrategias de acreditación especializada de carreras, mediante la intervención de los organismos profesionales en colaboración con los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), de homologación de títulos profesionales a través de los colegios profesionales y de la Dirección General de Profesiones de la SEP y de reconocimiento mutuo de los créditos obtenidos durante estancias de estudios afuera.

Con respecto de la acreditación de carreras, en agosto de 1993, el Secretariado Conjunto de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) recomendó a los CIEES integrar una instancia que se haga cargo de los programas de ingeniería. Respondía así a la preocupación manifestada en mayo de 1993 por la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería (ANFEI) (CACEI, 1996: AG2). En respuesta, el 6 de julio de 1994, el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI) fue instalado como asociación civil y fue integrado por profesionistas reconocidos como universitarios o profesionales. Con el respaldo del Comité de Ciencia Agropecuarias de los CIEES, iniciaron sus actividades el Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia A. C. (CONEVET) en marzo de 1995 y, en julio del siguiente año, el Consejo de Acreditación de la enseñanza de la Contaduría y la Administración (CACECA).

Estos consejos no sólo califican los programas de licenciatura, con base en referentes disciplinarios susceptibles de ser compartidos horizontalmente por instituciones tan diferentes entre ellas como los institutos tecnológicos regionales, las universidades tecnológicas, las públicas autónomas y las privadas. Contribuyen también a cambiar el modelo de regulación del SES y, principalmente del sector universitario público. Su puesta en marcha permite vincular orgánicamente el campo laboral con el universitario, sometiendo las elecciones curriculares a miradas externas, sea de pares o de expertos profesionales. Dichas miradas externas socavan, discreta e indirectamente, algunos principios básicos de funcionamiento y legitimidad de las universidades autónomas,

como el derecho a decidir los planes y programas de las carreras, definido por el artículo 3ero constitucional como uno de los componentes de la autonomía. Al producir información sobre la calidad de las carreras, aseguran (validan y publicitan) la calidad en una óptica nacional.

Por su parte, las políticas de reconocimiento mutuo de créditos se quedaron centradas en lo trilateral, dado que la diversificación de las opciones para estancias de estudios de corta duración fuera de la institución de inscripción y del país implicaba reconocer los créditos adquiridos por los estudiantes beneficiados. México, sin embargo, negoció criterios en cada programa y al caso por caso, sin impulsar iniciativas que sirvan para enmarcar estos esfuerzos en principios generales. Los procedimientos han sido establecidos en cada programa, operan a escala individual y descansan, más que en una participación directa de los estudiantes y de los profesores como en el *European Credit Transfer Scheme* (ECTS), en un manejo burocrático y en una intervención de tipo administrativo. Además de cuestiones financieras, el que el reconocimiento de los créditos no sea del todo garantizado al iniciar la movilidad, ni sea objeto de acuerdos académicos globales explica porqué estos programas no han tenido los alcances previstos.

En esta perspectiva, el proyecto de construir un espacio educativo trinacional ha revelado el hecho de que las universidades públicas definan autónomamente los contenidos de sus carreras obstaculiza la transferencia ágil de créditos, nationale-internacionalmente. Quizás por esta razón México, en el marco trilateral, no ha negociado procedimientos de reconocimiento mutuo basados en el principio de la confianza mutua. Ha avanzado hacia la definición de criterios enfocados a identificar similitudes de contenidos en curricula diferentes. Ha aceptado procedimientos de homologación al caso por caso más que de transferencia, a partir del convencimiento de que su propia situación no le permitía asegurar una calidad homogénea a escala nacional. En esta coyuntura, la acreditación de carreras representa un mecanismo susceptible de ayudar a resolver problemas de heterogeneidad importantes a escala nacional y trilateral, al identificar contenidos básicos y garantizar niveles mínimos de calidad.

Finalmente, en una circunstancia macroregional de integración en la cual es previsible un acrecentamiento de los flujos de recursos humanos altamente calificados, las modalidades de certificación profesional también han sido cuestionadas. Nacionalmente, lo han sido porque el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior A.C. (CENEVAL) creado en febrero de 1994, aplicó, en colaboración con los Colegios de profesionistas, las Federaciones de Colegios, las Asociaciones de Facultades y Escuelas, los Exámenes Generales de Calidad Profesional (EGCP), ahora denominados Exámenes Generales para el Egreso de la Licenciatura (EGEL). Los EGEL son cuestionarios de opción múltiple cuyo propósito es verificar que los egresados de licenciatura dominan los conocimientos básicos para iniciar adecuadamente su ejercicio profesional. Operan actualmente en 11 profesiones, contaduría, administración, turismo y administración de empresas turísticas, medicina, odontología, enfermería a nivel licenciatura y técnico, enfermería, ciencias farmacéuticas, medicina veterinaria y zootecnia, ingeniería civil, y por primera vez en noviembre de 1998, ingeniería eléctrica y electrónica. Diez EGEL adicionales se encuentran en proceso de elaboración en psicología, pedagogía, informática, derecho, ingenierías mecánica, química, industrial, agronómica, arquitectura y actuaría.

Estos exámenes están definidos por el CENEVAL como "instrumentos de evaluación

distintos y complementarios a los que utiliza cada institución de educación superior para efectuar la certificación oficial de estudios que le corresponde conforme a la legislación vigente en nuestro país" (CENEVAL, 1998: 20). Aun cuando, por lo pronto, cada institución establece el uso que hace de los EGEL, su éxito disciplinario y numérico es susceptible a mediano plazo de modificar profundamente la relación excluyente entre la Dirección General de Profesiones y las IES así como sus atribuciones respectivas: por ley, en efecto, la Dirección General de Profesiones reconoce burocráticamente el título expedido por las IES y otorga una cédula profesional, siendo el establecimiento educativo el único responsable de garantizar la calidad de la formación, con base en sus criterios propios. Los EGEL sacan del ámbito institucional los procesos para la formación de egresados. De incorporarse su figura a los procedimientos para la habilitación profesional, la certificación pasaría de ser un proceso bilateral y administrativo de validación de documentos a ser un proceso trinitario y evaluativo de orden comparativo, volviéndose inevitable una revisión de la Ley General de Profesionistas.

