

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

FACULTAD DE DERECHO

DEPARTAMENTO DE DERECHO PÚBLICO

DOCTORADO EN CIENCIAS JURÍDICAS Y POLÍTICAS



TESIS DOCTORAL

**Las universidades como agentes de cooperación al desarrollo y
la acción estatal en la internacionalización de la educación
superior. La diplomacia universitaria**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

César Álvarez Alonso

Director
Dr. Gumersindo Caballero Gómez

Sevilla, 2015

Portada y contraportada exteriores diseñadas por Irantzu Cordón Moreno

“There are few earthly things more beautiful than a university, a place where those who hate ignorance may strive to know, where those who perceive truth may strive to make others see”.

John Masefield

“Education is the best means - probably the only means - by which nations can cultivate a degree of objectivity about each other's behaviour and intentions... Educational exchange can turn nations into people, contributing as no other form of communication can to the humanizing of international relations.”

Senator J. William Fulbright

“Siempre que enseñes, enseña a dudar de lo que enseñes”

José Ortega y Gasset

ÍNDICE

ÍNDICE.....	1
i. Agradecimientos.....	5
ii. Resumen y palabras clave. Abstract and keywords (Español/English).....	9
iii. Índice de figuras, gráficos y tablas.....	11
iv. Relación de acrónimos	14
INTRODUCCIÓN	21
1. Aproximación al objeto de estudio	21
2. Objetivos y preguntas de investigación	22
3. Diseño de la investigación.....	26
CAPÍTULO 1. CONCEPTOS Y MARCO TEÓRICO	29
1.1 Educación y conocimiento	29
1.1.1 Definición y origen	29
1.1.2 La educación como base del desarrollo	31
1.2 Internacionalización	33
1.2.1 Definición y origen	33
1.2.2 Variantes de la internacionalización	35
1.2.3 Medios por los que se plasma la internacionalización.....	41
1.2.4 El fenómeno de los IBC como nuevo paradigma de la internacionalización	47
1.3 Gobernanza educativa	54
1.3.1 Definición y origen	54
1.3.2 Los condicionantes de la gobernanza y sus repercusiones académicas. El triángulo de Clark	55
1.3.3 Los nuevos paradigmas de la gobernanza educativa.....	58
1.4 Cooperación al desarrollo	60
1.4.1 Definición y origen	60
1.4.2 Cooperación al desarrollo en la actualidad.....	64
1.4.3 Estado de la cooperación en España y sus implicaciones en la Universidad	67
1.5 La diplomacia universitaria	72
1.5.1 Definición y origen	72
1.5.2 La diplomacia pública y su <i>iter</i> histórico	74
1.5.3 La diplomacia universitaria como origen remoto de la diplomacia pública	78

CAPÍTULO 2.	LOS ORGANISMOS Y AGENCIAS NACIONALES PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA Y COOPERACIÓN EDUCATIVA.....	81
2.1	Origen y modelos más importantes	81
2.2	DAAD. <i>Deutscher Akademischer Austausch Dienst</i>	83
2.2.1	Introducción	83
2.2.2	Origen y evolución.....	86
2.2.3	El papel del DAAD en las relaciones exteriores de Alemania.....	90
2.2.4	Conclusiones.....	101
2.3	El Consejo Británico. <i>British Council</i>	103
2.3.1	Introducción	103
2.3.2	Origen y evolución.....	106
2.3.3	Presupuesto y financiación	109
2.3.4	Medios de dinamización de la influencia del Reino Unido en el mundo a través del <i>British Council</i>	114
2.3.5	Impacto de la actividad ejercida	121
2.3.6	El fomento de la relación bilateral con otros países en su calidad de agencia.	122
2.3.7	Conclusiones.....	126
2.4	La Fundación Universidad.es y su evolución hasta el actual SEPIE.....	127
2.4.1	Introducción	127
2.4.2	Origen y fundamento legal.....	130
2.4.3	Objetivos y beneficiarios.....	131
2.4.4	Funciones y competencias	134
2.4.5	Surgimiento del SEPIE	141
2.4.6	Ámbitos más relevantes de actuación de Universidad.es.....	142
2.4.7	Encuesta realizada a universidades españolas.....	164
2.4.8	Conclusiones.....	176
CAPÍTULO 3.	LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO A TRAVÉS DEL CONOCIMIENTO: MODELOS DE IMPLEMENTACIÓN	179
3.1	Cooperación a nivel global. La Comisión Europea y el Programa ALBAN: cooperación supranacional de áreas birregionales	182
3.1.1	Introducción	182
3.1.2	Antecedentes del Programa.....	185
3.1.3	Objetivos y diseño	189
3.1.4	Conclusiones principales y análisis crítico.....	195
3.1.5	Perspectivas de futuro del Espacio ALCUE y la cooperación birregional	198
3.2	El modelo bilateral hispano-alemán de cooperación hacia la región latinoamericana	200

3.2.1	Introducción	200
3.2.2	Objetivos, metodología e implementación	203
3.2.3	Estudio de caso.....	209
3.2.4	Conclusiones.....	211
3.3	Cooperación de país a país: la Fundación Universidad.es y su Programa de becas de grado para estudiantes ecuatoguineanos.....	216
3.3.1	Introducción	216
3.3.2	El país beneficiario	217
3.3.3	Antecedentes, contexto y objetivos del Programa	220
3.3.4	Partes integrantes del proyecto	223
3.3.5	Estructura e implementación	227
3.3.6	Problemas de diseño y conclusiones.....	232
3.4	La cooperación en red de las universidades españolas: el Grupo 9 de Universidades en África.....	237
3.4.1	Introducción	237
3.4.2	La implementación de seminarios de salud sexual y reproductiva desde una perspectiva de género	239
3.4.3	Encuesta a los puntos de enlace nacionales en África	251
3.4.4	Conclusiones.....	255
CAPÍTULO 4.	PERSPECTIVAS DE FUTURO. EL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL COMO PRECURSOR DE UN MODELO DE COOPERACIÓN MULTINIVEL EN IBEROAMÉRICA	259
4.1	Introducción y contexto	259
4.2	La Organización de Estados Iberoamericanos y las Metas Educativas 2021	263
4.2.1	La OEI. Origen	263
4.2.2	Fines y objetivos de la OEI.....	265
4.2.3	Las Metas Educativas 2021	267
4.3	El Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC).	274
4.4	Análisis del marco político-jurídico de la evolución en el EIC. Visión comparada con el EEES.....	279
4.5	¿Hacia una Agencia Iberoamericana del Conocimiento?.....	281
4.5.1	Potencialidades de la AIC	283
CAPÍTULO 5.	CONCLUSIONES	289
5.1	Análisis de información y datos	289
5.2	Conclusiones <i>stricto sensu</i>	290
5.3	Limitaciones del estudio.....	297
5.4	Futuras líneas de investigación	300

BIBLIOGRAFÍA.....	303
ANEXOS	319
Anexo I. Entrevistas.....	321
1.- LUIS MELGAR VALERO. Consejero de la Embajada de España en la República de Guinea Ecuatorial. Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.	321
2.- MEWAEI FIKRU. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Salud en la Universidad de Suazilandia.	329
2.- BERTA FUERTES FERRAGUT. Coordinadora General de las Fundaciones-Consejo España-Australia, España-Brasil y España-India. Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.	336
3.- RODRIGO TRUJILLO GONZÁLEZ. Vicerrector de Investigación e Internacionalización. Universidad de La Laguna (España)	341
5.- MARK REZNIZEK. Director y Representante Permanente del DAAD en España.	358
6.- GREGORY MANNE. Admission Program Unit. Universidad de Tufts y Harvard <i>alumnus</i> y <i>Teaching Fellow</i>	365
Anexo II. Indicadores de medición de la internacionalización en diferentes objetivos estratégicos incluida la cooperación universitaria al desarrollo (Elaboración propia).	371
Anexo III. Modelo de cuestionario a los decanos de universidades latinoamericanas y respuestas facilitadas por Julia Gabriela Maturana Coronel (Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo) a modo de ejemplo, con su previa autorización.....	379
Anexo IV. Modelo de cuestionario a los representantes nacionales africanos del proyecto sobre SDR en África en 2009 y 2011 y respuestas facilitadas por GEZAHEGN BEKELE Dadi, Universidad de Hawassa, a modo de ejemplo, con su previa autorización.....	381
Anexo V. Preponderancia de las áreas de interés para las universidades españolas en función de la ponderación por la importancia del área geográfica	383

i. Agradecimientos

El trabajo aquí presentado es uno de los de mayor calado en la vida del autor, ya que representa la culminación de diferentes etapas en el ámbito académico y se ve revestido de un especial simbolismo, dado que en él se plasman numerosas experiencias cultivadas a lo largo de su trayectoria.

El ejercicio de agradecer es extremadamente arduo, puesto que siempre puede quedar en el tintero algún nombre injustamente preterido. Por consiguiente, antes de hacerlo nominalmente a algunas personas que han jugado un papel clave en su calidad de protagonistas en la ayuda y estímulo prestados, valga mi agradecimiento sincero a todos aquéllos que me han apoyado y de quienes he aprendido, a lo largo de mi trayectoria tanto profesional como académica, a vivir con intensidad el mundo de la internacionalización universitaria.

Hace ya más de una década, concretamente durante un lluvioso y otoñal mes de octubre de 2003, un muy joven profesor asociado de Derecho que no contaba con el cuarto de siglo a sus espaldas, decidió poner rumbo al centro político de la Unión Europea para comenzar una apasionante aventura profesional. Sirva esta primera mención para agradecer al Profesor Sanz Serna, Rector Magnífico de la Universidad de Valladolid y Presidente de la Red Grupo Santander de Universidades Europeas, la oportunidad que me brindó de coordinar y gestionar las actividades de esta potente red, de reconocido peso y de la que forman parte profesionales de gran competencia en representación de universidades de todo el continente. Esta vida en Bruselas, de cuatro años de duración, fue tan fecunda que suscitó en mí una intensa curiosidad por las relaciones internacionales, que he cultivado con empeño y que desde entonces no ha dejado de acompañarme en mi carrera profesional. A lo largo de esos años pude conocer de cerca las bondades de la cooperación interuniversitaria, el entramado político-administrativo de las instituciones comunitarias europeas, y el peso notorio que posee el trabajo en red. Asociaciones como la EUA, ACA, EAIE a nivel europeo ponen a disposición de las universidades instrumentos para potenciar los mecanismos de influencia ante las autoridades gubernamentales para que éstas desarrollen políticas de gobernanza educativa que fomenten la cooperación, la internacionalización y por ende, la extensión

del conocimiento. Gracias a todos estos organismos me introduje de lleno en el análisis de todas estas cuestiones a través de mi presencia en comités de seguimiento y dirección de programas y proyectos educativos europeos.

Ya de regreso a España, primero como asesor en materia internacional del Presidente de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas, Federico Gutiérrez-Solana, a quien también aprovecho para hacer extensivo mi reconocimiento, y posteriormente gracias a mi paso por la recién creada Fundación para la proyección internacional de las universidades españolas, Universidad.es, tuve oportunidad de poner en marcha iniciativas de enorme repercusión que promovieron la dimensión internacional del sistema universitario español. Son muchas las personas con las que colaboré en esta etapa, tanto en España como en el exterior, y por ser empresa hartamente complicada nombrarlas a todas, de nuevo hago extensiva mi gratitud sincera a todas ellas, tanto en universidades españolas como en agencias gubernamentales extranjeras e instituciones internacionales.

De igual modo quiero destacar mi agradecimiento a África, continente que simboliza a la perfección el sentido de la cooperación al desarrollo y el valor que la extensión del conocimiento representa en una sociedad que ha de pretender ser avanzada, libre de bagajes que actúan como losas de los prejuicios y los excesos del pasado y aún, lamentablemente del presente. En este continente en el que he pasado mi última etapa profesional, durante la recta final de esta tesis doctoral, he podido compartir mucho con estudiantes, profesores y altas autoridades de gobierno, así como representantes de organizaciones internacionales. El futuro próximo, tras haber sido injustamente silenciados durante siglos de maltrato, pasa por ellos, y en ese futuro la ciencia y el saber serán protagonistas de su propia historia de éxito.

Este trabajo pretende de igual modo honrar humildemente la memoria de una mujer comprometida con la sociedad, que consagró su vida a la Universidad y al progreso a través de la solidaridad. Me refiero a quien fue mi primera directora de tesis, Rosario Valpuesta, cuya pérdida lamentamos en 2013. Con esta Catedrática de Derecho que se convirtió en la primera mujer que llegó a ostentar el cargo de Rectora de una universidad española, precisamente donde tengo el honor de defender esta tesis doctoral, la

Universidad Pablo de Olavide, tuve oportunidad de compartir pareceres, teorías, argumentos e intensos debates sobre las claves de la educación. Mi homenaje más sentido a una persona incansable en la defensa de la extensión de derechos civiles y firme defensora del progreso y la justicia social.

En este recorrido sumario de este camino emprendido tras mi paso por las universidades de Valladolid, donde obtuve mi licenciatura en Derecho, y la Complutense de Madrid, en la que realicé mis estudios de Ciencias Políticas, no puedo dejar de lado mi reconocimiento al Real Colegio Complutense en la Universidad de Harvard, gracias al cual he podido completar mi investigación en la *Kennedy School of Government*, donde el acceso a las fuentes bibliográficas y el intercambio de opiniones en seminarios con personalidades como Joseph Nye, Graham Allison, Noam Chomsky o Michael Ignatieff, tan sólo por citar algunas de ellas, han sido generosamente prolíficos.

No puedo obviar tampoco mi gratitud a Ana Ruiz-Tagle, quien tuvo la responsabilidad de impulsar la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo a principios de los años noventa. Sus narraciones sobre aquellos primeros años de la Cooperación Española que compartió conmigo en el Café Gijón de Madrid fueron un gran estímulo para avanzar en mis análisis.

Para ir concluyendo, no puedo dejar de mencionar a dos personas que han sido para mí un referente claro en mi trayectoria profesional, artífices de grandes éxitos gracias a su apoyo inequívoco y su confianza: José Manuel Revuelta y Stefan Jurga, insignes catedráticos de cirugía y física respectivamente, infatigables y fieles compañeros de mi singladura profesional en el campo de la internacionalización. Mi expreso reconocimiento a ellos por su dedicación y compromiso así como mi admiración, sin pretensión alguna de halago oportunista.

Y ya finalizando, a quien más me ha ayudado, al más paciente y virtuoso, auténtico artífice del resultado de este trabajo aquí presentado, mi director de tesis, Gumersindo Caballero. Parece lejano en el tiempo el día en que nos conocimos con motivo de Europosgrados 2010, en la bella ciudad colombiana de Medellín, y muchos acontecimientos se han producido desde entonces. Siempre recordaré con especial emoción el momento en el que ideamos este trabajo. Mi más profunda gratitud a él,

Director del Centro de Estudios de Posgrado de la Universidad Pablo de Olavide, entrañable amigo y excepcional mentor.

A Víctor, Nuria e Irantzu, por sus contribuciones al diseño y sus ánimos y apuesta por este trabajo, también mi reconocimiento entusiasta. De igual modo a Pulido, por su aporte a nivel metodológico y sus reflexiones sobre la calidad, materia en la que ha demostrado su profesionalidad y pericia.

Y por último a quienes todo debo, mis padres, forjadores inconfundibles de mi pasión por la educación, el respeto a la diversidad y la tolerancia. Personas excepcionales que han hecho de la enseñanza su seña de identidad y sin quienes los logros que han jalonado mi vida habrían sido, en modo alguno, posibles.

ii. Resumen y palabras clave. Abstract and keywords (Español/English)

RESUMEN

La educación superior internacional evoluciona a un ritmo acelerado que viene marcado por la calidad, la competencia, el cambio de modelos y paradigmas. En esta internacionalización constante en sus diferentes vertientes, el protagonismo del Estado juega un papel preponderante cuando se trata de forjar políticas de atracción de estudiantes internacionales, pero a la vez de fomentar la acción exterior por vía de la diplomacia pública, donde el mundo de la universidad tiene una relevancia cada vez más importante.

La competitividad de la educación, que se fundamenta en la aparición de nuevas universidades, necesidades y modelos como el de los campus satélites internacionales, condicionan en buena medida las políticas estratégicas de internacionalización y las encaminan hacia una mayor mercantilización. Sin embargo, simultáneamente las universidades buscan mecanismos de extensión del conocimiento a través de modelos de cooperación al desarrollo fundamentados de nuevo en las políticas de Estado, contribuyendo asimismo a una mayor internacionalización. El papel que juegan las agencias gubernamentales y el mayor protagonismo de las universidades como pieza clave del sistema de acción exterior son elementos que se estudian en este trabajo para llegar a la conclusión de que son mecanismos de máxima trascendencia en la internacionalización de la educación superior.

PALABRAS CLAVE

Educación superior, internacionalización, cooperación al desarrollo, diplomacia pública, diplomacia universitaria, gobernanza.

ABSTRACT

International higher education is evolving at a rapid pace. This evolution is marked by university efforts to improve quality, increase competitiveness, and adapt to constantly changing models and paradigms. The State plays a prominent role in the internationalization of higher education by shaping policies aimed at attracting overseas students and by encouraging and enacting new initiatives related to foreign policy and public diplomacy.

The increasing competition and commercialization of international higher education is demonstrated by the emergence of new universities and new models such as the International Branch Campuses (IBC). Although many internationalization initiatives within higher education focus on financial gain, some also seek to create mechanisms that facilitate the transfer of knowledge, sharing of research, and novel models of development cooperation. The central argument of this thesis project is that governmental agencies and universities are key enactors of foreign policy, and that these two mechanisms are of utmost importance in the internationalization of higher education.

KEYWORDS

Higher education, internationalization, development cooperation, public diplomacy, higher education diplomacy, governance.

iii. Índice de figuras, gráficos y tablas

- Figura I. Principios sobre los cuales se plantea el desarrollo humano efectivo
- Figura II. Fuentes principales de financiación de estudiantes internacionales en EE.UU. Curso académico 2013/14
- Figura III. Movilidad internacional de estudiantes (previsión 2025)
- Figura IV. El triángulo de coordinación de Clark
- Figura V. Pirámide de la Declaración de París sobre la eficacia de la ayuda al desarrollo
- Figura VI. Planificación estratégica en la dimensión pública de la diplomacia
- Figura VII. Mapa de las oficinas regionales y los centros de información del DAAD
- Figura VIII. Presencia internacional del British Council
- Figura IX. Parámetros relevantes en la promoción universitaria
- Figura X. DAFO – Diagnóstico de la situación al implementar Seminario SDSR
- Figura XI. Estructura del Espacio Iberoamericano del Conocimiento
-
- Gráfico I. Principales países emisores y receptores de IBC
- Gráfico II. Tendencia regional de la emisión de estudiantes a los EE.UU.
- Gráfico III. Porcentaje de entrevistados que cree que España debe cooperar con los países menos desarrollados
- Gráfico IV. Evolución del presupuesto DAAD 1950-2010
- Gráfico V. Evolución del presupuesto DAAD 2010-2014
- Gráfico VI. Presupuesto del DAAD según organismo de procedencia

- Gráfico VII. Incremento de ingresos generados por el *British Council* por cada libra esterlina invertida por el FCO
- Gráfico VIII. Distribución de los ingresos y gastos del *British Council*
- Gráfico IX. Evolución de la participación de las universidades españolas en NAFSA
- Gráfico X. Países receptores de estudiantes internacionales
- Gráfico XI. Evolución del número de estudiantes internacionales en España (1992-2012)
- Gráfico XII. Distribución por sexos de la concesión de becas del Programa ALBAN
- Gráfico XIII. Total de becados por cada una de las convocatorias anuales Programa ALBAN
- Gráfico XIV. Nacionalidad de los becarios beneficiarios Programa ALBAN
- Gráfico XV. Concesiones de becas por país de destino Programa ALBAN
- Gráfico XVI. Tipología de centros participantes en la encuesta por su status
- Gráfico XVII. Tipología de centros participantes en la encuesta por su nivel de especialización
- Gráfico XVIII. Evolución del Índice de Desarrollo Humano en Guinea Ecuatorial
- Gráfico XIX. Ayuda Oficial al Desarrollo neta recibida por Guinea Ecuatorial (% FBC)
- Gráfico XX. Porcentaje de estudiantes ecuatoguineanos en el extranjero (2008/09)
- Gráfico XXI. Notas promedio de los estudiantes matriculados en el curso 2010/11
- Gráfico XXII. Notas promedio distribuidas por área de estudio en el curso académico 2010/11
- Gráfico XXIII. Notas promedio de los estudiantes matriculados en el curso 2011/12
- Gráfico XXIV. Notas promedio distribuidas por área de estudio en el curso académico 2011/12
- Gráfico XXV. Tasa mundial de mortalidad materna (muertes por cada cien mil nacidos vivos)
- Gráfico XXVI. Tratamiento de terapia antirretroviral a nivel mundial (millones de personas)
- Gráfico XXVII. Gasto en I+D en Iberoamérica como porcentaje del PIB por país.