En un ámbito trinacional, en 1992, la Dirección General de Profesiones convocó los colegios y las asociaciones profesionales a elaborar diagnósticos y propuestas orientados a facilitar el mutuo reconocimiento de licencias y certificados. Constituyó 12 grupos de trabajo, mismos que, en septiembre de 1994, dieron origen a los 12 Comités Mexicanos para la Práctica Internacional de la Profesión (COMPI's) en las áreas de actuaría, agronomía, arquitectura, contaduría, derecho, enfermería, farmacia, ingeniería, medicina, medicina veterinaria y zootecnia, odontología y psicología. Estos coincidieron en advertir que las principales diferencias concernían los perfiles y los contenidos de formación así como las condiciones para autorizar y recertificar el ejercicio profesional o para reconocer profesionalmente las actividades de actualización. Elaboraron códigos de ética y realizaron actividades de acreditación y certificación orientadas a asegurar la calidad, facilitar la movilidad profesional y resolver problemas ligados a las cuestiones de trato nacional y de práctica profesional.

No obstante los resultados en materia de diagnóstico y de aseguramiento de la calidad, garantizar que los profesionistas mexicanos ejerzan profesionalmente en Estados Unidos y Canadá en condiciones de no discriminación supondría para el país cambios de mayor magnitud que los que se han logrado hasta ahora: implicaría ampliar sus sistemas de control de la calidad relativos a los perfiles de formación y a los requisitos de calidad profesional, inicial y permanente y atribuir funciones más relevantes a organismos ad hoc. Estos cambios afectarían tanto las políticas de evaluación como las de certificación y acreditación y no serían fáciles de manejar políticamente.

En 1996, la ANUIES propuso crear un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la educación superior, para ordenar, coordinar y articular los procesos ingentes, potenciar capacidades y resolver más expeditamente problemas (ANUIES, 1997: 76-77). En la XXVIII sesión ordinaria de su Asamblea General, en noviembre de 1997, sugirió instalar como organismo paraguas una asociación civil, autofinanciable a mediano plazo: ésta fungiría como instancia colegiada, plural, representativa y autónoma, dotada de capacidades de decisión en lo académico y lo técnico. En septiembre de 1998, en la XI Sesión Ordinaria de la ANUIES, los rectores apoyaron la reactivación de la CONAEVA, la adopción de exámenes estandarizados para evaluar el aprendizaje de los alumnos, la generalización de los EGEL, la consolidación de los organismos acreditadores y la articulación de los procedimientos de acreditación de programas con los de certificación

de profesionistas. Reconocieron que, si bien los avances son muchos, en este ámbito también, han sido descoordinados y, a veces, duplicados. A lo largo de los últimos meses, las IES aceptaron o rechazaron incorporar dichos exámenes a sus requisitos obligatorios de titulación.

La necesidad de fortalecer una política de aseguramiento de calidad fue inicialmente discutida en el ámbito trinacional, en dónde México seguía mostrando un grado menor de desarrollo que los de sus socios. Hoy representa uno de los principales factores de cambio en el ámbito nacional, pero los avances logrados sirven para ayudar a que los organismos educativos puedan negociar con contrapartes norteamericanas o de otra parte mecanismos de reconocimiento de grados, certificados profesionales o créditos. Los avances rápidos que se han logrado son importantes; sin embargo, plantean preguntas que merecerían ser discutidas con más detenimiento y apertura en el país, principalmente en relación a los contenidos evaluados, al reconocimiento de la heterogeneidad institucional y de las historias nacionales/regionales y más que nada, a las garantías reales de equidad en el ejercicio profesional, en una situación en la cual el mercado de los servicios profesionales se ampliará y se reconstruirá a escala multinacional.

Hasta ahora, el cómo revalidar créditos o periodos de estudios ha sido un aspecto negociado en la mayor parte de los acuerdos celebrados en los 90, debido a que su inadecuado tratamiento ese susceptible de inhibir la movilidad: pero la ha sido al caso por caso, tanto en los acuerdos celebrados entre ANUIES y CREPUQ en América del Norte como en el convenio firmado en octubre de 1997 entre ANUIES y la Conferencia de Rectores de Escuelas Superiores de Alemania (Muiño-Kielman, 1998:19). En efecto, no se ha logrado crear marcos normativos macroregionales en materia de acreditación no en América del Norte ni en Centroamérica, a pesar del interés manifestado por los rectores participantes en la primera Reunión de Rectores de México y Centroamérica, celebrado en mayo de 1996. Con respecto de la certificación profesional, los COMPI's lograron avances en materia de reconocimiento de títulos. No obstante, cuestiones relativas a otros aspectos de discriminación de facto (experiencia profesional, dominio del idioma, actualización, etcétera) y las mismas condiciones en las cuales se dan ese reconocimiento no han sido resueltas.

Education Policy Analysis Archives

BIBLIOGRAFIA

Aboites H. Vientos del Norte. TLC y privatización de la Educación Superior en México. México, Plaza y Valdés, agosto 1997: 429 p.

Aguinaga J.F. Reflets de la coopération scientifique, technique et éducative avec l'Amérique Latine en 1992. Francia, Ministère des Affaires Etrangères/ Direction du développement et de la Coopération Scientifique, Technique et Educative, 1993: 284 p.

AMPEI/SEP. An International student guide to mexican universities. .México, AMPEI-SEP, 1994-95: 123 p.

ANUIES. "Acuerdos y convenios entre instituciones de educación superior contrapartes de los Estados Unidos y Canadá". México, ANUIES, Revista de la educación superior, n.87, jul-sept 1993:139-188.