Tabla I.	Evolución de la terminología sobre educación internacional
Tabla II.	Becarios beneficiarios del DAAD en las últimas seis décadas
Tabla III.	Universidades españolas en el Top 200 Shanghai Ranking por disciplinas (2013)
Tabla IV.	Resumen de las características de los ámbitos de la dimensión internacional de las universidades
Tabla V.	Flujo de movilidad del Programa ALBAN por países de mayor índice de acogida UE
Tabla VI.	Concesión de becas por año y por sexo en las cinco convocatorias
Tabla VII.	Tipología de centros participantes en la encuesta
Tabla VIII.	Datos relativos a la educación en Guinea Ecuatorial año 2010
Tabla IX.	Estudiantes ecuatoguineanos en el exterior (curso académico 2008/09)
Tabla X.	Estructura del Espacio Iberoamericano del Conocimiento

iv. Relación de acrónimos

AAD	Akademischer Austauschdienst
ACA	Academic Cooperation Association
ACGD	African Center for Gender and Development
ADEA	Association for the Development of Education in Africa
AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
AGAB	Anglo German Academic Board
AGCS	Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios
AQAN	Asean Quality Assurance Network
AIC	Agencia Iberoamericana del Conocimiento
ALADI	Asociación Latinoamericana de Integración
ALBA	Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América
ALBAN	América Latina Becas de Alto Nivel
ALFA	América Latina Formación Académica
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
ARWU	Academic Ranking of World Universities
ASCUN	Asociación Colombiana de Universidades
AUIP	Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado
AUCA	American University in Central Africa
AUN	Asean University Network
BBC	British Broadcasting Corporation
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BEC.AR	Programa de Becas de Formación en el Exterior en Ciencia y Tecnología de la República Argentina
BFUG	Bologna Follow-Up Group
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
CAE	Conference of Allied Ministers of Education

CAN	Comunidad Andina de Naciones
CAP	Cooperación y ayuda al desarrollo
CAPES	Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior
C-BERT	Cross Border Education Research Team
CC.AA.	Comunidades autónomas
CCI	Comité Consultivo de Internacionalización
CEE	Comunidad Económica Europea
CEI	Campus de Excelencia Internacional
CELAC	Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CEURI	Comisión Española Universitaria de Relaciones Internacionales
CICUE	Comisión de Internacionalización y Cooperación de Universidades Españolas
CIJEC	Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno
CIMO	Centre for International Mobility
CINDOC	Centro de Información y Documentación Científica
CIPD	Conferencia Internacional de Población y Desarrollo
CIS	Centro de Investigaciones Sociológicas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COLCIENCIAS	Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación de la República de Colombia
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México
CORA	Comisión para la Reforma de las Administraciones Públicas
CRUE	Conferencia de Rectores de Universidades Españolas
CSC	Commonwealth Scholarship Commission in the UK
CSCSE	Chinese Service Center for Scholarly Exchange
CSIC	Centro Superior de Investigaciones Científicas
CUIB	Consejo Universitario Iberoamericano
CYTED	Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo

DAA	Deutsche Akademische Auslandsstelle
DAAD	Deutscher Akademischer Austausch Dienst
DAC	Development Assistance Committee
DFID	UK Department for International Development
DIES	Dialogue on Innovative Higher Education Strategies
EACEA	The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
EAIE	European Association of International Education
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EIC	Espacio Iberoamericano del Conocimiento
ELTO	Evaluation of Long-Term Outcomes
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
EUA	European University Association
FAWE	Forum for African Women Education
FBC	Formación Bruta de Capital
FCO	Foreign and Commonwealth Office
FICUE	Fotografía Internacional de la Calidad de las Universidades Españolas
FIRES	Foros Iberoamericanos de Responsables de Educación Superior
GAA	Global Aids Alliance
HIID	Harvard Institute for International Development
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
IEDCYT	Instituto de Estudios Documentales sobre Ciencia y Tecnología
IAU	International Association of Universities
IBC	International Branch Campuses
IBERFOP	Programa de Cooperación con Iberoamérica para el Diseño de la Formación Profesional
IBERMADE	Programa Iberoamericano de Cooperación para la Modernización de Administradores de la Educación
ICEI	Instituto Complutense de Estudios Internacionales

ICEX	Instituto Español de Comercio Exterior
IDH	Índice de Desarrollo Humano
IESALC	Instituto internacional para la Educación Superior en América Latina
IHP	International Health Partnership
IPN	Bologna Information and Promotion Network
JPP	Vietnam Justice Partnership Programme
MDG	Millennium Development Goals Fund
MECD	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España
MEMPROW	Mentoring and Empowerment Programme for Young Women
MENA	Middle East and North Africa
MERCOSUR	Mercado Común del Sur
MGF	Mutilación Genital Femenina
MIT	Massachusetts Institute of Technology
MOOC	Massive Open Online Course
MYS	Mean Years of Schooling
NAFSA	National Association of Foreign Students Advisers
NEPAD	New Partnership for Africa's Development
NESSIE	Network for Experts in Students Support in Europe
NUFFIC	Nederlandse organisatie voor internationalisering in het hoger onderwijs
OAPEE	Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos
OBHE	Observatory on Borderless Higher Education
OBU	Oficina de Bienvenida Universitaria
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
OMC	Organización Mundial del Comercio
OMGUS	Office of Military Government United States
OMS	Organización Mundial de la Salud

ONG	Organización No Gubernamental
ONU	Organización de Naciones Unidas
ORI	Oficina de Relaciones Internacionales
OTAN	Organización del Tratado del Atlántico Norte
OTC	Oficina Técnica de Cooperación
PAP	Programa de Aprendizaje Permanente
PAU	Pruebas de Acceso a la Universidad
PISA	Programme for International Student Assessment
PNUD	Programa de Desarrollo de Naciones Unidas
RDA	República Democrática Alemana
REA	Recursos Educativos Abiertos
RUNAE	Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles
SADC	Southern African Development Community
SANTED	South Africa Norway Tertiary Education Development
SDSR	Salud y Derechos Sexuales y Reproductivos
SECIPI	Secretaría de Estado de Cooperación Internacional y para Iberoamérica
SEMEORIHED	Southeast Asian Ministers of Education Organisation Regional Centre for Higher Education Development
SENESCYT	Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de la República de Ecuador
SITAC	Sistema Iberoamericano de Transferencia y Acumulación de Créditos
SEGIB	Secretaría General Iberoamericana
SELA	Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe
SEPIE	Servicio Español para la Internacionalización de la Educación
SIU	Norwegian Centre for International Cooperation in Education
UE	Unión Europea
UIMP	Universidad Internacional Menéndez Pelayo
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia

UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNGE	Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial
USIA	United States Information Agency
WAS	World Association for Sexual Health

INTRODUCCIÓN

1. Aproximación al objeto de estudio

La educación superior constituye hoy en día uno de los pilares fundamentales e ineludibles en la sociedad del conocimiento al ser ésta la etapa última del ciclo de aprendizaje que se inicia desde la infancia. En un mundo cada vez más interconectado e interdependiente la Universidad ha de ser, más que nunca, punta de lanza de la universalidad que ha de representar el saber que en ella reside y de donde emana el desarrollo de la sociedad. Esta interconexión, necesaria para el progresivo entendimiento de las naciones, ha de fundamentarse en la solidaridad de los pueblos y hace que la cooperación al desarrollo, basada en el conocimiento que dimana de la Universidad, se constituya en pieza angular del complejo entramado en el que se articula la convivencia entre las distintas naciones.

Los conceptos de internacionalización, cooperación al desarrollo, gobernanza educativa y diplomacia pública a través de la Universidad serán los elementos que, adecuadamente conjugados y concatenados entre sí, den consistencia a este trabajo de investigación.

Así, a través de la cooperación en su sentido más amplio, incluyendo obviamente por el caso que nos ocupa, la cooperación universitaria al desarrollo como clave para la transmisión del conocimiento y de la investigación, se facilita un mayor grado de internacionalización, siendo ésta la característica exigible a cualquier institución universitaria del siglo XXI. *“El conocimiento es la “Ruta de la Seda del siglo XXI”*¹ y en esta gran ruta del conocimiento, la internacionalización se muestra digna y fiel compañera de viaje, adquiriendo un especial protagonismo ya que gracias a ella se articulan los mecanismos necesarios que permiten que florezca y se consolide la sociedad del conocimiento.

¹ GABILONDO, Ángel. Solemne acto de presentación ante la sociedad de la Fundación Universidad.es. Casa América. Madrid, marzo de 2010.

Que la internacionalización es un fenómeno cultural que rebasa fronteras, y que no es tan reciente como muchos creen se demuestra en que ya desde tiempos remotos algunos pensaban que lo que existe no se agota en lo que ya conocemos, y aún hoy en día no nos hemos podido reponer quizás de aquel pasaje del “*Θεαίτητος*”² en el que Teeteto le espetó a Sócrates: “*¿Sabes que hay gente por ahí que cree que sólo es real lo que se ve con los ojos y lo que se toca con las manos?*” A lo que Sócrates respondió: “*¿Pero cómo? ¿Hay gente tan extravagante todavía?*”. Evidentemente eran otros tiempos, pero en el caso remoto de que aún nos encontremos en un escenario parecido, sin duda la internacionalización es la máxima expresión de la sociedad del conocimiento.

2. Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo de esta tesis es analizar el papel determinante que los organismos nacionales, en sus distintas modalidades en cuanto a status jurídico, tales como agencias gubernamentales, servicios y organismos nacionales, y las fundaciones del sector público estatal han jugado en la internacionalización de la enseñanza superior. Asimismo, y en este contexto de globalización e interdependencia crecientes, se reflexionará sobre la relevancia que estas agencias tienen, como representantes de los sistemas universitarios de sus respectivos países, en la contribución al desarrollo a través de la cooperación como baluartes del conocimiento. Todos estos análisis pretenden desembocar en las reflexiones finales de esta tesis y que se centran en el papel que han de jugar las universidades y estos organismos en el futuro como artífices del progreso social, económico, educativo y científico de los países en vías de desarrollo.

La clave es, pues, el conocimiento, como pieza angular en el engranaje que articula el desarrollo. Conocimiento que está, por tanto, necesariamente vinculado a la idea de poder en línea de que quien atesora conocimiento, controla el poder. Los países más poderosos del orbe, que son los que más altas cotas de desarrollo han logrado, lo han hecho en una gran medida, gracias a sistemas educativos avanzados con altas

² PLATÓN. “*Θεαίτητος*”. Extraído de “Plato on Knowledge in the Theaetetus”. Stanford Encyclopedia of Philosophy (<<http://plato.stanford.edu/entries/plato-theaetetus/>> [noviembre 2011]).

inversiones en capital humano y una apuesta decisiva por la investigación científica y la aplicación de resultados a la tecnología.

Las agencias nacionales son un instrumento de internacionalización que ha desplegado su acción a lo largo del siglo XX. Estos agentes contribuyen, desde sus parcelas nacionales, a dar forma a los principios de gobernanza educativa mundial y del mismo modo fomentan la marca país a través de sus sistemas universitarios. Son, por consiguiente, actores de diplomacia pública por los que apuestan resueltamente los gobiernos. España se unió recientemente a esta tendencia a través de la puesta en marcha a finales del año 2008 de la Fundación para la proyección internacional de las universidades españolas, Universidad.es, agencia nacional que posteriormente, en enero de 2015 fue absorbida por un organismo de nueva creación, el SEPIE (Servicio Español para la Internacionalización de la Educación Superior), y que incluye las actividades de internacionalización universitaria de la anteriormente mencionada Fundación del sector público estatal, así como las que venía ejecutando el OAPEE (Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos). Junto con otros modelos internacionales, será susceptible de un minucioso análisis en la presente obra. El objetivo último de la tesis es demostrar el papel trascendental de estas agencias en el entorno internacional y plantear el hipotético protagonismo que España, dada su *auctoritas* tradicional en el contexto de la Comunidad Iberoamericana de Naciones, podría jugar en el impulso de una agencia supranacional de internacionalización para Iberoamérica, lo que denominaremos en esta tesis “Agencia Iberoamericana del Conocimiento”, un valioso instrumento de diplomacia pública de esta región con un creciente protagonismo en el planeta.

Se puede así demostrar que internacionalización *stricto sensu* y cooperación internacional al desarrollo son dos objetivos compatibles e indisolublemente unidos en la labor de una agencia gubernamental y que, en última instancia, el conocimiento contribuye de forma determinante al desarrollo de las naciones, a través de la cooperación y del entendimiento mutuo de los pueblos.

La investigación acerca de la educación superior internacional comparada comenzó en las décadas de los sesenta y setenta y adquirió gran apogeo a mediados de los ochenta

con Altbach³. Desde este enfoque de incrementar la capacidad para generalizar los fenómenos que descansan en la internacionalización es desde el cual nos referiremos a los aspectos que se encuentran en la línea directa de flotación de esta tesis, dado que la comparación sistemática nos ayuda a ilustrar la dinámica actual del fenómeno⁴. Así, se podrá, a través de una incorporación de los desafíos a este ámbito de conocimiento, estimular el progreso de la materia, siendo éste el tercer ámbito de aplicación del planteamiento de un trabajo científico como el de la tesis doctoral, al que se pretende dar respuesta⁵, trascendiendo el primer ámbito puramente descriptivo, que ignora desafíos y tendencias, y superando el segundo ámbito que debate sobre éstos.

Tres son las preguntas más relevantes a las que habrá que dar cumplida respuesta tras el análisis que acometemos en esta tesis:

- La cooperación al desarrollo, ¿es parte de la internacionalización de la educación superior?
- ¿Qué papel juegan las agencias gubernamentales en la conexión de estos dos elementos?
- La educación superior y los sistemas universitarios, ¿son por sí mismos instrumentos de diplomacia pública como aliados de la acción exterior del Estado?

En el primer caso nos encontramos con una pregunta de carácter causal, mientras que las dos preguntas siguientes serían más bien descriptivas, haciendo referencia a la experiencia del papel que juegan las agencias gubernamentales de internacionalización sobre la base del análisis de programas concretos puestos en marcha por ellas. Aun así, dada la novedad que implica hablar de una “diplomacia universitaria”, quizás la última

³ ALTBACH, Philip G. KELLY, David H. “Higher Education in International Perspective: A Survey and Bibliography”. London; New York. Mansell Pub. 1985.

⁴ TEICHLER, Ulrich. “Comparative Higher Education: Potentials and limits”. Higher Education, 32 (4). Pp. 431-465.

⁵ KOSMÜTZKY, Anna. “Challenges and Trends in Comparative Higher Education: an Editorial”. Springer Science+Business Media Dordrecht. 2013. P. 374.

pregunta pueda ser también considerada como vinculada a un análisis de investigación exploratoria.

Conectado con ello, se podrán contestar otras subpreguntas como la de si es viable y eficiente, o más bien, si realmente tiene sentido un modelo de cooperación al desarrollo basado en exclusiva en la ayuda y apoyo económico para la puesta en marcha de proyectos en el país beneficiario de las ayudas, o más bien si el modelo eficiente y el que tiene sentido es el que conjuga ese tipo de cooperación tradicional con el modelo de cooperación al desarrollo basado en el conocimiento, vía educación superior. De igual modo se tratará de reflexionar sobre la calidad de un modelo de internacionalización basado muy fundamentalmente en la captación de estudiantes internacionales, que se caracteriza por estar más centrado en la búsqueda de financiación directa, vía ingresos por matrículas externas e indirecta al ser un indicador muy tenido en cuenta en la casi totalidad de los sistemas de financiación universitarios, tanto a nivel de gobierno central en España como de los autonómicos (por ejemplo el Contrato-Programa de las universidades andaluzas con la Junta de Andalucía), que en un modelo de calidad, que además de dicha calidad promueva la sostenibilidad vía cooperación al desarrollo.

En línea con las preguntas, subpreguntas y reflexiones, se pretende con este trabajo proponer, en el marco de la Comunidad Iberoamericana de Naciones, un proyecto de agencia intergubernamental que haga viable un desafío de gran magnitud: dar cohesión a los sistemas universitarios de esta gran área geográfica que comparte lazos históricos y culturales comunes; fomentar el intercambio y los proyectos transnacionales, basándose en un principio básico de solidaridad por medio de la cooperación al desarrollo de los países menos favorecidos. Así, y gracias a la educación como centro neurálgico de la acción común de los países, se podría realzar el impacto de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno y ahondar en la proyección internacional de sus acciones como espacio común compartido de los países iberoamericanos.

De igual modo la tesis propone una serie de indicadores que podrían ser susceptibles de aplicación en una universidad concreta y que responden a los desafíos de internacionalización, cooperación al desarrollo y apoyo a la investigación, de modo que

la eficiencia en la aplicación de acciones estratégicas fundamente la optimización de resultados en cada una de estas vertientes, ahondando en su dimensión internacional.

3. Diseño de la investigación

La tesis pretende convertirse en un estudio sistemático de la educación superior y su evolución con fundamento en la internacionalización, la cooperación al desarrollo y como instrumento de una nueva diplomacia pública, la diplomacia universitaria. Para ello, desde el punto de vista del estricto marco teórico, el trabajo trata de añadir una perspectiva de ciencia política al estudio de la educación superior.

En cuanto al diseño de la investigación, los datos que se utilizarán para testar las hipótesis son los siguientes:

a. Cuestionarios trasladados a:

- i) Universidades españolas: se realizó una encuesta a un total de treinta universidades españolas. Se trató de un estudio de caso con una finalidad exploratoria.
- ii) Decanos latinoamericanos participantes en el proyecto hispano-alemán de formación promovido por dos agencias gubernamentales europeas. El cuestionario fue distribuido entre los treinta decanos participantes, al cual respondieron veinticuatro.
- iii) Coordinadores nacionales africanos del proyecto G-9. En este caso respondieron los cuatro coordinadores de Etiopía, Kenya, Tanzania y Uganda. Las conclusiones también fueron complementadas por una entrevista a otro de los participantes etíopes.

b. Entrevistas realizadas:

- i) Una entrevista por videoconferencia.
- ii) Cinco entrevistas presenciales semiestructuradas (preguntas y guión preparados pero reconducidos, adaptándose a las respuestas del entrevistado).

c. Datos de resultados de evaluación para programas:

- i) ALBAN en América Latina (2003-2010).
- ii) Estudiantes ecuatoguineanos en España (2010-2012).

Respecto de los datos recabados de universidades españolas así como del estudio realizado sobre la puesta en marcha del “Programa de Becas de Grado para Estudiantes Ecuatoguineanos en España”, ambos se han facilitado gracias a la vinculación profesional del doctorando a la Fundación Universidad.es durante tres años en su calidad de Director de Relaciones Institucionales e Internacionales. Se trata de datos inéditos que no están publicados, pero que forman parte de la base de datos de la Fundación, y por extensión, de su heredero, el nuevo organismo SEPIE. Los datos también fueron compartidos con la Embajada de España en Guinea Ecuatorial y constan en los archivos de dicha legación diplomática.

Las bases de datos relativas al cuestionario a las universidades fueron compiladas por la Responsable de Promoción de la Fundación Universidad.es⁶, que avala el trabajo realizado, y en el caso del Programa de Guinea Ecuatorial se garantiza el anonimato de los beneficiarios dado que en este trabajo se hace mención exclusivamente a las estadísticas. En el caso del cuestionario a universidades españolas, se configuró una base de datos con finalidades académicas y a través de un tratamiento estadístico fundamentado en un análisis descriptivo. La variedad de los cargos que rellenaron el cuestionario perteneciente a diferentes unidades (vicerrectorados, oficinas de relaciones internacionales, centros de posgrado) proporcionan al estudio una visión más amplia.

En cuanto a los cuestionarios realizados tanto a los decanos de universidades latinoamericanas beneficiarios del proyecto hispano-alemán descrito en esta obra como a los representantes nacionales de los cuatro países africanos que formaron parte del proyecto del G-9 en África, todas ellas constituyen información inédita que ha sido utilizada por el doctorando para elaborar una serie de conclusiones a la luz del estudio de caso. En los anexos III y IV figuran dos ejemplos de cuestionarios con preguntas y respuestas.

⁶ Información de la encuesta a universidades españolas realizada desde el Área de Promoción de la Fundación Universidad.es bajo la responsabilidad de Ana Sada Huete, MA por el IE. Los resultados fueron utilizados, entre otras cosas, para fundamentar el establecimiento de proyectos futuros entre la Fundación Universidad.es y la OEI.

CAPÍTULO 1. CONCEPTOS Y MARCO TEÓRICO

Son varios los conceptos cuyo análisis nos servirá para establecer un marco teórico que constituya la base para el desarrollo de los diferentes capítulos de la tesis. Todos ellos, convenientemente enlazados, configuran un modelo en el que la educación llega a sus más altas cotas de expansión gracias a la combinación de la cooperación al desarrollo, la internacionalización, y la instrumentalización del alcance de las instituciones de educación superior como agentes de la diplomacia universitaria, concepto éste de nuevo cuño que aporta la tesis doctoral.

1.1 Educación y conocimiento

1.1.1 Definición y origen

La educación es la herramienta primordial a partir de la cual se transmite el conocimiento. La palabra educación deriva directamente del vocablo latino *ēdūcātīōnēm*, (los sustantivos pasan del latín al español a partir del acusativo).

Por lo que se refiere a su significado y al tratarse de un sustantivo abstracto verbal, debemos remitirnos al verbo *ēdūcārē* cuyo significado originario era el de criar, alimentar, cuidar. En este aspecto es bien significativo el testimonio del historiador romano del s. I a. C. Quinto Curcio Rufo en su obra *Historia Alexandri Magni*:

“... educit obstetrix, educat nutrix, instituit paedagogus, docet magister” (la comadrona nos saca a la luz, la nodriza nos cría, el pedagogo nos instruye y el maestro nos enseña).

No obstante *ēdūcārē* puede tener un significado de extensión, como es el de formar, enseñar, educar, como podemos comprobarlo en una frase de nuestro calagurritano Marco Fabio Quintiliano⁷ en su *Institutio Oratoria* al decir *“in his scholis educatur orator”* (en estas escuelas se forma el orador).

Por su parte, el origen etimológico de la palabra “conocimiento” procede del latín: < *cognoscere* = conocer. Se trata de un neologismo latino, *cognosc-i-men-tum* y su formación como palabra es como sigue: *cognosc-*: base léxica + *-i-*: vocal eufónica o

⁷ BLÁZQUEZ FRAILE, Agustín. *Diccionario Latino-Español*. Barcelona. 1967.

unitiva del lexema con la acumulación de sufijos + *-men* (<*-*mn*) sufijo que sirve para la formación de sustantivos deverbativos de acción y resultado + **-to* > *tu-m* que unido al sufijo *-men* nos da *-mentum*, resultado de la acumulación de los dos sufijos, propio de nombres que, derivados de verbos, poseen un valor instrumental.

En cuanto a su significado, expresa cada una de las aptitudes que tiene el alma de percibir, por medio de determinados órganos sensitivos, las impresiones de los objetos externos, lo que nos da como sinónimo de “entendimiento, inteligencia, razón natural, ciencia, sabiduría”. En filosofía el problema del conocimiento es triple:

- Naturaleza del conocimiento (psicología).
- Criterios del conocimiento (lógica).
- Valor del conocimiento (metafísica).

El conjunto de las respuestas aportadas a este problema constituye la “teoría del conocimiento”. Educación y conocimiento son, por tanto, la base del aprendizaje y se caracterizan por ser dos elementos indisolublemente asociados.

La educación es definida por cada sociedad, pero en la génesis de su concepción como valor, la educación, el ideal educativo, es, hasta en sus menores detalles, obra de la sociedad. Según Durkheim⁸ es ella quien nos traza la imagen del hombre que debemos ser, y en esa imagen se reflejan todas las particularidades de su organización.

En el caso que nos ocupa, la educación superior comprende *“todo tipo de estudios, de enseñanza o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una Universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior”*⁹. Así pues, en línea con lo que establece el documento “Políticas para el cambio y el desarrollo en la educación superior”, elaborado por la UNESCO en 1995, se concluye que:

⁸ DURKHEIM, Émile: “Educación y Sociología”. Ediciones Península. Barcelona. 1975.

⁹ Definición de educación superior concebida en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, 1998.

“La segunda mitad del siglo XX ha pasado a la historia de la educación como un período de gigantesca expansión y transformaciones cualitativas extraordinarias de la educación superior, que se debería entender como una de las partes más importantes de un sistema educativo funcionalmente independiente. Este nivel de educación está compuesto generalmente por una larga serie de tipos de institución en los que los estudios y la formación de nivel superior, la enseñanza, la investigación [incluso si puede haber diferencias entre determinados tipos de institución en cuanto al nivel de intensidad y el financiamiento, de campos abarcados y de prestigio académico] y los servicios a la sociedad son las tareas y actividades principales.

[...] Esta evolución se debería considerar como una confirmación de que estamos viviendo en una época en la que sin una formación e investigación satisfactorias de nivel superior ningún país puede asegurar un grado de progreso compatible con las necesidades y las expectativas de una sociedad en la que el desarrollo económico se produzca con la debida consideración al medio ambiente y vaya acompañado de la edificación de una “cultura de paz” basada en la democracia, la tolerancia y el respeto mutuo, en resumidas cuentas, un desarrollo humano sostenible”¹⁰.

1.1.2 La educación como base del desarrollo

Una de las primeras conclusiones del análisis conceptual de la educación superior nos sugiere que ésta ha de estar íntimamente imbricada en un sistema de desarrollo basado en la sostenibilidad, el respeto y la cultura de paz. De hecho, y al tratarse esta tesis de una reflexión sobre la necesaria simbiosis entre internacionalización universitaria y cooperación al desarrollo a través del conocimiento, uno de los ejes prioritarios sobre los que ha de descansar la educación superior es precisamente el “desarrollo humano sostenible”. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) llega a la

¹⁰ Políticas para el cambio y el desarrollo en educación superior. UNESCO, París, 1995.

conclusión, al definir el concepto de desarrollo humano, de que éste es una respuesta necesaria, natural y urgente a la multiplicidad de factores y causas que han dado origen a la pobreza. El desarrollo humano, en el cual la educación es un componente fundamental, es el antídoto para luchar contra la inestabilidad, la pobreza y cualquier otro tipo de elemento que dificulte la vida de los seres humanos.

El desarrollo humano es un proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos, las más importantes de las cuales son: una vida prolongada y saludable, acceso a la educación y el disfrute de un nivel de vida decente¹¹. Del mismo modo, y a tenor de lo dispuesto en el informe de Naciones Unidas sobre desarrollo humano, otras oportunidades incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo, lo que Adam Smith llamó la capacidad de interactuar con otros sin sentirse *“avergonzado de aparecer en público”*. De igual modo, el desarrollo humano implica necesariamente la expansión y el uso de las habilidades humanas¹², propiciando la sostenibilidad de las actuaciones tanto en el ámbito público como en el privado. La sostenibilidad es la característica que ha de regir la actividad encaminada al desarrollo humano, ya que de lo contrario éste no sería tal y sería simplemente un desarrollo entendido desde la perspectiva del conjunto de prácticas, a veces aparentemente contradictorias, que con objeto de asegurar la reproducción social, transforman y hasta destruyen el entorno natural y las relaciones sociales a través del incremento en la producción de bienes y servicios¹³.

En este contexto de sostenibilidad es fundamental garantizar que las acciones y políticas estratégicas en favor del desarrollo también estén dotadas de durabilidad, pues de lo contrario será complicado asentarlas en un marco de convivencia en el medio y largo plazos.

¹¹ Human Development Report. United Nations Development Program. Oxford University Press. 1990.

¹² ALKIRE, Sabina. Human Development Research Paper 2010/01, “Human Development: Definitions, Critiques, and Related Concepts, UNDP.

¹³ RIST, Gilbert. “Le développement. Histoire d’une croyance occidentale”. Presses de Sciences Po, París, 2001.

En la siguiente figura¹⁴ se determinan los cuatro principios sobre la base de los cuales se puede plantear un desarrollo humano efectivo.

Figura I

Principios sobre los cuales se plantea el desarrollo humano efectivo

Principios y políticas

Sobre la base de las ideas que rigen el desarrollo humano y el fomento de la igualdad de oportunidades en la vida, presentamos cuatro principios rectores para el diseño y la ejecución de políticas encaminadas a la reducción de la vulnerabilidad y el aumento de la resiliencia

Adopción de la universalidad

Todos los individuos tienen el mismo valor y el derecho a recibir protección y apoyo: Por lo tanto, debe tenerse más en cuenta que aquellos más expuestos a los riesgos y amenazas, los niños y las personas con discapacidades, pueden necesitar un apoyo adicional para garantizar que sus oportunidades en la vida son iguales a las de otros. La universalidad puede requerir, por tanto, derechos y atenciones diferenciados. Para otorgar la misma consideración a todos puede ser necesario un tratamiento diferente en favor de los desfavorecidos.

Las personas son lo primero

Para reducir las vulnerabilidades es necesario afirmar el mensaje básico del desarrollo humano a “las personas son lo primero”, un mensaje promovido de manera continuada en todos los Informes sobre Desarrollo Humano desde que se publicara por primera vez en 1990. Todas las políticas públicas, en especial en el ámbito macroeconómico, deben considerarse medios para un fin y no fines en sí mismas. Los encargados de formular las políticas deben plantear algunas preguntas básicas. ¿Está mejorando el crecimiento económico las vidas de las personas en las esferas que realmente importan (desde la salud, la educación y los ingresos hasta la seguridad humana básica y las libertades personales)? ¿Se siente la gente más vulnerable? ¿Se está

olvidando a algunas personas? Y, en caso afirmativo, ¿quiénes son y cuál es el mejor modo de abordar estas vulnerabilidades y desigualdades?

Compromiso por la acción colectiva

Para afrontar los desafíos actuales es necesaria la acción colectiva. Cuando las personas cooperan, dirigen sus capacidades y oportunidades individuales a superar las amenazas y su resiliencia conjunta fomenta el desarrollo y lo hace más sostenible. Se puede afirmar lo mismo de los Estados que trabajan conjuntamente para reducir las vulnerabilidades ante las amenazas transfronterizas mediante la prestación de bienes públicos globales. A pesar de la gran incertidumbre que nos rodea, una cosa parece estar clara: una visión positiva de lo público dependerá en gran medida de la prestación satisfactoria de bienes públicos, tanto nacionales como mundiales.

Coordinación entre los estados y las instituciones sociales

Los individuos no pueden prosperar solos. De hecho, no pueden actuar solos. Cuando nacen, la familia les proporciona el sustento vital. A su vez, las familias no pueden actuar con independencia de las sociedades. Las políticas encaminadas a la mejora de las normas, la cohesión y las competencias sociales deben ganar importancia para que los gobiernos y las instituciones sociales puedan actuar con miras a reducir las vulnerabilidades. Asimismo, cuando los propios mercados y sistemas provocan vulnerabilidades, gobiernos e instituciones sociales deben orientar a los mercados para que las limiten y ayudar a las personas allí donde los mercados no han podido.

La educación, por su repercusión en la sociedad actual, es un asunto de Estado, y trasciende incluso la política nacional, ya que la gobernanza educativa va más allá de lo nacional y adquiere carácter supranacional. Como se verá más adelante, la correa de transmisión de la internacionalización de la educación superior es, entre otras

¹⁴ MALIK, Khalid y otros. Informe sobre Desarrollo Humano 2014. “Sostener el Progreso Humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia”. PNUD, 2014.

consideraciones, el interés que subyace en los Estados de hacer que la armonización de los estudios universitarios sea más real y efectiva, así como de lograr un mayor poder de influencia regional a través de la coordinación de sus políticas. Prueba de ello es el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) o los proyectos de Espacio Iberoamericano de Conocimiento (EIC) en los que España, en ambos casos, es parte integrante y activa.

Una buena prueba de la relevancia que tiene implicarse en la extensión del conocimiento en los países en vías de desarrollo es el hecho de que nos encontramos en un mundo con cambios profundos, extremadamente cambiante, con una volatilidad acentuada por la crisis que comenzó en la primera década del siglo XXI, a partir del año 2008, y que llega hasta nuestros días. Ya desde mediados del siglo XX los avances en los ámbitos científico y tecnológico promovieron un elevado dinamismo en las estructuras socioeconómicas del sistema¹⁵ que implican una adaptación y cambio en la gestión del conocimiento, a través de la educación, facilitando así que las consecuencias de una adecuada gestión del denominado “triángulo del conocimiento”¹⁶ repercutan en las sociedades en vías de desarrollo. La sociedad mantenía una relación más estática con el conocimiento, caracterizada por su poca complejidad en su gestión y difusión

Precisamente una de las áreas de influencia más relevantes del planeta es Europa, quien ha apostado de forma decisiva por una sociedad que se desarrolle y crezca vigorosamente a través del conocimiento. Una auténtica economía basada en el

¹⁵ ELZABURU MÁRQUEZ, Fernando. MARTITEGUI SUSUNAGA, Jesús: “Educación: reto del tercer milenio”. Ediciones 2010. Madrid. 1998.

¹⁶ La aportación de la enseñanza superior al crecimiento y el empleo y su atractivo internacional pueden potenciarse a través de vínculos estrechos y eficaces entre la educación, la investigación y la innovación, que son los tres lados del "triángulo del conocimiento". El actual avance hacia una innovación abierta ha dado lugar a una mayor transferencia del conocimiento y a nuevos tipos de cooperación entre instituciones docentes, organismos de investigación y empresas. La Comisión Europea apoya la inversión en innovación y en el triángulo del conocimiento a través de iniciativas como el Instituto Europeo de Innovación y Tecnología, la cooperación Universidad-Empresa, el apoyo al emprendimiento, y la ayuda a investigadores a través de acciones como Marie Skłodowska-Curie. (<http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/knowledge-innovation-triangle_es.htm> [julio 2012]).

conocimiento, tal como establece la Estrategia de Lisboa¹⁷, es la que tiene por objetivo hacer de Europa la región más avanzada del planeta en todos los parámetros cuantificables de desarrollo.

Según la Comisión Europea, la educación y la formación desempeñan un papel clave en la consecución y posterior consolidación de la Estrategia Europa 2020. El crecimiento de los países europeos debe ser exigente, a la vez que inteligente, con altas dosis de integración y sostenibilidad. Para liberar todo el potencial de la educación como motor para el crecimiento y el empleo, los Estados miembros deben seguir realizando reformas para aumentar el rendimiento y la eficiencia de sus sistemas educativos¹⁸. De hecho, la cooperación política de los países europeos en materia de educación y formación ha permitido desde 2002 un apoyo fundamental a las reformas educativas. Por este motivo, el Consejo de Ministros de la Unión Europea adoptó el *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación ("ET 2020")*, con el objetivo de asegurar la realización profesional, social y personal de todos los ciudadanos, la empleabilidad y la prosperidad económica sostenible, a la vez que la promoción de los valores democráticos, la cohesión social, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural. Todos los aspectos mencionados inciden en la repercusión que el establecimiento de estrategias de acción tiene en la forma de vida de los ciudadanos de

¹⁷ Punto 5 de la Estrategia, Agenda o Proceso de Lisboa: *"L'Union s'est aujourd'hui fixé un nouvel objectif stratégique pour la décennie à venir: devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale. La réalisation de cet objectif nécessite une stratégie globale visant à : préparer la transition vers une société et une économie fondées sur la connaissance, au moyen de politiques répondant mieux aux besoins de la société de l'information et de la R&D, ainsi que par l'accélération des réformes structurelles pour renforcer la compétitivité et l'innovation et par l'achèvement du marché intérieur; moderniser le modèle social européen en investissant dans les ressources humaines et en luttant contre l'exclusion sociale; entretenir les conditions d'une évolution saine de l'économie et les perspectives de croissance favorables en dosant judicieusement les politiques macroéconomiques"*. Consejo Europeo de Lisboa. 23-24 marzo 2000 (<http://www.consilium.europa.eu/es/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/ec/00100-r1.f0.htm> [julio 2012]).

¹⁸ European Commission: Education and Training Monitor 2012. Executive summary. Publications Office of the European Union. Luxembourg. 2012.

la Unión Europea, con un propósito tendente a lograr las más altas cotas de bienestar y desarrollo.

1.2 Internacionalización

1.2.1 Definición y origen

El concepto “internacionalización” no es nuevo ni en sociología ni en ciencia política, fundamentalmente en el campo de las relaciones intergubernamentales. Sin embargo no se convirtió en un concepto extendido y ampliamente aceptado en el marco de la enseñanza superior hasta fechas muy recientes.

Se trata de un neologismo o palabra de reciente creación formada por derivación, la forma más fecunda en la creación de sustantivos y adjetivos. Se trata de una voz culta, pues apenas ha sufrido modificación del latín al español actual.

Se suele aceptar que se trata de un término complicado que origina una gran confusión y complejidad. Tal como se puede apreciar en la Tabla I, referida seguidamente, ha habido una serie de conceptos utilizados indistintamente en el último medio siglo para ilustrar este campo en el que se desenvuelven las universidades. Así, “relaciones internacionales”, “cooperación internacional”, “educación internacional” han sido utilizados para aludir a actividades tales como proyectos de desarrollo, intercambio de estudiantes, convenios académicos y culturales, programas de estudios de idiomas, en definitiva, una suerte de entente para tender puentes entre diferentes países y modelos.

El concepto “internacionalización” en sí mismo surge a principios de la década de los ochenta¹⁹ e incluía un significado y alcance aún mayor, haciendo referencia a un amplio espectro de aspectos de la educación superior. Puede ser definido como el proceso de integración de una dimensión internacional en la enseñanza y la investigación de una institución de educación superior. Tal como afirma Knight, ésta es una definición neutral de internacionalización, que debe ser bien distinguida de cooperación internacional, puesto que la primera incluye todas aquellas actividades de diseño de *curricula*

¹⁹ KNIGHT, Jane “Internationalization Remodelled: Definition, Rationales and Approaches”. Journal for Studies in International Education, Vol. 8 No 1. 2004.

internacionales conjuntos, el establecimiento de procedimientos de reconocimiento mutuo y validación de títulos, los cursos de idiomas a medida, pero no implica cooperación con otros socios en un país concreto del mundo.

Existe una diferenciación conceptual en la evolución terminológica en este campo de la internacionalización y que distingue entre términos genéricos y elementos específicos.

Tabla I
Evolución de la terminología sobre educación internacional²⁰

Términos genéricos		
Nueva terminología del último cuarto de siglo	Terminología existente durante los últimos 35 años	Términos tradicionales en el último medio siglo
Globalización	Internacionalización	Educación internacional
Educación sin fronteras	Educación multicultural	Cooperación internacional al desarrollo
Cross-border education	Educación intercultural	Educación comparativa
Educación transnacional	Educación global	Educación a distancia (<i>correspondence education</i>)
Educación virtual	Educación a distancia (<i>distance education</i>)	
Internacionalización en el exterior	Educación en el extranjero (<i>offshore</i> o <i>overseas</i>)	
Internacionalización en casa (I@H)		
Europeización		

Elementos específicos		
Términos nuevos acuñados en el último cuarto de siglo	Términos existentes a lo largo de los últimos 35 años	Términos tradicionales en el último cuarto de siglo
Proveedores educativos	Estudiantes internacionales	Estudiantes extranjeros
Universidades corporativas	Programas “ <i>Study Abroad</i> ”	Intercambio de estudiantes
Liberalización de servicios educativos	Acuerdos interinstitucionales	Proyectos de desarrollo
Universidades virtuales	Proyectos conjuntos	Acuerdos culturales
Campus satélites (<i>branch campus</i>)	Estudios por áreas	Estudios de idiomas
Programas de hermanamiento (<i>twinning programmes</i>)	Titulaciones dobles y titulaciones conjuntas	
Programas franquiciados		
Redes		
Educación global		

²⁰ KNIGHT, Jane: “Borderless, Offshore, Transnational and Cross-border Education: Definition and data dilemmas”. Report for Observatory for Borderless Higher Education. Londres. 2006.

Los conceptos arriba señalados constituyen el marco en el que se centra el debate educativo universitario desde una perspectiva de interconexión global. Sin embargo, por su repercusión en el escenario de la educación superior internacional, podemos centrarnos en la definición de cuatro de ellos, siendo la internacionalización el fenómeno desde el cual se derivan los demás.

Además, si bien el objetivo básico y quizás más fundamental de la cooperación internacional al desarrollo es el fortalecimiento institucional de una universidad en un país en vías de desarrollo, no se puede negar que ésta es una forma importante de cooperación internacional de la educación superior, aunque el objetivo último no es internacionalizar dicha universidad.

“There can be little doubt that the process of globalization is exercising a significant influence on the world of higher education. But that is not all. At the same time, there is a globalization of higher education that, in turn, has significant implications. It has implications for people and for countries. It has implications for higher education and for development”²¹.

1.2.2 Variantes de la internacionalización

- Internacionalización *stricto sensu*: parte de una premisa consistente en que las naciones, los Estados, siguen jugando un papel importante en los ámbitos económico, social y cultural, pero su razón de ser y su actividad en el seno de la comunidad internacional se fundamenta cada día más en la interdependencia e interconexión. La cooperación da lugar a la expansión de políticas nacionales e internacionales que priorizan actividades reguladas para facilitar las actividades intrafronterizas.
- Globalización: enfatiza la creciente convergencia de las economías y las sociedades dado que se trata de un proceso que constituye un sistema social con

²¹ WEBER, Luc E. DUDERSTADT, James J. “The Globalization of Higher Education”. Economica Ltd. 2008. P. 11.

la capacidad de trabajar como una unidad a escala global, es decir, del planeta²². Estructuralmente, la globalización es posible a través de dos tecnologías en continua transformación – transportes y comunicaciones (la comunicación trasciende lo meramente físico y se extiende a la comunicación a distancia y vía nuevas tecnologías) –. La globalización se identificaría con un mundo más compacto donde el tiempo y el espacio están más comprimidos. Desde la perspectiva del proceso social de transformación, la globalización ejerce un impacto de gran calado sobre la educación superior, pues bajo la influencia de la interacción social que genera la globalización, las instituciones de educación superior desarrollan una tendencia ligada al consumo que convierte a la educación en un producto intercambiable en un mercado abierto²³. De hecho, en este marco de la globalización se introduce una nueva dimensión de la Universidad, esto es, su capacidad de convertirse en auténticos *hubs* dado que la globalización de la educación conduce, en algunos casos a la adquisición de títulos académicos de varias universidades gracias a acuerdos globales entre distintas instituciones y a la existencia de campus satélites en el exterior²⁴. La pregunta que cabe formularse es: ¿son internacionalización y globalización fenómenos semejantes? Y yendo más allá incluso, ¿qué incidencia tiene la regionalización en estos procesos?