ANUIES. "Evaluación y acreditación de la educación superior en México". México, ANUIES, Revista de la Educación Superior, n.101, enero-marzo 1997: 57-92.

ANUIES. Sistema Nacional de Evaluación y acreditación de la educación media superior y superior. Documento aprobado en la XXVIII Sesión Ordinaria de la Asamblea General de ANUIES, Oaxaca, 17 y 18 de noviembre de 1997.

ANUIES. "Aprobó la XXIX Asamblea General una estrategia para seguir impulsando la consolidación del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación". ANUIES, México, Confluencia, año 6, n.67, septiembre de 1998: 3-6.

Arreola C. (comp.) Testimonios sobre el TLC. México, Porrúa,1994: 291p.

Avila Díaz A. "Canadá, el otro socio". México, Banco Nacional de Comercio Exterior, Comercio Exterior, vol. 44, n.2, febrero 1994:142-147.

Barrow C. Economic globalization and the new economy: the United States of America. México, *draft*, proyecto de investigación trinacional sobre Globalización, TLCAN y educación superior, El Colegio de México A.C., 1998.

Bourdieu P. "La esencia del neoliberalismo". París, Francia, Le Monde Diplomatique, marzo 1998.

Bueno Ziri6n G. La fundaci6n M6xico - Estados Unidos para la Ciencia y la Colaboraci6n en Am6rica del Norte. Ponencia presentada en el panel "The Role of Foundations in North America Cooperation", Guadalajara, 28-30 abril de 1996: 4 p.

CENEVAL. Acerca del CENEVAL y los ex6menes generales para el egreso de la licenciatura (EGEL). M6xico, CENEVAL, 1998:132 p.

Coombs P.H. A strategy to improve the Quality of Mexican Higher Education: a report to the Secretary of Education from the International Council for Educational Development. México, FCE/SEP, 1992: 91 p.

Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería A.C. (CACEI). Manual. México, CACEI, 1996.

CONACYT. Indicadores de actividades científicas y tecnológicas, 1996 y 1997. México, CONACYT, 1996 y 1997.

Conchello J.A. TLC, un callejón sin salida. México, Grijalbo, 1992: 287 p.

Didou S. "La acreditación: enfoques internacionales". México, Universidad de Colima/SEP, 1999: 47 p.

Didou S. "Las propuestas de cooperación académica europea en América Latina y México". En R. Rodríguez Gómez (coord). La Integración latinoamericana y las universidades. México, UDUAL n. 8, 1998: 237-268.

Didou S (coord). Globalización: libro de textos para estudiantes. México, UAP, 1998: 276 p.

Didou S. "La excepción cultural". En J. Preciado Coronado y A. Rocha Valencia. América Latina: realidad, virtualidad y utopía de la integración. México, U de G, 1997: 315-327.

Gacel Avila J. Manual para la internacionalización de las universidades mexicanas. México, AMPEI, 1998 (draft, noviembre).

Gacel Avila J. y R. Rojas. Informe final sobre el proyecto "Censo de estudiantes extranjeros en México". México, AMPEI, 1998: 20 p (draft).

Gacel Avila J y R. Rojas. Informe final sobre el proyecto "Encuesta a instancias que participan en el intercambio académico y la cooperación internacional". México, AMPEI, 1998: 31 p. (draft).

Ganster P. The US- Mexico Border Region (draft). In The Border Pact Report, A region in Transition: The US - Mexico Borderlands and The Role of Higher Education, CONAHEC, Working Paper n.6, August 1997: 7 p.

Guevara Niebla G. y N. García Canclini (coord). La educación y la cultura ante el Tratado de Libre Comercio. México, Nexos/Nueva Imagen, 1992: 398 p.

INEGI. Encuesta Nacional de Educación, Capacitación y Empleo, 1995. México, INEGI/Secretaría del Trabajo y Previsión Social, 1996: 299 p.

Latapí P. "Asimetrías educativas ante el TLC". México, Banco Nacional de Comercio Exterior, Comercio Exterior, vol.44, n.3, marzo 1994: 199-204.

López G. J. "México en la perspectiva del Tratado de Libre Comercio". In Guevara Niebla y García Canclini, op. cit, 1992: 15-48.

- Maffesoli M. "Sobre el tribalismo". México, El Colegio de México, Estudios Sociológicos, vol,XVI, n.46, enero-abril 1998: 17-24.
- Mallea J., S. Malo y D. Pendergrast. El Comunicado de Vancouver cinco años después: una evaluación. México/Estados Unidos, CONAHEC, Serie Entendiendo las diferencias, cuaderno n.8, 1998: 15 p.
- Mallea J. Globalization. NAFTA and Higher Education in Canada. México, *draft*, proyecto de investigación trinacional sobre Globalización, TLCAN y educación superior, El Colegio de México A.C., 1998.
- Mallea J. "Education in a New International Setting". Países Bajos, La Haya, OCDE, Center for Educationnal Research and Innovation, Seminario sobre Internacionalización de la Educación Superior, 30 nov-1ero dic 1994.
- Mallea J. "The internationalisation of higher education- Stakeholders Views in North America" in OECD, op.cit, 1996:113-135.
- Malo S. "Vancouver five years later". Mexico, 29 de julio de 1998: 14 p.
- Marmolejo F. "Redes de colaboración en América del Norte: el caso del CONAHEC". México, AMPEI, Educación Global, n.2, 1998: 111-120.
- Marmolejo F y F. León García. Higher Education in the US Mexico Borderlands: a Profile. México - Estados Unidos, CONAHEC, agosto de 1997:12 p.
- Mateo F. de. "El comercio transfronterizo y los servicios profesionales". México, SEP/SESI/Dirección General de Profesiones, Regulación de las profesiones, situación actual y prospectiva, Memoria, 1996: 25-28.
- Méndez Lugo B. "Homologación, certificación y acreditación en el contexto del TLC: asimetrías nacionales y vulnerabilidad del profesionista mexicano". Venezuela, CRESALC-UNESCO, Revista Educación Superior, vol. 6, n.2. 1995: 181-200.
- Muiño Kielman J. "Una amplia red de convenios: las relaciones académicas y científicas entre México y Alemania". Alemania, Francfort, Desarrollo y Cooperación, n.1, enero-febrero 1998:19-20.
- Mungaray A et alt. "Retos y perspectivas de la educación superior de México hacia finales del siglo". México, Banco Nacional de Comercio Exterior, Comercio Exterior, vol.44, n.3, marzo 1994: 21-241.
- Mungarray A. y M. Green. Colaboración académica México- Estados Unidos. México, ANUIES,Col. Temas de hoy, n.23, 1997: 101 p.
- Ocegueda Hernández J.M. Integración económica regional y educación superior en México. México, ANUIES, Temas de hoy n.20, 1997: 140 p.
- Ojeda Gómez M. Documento sobre identidad y entendimiento mutuo en la región de Norteamérica: la promoción de intercambio académico y la cooperación entre socios desiguales. Estados Unidos, Racine, Conferencia de Wingspread, 12-15 de septiembre