Por comenzar con la regionalización, Gilson entiende que *“se trata de un proceso en el que suelen tener un papel importante las políticas de apertura económica, a menudo adoptadas en el seno de acuerdos de integración regional, ya que producen una intensificación de las interacciones de los actores económicos privados y de otros actores no estatales”*²⁵. Desde este enfoque globalización y

²² CASTELLS, Manuel: “Public Diplomacy in a Changing World: Theorizing Public Diplomacy”. Section 1. The New Public Sphere: Global Civil Society, Communications Network, and Global Governance, 2008.

²³ MITCHEL, Douglas E. YILDIZ NIELSEN, Selin. “Globalization: Education and Management Agendas”. InTech. Rijeka, 2002.

²⁴ ARMSTRONG, Lloyd. “Competing in the Global Higher Education Marketplace. Outsourcing, Twinning and Franchising”. New Directions for Higher Education. Wiley Productions, Inc. 2007.

²⁵ GILSON, Julie. “Asia Meets Europe: Inter-regionalism and the Asia-Europe Meeting”. Cheltenham, Edward Elgar. 2002. Pp. 4-6.

regionalización son dos procesos intrínsecamente relacionados y la regionalización se convierte en vehículo necesario para la globalización. Esta óptica tendrá su relevancia al asumir los procesos de integración regional desde la perspectiva académica y de investigación.

A la vista de lo analizado, parece que pueden distinguirse de forma clara, ya que la globalización incide en las condiciones globales que influyen en las percepciones del espacio, la movilidad de las acciones y la naturaleza de la comunicación así como las distintas vertientes de la orientación encaminada a la interacción social. Sin embargo, la internacionalización se centra en las acciones de instituciones que persiguen cruzar fronteras en búsqueda de beneficios sociales, económicos, políticos y culturales. Es en esta parcela de extensión del conocimiento donde reside el fundamento primigenio de la internacionalización. Sin embargo, lo cierto es que la globalización como paradigma de competitividad, hace que su motor, la internacionalización, se vea necesariamente sometida a mayores criterios de calidad, dado que la educación internacional se halla hoy en día fuertemente globalizada²⁶. Es aquí donde entra precisamente en juego el debate entre globalización y calidad, que se estudiará de forma somera en este mismo epígrafe cuando se mencione la diferencia de criterio entre los proyectos de campus de excelencia internacional europeos y los campus satélites internacionales conocidos como el fenómeno de los IBC.

En el análisis de la educación superior, muchas veces se recurre a la palabra "*glonacality*" para aludir a los cambios que se producen en los sistemas universitarios en diferentes niveles: global, nacional y local-organizacional²⁷.

²⁶ EGRON-POLAK, Eva. "Internationalization of Higher Education in an Era of Globalization: a Question of Balance". Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), en Educación Global, Número 7. 2003. Pp. 157-169.

²⁷ KING, Roger. "Policy Internationalization, National Variety and Governance: Global Models and Network Power in Higher Education States". The International Journal of Higher Education and Educational Planning. Vol. 60 (6), 2010. Pp. 583-594.

Existe cierto consenso en entender que no todas las universidades son necesariamente internacionales, sin embargo apenas ninguna se escapa al fenómeno de la globalización²⁸, dada la creciente competitividad y su pérdida progresiva, en una gran parte del ámbito de aplicación de la actividad que ejercen las universidades, de su ratio inicial de centro de formación, alejada de cualquier interés económico. Además, hoy en día se crean universidades muy rápidamente, y la exigencia de la calidad y de criterios de acreditación rigurosos se presentan como mecanismos necesarios para salvaguardar la integridad de todo el sistema de educación superior.

- Europeización: otro fenómeno muy vinculado a la internacionalización *lato sensu* y que viene fundamentada por el hecho de ser Europa origen de los sistemas universitarios a lo que se une la circunstancia de haber avanzado muy sustancialmente en la convergencia y armonización a través del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). A principios de los años ochenta ya los observadores externos concluían que la educación superior en Europa estaba más bien “europeizada” y no tanto centrada en una internacionalización hacia fuera²⁹. La europeización se utiliza habitualmente para describir el fenómeno de la internacionalización a nivel regional. La cooperación entre los países de la Unión Europea, tanto a nivel económico, como social y cultural, es requerida para la estabilidad y crecimiento económicos. De hecho, esta cooperación regional, que también despliega sus efectos en el ámbito de la educación superior, facilita el desarrollo de una mayor competitividad global de la subregión europea en su conjunto, y esto es algo que incide de forma expresa en el ámbito universitario. El Proceso de Bolonia iniciado en 1999 ha sido el punto de partida para una mayor “europeización” o “transnacionalización de la educación superior”, puesto que en dicho Proceso reside el fundamento último

²⁸ “Higher Education to 2030. Volume 2. Globalization”. OECD. París, 2009.

²⁹ TEICHLER, Ulrich. “Europäische Hochschulsysteme: Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle (European Higher Education Systems: The Persistence of Diverse Models)”. Centre for Research on Higher Education and Work, University of Kassel (Werkstattberichte, 20), 1990.

de la armonización: fomentar la difusión de nuevas estrategias y modelos, y garantizar un mayor desarrollo de mecanismos de transparencia, eficiencia y búsqueda de la calidad. Dicho Proceso ha consolidado la transformación de sistemas universitarios muy asentados en modelos de gobernanza totalmente diferentes, como es el caso de la extinta URSS, en favor de una armonización selectiva de políticas. Es algo que se aprecia perfectamente en la casuística que nos ofrecen Armenia y Georgia³⁰, que han mostrado una exitosa adaptación al marco europeo de Bolonia, si bien se ven afectados también de forma muy predominante por los modelos que inciden en una mayor preponderancia de las estructuras organizativas y de actuación que vienen dictadas por la “americanización” referida más adelante.

- Americanización: se entiende en el sentido de adaptación a los estándares de los Estados Unidos de América. El concepto viene fundamentado por la influencia del modelo estadounidense en potencias como Corea del Sur. Por ser éste un ejemplo paradigmático de americanización, se puede resaltar el nivel de transformación del sistema universitario en el país. Desde el fin de los gobiernos militares en dicho país asiático, los nuevos gobiernos comenzaron a establecer unas políticas dirigidas a fomentar el intercambio con Estados Unidos y a adaptarse en muchos aspectos al sistema estadounidense³¹, así como a incrementar el número de cursos impartidos en inglés y acoger a cientos de estudiantes estadounidenses de origen coreano en cursos de verano. Estas pautas seguidas en otros países, a través del refuerzo de políticas como el establecimiento del modelo educativo K-12, como en Hong Kong, Singapur, o progresivamente en países emergentes, refuerza esta “americanización” de los sistemas educativos, fenómeno facilitado asimismo por el progresivo advenimiento de inversiones en el exterior a través de los IBC. De igual modo, el

³⁰ DOBBINS, Michael. KHACHATRYAN, Susanna. “Europeanization in the “Wild East”? Analyzing Higher Education Governance Reform in Georgia and Armenia”. Higher Education. Volume 69, Issue 2. Springer Netherlands, 2014. Pp. 189-207.

³¹ PALMER, John D. ROBERTS, Amy. HA CHO, Young. “The internationalization of East Asian Higher Education. Globalization’s impact”. Education Collection. International and Development Education series. Palgrave Macmillan, 2011. Pp. 119-122.

señuelo del éxito de la investigación en las denominadas *research universities* de los Estados Unidos, cuya actividad representa aproximadamente el 60% de la investigación básica³², hace que el modelo sea progresivamente adoptado en diferentes sistemas universitarios, como paradigma de éxito.

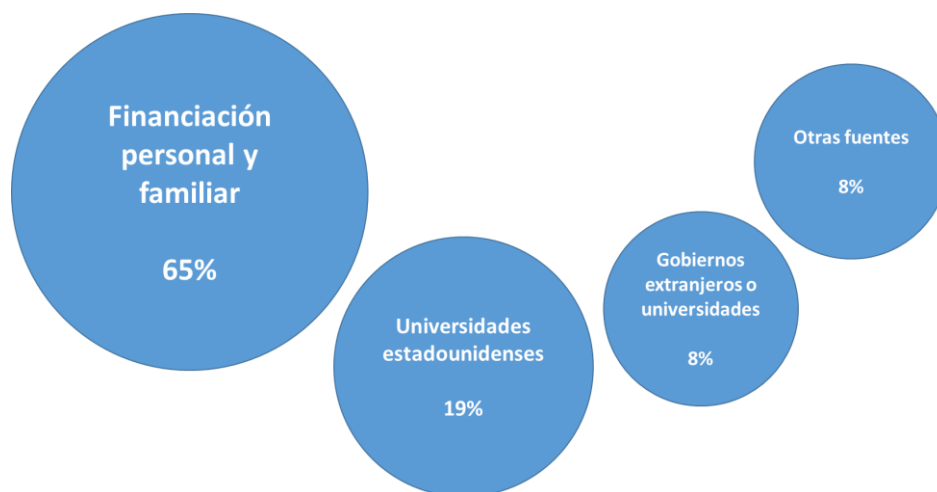
Cabe mencionar asimismo que el modelo de universidad clásica estadounidense adaptada a las nuevas exigencias globales, conjuga muy bien el modelo de calidad (un más que significativo número de instituciones de educación superior de los Estados Unidos figuran en los primeros rankings de calidad a nivel internacional) con el modelo de funcionamiento paraempresarial, con un éxito fulgurante y con elevados índices de expansión.

La americanización responde a un anhelo de tratar de aproximarse no sólo en términos de calidad al ejemplo estadounidense, sino también a tratar de conseguir convertirse en un modelo sostenible capaz de atraer estudiantes internacionales en un largo plazo, dado el impacto económico tan relevante que la educación superior internacional tiene en los Estados Unidos, como se puede ver en la figura siguiente, y que se elevó a veintisiete mil millones de dólares en el curso académico 2013/14. De hecho, en el lapso de tres lustros, esta cifra se ha triplicado, pasando de nueve mil millones en el curso académico 1999/2000 a los veintisiete mil millones actuales. En esa misma franja de años, el avance en el número de estudiantes internacionales que llegaron a los Estados Unidos ha sido imparable, a un ritmo del 72% en esos casi quince años, pasando de poco más de medio millón hasta los casi novecientos mil en 2013/14³³. Así, Estados Unidos se consolida como la primera potencia internacional en la recepción de *overseas students* que llegan al país con el objetivo de cursar un ciclo de estudios completo, bien sea de grado o de posgrado, en cualquiera de las universidades que ofrece el país.

³² RATCHFORD, J. T. BLANPIED, W. A. "The current Status of Science around the World". UNESCO Science report. París, 2010. Pp. 29-59.

³³ OpenDoors 2014: A 15 Year-Snapshot.

Figura II
Fuentes principales de financiación de estudiantes internacionales en EE.UU.
Curso académico 2013/14³⁴



1.2.3 Medios por los que se plasma la internacionalización

Sin duda el análisis de la internacionalización depende en buena medida de la institución que la fomenta. Así, la Unión Europea, por ejemplo, subrayará las dimensiones de intercambio y movilidad como parte de sus aspiraciones geopolíticas y de la agenda social; la OCDE fomentará tanto la estandarización como el análisis y monitorización de las estrategias de internacionalización llevadas a cabo a través de evaluación, observación y seguimiento permanentes; por su parte, la UNESCO se centrará en la promoción de los valores comunes en los ámbitos educativo, cultural y científico; mientras que otros organismos como el Banco Mundial resaltarán de forma muy marcada la financiación de la educación en países en vías de desarrollo en virtud de su alineamiento con la doctrina neoliberal³⁵.

Las grandes asociaciones internacionales de la educación terciaria, tales como EAIE, NAFSA, ACA, IAU, consideran que la internacionalización es un fenómeno de tal

³⁴ Elaboración propia por medio de datos publicados por el Departamento de Comercio de los EE.UU. correspondientes al curso 2012/13.

³⁵ BROOKS, Rachel. WATERS, Joahanna. "Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education". Basingstoke. Palgrave Macmillan, 2011.

envergadura, que en él quedan recogidas las diferentes vertientes de ésta, entre las que cabe destacar:

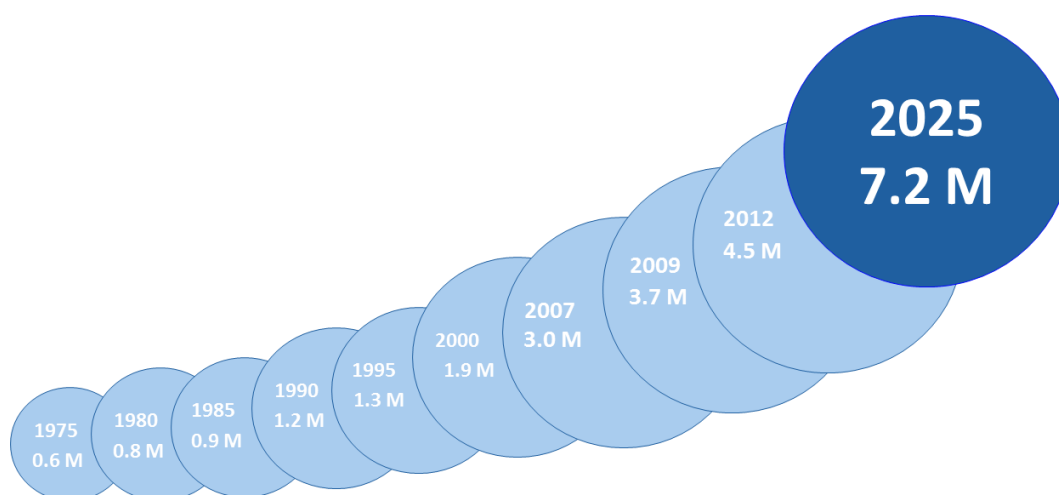
- Movilidad de estudiantes, personal docente e investigador, y personal de administración y servicios.
- Acceso e inclusión en la educación superior internacional.
- Cooperación universitaria al desarrollo.
- Promoción y marketing internacional.
- Redes universitarias y consorcios de redes para la implementación de programas internacionales.
- Gestión de redes *Alumni*.
- Gestión de programas de aprendizaje permanente o *Lifelong Learning*
- MOOC's
- Escuelas de verano
- Educación "*Study Abroad*"
- Creación de campus satélites en el exterior (IBC)

La movilidad está quizás en el origen más comúnmente aceptado de la internacionalización. En un principio, hace pocas décadas, las oficinas de relaciones internacionales eran básicamente oficinas de gestión de la movilidad. En el albor de la internacionalización, los mecanismos de intercambio fueron los que facilitaron la progresiva puesta en común de programas bilaterales entre las universidades, y en ello radicó precisamente el origen de programas como Erasmus. Tanto el Parlamento Europeo como el Consejo de la Unión Europea han emitido recomendaciones que tienen por objeto promover la movilidad, entendida ésta como la principal herramienta para construir un Espacio Europeo basado en una mayor empleabilidad, una Europa de oportunidades que persiga reducir los niveles de pobreza y sobre todo, que enfatice la dimensión de libertad a través de la libre circulación de personas y de ideas³⁶.

³⁶ JACOBONE, Victoria. MORO, Giuseppe: "Evaluating the Impact of the Erasmus Programme. Skills and European Identity". *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol 40 (2). 2015. Pp. 309-328.

En cuanto a la movilidad internacional de estudiantes, se prevé que ésta no deje de aumentar incesantemente en los próximos años. Concretamente en 2013 el número de estudiantes internacionales ascendió a 4,5 millones³⁷. En un horizonte temporal de una década, hacia 2025, la cifra podría superar ya los siete millones, como se puede apreciar en la siguiente figura.

Figura III
Movilidad internacional de estudiantes (previsión 2025)³⁸



Hacia el año 2030, la estimación sobre el número de *overseas students* superaría ampliamente el umbral de los ocho millones³⁹. Esta denominación de *overseas students*⁴⁰ es la comúnmente utilizada en la jerga de la educación superior internacional para aludir a los estudiantes extranjeros que pagan tasas universitarias o incluso matrículas de elevado coste con aplicación de tasas diferenciadas. Lo que sí parece a todas luces incuestionable es que este fenómeno no dejará de evolucionar en las próximas décadas, debido a una serie de circunstancias:

³⁷ Education at a Glance Report. OECD, 2014. P. 34.

³⁸ BÖHM, Anthony. "Global Student Mobility 2025 Report. The Supply Challenge". IDP Education Australia, 2002.

³⁹ Cálculos propios basados en estimaciones de datos proporcionados por la OCDE y por el Instituto de Estadística de la UNESCO conforme a la fórmula $y = 2E * 41 e^{0,0474x}$ $R^2 = 0,9843$.

⁴⁰ BARNETT, Vincent. "The overseas selection of foreign students; a report". Education and World Affairs. New York, 1966.

- Aumento de la población mundial.
- Escasez de instituciones educativas en los países de mayor crecimiento demográfico.
- Búsqueda de la calidad y la excelencia en un entorno altamente competitivo, avalado por la existencia y notorio impacto de rankings universitarios, que condicionan la elección del centro de estudios.
- Mayor oferta de estudios y tendencia a la especialización.
- Apertura de campus en el exterior debido al crecimiento del fenómeno de los *International Branch Campuses* (IBC) o campus satélites internacionales.
- Nuevas formas de educación transnacional (*cross-border education*).

Sin embargo, a pesar de estas cifras de singular magnitud, no está claro a día de hoy qué proporción de la referida demanda prevista quedará absorbida por la movilidad en sentido estricto y qué proporción podría quedar recogida al amparo de otras fórmulas de educación transnacional. De hecho, a pesar de que los estudiantes y profesores hayan ejercido la movilidad y el intercambio desde fechas muy lejanas en el tiempo, con motivo de la creación de los primeros centros universitarios, no menos cierto es que la movilidad estructurada se ha desarrollado en las últimas tres décadas. Conviene recordar además que la educación fue incluida como parte del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS), como tratado internacional de la Organización Mundial de Comercio que entró en vigor en 1995, siendo todos los miembros de la OMC signatarios de dicho Acuerdo. A pesar de las críticas acerca de la idoneidad de incluir servicios públicos como la educación y la sanidad en este AGCS⁴¹, lo cierto es que la educación evoluciona como uno de los muchos servicios que existen en la sociedad, y por tanto su regulación en el marco de la globalización es fundamental para evitar que se produzcan fallos o distorsiones en el sistema. Precisamente por este motivo se pone de relieve la necesidad de evaluar los elementos y dimensiones de la educación transnacional como una herramienta nacional de capacitación, así como sus

⁴¹ ROBERTSON, Susan L. "Globalisation, GATS and Trading in Education Services". Centre for Globalisation, Education and Societies. University of Bristol, UK, en "Supranational Regimes and National Education Policies: Encountering Challenge". Finnish Education Research Association. Helsinki, 2006. Pp. 2-16.

consecuencias como servicio “comercializado”, y sus implicaciones en materia de aseguramiento de calidad⁴².

La educación transnacional o transfronteriza se refiere a la circulación de personas, programas, proveedores, planes de estudios, proyectos, investigación y servicios a través de fronteras jurisdiccionales regionales o nacionales. La educación transfronteriza es una parte de la internacionalización y puede ser parte integrante de proyectos de cooperación al desarrollo, programas de intercambio académico e iniciativas comerciales.

La internacionalización de la educación responde no solamente a causas inherentes a la propia labor de extensión del saber y el conocimiento, sino que asimismo se fundamenta en el anclaje que las universidades tratan de asentar en la estabilidad financiera y la necesaria búsqueda de recursos para su sostenibilidad, aspecto éste que facilita su crecimiento y su mayor competitividad internacional. No debemos olvidar que este fenómeno de la internacionalización va mucho más allá del intercambio de estudiantes, habiendo superado claramente la etapa en la que las Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI) eran, en una gran medida, simples oficinas de gestión de la movilidad, tanto de profesores como estudiantes e incluso personal de la administración y servicios. Hoy en día las universidades, que a las competencias de internacionalización han sumado las de cooperación internacional al desarrollo, se dirigen también por criterios de eficiencia e idoneidad del gasto, así como por la competitividad internacional y la búsqueda de financiación. Hasta tal punto el impacto económico de las universidades es tal que en algunos países se convierte en una de las fuentes más importantes de ingresos, como en el caso del modelo anglosajón, que constituye la base de funcionamiento de sistemas universitarios influyentes como los de los Estados Unidos de América, el Reino Unido, y Australia, potencias éstas receptoras de estudiantes internacionales. Tal es la magnitud e impacto de la educación internacional

⁴² KNIGHT, Jane. “Cross-border Tertiary Education. A Way towards Capacity Development”. OCDE y Banco Mundial y Center for Educational Research and Innovation, 2007. Pp. 21-25.

que en países como Australia se trata del primer servicio de exportación⁴³ en términos de aportación de ingresos a la economía nacional. De hecho, en el caso de Australia, la política universitaria ha transitado desde un modelo de intercambio propiciado por un sistema de becas conocido como el Plan Colombo⁴⁴ a un modelo caracterizado por una filosofía *full-fee approach* a partir de los años ochenta del siglo XX hasta nuestros días, muy en la línea del modelo de educación internacional más en boga actualmente. Las perspectivas desde las que se aborda esta misma cuestión difieren en función de si se tiene en cuenta la dimensión más amplia de la cooperación internacional o si por el contrario se atiende a razones de mera competitividad y eficiencia, a pesar de que sin duda existen formas de interacción evidentes entre ambas⁴⁵.

Una postura muy aceptada acerca de la ratio sobre la internacionalización de la educación superior infiere que cuando se alude a dicho término, se describe la política que tanto gobiernos como instituciones de educación superior aplican con objeto de responder a los desafíos de la internacionalización propiamente dicha, así como de la globalización, sin ser entendida ésta última como mera estandarización⁴⁶. Esto es algo que se puede comprobar, por ejemplo, en el caso de la internacionalización de la educación *ad extram*, que por ejemplo se puso en marcha en China⁴⁷ en la primera fase de la restauración y desarrollo inicial (1978-1986) por el gobierno de Deng Xiaoping. Tras la “Revolución Cultural”, las autoridades chinas fueron conscientes de la distancia tan considerable que los separaba de otras potencias en los ámbitos educativo y

⁴³ BYRNE, Caitlin. HALL, Rebecca. “Realising Australia’s international education as public diplomacy”. *Australian Journal of International Affairs*, 2013. Pp. 421-424.

⁴⁴ En la primavera de 1949 el Embajador de la India ante China, Kavalam Madhava Panikkar, propuso la creación de un fondo multilateral a los embajadores británico y australiano para ayudar a los Estados del sudeste asiático a luchar contra los movimientos comunistas en sus respectivos países. Con el tiempo, Estados Unidos se convirtió en el contribuyente más importante de este programa. En un principio lo integraron formalmente potencias de la *Commonwealth*. Se concibió en enero de 1950 y se fue prorrogando hasta 1980, año en el que ya se implantó de forma definitiva sin necesidad de prórroga alguna.

⁴⁵ LUIJTEN-LUB, Anneke. “Institutional Responses to Internationalisation, Europeanisation and Globalisation”. *International Cooperation in Education*. ACA. Lemmens, 2005.

⁴⁶ SCOTT, Peter. “The Globalization of Higher Education. Massification”. *Internationalization and Globalization*. Buckingham. Open University Press, 1998.

⁴⁷ ZHEN ZHU, Hong. LOU, Shiyan. “Development and Reform of Higher Education in China”. Chandos Publishing, 2011.

tecnológico, por lo que se promovió una internacionalización de su sistema universitario basado en la estancia de estudiantes chinos en universidades y centros de investigación extranjeros, con objeto de que éstos regresaran al país para aplicar el conocimiento adquirido en el exterior. Pero en este caso, no sólo se trató de una política de gobierno, sino también apoyada y financiada por empresas y organizaciones, de modo que los estudiantes becados para estudiar en el exterior en el período 1981-1987 ascendieron a más de seis mil, mientras que los beneficiarios de becas gubernamentales fueron alrededor de tres mil. Se podría decir que esta forma de internacionalización emprendida en China a finales de la década de los setenta es lo que otros gobiernos de países emergentes tales como Brasil están aplicando en la actualidad (sirva de ejemplo el programa “*Ciência Sem Fronteiras*” del gobierno brasileño).

1.2.4 El fenómeno de los IBC como nuevo paradigma de la internacionalización

Los campus satélites internacionales se presentan actualmente como un fenómeno de vanguardia en el campo de la educación internacional, desde dos perspectivas⁴⁸:

- A nivel interno, son producto de la transformación de algunas universidades en auténticas multinacionales a nivel internacional, que mantienen su sede y matriz en el lugar de origen, y que abren campus y oficinas en el mundo.
- A nivel externo, son resultado de la decisión de algunos gobiernos extranjeros que facilitan la incursión en nuevos mercados de universidades ya asentadas, como solución a la falta de oferta en sus respectivos países.

Un IBC se define como una iniciativa operada por una institución o a través de una *joint venture* en la cual la institución de origen es socia y en nombre de ésta, por medio de la cual los estudiantes que en esa institución realizan sus estudios obtienen, tras culminar con éxito todo el programa académico en el extranjero, un título universitario otorgado por la Universidad de origen conforme a la ley del país de origen⁴⁹. El hecho de que sea

⁴⁸ LANE, Jason E. KINSER, Kevin. “New Directios for Higher Education”. Special issue: Multinational Colleges and Universities: Leading, Governing, and Managing International Branch Campuses”. Wiley Online Library, 2011. Pp. 3-10.

⁴⁹ Definición proporcionada por el OBHE.

una institución extranjera la que sea propietaria, al menos en parte, del centro satélite, es una característica necesaria que destacan otros autores como Wilkins y Huisman⁵⁰.

Lo cierto es que las universidades han experimentado una gran evolución en los últimos años y han orientado sus estrategias hacia nuevos desafíos como consecuencia del período de transición en el que se encuentran. Los cambios vienen determinados, como ya se ha explicado, por la creciente demanda internacional, el acceso masivo a diversos canales de comunicación y a la emergencia de las nuevas tecnologías de aprendizaje⁵¹.

El fenómeno de los IBC no es algo totalmente novedoso, sin embargo la forma en que se plasma hoy en día la internacionalización reforzada por las presiones del mercado. Prueba de que no es un fenómeno nuevo es que ha habido tres oleadas en la creación de estos campus satélites⁵²:

- Primera oleada: a lo largo de la década de los ochenta y principios de los años noventa. En esa época, alrededor de cien universidades estadounidenses comenzaron a explorar la posibilidad de abrir campus satélites en Japón. De aquellas cien, llegaron a abrir veintidós y actualmente sólo subsiste una operativa.
- Segunda oleada: en los años noventa y la primera década del Siglo XXI. A los Estados Unidos de América se unieron el Reino Unido y Australia en este movimiento de apertura de campus en los Emiratos Árabes Unidos, Singapur y Qatar.
- Tercera oleada: desde el 2012 a la actualidad. El número de países que albergan campus satélites se incrementa desde los cincuenta y tres hasta los setenta y uno. En este contexto se ha producido una eclosión de importante magnitud en cuanto a la apertura de este tipo de *hubs* en otros países de Asia, trasladándose

⁵⁰ WILKINS, Stephen. HUISMAN, Jeroen. "The International Branch Campus as Transnational Strategy in Higher Education". *Higher Education*, 64 (5). 2012. Pp. 627-645.

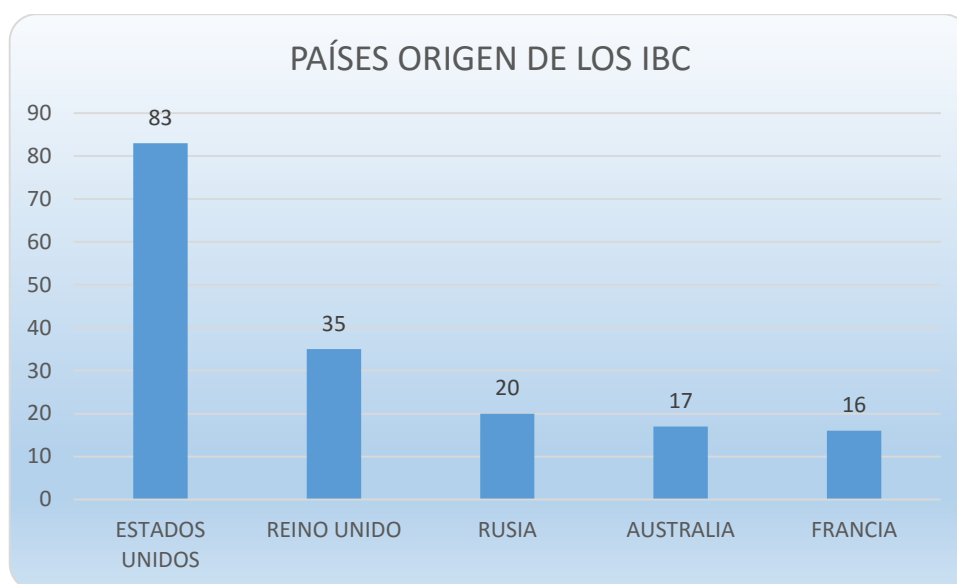
⁵¹ GIRDIJAUSKAITE, Egle. RADZEVICIENE, Asta. "International Branch Campus: Framework and Strategy". *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 110. ScienceDirect. Elsevier B.V. 2013. Pp. 301-308.

⁵² MAZZAROL, Tim. SOUTAR, Geoffrey N. "The Third Wave: Future Trends in International Education". *International Journal of Educational Management* 17 (3). 2003. Pp. 90-99.

allí el epicentro desde los países del Golfo Pérsico. El número de países origen de los campus satélites aumentó de veinticuatro a treinta, irrumpiendo nuevos actores como Rusia o Corea del Sur.

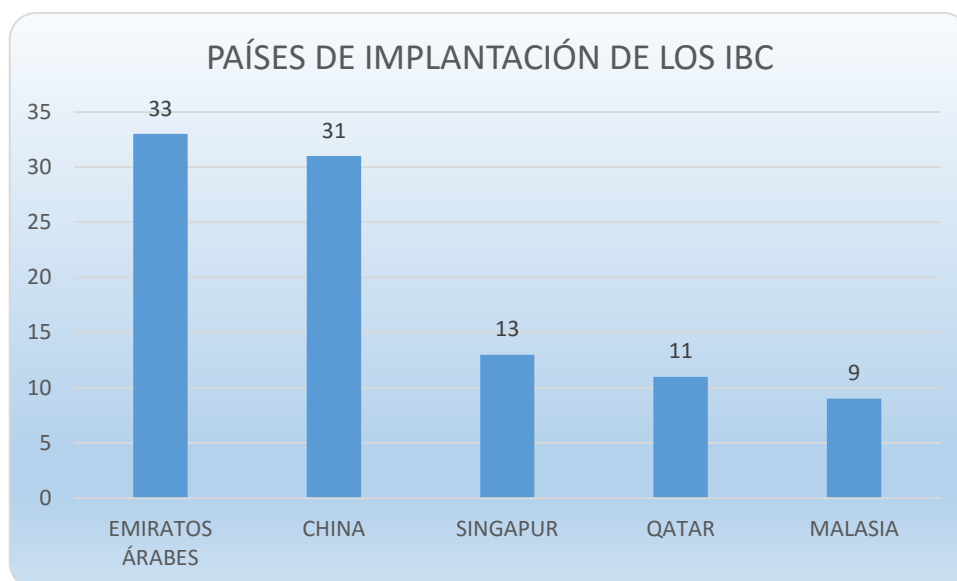
En las siguientes gráficas se aprecia la situación actual, a fecha de mayo de 2015, de los campus satélites internacionales.

Gráfico I
Principales países emisores y receptores de IBC⁵³



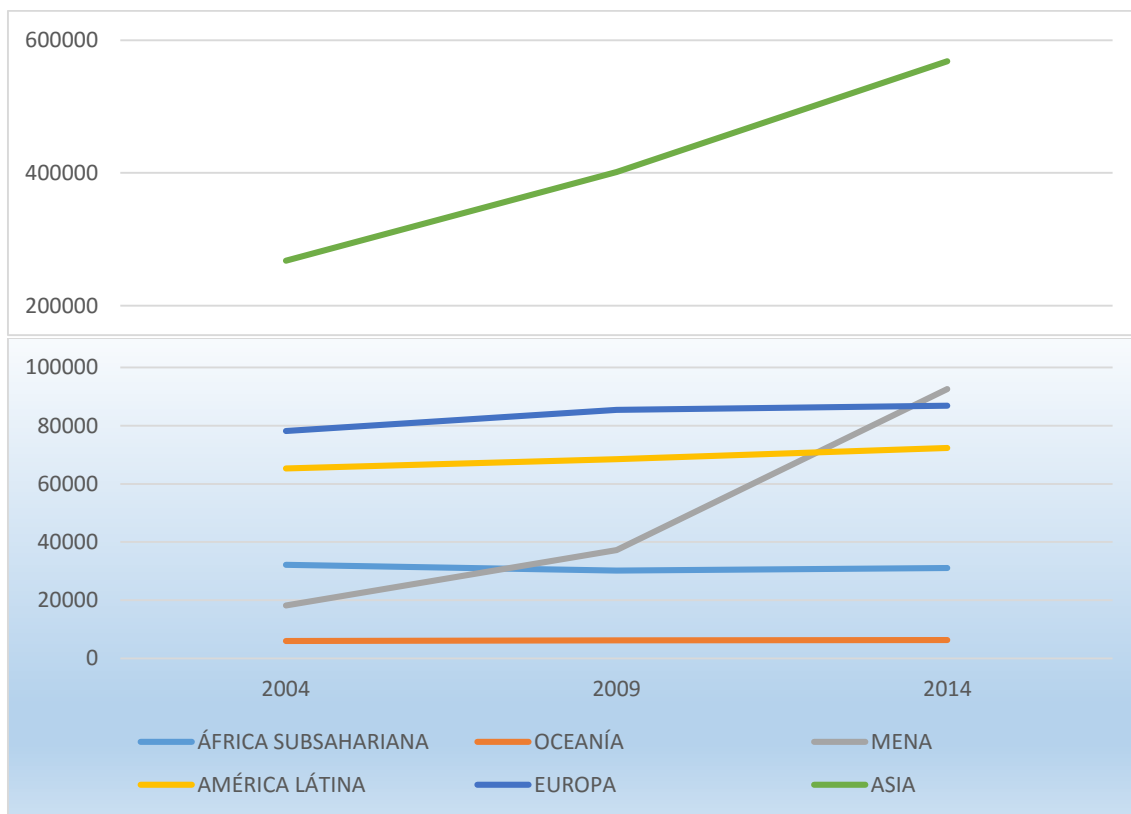
Estados Unidos es el líder en la expansión de sus centros universitarios en el exterior, así como primera potencia receptora de estudiantes internacionales. La política de expansión de universidades surgió durante el mandato del cuadragésimo Presidente de la nación, Ronald Reagan, entre los años 1981-1989, coincidiendo con la primera oleada. Las primeras prospecciones en el mercado internacional se centraron en Japón, pero pronto se incrementó el radio de acción de las políticas de expansión hacia otros países con mayor potencial y la presencia actual de estos IBC en el país nipón es puramente testimonial, lo que pone de nuevo de manifiesto el permanente cambio de tendencias.

⁵³ Elaboración propia a partir de los datos recabados por C-BERT. Branch Campus Listing (actualizado en mayo de 2015) (<<http://www.globalhighered.org/branchcampuses.php> [junio 2015]).



El crecimiento en los últimos años de los países asiáticos (China, Singapur y Malasia), así como los *hubs* de Dubai, Abu Dhabi y Qatar, están en consonancia con los datos manejados de crecimiento de estudiantes internacionales en estos países, que son los que hacen aumentar la matrícula de *overseas students* también en las universidades tradicionales ubicadas en los países históricamente receptores de tales estudiantes. En el caso de los Estados Unidos, el último estudio publicado en 2014 por el IIE demostraba que tanto los países de la zona MENA como los de Asia son los que más han contribuido al crecimiento de la población estudiantil internacional en los Estados Unidos, precisamente también las áreas geográficas donde más impacto ha tenido la creación de IBC. Se puede apreciar la evolución en la última década de la recepción en Estados Unidos en el siguiente gráfico. En él se puede apreciar que Asia es, en términos absolutos, el que más ha aumentado el número de estudiantes en el país, si bien es reseñable que es la zona MENA la que más ha crecido porcentualmente, en consonancia también con el propio crecimiento que se ha dado en sus respectivos territorios en relación a la aparición de IBC (Emiratos Árabes y Qatar reúnen un total de cuarenta y cuatro universidades satélite en sus territorios, una cifra elevadísima teniendo en cuenta que su población conjunta es de poco más de doce millones de habitantes y que China contaba con treinta y uno a pesar de sobrepasar su población los mil trescientos millones de habitantes).

Gráfico II
Tendencia regional de la emisión de estudiantes a los EE.UU.⁵⁴



Los campus satélites internacionales son, no cabe la menor duda, el fenómeno que en mayor medida está contribuyendo a la transformación de las nuevas tendencias de internacionalización, si bien no todo lo que ofrecen son ventajas. Se han presentado ya serios inconvenientes en algunos casos, caracterizados por lo siguiente:

- Prácticas financieras cuestionables.
- Servicios deficitarios a los estudiantes y apoyo académico, en contraste con los servicios ofrecidos a la comunidad estudiantil en el campus matriz.
- Corrupción latente derivada de los usos habituales en los países de implantación de estas delegaciones en el exterior. Un buen ejemplo de ello es el caso de la Webster University en Tailandia, en la que hubo acusaciones de corrupción al Rector en 2010 por haber contratado presuntamente asesinos a sueldo para

⁵⁴ Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el Open Doors Report publicado por el IIE. 2013-2014. (<http://www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors/Data/Fact-Sheets-by-Region/2014>).

hacer frente a las protestas de supuesto fraude en las contrataciones del servicio de lanzadera-*shuttle* para los estudiantes⁵⁵.

- Tratamiento arbitrario al personal local contratado conforme a la legislación laboral local, y sin las garantías que ofrece la Universidad de origen.
- Ataques a la libertad de cátedra, la consabida *academic freedom*.

Quizás el aspecto más controvertido sea precisamente el de despertar serias sospechas sobre la libertad de cátedra por el hecho de hallarse ubicados estos campus en países donde las libertades no son el punto más fuerte de tales sociedades, al amparo de regímenes políticos pseudodictatoriales, cuando no totalmente opacos. Es un asunto éste especialmente trascendente, pues pone en entredicho la más elemental de las esencias de una Universidad íntegra, morada de la reflexión y el debate en el marco de un profundo respeto por la libertad de opinión. Habría que remontarse a principios del siglo XX, cuando se puso en tela de juicio la libertad académica en la Universidad de Stanford al dimitir siete profesores por la expulsión del economista Edward Ross en 1901 al no haber complacido a la señora Stanford sus comentarios sobre la inmigración de la comunidad china en California⁵⁶. De igual modo y ya en fechas más recientes, concretamente a finales de la década de los setenta, en el mismo país se planteó la idoneidad de nombrar a Henry Kissinger, ex Secretario de Estado, profesor de la Universidad de Columbia. Al haber sido responsable del bombardeo de Hanoi, la invasión de Camboya o la prolongación de la Guerra del Vietnam, numerosos estudiantes vetaron su nombramiento, que finalmente no se produjo por la declinación personal de Henry Kissinger, pero este hecho desencadenó un arduo debate acerca de si la libertad académica existe sólo en el aula o va más allá de las implicaciones que pudiera tener al ser vinculada a decisiones políticas que afectan a la esfera social, como era el caso que se planteaba en aquel momento⁵⁷. Pues bien, hoy en día los sistemas universitarios más avanzados garantizan constitucionalmente la libertad de cátedra,

⁵⁵ (<<https://www.insidehighered.com/news/2015/04/10/reports-troubles-webster-u%E2%80%99s-branch-campus-thailand>> [junio 2015]).

⁵⁶ BOK, Derek. "Beyond The Ivory Tower. Social Responsibilities of the Modern University". Harvard University Press. Cambridge, MA, 1982. P. 4.

⁵⁷ Ibid. P. 17.

como lo hace la Primera Enmienda de la Constitución de los Estados Unidos, basándose en la libertad de expresión, plasmada en la Constitución de 1787. De igual modo, en Francia, la Declaración de los derechos del hombre y el ciudadano del 26 de mayo de 1789 declaró en su artículo 11 dicha libertad, asociada a la libertad de comunicación de la Revolución Francesa. De la misma manera, otras Normas Fundamentales como la Constitución Española en su artículo 20.1 c)⁵⁸ o la *Grundgesetz* en su artículo 5, poniendo como único límite el respeto a la Constitución⁵⁹.

Por los motivos señalados es dudoso que pueda diseñarse un modelo de universidad fiel a los principios de libertad académica y autonomía clásicos en algunos países en vías de desarrollo, por lo que incluso en algunos casos se opta por establecer facultades o institutos que en nada comprometan el prestigio de la universidad de origen, evitando la oferta de estudios vinculados a áreas como ciencia política, derecho, filosofía o historia, y centrándose más bien en el campo de las ciencias aplicadas, ingenierías y demás disciplinas. De esta manera se salva la sombra de la crítica que sobre determinadas instituciones matriz se podría cernir por no respetar principios fundamentales de libertad de cátedra que se hallan imbricadas en el origen mismo y en la filosofía última de la Universidad.

⁵⁸ El artículo 20.1 c) reconoce y protege el derecho a la libertad de cátedra. Se encuadra en el Título I (De los derechos y deberes fundamentales), Capítulo segundo (Derechos y libertades), Sección primera (De los derechos fundamentales y de las libertades públicas).