de 1992: 19 p.

OECD. Internationalisation of higher education. Francia, París, OCDE, 1996: 138 p.

OECD. Education at a glance: OECD indicators , 1997. Francia, París, 1997: 415 p.

Ortega S. "El TLC de la zona norteamericana y el proceso de modernización de la educación superior". México, UAM-A, El Cotidiano, n.66

Pallán C. et alt. El intercambio académico internacional de México. México, ANUIES, 1996, Temas de hoy n.12:90 p.

Pérez Franco L y C. Cardenas Cabello. "La internacionalización de los sistemas de educación superior: un acercamiento al caso mexicano". México, UAM-A, Sociológica, año 13, n. 36, enero-abril 1998: 253-278.

Poder Ejecutivo Federal. Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994. México, Poder Ejecutivo Federal, 1989: 165 p.

Ramonet I. "Régimes globalitaires". Francia, París, Le Monde diplomatique, enero 1997.

Safa P. y E. Nivón. "La educación y el Tratado de Libre Comercio: de la crisis a las perspectivas". In Guevara Niebla y García Canclini, op. cit, 1992: 49-72.

Sánchez M.D, J. Claffey y M. Castañeda (coords). Vinculación entre los sectores académico y productivo en México y Estados Unidos: catálogo de casos. México, ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior, 1996:269 p.

Sánchez M.D. "Transformaciones educativas en la frontera durante los noventa" en A. Mungarray y García de León M.G. Desarrollo fronterizo y globalización. México, ANUIES/Universidad de Sonora, Biblioteca de la Educación Superior, 1997: 233-240.

SESYC/ Dirección General de Profesiones/Dirección General de profesiones (mayo 1997). Reporte ejecutivo de avances en las negociaciones internacionales de los servicios profesionales en el marco de TLCAN. México, policopiado:47 p

Sistema Económico Latinoamericano (SELA) / Secretaria permanente. "Estrategia de desarrollo para una economía globalizada". SELA, Venezuela, Revista Capítulos, n. 45, en INTERNET:<http://lanic.utexas.edu/sela/capitulos/edit45.htm>

Throsby D" Progress report on Financing and effects of internationalised teaching and learning" . in OECD, op. cit, 1996: 91-113.

Urquidi V.L. "México frente a los bloques regionales". In Arreola, 1994: 23- 30.

Vega Canovas G. "¿Hacia un acuerdo de Libre Comercio?" In Arreola, 1994:31-38.

Wende (van der) M. "Internationalising the curriculum in higher education" in OECD, op. cit, 1996:35-90.

Education Policy Analysis Archives

Notas

1. "Los objetivos de desarrollo económico y social no deberían estar únicamente centrados en lograr acelerados niveles de crecimiento sino más bien en obtener niveles de crecimiento estable e integral, que puedan mantenerse en el mediano y largo plazo. Esto es particularmente importante si se reconoce la incertidumbre que está implícita en la globalización económica y si se recuerda que existe una marcada diferencia entre las condiciones y posibilidades que tienen los países industrializados y los países en desarrollo para aprovechar y manejar las oportunidades y los riesgos de la globalización. No solamente es inequitativa la distribución geográfica de los beneficios atribuidos a la globalización por razones estructurales sino que es muy variable según las coyunturas." (SELA, 1996).
2. "Se instauro el reino absoluto de la flexibilidad con los reclutamientos por contrato, con una duración determinada de los "planes sociales", en el seno de la empresa, la competencia entre filiales autónomas, entre equipos obligados a la polivalencia y, en fin, entre individuos, a través de la individualización de la relación salarial, el establecimiento de objetivos individuales; entrevistas individuales de evaluación permanente; alzas individuales de salarios u otorgamiento de primas en función de la competencia y del mérito individuales; carreras individualizadas; estrategias de "responsabilización" que tienden a garantizar la auto-explotación de ciertos cuadros que al ser simples asalariados bajo una fuerte dependencia jerárquica, son al mismo tiempo responsables de sus ventas, de sus productos, de su sucursal, de su tienda, etc., como "independientes"; exigencia de "autocontrol" que extiende la implicación de los asalariados, según la técnica de la gestión participativa, más allá de los empleos de los cuadros. Tantas técnicas de sujeción nacional que, al mismo tiempo que imponen una sobre inversión en el trabajo y no solamente en los puestos de responsabilidad y el trabajo en la urgencia contribuyen a debilitar o abolir los indicadores y las solidaridades colectivas" (Bourdieu, 1998).
3. "Se les llamaba "regímenes totalitarios" a los regímenes que tenían un partido único, que no admitían ninguna oposición organizada, que subordinaban los derechos de las personas a la razón del Estado, y en los cuales el poder político dirigía soberanamente la totalidad de las actividades de la sociedad dominada .A este sistema le sucede, en este fin de siglo, otro tipo de totalitarismo, el de los regímenes globalitarios que descansan en los dogmas de la globalización y del pensamiento único; éstos no admiten ninguna otra política económica, subordinan los derechos sociales del ciudadano a la razón competitiva y abandonan a los mercados financieros la dirección total de las actividades de la sociedad dominada" (Ramonet, 1997)
4. "La globalización como fenómeno de mercado ha tenido un impacto considerable sobre el funcionamiento de los mercados y la efectividad de las políticas públicas nacionales. Sin embargo, las autoridades siguen disponiendo de grados variables de autonomía expresados en diversos trade offs de política."(SELA, 1996).
5. "La idea de la extensibilidad del yo ("un ego relativo y expandible") puede