⁵⁹ El artículo 5 de la Ley Fundamental de Bonn de 1949 establece la libertad de cátedra: *“(1) Jeder hat das Recht, seine Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern und zu verbreiten und sich aus allgemein zugänglichen Quellen ungehindert zu unterrichten. Die Pressefreiheit und die Freiheit der Berichterstattung durch Rundfunk und Film werden gewährleistet. Eine Zensur findet nicht statt. (2) Diese Rechte finden ihre Schranken in den Vorschriften der allgemeinen Gesetze, den gesetzlichen Bestimmungen zum Schutze der Jugend und in dem Recht der persönlichen Ehre. (3) Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung”*. (<http://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_5.html> [mayo 2012]).

1.3 Gobernanza educativa

1.3.1 Definición y origen

Gobernanza es un término que procede del latín “gubernare”, que significa, dirigir, guiar, y que entronca con los orígenes remotos del vocablo griego “kybernân”, identificado en el contexto de dirigir una embarcación. El uso contemporáneo que se le da a la palabra, referida como un proceso, es el de dirigir, estando implícitamente incluidos en este proceso de guía o conducción algunos aspectos importantes como la ecuanimidad en el liderazgo, la visión compartida de aspiraciones y metas en una comunidad abierta⁶⁰.

La gobernanza universitaria hunde sus raíces en el origen mismo de la Universidad, siendo éste un asunto con casi ocho Siglos de historia, pues se remonta al año 1213, cuando el Rector de la Universidad de París, firmó una *Charta Magna*, confirmada posteriormente por el Sumo Pontífice en 1231, en virtud de la cual se preceptuaba la obligatoriedad de obtener el voto de los miembros del claustro académico para designar a nuevos docentes que impartieran teología y derecho canónico⁶¹.

La autonomía universitaria, la gerencialización⁶² de las universidades amparada en el capitalismo académico más recientemente puesto de manifiesto, son tan sólo algunos de los asuntos que chocan directamente con la ratio de la gobernanza universitaria, sometida a un proceso de profunda transformación. Los condicionantes que acechan a la Universidad debido a las diferentes formas de asentamiento que ésta tiene en la sociedad actual, propiciadas por los cambios de paradigma necesarios para su adaptación a las exigencias sociales, han de ser muy tenidos en cuenta a la hora de estudiar y comparar los diferentes modelos de gobernanza.

⁶⁰ SULTANA, Ronald G. “Higher education governance: a critical mapping of key themes and issues”. *European Journal of Higher Education*. Vol. 2, No. 4. Routledge, 2012. Pp. 345-369.

⁶¹ RUEGG, Walter. “A History of the University in Europe. Volume 1. Universities in the Middle Ages”. *Themes in De Ridder-Symoens*. Cambridge, 1992. P. 238.

⁶² CHATELAIN-PONROY, Stéphanie. “La gouvernance des universités françaises. Pouvoir, évaluation et identité”. *HAL (Hyper Articles en Ligne)*, 2012. P. 6.

1.3.2 Los condicionantes de la gobernanza y sus repercusiones académicas. El triángulo de Clark

La gobernanza educativa se ha convertido en una cuestión clave en la política del siglo XXI, tal como han analizado diversos autores⁶³. La gobernanza educativa hoy en día se ve claramente condicionada por los procesos de internacionalización a los que se halla sometida la educación superior. Tal como ya se ha estudiado, la internacionalización universitaria se considera un paso más en la evolución que se da hacia la conversión de la educación superior en un servicio, y es en este contexto, en el del análisis de las instituciones universitarias en ámbitos de mercado, donde es preciso señalar a B.R. Clark como uno de los autores pioneros en el análisis de la relación entre educación superior y mercado.

En su análisis a través del triángulo de coordinación, Clark comparaba los sistemas nacionales de educación superior teniendo como referencia las dimensiones de la autoridad estatal, el mercado, y lo que él denominó “oligarquía académica”⁶⁴. Desde las premisas elaboradas en los años ochenta⁶⁵, se ha ido evolucionando hacia un modelo heurístico⁶⁶ conocido como “microcosmografía”⁶⁷. Este modelo trata de analizar, como procedimiento heurístico, los problemas que se presentan en el contexto de educación superior a través de la jerarquía y los planes formales.

⁶³ LUNDRGREN, U. “Governing the Education Sector. International Trends, Main Thems and Approaches”. Governance for Quality of Education. Open Society y World Bank. Budapest, 2001. Pp. 25-36.

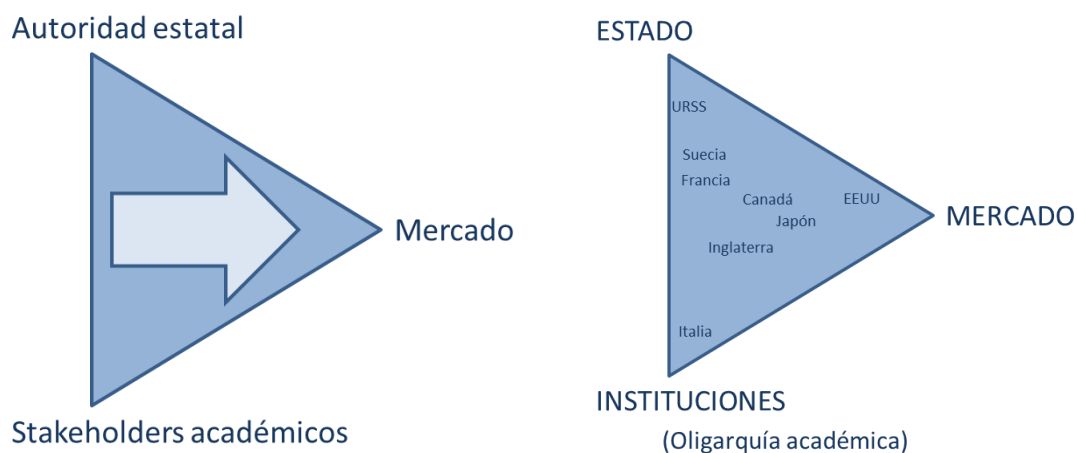
⁶⁴ BRUNNER, José Joaquín. URIBE, Daniel. “Mercados universitarios. El nuevo escenario de la educación superior”. Ediciones Universidad Diego Portales. Santiago de Chile, 2007. P. 59.

⁶⁵ En palabras de Brunner, “*en el modelo centralizado o de control estatal, los gobiernos conducen los sistemas por medio de extensas y detalladas regulaciones, limitando la autonomía de las instituciones y sujetándolas a una serie de mecanismos de supervisión. En este caso el gobierno lleva las riendas. En el extremo opuesto a la planificación racional y el control burocrático está la estrategia de autorregulación (self-regulation), que pone énfasis en las capacidades de agentes autónomos de decisión para coordinarse como resultado de sus intercambios competitivos. En este caso, el gobierno actúa a distancia y atiende solo a un pequeño conjunto de variables críticas*”.

⁶⁶ El concepto fue utilizado por Albert Einstein en 1905 en su publicación sobre el efecto fotoeléctrico, con el cual obtuvo el premio Nobel en Física en el año 1921 y cuyo título traducido al español es: “Sobre un punto de vista heurístico concerniente a la producción y transformación de la luz (*Über einen die Erzeugung und Verwandlung des Lichtes betreffenden heuristischen Gesichtspunkt*)”.

⁶⁷ SALAZAR, José. PEODAIR, Leihy. “Keeping up with coordination: from Clark’s triangle to microcosmographia”. Studies in Higher Education. Routledge, 2013. Pp. 53-70.

Figura IV
El triángulo de coordinación de Clark⁶⁸



De forma muy resumida, se podría concluir que Clark entiende que el desenvolvimiento de todo este entramado resulta de la interacción entre los tres componentes de cada uno de los vértices del triángulo, las famosas tres dimensiones de Clark. Las instituciones académicas (*stakeholders* académicos) actúan de forma estratégica con respecto del Estado o la autoridad gubernamental (lo que constituiría el segundo componente), quien actúa a su vez a través de una serie de políticas y asignación de recursos, y en segundo lugar, con los mercados (el tercer componente), donde las instituciones se hallan inmersas en un marco de fuerte competitividad que viene determinado por los estudiantes, la reputación o el propio personal académico.

Clark, en un ejercicio científico de importante calado por abordar el modo en que tiene lugar la gobernanza educativa en materia universitaria, comparó ocho sistemas universitarios nacionales⁶⁹, en función de su modo de estructurar su actividad y ejercer sus operaciones respecto de la cercanía o lejanía de cada uno de los tres vértices. La conclusión fue que había tres modelos polarizados (EE.UU. hacia el mercado, URSS hacia el Estado, e Italia hacia la “oligarquía académica”) y otros cinco modelos con tendencia a un enfoque más transversal capaz de ser subsumidos en orientaciones diversas,

⁶⁸ Elaboración propia a partir del modelo del Triángulo de Coordinación de Clark.

⁶⁹ Sistemas nacionales objeto de estudio en el triángulo de Clark: Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia, Japón, Reino Unido, URSS, y Suecia.

adaptándose a la normativa y evolución del propio sistema. Un buen ejemplo este último modelo es el que está en vigor en el Reino Unido a través de la famosa fórmula de Oxbridge, modelo que representa una fidedigna expresión de primacía de autogobierno académico⁷⁰, pero progresivamente en sintonía y confluencia con las directrices de mercado, por tanto asumiendo criterios de internacionalización vía captación de estudiantes que pagan elevadas tasas académicas. Ello pone de manifiesto que las universidades transitan de un modelo Humboldtiano hacia una universidad más empresarial cuya fuerza motriz principal es la de ganar mayor autonomía y crear una posición ventajosa respecto de otras universidades en el marco de la economía de mercado⁷¹.

A pesar de las características propias de cada sistema y de su propia idiosincrasia, las universidades y los modelos universitarios van tomando cada vez más conciencia de la necesidad de interacción entre los distintos vértices, y por tanto de confluir hacia modelos más transversales. Las reformas educativas van en la línea de reflejar lo que se ha dado en denominar el “isomorfismo mimético”⁷², que no deja de ser producto de la emulación de unas y otras características de los distintos sistemas. En algunos casos esta forma de isomorfismo mimético está más bien imbricada en los sistemas de armonización, que no tienden tanto a la confluencia de políticas sino más bien a la de sistemas, como el caso representado por el Proceso de Bolonia en el marco de la Unión Europea.

En este triángulo de coordinación cada uno de los vértices no se compone de interacciones uniformes. En algunos casos, determinadas medidas de carácter institucional para preservar el aseguramiento de la calidad como un objetivo fundamental de un sistema universitario pueden, por ejemplo, reflejar cómo

⁷⁰ SHATTOCK, Michael. “Managing Good Governance in Higher Education”. Open University Press, 2006.

⁷¹ VON LÜDE, Rolf. “Neue Wege der Hochschulgovernance”. Symposium zum Hochschulmanagement an der Fakultät Wirtschafts- und Socialwissenschaften der Universität Hamburg. Hamburg University Press, 2010. Pp. 23-25.

⁷² SCHUETZE, Hans. “University Governance and Reform: Policy, Fads, and Experience in International Perspective”. Palgrave Macmillan. New York, 2012. P. 3-4.

determinados poderes podrían mejorar de forma simultánea. De este modo la constitución e implementación de agencias de calidad (en el caso europeo, las que quedan dentro del ámbito de representación de la ENQA) incrementa el poder del gobierno no sólo desde un punto de vista puramente burocrático (incrementando niveles de coordinación, complejidad de normas, exigencias administrativas) sino también el poder puramente político (establecimiento de estrategias de apoyo a la educación superior facilitando un mayor nivel de gobernanza educativa).

1.3.3 Los nuevos paradigmas de la gobernanza educativa

La gobernanza de la educación superior se encuentra en este momento en un proceso de constante transformación, alentada por las necesidades que se presentan ligadas a los retos socioeconómicos, en particular la emergencia de la sociedad del conocimiento, los profundos cambios demográficos y la presión muy creciente de la competitividad internacional⁷³. Uno de los cambios más profundos que se está produciendo es el hecho de que las universidades tradicionalmente financiadas por el Estado están progresivamente sometidas a la presión de “hacer más con menos”, en buena medida debido a que gran parte de las reformas en el escenario de la educación superior internacional se han subsumido en un modelo de gobernanza que prima la mercantilización por medio de la mercadotecnia – *marketization* –. Sobre la base de estas medidas está el hecho de identificar las políticas educativas y de investigación con la utilidad económica, fundamentando el éxito de dichas políticas en que sean manifiestamente eficientes y competitivas a nivel global. En este sentido, la nueva gobernanza educativa se decanta por fórmulas que permitan la diversificación de fuentes de financiación, la intensificación de los lazos entre la Universidad y la Empresa, y la coherencia entre la oferta de titulaciones y las demandas del mercado. Son por tanto estos mecanismos de la gobernanza blanda transnacional – *soft governance mechanisms* – (la que tiene poder de influencia sobre los sistemas universitarios conforme a los dictados que vienen pautados por el mercado del mundo globalizado) los que hacen posible que se produzca una evolución hacia nuevas formas en las que los

⁷³ DOBBINS, Michael. KNILL, Christoph. “Higher Education Governance and Policy Change in Western Europe”. Education Collection Series: Palgrave Studies in Global Higher Education. Pp. 1-10.

vértices del Triángulo de Clark van acentuando o disminuyendo su capacidad de influencia.

Actualmente la limitación de recursos y la búsqueda de nuevas fuentes de financiación determinan la aplicación de nuevas políticas de Estado, alentadas por la creciente creencia de que la educación superior no responde de forma tan vigorosa y efectiva a los desafíos de adaptación a las nuevas necesidades y a la exigencia de una adecuada reasignación de recursos, ámbito en el cual las universidades no han tenido tradicionalmente la reputación de ser demasiado eficientes⁷⁴. De este modo, inmersos en una fase de creciente reducción de recursos, son cada vez más las universidades las que se introducen en el campo de la actividad comercial, practicando el *outsourcing* de actividades, alquilando sus instalaciones, y por supuesto buscando una mayor compenetración con el sector industrial, todo ello combinado con la política estrella, la de la captación de estudiantes internacionales que pagan tasas de las denominadas *full-cost* o *market-based*.

La gobernanza educativa y sus consecuencias son un fenómeno que determina las políticas de Estado, de ahí que la internacionalización condicione la gobernanza en sí misma. Las mediciones del impacto que tienen las instituciones gubernamentales en la toma de decisiones han sido ya muy ampliamente debatidas y estudiadas en ciencia política y de la administración. Pues bien, en este contexto se puede dar un paso más, ya que por lo que respecta a la educación superior, las políticas de gobernanza y la subsunción de sus principios en nuevas tendencias de la educación internacional condicionan muy claramente el impacto que éstas tienen en las políticas educativas del Estado y las decisiones relativas a su financiación⁷⁵. Asimismo, la progresiva internacionalización determina una mayor convergencia internacional por la creciente influencia de la comunicación, que hace a los Estados muy interdependientes, y ello afecta de forma muy notoria a la gobernanza educativa que emerge en el mundo

⁷⁴ BENJAMIN, Roger. "The Redesign of Governance in Higher Education". Rand. Santa Monica, CA, 1993.

⁷⁵ TANDBERG, David A. "The Conditioning Role of State Higher Education Governance Structures". The Journal of Higher Education, Volume 84, Number 4. Ohio State University Press, 2013. Pp. 506-543.

globalizado. De hecho, ya no sólo existe una política de internacionalización que adoptan las instituciones de educación superior, al amparo de los modelos de gobernanza, sino que los propios modelos de gobernanza son productos de una mayor internacionalización de la política⁷⁶.

La gobernanza se basa por tanto en la internacionalización de la política, que adopta modelos con base en la influencia de las tendencias. Si bien este argumento se fundamenta en un hecho probado, conviene en todo caso poner de manifiesto la diferencia entre la adopción de modelos de internacionalización de la política, que son predominantemente gubernamentales, y el surgimiento de estándares globales, ya que éstos nacen de la mano de agentes privados y poseen un importante *network power*⁷⁷. La conclusión es que los modelos de gobernanza los deciden los gobiernos, pero son impulsados en *think-tanks* promovidos por *stakeholders* privados, a través de debates en el seno de sus organizaciones que desembocan en la adopción de Libros Blancos, manifiestos o *position papers*, capaces de generar la influencia suficiente para la adopción de normativa en uno u otro sentido por los primeros.

1.4 Cooperación al desarrollo

1.4.1 Definición y origen

La cooperación se asienta en la línea medular de esta tesis, pues es la base sobre la cual descansan tanto el análisis del desarrollo a través del conocimiento sobre el que se pretende reflexionar, así como la propia internacionalización que deriva de las acciones de cooperación al desarrollo a nivel universitario.

La palabra “cooperación” procede del latín *cooperāri*, y según el diccionario de la Real Academia Española se define como la acción o efecto de obrar juntamente con otro u otros para un mismo fin. Su origen etimológico lo encontramos en el latín: *cum-* prefijo preposicional que unido a un lexema verbal indica “compañía en la acción de algo” y de

⁷⁶ THATCHER, Mark. “Internationalization and Economic Institutions”. Oxford University Press. Oxford, 2007.

⁷⁷ WAGNER, Caroline S. “The new Invisible College: Science for Development”. Brookings Institution Press. Washington D.C., 2008.

operatio, sustantivo abstracto verbal de *operari* (< *opera*, -ae u *opus*, *operis*). En definitiva, procede de *co-opera-tio* (-n).

El concepto de cooperación surge como necesaria contraposición al conflicto. Es en el ámbito político donde comienza a gestarse la teoría de la cooperación y ésta se extiende a todos los ámbitos inherentes a la acción política en sus más distintas vertientes: educación, investigación científica, cultura, etc. Desde el punto de vista político, la cooperación en sentido amplio comienza a fundamentar la acción política y diplomática de los Estados a partir de finales del siglo XVII y en concreto desde la Paz de Westfalia, término por el que se alude a los Tratados de Paz de Osnabrück y Münster, firmados en octubre de 1648 y por los que se puso fin a la Guerra de los Treinta Años en Alemania y la de los Ochenta Años entre España y Países Bajos. Tal como narra Alexis Keller⁷⁸, la Paz de Westfalia derivó en lo que Carl Schmitt (1950) denominó *Ius Publicum Europaeum* en el que el equilibrio de poder a través de frenos y contrapesos hace viable un sistema de cooperación enriquecido entre las naciones. Muchos son los nombres que vienen a la mente cuando reflexionamos acerca del inicio reglamentado de convivencia entre las naciones, a partir precisamente de las fechas señaladas del siglo XVII, si bien dichas relaciones ya habían sido dotadas de régimen jurídico desde el *Ius Gentium* romano. Basta recordar desde Hugo Grotius a Adam Smith, pasando por Hobbes, Pufendorf o Locke para evocar el florecimiento de esta rama jurídica en la que la cooperación encuentra un nicho importante.

Sin embargo, al no tratarse esta tesis de un estudio sistemático de Derecho Internacional Público, nos limitaremos a concluir que la cooperación es posible cuando hay relación pacífica entre los Estados que anhelan construir un futuro de entendimiento común. Es aquí donde puede hacerse alusión a otros aspectos que pueden de algún modo empañar el correcto desenvolvimiento de las relaciones de cooperación, sobre todo cuando se trata de la cooperación más paradigmática, esto es, la que procede del mundo desarrollado en favor del mundo emergente. Hablamos en este caso del posible

⁷⁸ KELLER, Alexis. "International Cooperation. The Extents and Limits of Multilateralism". Cambridge University Press, 2010.

menoscabo a principios como el del escrupuloso respeto a la soberanía nacional, que puede verse amenazado o incluso dañado por medio de la injerencia basada en el condicionante de la cooperación, o incluso de otro lado oscuro, el de la discrecionalidad de la ayuda externa en sentido estricto.

En el ámbito de la cooperación al desarrollo *stricto sensu* considerada, y no tanto en su análisis de cooperación jurídico-política entre las naciones *lato sensu*, como se ha analizado más arriba, la cooperación internacional al desarrollo comienza a plantearse de una forma más organizada desde la finalización de la II Guerra Mundial, en el marco de las necesidades y problemas planteados en el nuevo panorama internacional surgido tras el conflicto bélico, concretamente a finales de los años cuarenta⁷⁹. Es en este momento cuando tuvo lugar la aplicación del Plan Marshall y de él se derivó un clima de confianza que hacía presagiar que el largo período de crisis de entreguerras había finalizado y que a partir de ese momento se podría transitar hacia un escenario en el que los países subdesarrollados pudieran emprender las reformas necesarias para la modernización y la transformación de sus sociedades. Cabe resaltar, por ejemplo, el discurso dirigido a la nación del Presidente Harry S. Truman, que ya a finales de esta década puso de manifiesto la necesidad de fomentar la cooperación con los países más necesitados⁸⁰.

“Fourth, we must embark on a bold new program for making the benefits of our scientific advances and industrial progress available for the improvement and growth of underdeveloped areas.

More than half the people of the world are living in conditions approaching misery. Their food is inadequate. They are victims of disease.

⁷⁹ UNCETA, Koldo. YOLDI, Pilar. “La cooperación al desarrollo: surgimiento y evolución histórica”. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria, 2000. Pp. 16-17.

⁸⁰ Discurso a la nación del Presidente Harry S. Truman. “Truman’s Inaugural Address”. 20 enero de 1949. (<http://www.trumanlibrary.org/whistlestop/50yr_archive/inagural20jan1949.htm> [noviembre 2011]).

Their economic life is primitive and stagnant. Their poverty is a handicap and a threat both to them and to more prosperous areas.

For the first time in history, humanity possesses the knowledge and skill to relieve the suffering of these people”.

De una forma ya mucho más sistemática y estructurada podemos decir que sus orígenes inmediatos se remontan al comienzo de la Guerra Fría, y es precisamente en este ámbito en el que se puede vislumbrar ya un cierto recelo de los países subdesarrollados por la aplicación de estas políticas de cooperación. Dado que en un principio la cooperación al desarrollo era estrictamente Norte-Sur, ésta surgió por un lado para hacer frente a la alarmante situación de pobreza y a las necesidades de ella resultantes, pero por otro lado los países del norte, y dentro de ellos, los pertenecientes a cada uno de los bloques políticamente enfrentados (Este y Oeste), trataron de valerse de la cooperación para pergeñar sistemas de influencia directa sobre la esfera política y promover estrategias de fortalecimiento de sus propios conglomerados políticos a través de una creciente dependencia de los países del sur. De este modo también se logró expandir la influencia y el grado de dependencia que en época de las antiguas metrópolis de la era colonial se producía con mucha mayor naturalidad y en régimen de espontaneidad. La conclusión fundamental es que en un momento en el que la protección de las garantías jurídicas y los derechos fundamentales era tan débil, los países del mundo desarrollado que se implicaban en políticas de cooperación con los países del sur, conseguían el propósito de someter a estas naciones subdesarrolladas al yugo de sus orientaciones políticas, y ello sin ejercer necesariamente coerción política o militar como había venido siendo necesario en épocas pasadas.

Sin embargo, tras la desaparición de la polarización Este-Oeste, la cooperación y el marco de las relaciones jurídico-políticas interestatales ha variado de forma muy sustancial, dado que nos encontramos en un momento de permanente reestructuración del escenario político internacional. Las sociedades actuales son más dinámicas y están sometidas, en el ámbito de las relaciones internacionales, a una profunda dependencia de los flujos financieros, tecnológicos, o migratorios, por poner sólo algunos ejemplos, que necesariamente configuran la realidad política y, por ende, las formas de

cooperación que se dan hoy en día⁸¹. De este modo, y tras transitar a un nuevo contexto, los países emisores de ayuda al desarrollo han sido cada vez más conscientes de la necesidad de no utilizar la cooperación como un arma de poder puramente discrecional, en virtud de la cual se pueda determinar el comportamiento de un país receptor conforme a los dictados que pueda pautar el país donante. Digamos pues que, tras la Guerra Fría y la desaparición de los dos bloques con intereses contrapuestos, se ha evolucionado hacia un ámbito de cooperación mucho más transparente. No por ello quedan las actividades de cooperación en el sentido político exentas totalmente de los sesgos e intereses que determinen la reducción de la capacidad de maniobra de los beneficiarios. Y es que no debemos olvidar que si bien la cooperación ocupa una posición preponderante en muchas de las políticas exteriores nacionales, no menos cierto es que los intereses geoestratégicos y no la simple solidaridad pueden ser los que rijan dicha política de cooperación al desarrollo. Por tanto hay que analizar con cautela y reflexionar de forma crítica la condicionalidad de las ayudas en el sistema internacional de la cooperación al desarrollo, dado que sin duda contribuyen a promover la democracia, los derechos humanos y una buena gobernanza⁸², entendida ésta última como sistema que presupone la eficacia de los servicios públicos a través del rigor presupuestario y la descentralización administrativa⁸³.

1.4.2 Cooperación al desarrollo en la actualidad

La cooperación al desarrollo tal como la conocemos en la actualidad toma carta de naturaleza, conforme al nuevo modelo de arquitectura en el orden internacional, en la Declaración de París sobre la eficacia de la ayuda al desarrollo (2005). Dicha Declaración suscribe un modelo en el que se fundamenta el nuevo diseño de la cooperación, basado en eslabones concatenados que acentúan el mayor entendimiento y la actuación conjunta entre Norte y Sur. En la siguiente figura se resumen dichos eslabones, todos

⁸¹ GÓMEZ-GALÁN, Manuel. "La gestión de la cooperación al desarrollo. Instrumentos, técnicas y herramientas". CIDEAL. Madrid, 2008. Pp. 15-30.

⁸² ODÉN, Bertil. "The UN and Development: From Aid to Cooperation". Forum for Development Studies. Routledge, 2010. Pp. 271-274.

⁸³ GOMES DOS SANTOS, Claire. "Governança na cooperação internacional para o desenvolvimento". BDTD. Porto Alegre, 2011. P. 62.

ellos necesariamente conectados y que desembocan en la mutua responsabilidad, comúnmente denominada corresponsabilidad de los países implicados, sean receptores o bien emisores de la ayuda.

Figura V
Pirámide de la Declaración de París sobre la eficacia de la ayuda al desarrollo⁸⁴



El resumen de todo el esquema es que en la cúspide de la pirámide se encuentran los países socios, es decir, los beneficiarios o receptores de la ayuda. Son estos beneficiarios de la ayuda al desarrollo quienes han de fijar las directrices básicas de dicha ayuda en consideración a sus necesidades y en atención a unos objetivos que han de estar prefijados. En el caso de la alineación, la relación será de países donantes a países socios. Por último, en la base de la pirámide, adquiere relevancia la armonización, en la que la relación básica es entre los países emisores de la ayuda (donantes-donantes), buscando

⁸⁴ Draft Report on Aid Effectiveness for the Second High-Level Forum Review of Progress, Challenges and Opportunities. CAD/OCDE, 2004.

la complementariedad de los aportes que dichos países efectúen hacia la parte desfavorecida y beneficiaria del de la ayuda al desarrollo.

Nos encontramos ante el desafío de incrementar el porcentaje del PIB en calidad de Asistencia Oficial al Desarrollo (AOD)⁸⁵ hacia países del Sur, reto harto complejo dados los vaivenes y la volatilidad actuales, así como el cambio de paradigmas e intereses de la realidad política internacional.

Según la Agenda de Acción de Accra (2008)⁸⁶, la Declaración de París ha marcado un hito positivo en el impulso de la cooperación. Un buen número de países ha avanzado de manera significativa en la dirección de una correcta aplicación de los principios de gestión de fondos públicos procedentes de países desarrollados. Cabe destacar que en la reunión de Ghana, que dio lugar a la Agenda de Acción de Accra, se produjo una alianza sin precedentes que congregó a ochenta países en vías de desarrollo, todos los países donantes de la OCDE y en torno a tres mil organizaciones de la sociedad civil.

La teoría tradicional del desarrollo sostiene que éste es de forma primaria una inversión del capital, y que cuanto más intenso sea el flujo de capital de los países ricos a los países pobres, más rápido será el desarrollo de estos últimos⁸⁷. Asimismo, ya desde la década de los años ochenta se primaba la idea de que cuanto más porcentaje de AOD procedía de una determinada economía nacional hacia un país en vías de desarrollo, más avanzado era el país en cuestión. La teoría social ya ha estudiado exhaustivamente el fenómeno de la pobreza extrema y los mecanismos en virtud de los cuales se puede reducir. Sin embargo, más recientemente se ha llegado a la conclusión de que la pobreza

⁸⁵ La AOD (Asistencia Oficial al Desarrollo) se entiende como las aportaciones económicas de carácter concesional vía donación otorgadas por los países desarrollados a países del Sur. La definición oficial del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), del año 1973, identifica los recursos como aquellos “flujos para países en desarrollo e instituciones multilaterales provenientes de agencias oficiales, incluyéndose gobiernos estatales y locales, o por medio de sus agencias ejecutoras, a cada transmisión que cumpla con las siguientes particularidades: sea administrada bajo la búsqueda de la promoción del desarrollo económico y el bienestar de los países en desarrollo como su objetivo principal, y sea concesionaria conteniendo un elemento de donación de al menos 25%.

⁸⁶ (<<http://www.oecd.org/dac/effectiveness/45827311.pdf>> [mayo 2014]).

⁸⁷ KORTEN, David C. “Third Generation NGO Strategies: A Key to People-centered Development”. World Development, Vol. 15, Supplement. Pergamon Journals, 1987. Pp. 145-159.

ha de ser entendida como una condición multidimensional, en la cual descansan restricciones a la libertad personal y al libre desarrollo de las capacidades de los sujetos que son testigos de cómo se perpetúa la discriminación y el acoso al que se ven sometidos desde regímenes políticos fallidos⁸⁸. Gracias a la cooperación al desarrollo se permite avanzar en la concienciación social de la necesidad de extender derechos y libertades, que son la base de un avance en la conquista del desarrollo. De este modo dicha extensión de derechos supone un compromiso con la democratización que revierte en beneficio de las propias naciones donantes, haciendo patente de este modo que *“la cooperación debe ser para el Norte un arma democratizadora de sus propios sistemas políticos”*⁸⁹.

1.4.3 Estado de la cooperación en España y sus implicaciones en la Universidad

Desde el punto de vista del impacto que la cooperación tiene en las sociedades donde se origina, se ha ido produciendo un retraimiento de los planteamientos solidarios, al menos en España, en los últimos años de crisis económica comenzada en 2008. A la crisis se suma la idea creciente de que el Estado ha de procurar, de forma prioritaria, el bienestar de los ciudadanos, y sólo después, una vez que dicho bienestar y por tanto las necesidades sociales quedan perfectamente cubiertas, se podrá tener en cuenta la solidaridad que determinará una acción estatal en favor de políticas de cooperación⁹⁰. Dicha tendencia se pone de manifiesto en el siguiente gráfico, que contiene los datos recogidos por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), referidos al porcentaje de entrevistados que cree que España debe cooperar con los países menos desarrollados. Curiosamente, el Centro de Investigaciones Sociológicas realizó únicamente un estudio acerca de esta sensibilidad por la cooperación hasta el año 2010, por lo que los datos actuales no están contrastados con base en los mismos informes, a pesar de que contamos, como se verá seguidamente, con datos recientes que avalan la relevancia que

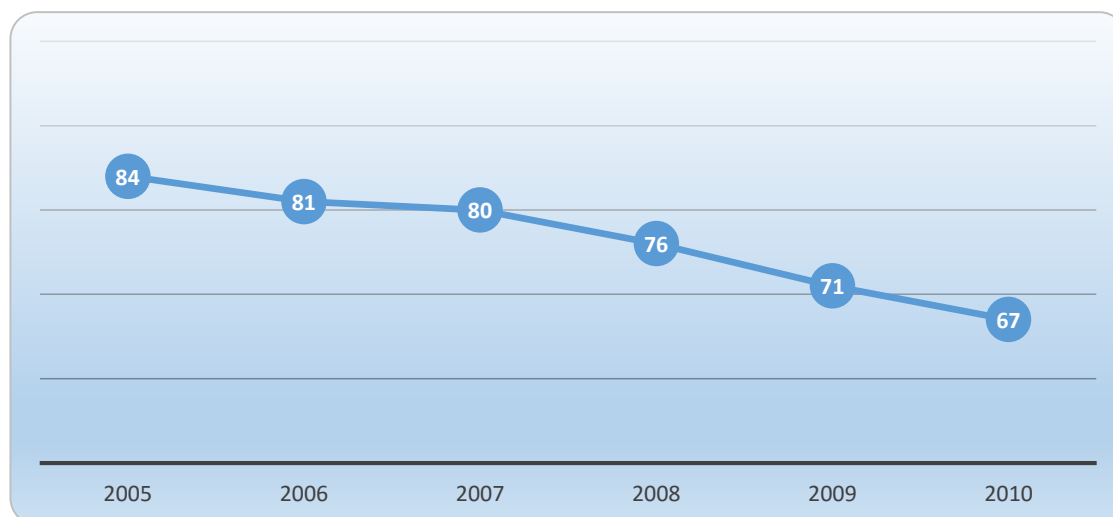
⁸⁸ SEN, Amartya. “Development as freedom”. Anchor Books, New York, 1999. Pp. 3-13.

⁸⁹ CRIES: “Diez tesis sobre la cooperación al desarrollo: Europa y Centroamérica”. Análisis de Coyuntura, núm 2. 1990.

⁹⁰ VV.AA. “América Latina y la cooperación al desarrollo en la opinión pública española”. Barómetro 2010. Documento de Trabajo nº49. Fundación Carolina – CeALCI. Madrid, 2011.

para la sociedad tiene la cooperación. En el siguiente gráfico se muestra la evolución hasta 2010.

Gráfico III
Porcentaje de entrevistados que cree que España debe cooperar con los países menos desarrollados⁹¹



Sin embargo, sí contamos con un estudio de campo con datos más actuales en el que se pone de relieve que el 81% de los ciudadanos entiende que España debe implicarse de forma significativa en la ayuda al desarrollo ya que es un deber moral y ayuda a construir un mundo más justo y sostenible⁹². En cualquier caso, lo que sí se puede concluir es que la cooperación al desarrollo en términos generales – no se analiza la cooperación exclusivamente en materia educativa – es considerada por la sociedad un deber

⁹¹ Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Estudios nº 2617 (septiembre de 2005), 2653 (septiembre de 2006), 2730 (septiembre de 2007), 2772 (octubre de 2008), 2816 (octubre de 2009) y 2845 (septiembre de 2010).

⁹² Fuente: *Diario El País*. Artículo publicado en la edición digital el 5 de febrero de 2014. (<http://elpais.com/elpais/2014/02/05/planeta_futuro/1391619729_567890.html> [marzo 2014]) Encuesta efectuada para PLANETA FUTURO mediante entrevistas telefónicas a una muestra nacional de personas mayores de 18 años. Se han completado seiscientas entrevistas. Con los criterios del muestreo aleatorio simple, para un nivel de confianza del 95.5%. Fecha de realización del trabajo de campo: 17 y 18 de diciembre de 2013, por Mar Toharia Terán, geógrafa y analista de Metroscopia en temas de cultura urbana y de desarrollo sostenible.

necesario que ha de implicar a las potencias desarrolladas en favor de una humanidad más justa.

Una cuestión que se debe destacar cuando nos referimos a la cooperación al desarrollo es que ésta debe ser claramente distinguida de la ayuda humanitaria, y consecuentemente debe exigir el esfuerzo de ambas contrapartes, en términos de corresponsabilidad.

En el ámbito más concreto de la cooperación universitaria al desarrollo, la importancia de los sistemas universitarios en los procesos de desarrollo socioeconómico, científico y tecnológico de los países ha quedado manifiestamente contrastado a lo largo de las últimas décadas. Se puede definir, tal como lo hace la Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo⁹³ de la CRUE, como la cooperación de las universidades en los procesos de desarrollo socioeconómico. Dicha cooperación se considera en su sentido más amplio

- La cooperación bilateral o multilateral exclusivamente entre instituciones universitarias, para compartir experiencias y recursos que se trasladen a los procesos de desarrollo en que cada universidad se encuentre comprometida.
- La cooperación bilateral o multilateral entre universidades y otros agentes públicos y privados, para inducir, fomentar y apoyar estrategias de desarrollo.

De hecho, tal como se señala en la citada Estrategia, la función desempeñada por las universidades y la experiencia que ofrecen en los procesos de desarrollo referidos presenta una notable diversidad, explicada en buena medida por la evolución experimentada en cada país en el último medio siglo. Algunos de los elementos en los que se manifiesta la diversidad, que hace única en su ámbito a la cooperación universitaria al desarrollo, son los siguientes:

- La función social de la Universidad, entendida como la capacidad que tienen dichas instituciones de educación superior para responder a los retos que se

⁹³ Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo. Aprobada por la CRUE. Año 2000.

presentan a la sociedad. De este modo un importante elenco de demandas sociales se ven satisfechas a través de dicha función social.

- El papel como actor socioeconómico que ostenta la Universidad.
- Las interacciones que se producen entre el sistema universitario y otras instituciones en los sectores público y privado, de forma notable las empresas y las organizaciones no gubernamentales de cooperación al desarrollo (ONGD). De hecho, la especial naturaleza que se da en las relaciones entre Universidad y Empresa es otro de los elementos que hacen característica la especial diversidad en la que se fundamenta la cooperación universitaria al desarrollo.

Entre las diferentes funciones de cooperación al desarrollo que las universidades están capacitadas para desempeñar figuran, entre otras, las siguientes:

- Formación y educación: la formación inicial se considera que es uno de los más importantes factores de desarrollo fundamentalmente a medio, pero también a largo plazo. De igual modo, son también muy importantes las labores educativas para el desarrollo en el ámbito de la formación continua, orientadas éstas a potenciar estrategias de desarrollo concretas mediante la mejora de las capacidades de los recursos humanos.
- Intercambio de experiencias y recursos compartidos: esta función permite la creación de comunidades científicas, académicas y profesionales internacionales. Entendidas de este modo, las universidades son elementos fundamentales para vincular personas, culturas y grupos sociales: la movilidad (tanto de estudiantes como de personal docente e investigador y de gestores universitarios), así como la colaboración entre estructuras de distinto perfil (tanto en investigación como en organización), para mejorar los resultados de los procesos correspondientes. La componente de acción para el desarrollo en esta función debe quedar meridianamente clara, para que este tipo de colaboración pueda considerarse como cooperación al desarrollo, tal y como la estamos analizando en este estudio.

- Incidencia en el entorno social: las universidades han de crear, en su propia organización interna, una conciencia sobre la situación de desequilibrio mundial. Puesto que las universidades son los centros del saber y de la reflexión por excelencia, ellas mismas deben poner en marcha acciones de cierto impacto que ayuden a la comunidad universitaria en su sentido más amplio a comprender el valor añadido que tiene ir más allá de su propio entorno local o regional. Esta responsabilidad social universitaria es cada vez más demandada por la sociedad. De este modo, la Universidad, por su reputación y trascendencia social, se halla en unas condiciones idóneas para poder ejercer una cierta influencia en los principales agentes de cooperación gubernamental y no gubernamental, por medio de la aportación de sus reflexiones y parecer, así como su conocimiento científico y técnico, tanto a los debates teóricos sobre objetivos y métodos de la cooperación, como a la formación de los cuadros que desempeñen una labor estratégica y decisoria en proyectos de cooperación al desarrollo vinculados al conocimiento desde la universidad.
- Investigación para el desarrollo: esta función es muy relevante y ha ido adquiriendo una gran preponderancia en los últimos años. En un principio, esta función, que es eminentemente universitaria, no se encontraba suficientemente extendida en su orientación para el desarrollo. Gracias a su extensión, se afianza un modelo que es especialmente característico de la cooperación basada en el conocimiento, y en el que hay que diferenciar la investigación general de la que se dirige, con un propósito marcadamente finalista, a obtener efectos e impactos concretos y directos en el desarrollo humano. Así, tal como establece la Estrategia, se considera necesario prestar especial atención tanto a la investigación sobre el propio desarrollo y sobre los métodos de cooperación, como a cualquier tipo de investigación, igualmente finalista, orientada sobre los objetivos y/o los procesos de desarrollo.
- Transferencia de tecnología: la experiencia de varias décadas ya en materia de cooperación universitaria ha permitido definir la transferencia de tecnología como el apoyo a los países para que puedan desarrollar sus propias capacidades de investigación, de innovación o adaptación tecnológica a sus condiciones

locales. Una crítica a los modelos de cooperación ya superados se basaba precisamente en la comprobación de la escasa eficacia de la transferencia de tecnología realizada con ausencia de referencias a las características de los países menos desarrollados, produciendo en muchos casos una dependencia tecnológica. Por supuesto que la eficacia de la transferencia tecnológica dependerá del nivel de desarrollo, de las capacidades locales de aplicación, de difusión y adaptación de las tecnologías. Las universidades, en este ámbito, deben ser instrumentos útiles para proporcionar la formación adecuada que haga factible la adaptación de la tecnología transferible a las condiciones locales en los programas de desarrollo.

La cooperación, para conseguir sus objetivos, ha de estar plenamente coordinada, para evitar duplicidades que mitiguen sus efectos y que vayan en detrimento de la eficiencia de la ayuda dirigida. Son muchos los países desarrollados que han creado por iniciativa de las propias universidades, y en otros casos por iniciativa gubernamental, órganos de coordinación para la cooperación universitaria. Casos como el *Coordinamento Universitario per la Cooperazione allo Sviluppo* son un ejemplo de esta iniciativa gubernamental, iniciativa que se produjo en 2006 por parte de la Dirección General de Cooperación al Desarrollo del Ministerio de Asuntos Exteriores de la República Italiana. Es un ejemplo éste de coordinación descentralizada promovida por una autoridad central, pues se crearon tres redes regionales de coordinación universitaria (Norte, Centro y Sur) que promovieron una cooperación transversal.