constituir uno de los recursos metodológicos más pertinentes para comprender el mundo contemporáneo. Si bien la distinción pudo resumir la modernidad, ella resulta totalmente inadecuada para descubrir las diversas formas de agregación social que surgen hoy día: el sexo, las apariencias, e incluso la ideología superan la simple lógica de la identidad" (Maffesoli, 1998).

6. En la Encuesta Nacional de Educación, Capacitación y Empleo 1995, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Información indica que, en México, los principales demandantes de capacitación son los profesionales: en promedio, el 21.7% de la población ocupada había asistido a cursos de capacitación. Entre los profesionales, dicha proporción alcanzaba el 59.3% (INEGI, 1996:156).
7. Clyde Barrow menciona que, en una situación de crisis fiscal, las nuevas demandas dirigidas a las universidades han tenido las siguientes repercusiones "Higher education could respond to a plethora of competing political, economic and cultural demands with administrative strategies that relied on additive solutions or growth by accretion. Colleges and universities merely added new courses, programs, major graduate degrees or non academic services to satisfy insistent constituencies inside and outside the university." (...). Ante la dispersión de funciones que implica el amplio set de demandas, señala la emergencia de un nuevo modelo de instituciones fundadas en la consolidación de áreas de excelencia: "There are also structural problems peculiar to the multiversity that intensify the underlying "productivity problem" in higher education. First, Massy and Hulfactor (1993, p.27) and Massy and Zemsky (1994) conclude that many colleges and universities have drifted away from their fundamental missions, because the multiversity strategy of response by addition allows divergent goals and objectives to be added incrementally to an institution's mission over time. Thus, a common theme in strategic master plans and restructuring proposals is the idea that individual institutions must sharpen their mission by concentrating on specialized of institutional strenght or on areas of high market demand." (Barrow, 1998:22).
8. "Primero, (..) México actuó muy a tiempo para quedar incluido en uno de los grandes esquemas de asociación comercial. Más vale, en todo caso, estar dentro que fuera de uno de los esquemas de agrupaciones económicas, como lo demuestra el ejemplo de muchos países; y segundo, que el estar dentro de un marco comercial también tiene costos" (Ojeda, 1994:21).
9. "De los productos que México exporta a Canadá, destacan: vehículos para transporte de pasajeros; partes y accesorios para carrocerías de automóviles; motores de encendido interno; computadoras; maquinaria eléctrica; cables; petróleo crudo; plátanos, mangos, uvas; pimienta; pepino; jitomates; asientos para automóviles de motor; parabrisas de vidrio templado; hojas para resortes de fierro y montura para vehículos de motor." (Avila Connelly en Arreola, 1994:150).
10. "Resulta dolorosamente evidente que el gobierno de Estados Unidos sí tiene propuestas. Estas tienen un rasgo común: todas adoptan la perspectiva policíaca que el gobierno de Estados Unidos utiliza consistentemente para enfrentar la inmigración indocumentada (...). La persistencia de esta manera considerar la migración desde México fue lo que llevó al gobierno de Estados Unidos a rechazar categóricamente la idea de considerar la migración laboral dentro de las negociaciones del TLC." (Bustamante en Arreola, 1994:104-105).
11. "Las opciones para un país como México no son muchas: las exportaciones se han dirigido tradicionalmente alrededor de un 66% a Estados Unidos, un 20% a Europa y desde 1980 a un 10% a Japón y el resto a otros países y regiones.

América Latina apenas de 3 a 4% de las exportaciones mexicanas. Dada la composición actual de éstas(...), el mercado de Estados Unidos seguirá siendo el predominante, con o sin acuerdo de libre comercio con ese país" (Urquidi, 1994:26). En el mismo orden de ideas, "La transcendencia de la decisión de negociar un acuerdo de libre comercio con Estados Unidos difícilmente puede exagerarse. Al igual que Canadá, México ha tenido a lo largo del presente siglo, una alta concentración de su comercio exterior con Estados Unidos. (...)En lo que se refiere a las exportaciones, la participación de México en el mercado estadounidense aumentó del 57% en 1982 al 65% en 1987; y las importaciones de productos estadounidenses a México representaron aproximadamente dos tercios del total en todos los años del citado periodo." (Vega Canovas, 1994:32).

12. Sin embargo, nunca hubo unanimidad absoluta entre los investigadores como lo demuestra la temprana constitución (en 1992) de una Coalición Trilateral para la Defensa de la Educación Pública.
13. En la primera reunión del Grupo de trabajo de la FTDES y del Comité Coordinador, en Ixtapa (México), en enero de 1993, fueron designados como coordinadores de los grupos de trabajo por parte de México a Salvador Malo Alvarez, secretario administrativo de la UNAM, sobre el tema de Movilidad, Fausto Alzati, Director General del CONACYT sobre Alianzas estratégicas, Rafael Rangel Sostman, rector del sistema ITESM sobre Redes de información/telecomunicaciones, Carlos Pallán Figueroa, Secretario General Ejecutivo de ANUIES sobre Desarrollo institucional y del personal académico y Jorge Bustamante, presidente del El Colegio de la Frontera Norte, sobre Generación de recursos.
14. "With respect to libraries, the gap is even wider. The California University System accumulates a total of over 22 millions volumes in its different libraries; Harvard University over 11 millions; Yale over 9 millions, Illinois University over 7; and Columbia over 6. On their part Mexican Universities are as following: National University of Mexico (Biblioteca Nacional and Biblioteca Central) 1.5 millions volumes; El Colegio de México over 500 000; Iberoamericana and Las Americas, over 250 000 each; Monterrey Technological Institute at the Monterrey Campus, over 180 000; ITAM, over 150 000".(Ojeda Gómez,1992).
15. "Salta a la vista que la escolaridad de los trabajadores mexicanos es mucho menor que la de los otros dos países. El porcentaje en México de personas con primaria completa o menos es del 52.4% mientras en Estados Unidos es de 9.9% y en Canadá 13.3%. En cambio, la población con enseñanza media completa y superior es en México sólo el 26.4%; en los otros dos países, 71.4% y 59.8% respectivamente. El promedio de escolaridad resulta:6.7 grados en México, 12.6% en Estados Unidos y 11.7% en Canadá" (Latapí, op. cit.:201).
16. "Ante la pujanza globalizadora y la entrada en vigor del TLC en México, es imperioso afinar las formas de vinculación para atender las nuevas demandas de personal calificado, conocimiento científico y desarrollo, adaptación y asimilación de tecnología. (...). (En el occidente de México), no existen programas de licenciatura o de posgrado orientados a atender las demandas de los segmentos sociales que difícilmente se incorporarán al proceso de globalización, como los productores primarios con bajos rendimientos y las micro y pequeñas empresas." (Ojeda Delgado, 1994:256-257).
17. "El nuevo escenario dibujado por el TLC ha venido ha a plantear la necesidad de redefinir la ubicación de las IES en la sociedad. Sin llegar a la privatización, se trata de inducir la intervención de nuevos agentes en el ambiente universitario,

donde los empresarios adquieran un papel más relevante" (Safa y Nivón 1992:67)..

18. A partir de mitades de los 80, México incrementó su participación en organismos internacionales e inició un proceso de apertura comercial.
19. El proyecto de Tratado de Libre Comercio de América del Norte -TLCAN fue anunciado durante la reunión bilateral entre G. Busch y C. Salinas en Washington el 10 de junio de 1990; siguieron un proceso de consulta nacional, las negociaciones del mismo (iniciadas el 12 de junio de 1991), la firma (17 de diciembre de 1992), la ratificación legislativa definitiva (noviembre 1993) y la entrada en vigor, el primero de enero de 1994.
20. Al utilizar el término *habitus*, se alude al escaso uso por los sectores con menores niveles de escolaridad, mayores niveles de desempleo y mayores necesidades objetivas de recalificación de los programas de capacitación, tipo PROBECAT y CIMO implementados por la Secretaría del Trabajo, en conjunción con las autoridades educativas, en los 90.
21. En 1995, la OCDE subrayó que: "the nature of internationalization has changed dramatically in the last decade. It no longer emphasizes almost exclusively the specialized program for international student or the exchange of students and instructional staff. As we made clear in the presentations and the discussions, internationalization has moved into the mainstream of the curriculum and administrative structure at many universities and this trend is expected to continue well into the next century" (Windham, 1996:7).
22. Ver ANUIES/Secretaría de Relaciones Exteriores. Cursos en Universidades mexicanas. El folleto fue publicado anualmente a partir de 1992.
23. Por ejemplo, sobre procesos de internacionalización, redes de colaboración y acreditación (ver Revista Educación Global, n.1 y 2, 1997 y 1998)
24. Ver por ejemplo Ortega Salazar S y D. Lorey (eds). Crisis y Cambio de la Educación Superior en México. México, Lmusa/PROFMEX/UAM-A-1997, PROFMEX Topical Studies Series, vol. 10 o los contenidos de la Conferencia Internacional PROFMEX-ANUIES en Morelia, (8-13 dic.1997) sobre México and the World, mesa sobre Challenges of Higher Education in the Era of Globalization.
25. En las 96 IES, se encontraban 54 universidades públicas (57%), 28 universidades privadas, 6 ONGs, 4 agencias gubernamentales, tres centros de investigación y 1 empresa (<http://www.iie.org>).
26. SUPERA fue un programa de formación para los académicos pero ha sido subsumido en PROMEP a partir de 1997.
27. Su principal objetivo era: "1. Realizar investigaciones multi e interdisciplinarias relativas al conocimiento de la región norteamericana, principalmente de Estados Unidos y Canadá y la relación de ambos con México, a través de una rica gama de enfoques y perspectivas con el fin de lograr una mejor comprensión de los distintos aspectos de la compleja realidad de esta región" en <http://132.248.39.200/dgesii/memoria93.html>
28. "Those sharing the integrationistic view of collaboration feel bilateral projects do not make much sense, since they represent "more of the same" that has been going on for years and do not contribute to creating a single identity for higher education in the region. Those in favor of collaboration believe that what matters is making institutions cooperate, that since identify is not a common goal trilateralism can hinder rather than than foster cooperation" (Malo, 1998:10).
29. "La internacionalización es un proceso integral que pretende incorporar una

dimensión y perspectiva internacionales en la misión y en las funciones sustantivas de la institución, de tal manera que sean inseparables de su identidad. Este proceso está compuesto por un conjunto de estrategias organizacionales como la elaboración de una política de internacionalización; el establecimiento de una entidad administrativa central que coordine, planeé, gestione, evalúe y de seguimiento a los esfuerzos de internacionalización; y el desarrollo de programas y actividades internacionales dentro del marco de la educación, la cooperación y el intercambio internacionales, procurando que todas estas actividades. (...).No hay que confundir el hecho de tener actividades internacionales con el de tener de una verdadera política de internacionalización. Tener muchos estudiantes extranjeros o algunos cursos sobre temas internacionales no significa ser una institución internacionalizada" (Gacel Avila, 1998:17 y 22).

30. El elenco de IES seleccionadas por los estudiantes mexicanos es más amplio, siendo las principales las de Concordia, Laval, Mc Gill. Quebec, Bishops y la escuela de Altos estudios Comerciales de Montreal.
31. Francia planteó que México era una contraparte estratégica porque abría acceso al mercado de América del Norte: "la situación que conoce hoy México en el plano económico permite prever una mayor apertura en relación a Europa. La firma de un Tratado de Libre Comercio entre Estados Unidos, Canadá y México puede brindar además oportunidades adicionales en relación a la cooperación técnica con perspectivas de apertura en dirección Francia deslindó México de América Latina, considerándolo como al mercado de América del Norte" (Aguinaga:108).
32. Según Mallea, las condiciones para internacionalizar las IES consisten en: incorporar materias para aprendizaje de idiomas y elementos internacionales en el curriculum; ofrecer amplias oportunidades de movilidad estudiantil, administrativas y académicas; tener un porcentaje de estudiantes extranjeros en cada universidad; realizar actividades de investigación conjunta y áreas de especialización en asuntos y educación internacionales (Mallea, 1995).
33. La UNESCO no registra entre los países con fuerte movilidad estudiantil a México. En cambio, señala que históricamente, el destino de una mayoría de estudiantes es Estados Unidos, seguido por Francia, España y Gran Bretaña, siendo los porcentajes respectivos de 75.48% en 1987 y 74.08% en 1994. Datos de la OECD confirman la tendencia: en 1995, registraban que 12075 estudiantes mexicanos estudiaban fuera de su país: de ellos, 9003 estaban matriculados en Estados Unidos y 783 en Canadá, país que sobrepasaba así países tradicionales de recepción como Francia (608) (OECD. Education at a glance, OECD indicators, 1997:184).
34. Según la fuente de la OECD, en 1995, los estudiantes móviles en México representaban el 0.85% del total de los estudiantes inscritos en el nivel superior. Dentro de América del Norte, el porcentaje era mediano, inferior al de Canadá (1.53) y muy superior al de Estados Unidos (0.16%)(OECD,op.cit.:184).
35. Los desequilibrios son, en cambio, menos pronunciados en lo que respecta a docentes (800 y 650), a investigadores (550 y 500) e incluso a estudiantes de posgrado (100 y 75).
36. En 1996, según el folleto Summer Courses at mexican universities , SEP/ANUIES/SRE, los precios de los cursos de verano oscilaban entre 250 USD por concepto de inscripción y colegiatura hasta 1925 USD por inscripción, colegiatura, hospedaje, alimentos y excursiones.
37. El proyecto CERI OECD buscó desde 1993 evaluar los impactos económicos de la movilidad . "The "financing and effects module of the OECD/CERI project on

Higher Education in a New International Setting has been evaluating the economic dimensions of internationalisation of teaching and learning using a broad cost-benefit approach. In the original paper on this matter discussed at the Paris meeting in November, 1993, three levels of analysis were identified: the institutional level, the system level and the national level. At each level, four components of internationalisation programs were distinguished: foreign students programmes, academic staff movements, curriculum development and internationalisation of research" (Throsby in OECD, 1996:91)

38. La Universidad Autónoma de Tamaulipas justificó la creación del Doctorado en Educación Internacional, inscribiendo la oferta "dentro de las acciones requeridas por México para hacer frente a los nuevos desafíos internacionales de la educación" y planteó como objetivos formar "personal altamente calificado en el ámbito de la gestión, con capacidades para la integración y la gestión de proyectos que hagan internacionalmente competitivos nuestros procesos educativos y en lo particular, la Universidad requiere de expertos que sean promotores de los cambios y procesos destinados a mejorar la calidad así como de expertos en la producción y utilización de las nuevas tecnologías educativas" Conforme con ello, ofreció 7 líneas de investigación centradas en su mayoría sobre la macroregión de América del Norte: Intercambio académico en la región del TLCAN y la Unión Europea, internacionalización del curriculum, hacia el campus electrónico, actores universitarios en la región del TLC y Latinoamérica, eficiencia interna y métodos para la gestión de la calidad, sistemas de educación superior políticas educativas e impacto en la calidad de la educación latinoamericana, el problema del empleo profesional en la región del TLC y mercados de trabajo emergentes.
39. En 1998, la UAP publicó Libros de textos para estudiantes sobre globalización, derechos humanos y ecología "como parte de los procesos de reforma y consolidación de esta importante área formativa de la licenciatura (...) Con la publicación de estos libros, el rectorado de la Universidad Autónoma de Puebla quiere respaldar a los estudiantes, ofreciéndoles materiales de alta calidad para su formación; asimismo, apoyar el interés y la dedicación de nuestros maestros del TCU." (Didou S (coord), 1998, presentación).
40. La internacionalización es un proceso que consiste en: "Foreign language curriculum studies International elements in the curriculum Work/studies abroad opportunities The presence of international students Faculty/staff exchange or mobility programmes International development assistance programmes Joint research projects with transnational partners Area studies Cross cultural training and Extra curricular activities and institutional services (Knight,1993:6) citado por Mallea, OECD, 1996:113.
41. La internacionalización del curriculum rebasa con mucho los avances arriba descritos y se define en la siguiente forma: "Internationalisation of the curriculum is a process of educational change aimed to improve the quality of higher education.
 - Internationalising the curriculum, together with student mobility and staff mobility constitute the three central and interrelated elements in the implementation phase of the process of internationalisation
 - Effects and outcomes of internationalising the curriculum can be distinguished between short-term effects on students, staff and educational content and long-term effects on profiles of graduates, labour market positions and the quality of education
 - Internationalised curricula can be developed both in a single national

context or in collaboration with foreign partner institutions (joint curriculum development) and can be aimed at either professional training or social and intercultural integration.

- o Content of curricula can be defined on the basis of the (international aspects of) the subject area itself, (the international aspects of) the future job or the learner or target group."

(Wende in OECD, op. cit, 1996:36).

42. Lo anterior en cuánto más importante que el costo promedio de las becas al extranjero varía considerablemente según las instituciones y los países y el tipo de modalidades bajo las cuales están negociadas: en 1997, el costo promedio por becario sin convenio era de 24 000 dólares estadounidenses, de 18 000 dólares en la Universidad de California, 17 000 en la de Arizona, 14 000 en el marco de la Fullbright -- García Robles, 13 000 CEFI -- SFERE, 12 000 British Columbia University y 6 000 Quebec (CONACYT en <http://www.conacyt.main>).
43. Para los proyectos de investigación bi o trilaterales, uno de los problemas más preocupantes es el de la inestabilidad cambiaria de la moneda nacional en relación con el dólar. Entre 1997 y 1998, esta perdió más de un 30% de su valor, siendo muy difícil llevar a cabo proyectos bi anuales contratados en 1997, con un presupuesto restringido, tanto el investigador mexicano que va a Estados Unidos o Canadá como para los estadounidense y canadiense que cuentan con muy escasos recursos para laborar allá.
44. Calvo et al (1997) mencionan las de San Diego/Tijuana, Calexico/Mexicali, Nogales Arizona y Sonora, El Paso/Ciudad Juárez, Eagle Pass/Piedras Negras, Laredo/Nuevo Laredo, Mac Allen/Reynosa, Brownsville/Matamoros.
45. "Also, even though the number of institutions seems high, there are border communities, especially in the contact zone, in which there are no higher education institutions, only extensions of other schools. Such is the case of Nogales, Arizona; Agua Prieta, Sonora; Piedras Negras, Coahuila, Coahuila; and Eagle Pass, Texas; among others. Higher education options are very limited, especially on the Mexican side, as is the case in Reynosa, Nuevo Laredo and Matamoros, in the State of Tamaulipas. Despite the fact that the two cities population is almost a million (INEGI, 1996), there are only three technological institutes, small branch offices of the Autonomous University of Tamaulipas, and a few small private schools here. These institutions enroll a total of 7537 students (ANUIES, 1996), which represents only 0.78 percent of the total population. This case illustrates the imbalance in educational offerings as well as the educational deficiencies in some cities." (Marmolejo y León García, 1997:9).
46. "El Acuerdo del Golfo de México involucra a 11 estados (cinco en los Estados Unidos, seis en México). El Acuerdo está bajo los auspicios del tratado de Libre Comercio y fue endosado por el Presidente de Estados Unidos y México. El histórico documento que establecía el Acuerdo fue firmado por los gobernadores, el 13 de mayo de 1995, en Campeche, México" en Primera Conferencia Educativa del Golfo de México, 28-30 de septiembre de 1995, Resumen Ejecutivo. Agrupa en México Campeche, Quintana Roo, Tabasco, Tamaulipas, Veracruz y Yucatán y, en Estados Unidos, Alabama, Florida, Louisiana, Mississippi y Texas.
47. "This suggested evaluation and accreditation system can make at least two important contributions in this direction. First, it can make more visible the true diversity that actually exists within the system, so that students can more readily find a suitable niche for themselves in a suitable institution and in a suitable part of that institution. For this to work in an optimal way requires, of course, much

greater geographic mobility and student choice between institutions than there has been thus far(..). Second, as time goes on the basic effects of this evaluation and accreditation system should be to progressively elevate the levels of quality and effectiveness throughout the entire higher education system, while still retaining its essential diversity." (Coombs, 1992:51-52).

48. En el documento "El Comunicado de Vancouver cinco años después: una evaluación", John Mallea, Salvador Malo y Dell Pendergrast subrayan "La creación de un mecanismo para facilitar un tratamiento trilateral en lo relacionado con la concesión de certificados y formación profesional ha avanzado con lentitud, si se puede hablar de avance. Las diferencias en las estructuras de certificación en los tres países han sido un obstáculo importante en este proceso. Otro hecho es que las instituciones de acreditación y evaluación en México son de reciente creación o apenas se encuentran en vías de desarrollo, lo que provoca el surgimiento de dudas acerca de su función y autoridad en relación con las propias autoridades educativas" (Mallea, Malo y Pendergrast, 1998).
49. In line with Annex 1219.5 of NAFTA, member countries are expected to encourage "jurisdictions in their respective territories to develop mutually acceptable standards and criteria for licensing and certifying professional service providers and to provide recommendations on mutual recognition. Not only are professional associations and their respective accrediting bodies and related certification and licensure boards being prepared to consider mutually acceptable standards with other countries, they now particularly with passage of the General Agreement on Trade in Service of the World Trade Organization, are going to have to accept international applications (in the majority of cases they did not before) and consider the new world where higher education, programs and professional graduates may seek multiple accredited, certified and licensed statuses" (Lenn, 1995:3 citado por Mallea, 1998:33).
50. "Hasta ahora, la Dirección de Profesiones de la SEP expide a todos los egresados su cédula profesional pero no existen mecanismo para saber si los egresados están calificados para ejercer una profesión y menos aún un seguimiento del ejercicio profesional de los que cuentan con la cédula de manera de actualizar conocimientos y habilidades en una época en la que existen cambios constantes significativos en la forma como se ejercen las profesiones" (Méndez Lugo, 1995:190.)
51. "La integración económica regional plantea otro problema relevante: el de la acreditación de estudios profesionales. A medida que se avance en este proceso se espera una intensificación de la movilidad profesional a lo largo de la región, por lo que la unificación de criterios internacionales para evaluar la calidad de las instituciones y de los estudios que ofrecen, así como para la expedición de títulos profesionales se volverá más apremiante. La resolución de este problema tendrá que contemplar un proceso de reconocimiento gradual de planes y programas de estudio y de sistemas organizativos universitarios, tendiente a reconocer las disparidades educativas" (Ocegueda, 1996:7)