1.5 La diplomacia universitaria

1.5.1 Definición y origen

La diplomacia universitaria es una aportación que se hace en esta tesis como concepto nuevo, enmarcado en las distintas formas de diplomacia pública. Así, pues y dentro del marco teórico inicial no podemos olvidarnos del concepto de diplomacia pública, y más concretamente, la diplomacia pública ejercida a través de las universidades, como instrumentos de ésta.

Su origen etimológico lo encontramos en la lengua griega: *dis-* que ante consonante se reduce a *di-* (= doble, dos veces) + *plóoo* + *ma* (sufijo que se añade a la base léxica para

formar sustantivos abstractos verbales), dando en griego “*diploma, diplomat-os*”, cuyo significado por vía culta nos da en español “diploma” y semánticamente nos da “tablilla o papel doblado en dos”.

Sin embargo es a través del latín de donde obtenemos el origen etimológico de la palabra diplomacia. La lengua latina seguía dos caminos diferentes cuando incorporaba a su vocabulario una palabra griega: uno consistía en mantener la palabra griega adaptada a la propia declinación griega, lo que traía algunos problemas a los latinohablantes; el otro era adaptar directamente la palabra griega a la declinación latina de forma generalizada. Así pues, del tema de la palabra griega “*diplomat-*” se pasa a la declinación latina a “*diploma, diplomat-is*”.

Es justamente ya de la base léxica latina “*diplomat-*” a la que se acopla el sufijo *-ia* para formar sustantivos abstractos que expresan cualidad, resultando el sustantivo “*diplomatia*” > diplomacia en español, con el significado de “documento oficial auténtico”.

Autores latinos, como Cicerón, Suetonio y otros, nos transmiten en sus escritos el concepto aproximado a lo que hoy se entiende por diplomacia, por ejemplo: “*reipublicae utilitatum scientia*”, “*rerum tractandarum peritia*” o igualmente “*doctrina de publicis rationibus inter nationes pertractandis*”.

Sin duda la diplomacia ha dejado un sendero de grandes logros a lo largo de la historia. Las naciones desde tiempos remotos han tratado de buscar vías para dar a conocer sus instituciones, su historia, su cultura, su legado a la humanidad. Siempre se ha reconocido en todos los foros la legitimidad que tienen las naciones de llevar a lo más alto su marca, su seña de identidad, y desde principios del siglo XX, los Estados Unidos de América, a través de sus universidades y del IIE, contribuyeron a este realce internacional de sus centros universitarios.

Desde el nacimiento de las antiguas ciudades, las polis griegas y los estados más antiguos, la diplomacia, entendida como el medio para establecer, desarrollar y afianzar relaciones entre las naciones, ha ido evolucionando más allá de los intereses políticos y económicos. Por eso hoy en día podemos hablar de una auténtica diplomacia pública,

en sus distintas vertientes: cultural, social, educativa. Es en esta última donde se imbrica la diplomacia universitaria como una forma de diplomacia pública.

1.5.2 La diplomacia pública y su *iter* histórico

Edmund Gullion definía claramente la idea de una diplomacia pública⁹⁴:

“Public diplomacy [...] deals with the influence of public attitudes on the formation and execution of foreign policies. It encompasses dimensions of international relations beyond traditional diplomacy; the cultivation by governments of public opinion in other countries; the interaction of private groups and interests in one country with another; the reporting of foreign affairs and its impact on policy; communication between those whose job is communication, as diplomats and foreign correspondents; and the process of intercultural communications.”

Así se acuñaba, en el año 1965, su definición actual, por parte del mencionado autor, que fue decano de la *Fletcher School of Law and Diplomacy* en la Universidad de Tufts. Lo hizo en plena Guerra Fría, tal como nos recuerda Javier Noya en sus estudios sobre diplomacia pública⁹⁵. Aquel momento álgido representó la contraposición de políticas entre los Estados Unidos de América y la extinta Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas. El término como tal fue adoptado en la década de los 70 por el gobierno federal de los Estados Unidos para aludir a programas federales que estaban destinados a influir sobre la opinión pública internacional, a nivel exterior, a través de lo que se constituyó formalmente como brazo ejecutor de la referida diplomacia pública, la denominada *“United States Information Agency”* (USIA). Dicho organismo perdió su razón de ser como organismo autónomo y separado de la política exterior centralizada que se dirigía desde el Departamento de Estado con motivo de la caída del comunismo, y todas sus competencias quedaron integradas en el Departamento de Estado. En el

⁹⁴ CULL, Nicholas J.: “Public Diplomacy before Gullion: the evolution of a phrase”; en SNOW, Nancy; TAYLOR, Phillip M.: Routledge Handbook of Public Diplomacy, Routledge, Nueva York, 2009.

⁹⁵ NOYA, Javier: “Una diplomacia pública para España”. Documento de Trabajo (DT) 11/2006. Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos. 2006.

contexto del poder de influencia de un Estado es en el que se enmarca la diplomacia pública asociada a la propaganda⁹⁶, entendida de este modo como proceso de persuasión a través de técnicas de comunicación muy bien trabajadas.

Sin embargo, antes de ser adoptado formalmente el término de diplomacia pública, se podría ver en el denominado “*OMGUS Reorientation Program*” el primer esfuerzo de diplomacia pública llevado a cabo por el gobierno de los Estados Unidos⁹⁷, a través del “*Reorientation Program*” a finales de los años cuarenta, que había sido diseñado para devolver la democracia a los alemanes y facilitar el encaje de Alemania de nuevo en el seno de la familia europea. Se trataba de una forma de diplomacia pública del gobierno de los Estados Unidos cuyo destinatario era el pueblo alemán y no, como en la diplomacia tradicional, el gobierno de un país. De este modo, el programa de reorientación aludido – denominado así para evitar la palabra democratización ya utilizada en demasía por las autoridades soviéticas que ocupaban parte del territorio, así como para soslayar el término reeducación, que implicaba una actitud de superioridad totalmente fuera de lugar – animaba a los alemanes a formalizar la celebración de una suerte de reuniones abiertas en las ciudades *conocidas como Bürgerversammlungen*, una idea totalmente revolucionaria en Alemania.

La diplomacia pública, tal como la entendemos hoy en día, trasciende el ámbito exclusivamente nacional o estatal, y desemboca en la aparición de la denominada diplomacia pública transnacional, muy fundamentada en la necesidad de facilitar la interacción entre distintos agentes y el mayor conocimiento de la acción de determinadas entidades así como de su impacto exterior. Es el caso de organismos como la OTAN, que incluyen en su estructura organizativa una sección de diplomacia pública, encargada de la sección de extensión y alcance exterior, o del denominado *outreach*⁹⁸:

⁹⁶ NELLES, Wayne. “American Public Diplomacy as Pseudo-Education: A Problematic National Security and Counter-Terrorism Instrument”. *International Politics*, 2004. P. 67.

⁹⁷ RICHMOND, Yale. “Practicing Public Diplomacy: a Cold War Odyssey”. Capítulo “Doing Democracy in Deutschland”. New York: Berghahn Books, 2008.

⁹⁸ (<<http://www.nato.int/cps/en/natolive/63610.htm>> [diciembre 2013]).

“The role of the Public Diplomacy Division’s Engagements Section: The Engagements Section’s goal is to foster awareness and understanding of NATO, its values, policies and activities, and to increase the level of debate on peace, security and defence related issues. To this end, the Section conducts and supports a wide range of public diplomacy activities, such as conferences, seminars and information campaigns, meant to reach out to opinion formers, professionals, the successor generation and other relevant audiences”.

Sólo el paso del tiempo ha hecho que esta rama de la acción exterior estatal, tan necesaria en una política exterior siglo XXI, se haya podido centrar en el valor añadido que la universidad otorga, y así pasar a ser una subsección más de la diplomacia pública: la diplomacia pública universitaria, de fuerte raigambre internacional. De este modo se une a una multitud de ideas y conceptos que conviven en torno a la idea de relaciones internacionales y política exterior, entre los que se encuentran otros como: diplomacia cultural, diálogo de civilizaciones, comunicación estratégica, cooperación cultural, relaciones públicas internacionales, y un largo etcétera. También se pone de manifiesto la importancia del poder blando – *soft power* – término en este caso acuñado por Nye⁹⁹, considerado según *Foreign Policy* uno de los cien pensadores globales más influyentes. El poder blando se identifica con la capacidad de organizar la agenda política de forma que configure las preferencias de otros, valiéndose de medios culturales, ideológicos y con gran manejo de la estrategia de comunicación, complementado todo ello de otros medios de la diplomacia tradicional. Es una cierta forma de influir o, en otras palabras, una determinada capacidad de atraer y actuar y sobre todo, de hacer actuar en un sentido concreto por medio de la persuasión política¹⁰⁰. De hecho en algunas ocasiones se señala que la diplomacia pública pudo tener también su origen en otro elemento de difusión cultural a través de la comunicación, en concreto la creación de la *Alliance Française* en el año 1883, en una época caracterizada por un doble movimiento de

⁹⁹ NYE, Joseph. “Bound to lead: the changing nature of American power”. Basic Book. New York, 1990.

¹⁰⁰ MELISSEN, Jan. “The New Public Diplomacy: Soft Power in International Relations”. Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2007.

construcción del Estado-nación asociado a un proselitismo civilizador¹⁰¹. Sin embargo esta institución refleja más bien el alcance de otro tipo de diplomacia, muy vinculada también a este análisis que hacemos de diplomacia pública, conocida como la diplomacia de la lengua. De hecho, la *Alliance Française* responde a un modelo diferente al que analizaremos más adelante referidos a las agencias gubernamentales de internacionalización universitaria.

Lo que sí implica una necesaria interconexión es el binomio diplomacia pública-comunicación global, pues ambas se complementan de forma exitosa. Así lo pone de manifiesto Bruce Gregory, profesor adjunto de la Facultad de Comunicación y Asuntos Públicos de la Universidad George Washington y de la *Elliott School of International Affairs*, que subraya la intersección entre comunicación y relaciones internacionales¹⁰².

Figura VI
Planificación estratégica en la dimensión pública de la diplomacia¹⁰³



¹⁰¹ CHAUBERT, François. "L'Alliance française ou la diplomatie de la langue". *Revue historique*. París, 2004. Pp. 3-6.

¹⁰² GREGORY, Bruce. "The Paradox of US Public Diplomacy. Its Rise and "Demise". IPDGC Special Report. The George Washington University. 2014 P. 5.

¹⁰³ Figura adaptada a partir del informe "*Defense Science Board Task Force Report on Strategic Communication*". 2008, P. 12.

Además, el autor refleja otra característica fundamental de las relaciones internacionales hoy en día: hay más diplomacia en la sociedad civil y más sociedad civil en la diplomacia. Este hecho implica que la diplomacia es cada vez más transparente y que, por ende, la diplomacia pública universitaria propicia que las instituciones de enseñanza superior se vean obligadas, de la mano de la acción del Estado a través de su política exterior, a presentar una imagen transparente e intachable de su actividad al servicio de la sociedad. Las universidades y los gobiernos son socios estratégicos en el refuerzo de la dimensión internacional de la diplomacia pública.

1.5.3 La diplomacia universitaria como origen remoto de la diplomacia pública

El mundo de la Universidad ha tenido un impacto de colosal magnitud en las relaciones entre los pueblos. Precisamente por su marchamo de extensión de la ciencia, la cultura y el saber, desde los tiempos en que comenzaron a crearse las instituciones universitarias, nació un indudable interés por hacerse partícipes del conocimiento desde lugares remotos, muy alejados de los países que fueron testigos de los primeros centros del saber. Un magnífico ejemplo, lejano en el tiempo, de este consabido interés por aprender de lo ajeno, lo desconocido, lo podemos apreciar en Don Quijote de la Mancha, sin duda la obra más universal de las letras hispánicas. La Segunda Parte comienza con la Dedicatoria al Conde de Lemos, en la que se puede leer lo siguiente¹⁰⁴:

“Enviando a Vuestra Excelencia los días pasados mis comedias, antes impresas que representadas, si bien me acuerdo dije que don Quijote quedaba calzadas las espuelas para ir a besar las manos a Vuestra Excelencia; y ahora digo que se las ha calzado y se ha puesto en camino, y si él allá llega, me parece que habré hecho algún servicio a Vuestra Excelencia, porque es mucha la priesa que de infinitas partes me dan a que le envíe para quitar el hámago y la náusea que ha causado otro don Quijote que con nombre de Segunda parte se ha disfrazado y corrido por el orbe. Y el que más ha mostrado desearle ha sido el grande emperador de la China, pues en

¹⁰⁴ CERVANTES SAAVEDRA, Miguel. “Don Quijote de la Mancha”. Segunda Parte. Madrid, 1615. Edición 2010. Editorial Castalia.

lengua chinesca habrá un mes que me escribió una carta con un propio, pidiéndome o por mejor decir suplicándome se le enviase, porque quería fundar un colegio donde se leyese la lengua castellana y quería que el libro que se leyese fuese el de la historia de don Quijote. Juntamente con esto me decía que fuese yo a ser el rector del tal colegio. Pregúntele al portador si Su Majestad le había dado para mí alguna ayuda de costa. Respondióme que ni por pensamiento.

—Pues, hermano —le respondí yo—, vos os podéis volver a vuestra China a las diez o a las veinte o a las que venís despachado, porque yo no estoy con salud para ponerme en tan largo viaje; además que, sobre estar enfermo, estoy muy sin dineros, y, emperador por emperador y monarca por monarca, en Nápoles tengo al grande conde de Lemos, que, sin tantos titulillos de colegios ni rectorías, me sustenta, me ampara y hace más merced que la que yo acierto a desear.

Con esto le despedí y con esto me despido, ofreciendo a Vuestra Excelencia Los trabajos de Persiles y Sigismunda, libro a quien daré fin dentro de cuatro meses, Deo volente, el cual ha de ser o el más malo o el mejor que en nuestra lengua se haya compuesto, quiero decir de los de entretenimiento; y digo que me arrepiento de haber dicho el más malo, porque según la opinion de mis amigos ha de llegar al extremo de bondad posible. Venga Vuestra Excelencia con la salud que es deseado, que ya estará Persiles para besarle las manos, y yo los pies, como criado que soy de Vuestra Excelencia. De Madrid, ultimo de octubre de mil seiscientos y quince.

Criado de Vuestra Excelencia,

Miguel de Cervantes Saavedra”

La lectura de esta epístola revela el rango del alcance que la universidad ya tuvo en el siglo XVII, cuando el mismísimo emperador de China se interesó por que un español universal como Cervantes dirigiera un centro universitario en su imperio, probablemente en la capital, Pekín. No se trataba de una idea grandilocuente o extravagante, pues en aquel momento, cuando el orbe contaba con apenas setenta universidades, todas ellas tenían ya un alcance internacional. Desde Bolonia a Salamanca, pasando por Fez, todas ellas se convertían en morada de estudiantes de muy variadas procedencias y curiosamente hacían posible la libertad de movimiento entre naciones de estudiantes y académicos que ocupaban sus cátedras en instituciones ubicadas en ciudades que no los vieron nacer. De hecho, en muchas universidades medievales no era necesario pagar tasas de matrícula e incluso los estudiantes estaban exentos de cumplir las obligaciones militares incluso en tiempos de guerra, obligaciones éstas que sí se exigían en cambio a otros conciudadanos. De este modo, la historia de la Universidad y su conexión con la diplomacia pública, de la misma manera que la asociación estratégica entre los gobiernos y el mundo de la Universidad, nos retrotrae varios siglos atrás y pone de manifiesto el valor irrefutable que el saber ha desempeñado en la historia del entendimiento de las naciones.

CAPÍTULO 2. LOS ORGANISMOS Y AGENCIAS NACIONALES PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA Y COOPERACIÓN EDUCATIVA

2.1 Origen y modelos más importantes

Las agencias gubernamentales de internacionalización de la educación superior, auténticos agentes de la captación de estudiantes internacionales, instrumentos de diplomacia pública, así como de la cooperación universitaria al desarrollo a través del conocimiento y, en definitiva, forjadores de la marca país a través de la ciencia, la educación y la cultura, tienen como origen primigenio la creación del IIE – *Institute of International Education* –. Dicha organización se creó en 1919, tras la finalización de la I Guerra Mundial, por los galardonados con el Premio Nobel Nicholas Murray Butler, Rector de la Universidad de Columbia, y Elihu Root, Ex Secretario de Estado, y Stephen Duggan, Catedrático de Ciencia Política en el *College of the City of New York*. El último de ellos fue precisamente su primer presidente¹⁰⁵. Estas insignes personalidades tenían el convencimiento de que no sería posible una paz duradera entre las naciones si no era por medio de un entendimiento recíproco. Su planteamiento se basaba en que la consecución de dicho entendimiento no podría lograrse si no era a través del intercambio educativo, pues éste genera entendimiento, promueve el debate, y desemboca en reflexiones que promueven puntos en común y a las que se llega a través de la expresión de pareceres.

Esta tesis pretende reflejar la trayectoria de alguno de estos modelos y se centrará más fundamentalmente en las homólogas europeas de la Fundación Universidad.es, creada a finales del año 2008 y que comenzó su andadura en la escena internacional en 2009, hasta quedar absorbida por una agencia gubernamental de nuevo cuño, el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación, SEPIE, cuya puesta en marcha oficial tomó carta de naturaleza el 1 de enero de 2015. En el caso de las agencias europeas se analizarán la agencia germana – el DAAD o en su traducción española,

¹⁰⁵ IIE (Institute of International Education – A brief history) (<<http://www.iie.org/en/Who-We-Are/History>> [junio 2012]).

Servicio Alemán de Intercambio Académico - , y el *British Council*, es decir el Consejo Británico.

Desde el punto de vista teórico, las agencias gubernamentales tienen *grosso modo* los siguientes objetivos:

- Fomentar la dimensión internacional de sus sistemas universitarios.
- Contribuir de forma decisiva y notoria al realce de la lengua, cultura y civilización del país al que representan.
- Canalizar recursos financieros para promocionar internacionalmente sus sistemas universitarios y, de este modo, crear una imagen de marca-país capaz de ser competitiva a nivel internacional a través, fundamentalmente, de ferias y salones universitarios de grado y posgrado. De este modo las agencias gubernamentales de internacionalización universitaria contribuyen a convertir a sus sistemas universitarios en foco de atracción de estudiantes e investigadores internacionales.
- Fomentar las acciones universitarias enmarcadas en un contexto de cooperación al desarrollo puesto que ésta también contribuye a una mayor internacionalización y convierte a los sistemas universitarios en socios estratégicos del Estado en su misión de reforzar sus políticas de diplomacia pública.

Es importante resaltar que en el caso de las agencias europeas, si bien en principio los sistemas universitarios a los que representan son competitivos entre sí, en pro de una mayor atracción de estudiantes universitarios internacionales, cada vez en mayor medida ejercen de forma proactiva un papel de garantes de su necesaria complementariedad. Por tanto la sana competitividad que de forma natural las universidades experimentan en este terreno, se adapta a la complementariedad a la que tienden debido a los procesos de convergencia y armonización en el seno del EEES. A una universidad alemana, por ejemplo, no le disgusta en absoluto la idea de que un estudiante asiático elija una universidad francesa para cursar sus estudios de Máster, puesto que quizás en un futuro, por hallarse en el marco de un Espacio Europeo de convergencia, continúe sus estudios de doctorado en una universidad de cualquier

Bundesland alemán. La cohesión y la complementariedad en el seno de la Unión Europea es hoy en día una realidad.

2.2 DAAD. *Deutscher Akademischer Austausch Dienst*

2.2.1 Introducción

El DAAD, Servicio Alemán de Intercambio Académico, es la mayor organización de intercambio académico y de cooperación internacional en educación superior a nivel mundial, y la que más recursos financieros destina a estos objetivos¹⁰⁶. Desde su fundación en el año 1925, el DAAD ha rebasado con creces la cifra de un millón y medio de estudiantes que han resultado beneficiarios de su sistema de becas, tanto en número de investigadores en período de formación como de académicos. Hoy en día ofrece un amplio abanico constituido por casi trescientos programas diferentes, promocionando desde estancias de estudio y de investigación para estudiantes de grado y posgrado, pasando por prácticas y pasantías, programas de estancias para profesores visitantes, jornadas y visitas informativas, hasta incluso la creación de universidades en el extranjero (como el caso de la Universidad Alemana en El Cairo (GUC))¹⁰⁷. Además el DAAD apoya a las universidades alemanas en sus actividades internacionales a través de distintos programas de internacionalización, servicios de marketing, publicaciones, actos y cursos formativos¹⁰⁸. Es necesario destacar que *“la actividad que desempeña va más allá de la concesión de becas: el DAAD promueve la internacionalización de las universidades alemanas, fortalece la lengua y cultura alemanas en el extranjero, apoya a los países en vías de desarrollo en la construcción de universidades eficientes y asesora a los encargados de las políticas culturales, educativas y de desarrollo”*¹⁰⁹.

¹⁰⁶ DAAD (2011a). DAAD verabschiedet Vizepräsident Professor Max Huber. Pressemitteilung. Bonn. (<<http://www.daad.de/portrait/presse/pressemitteilungen/2011/19285.de.html>> [enero 2012]).

¹⁰⁷ DAAD (2011c). Über uns. Kurzportrait. (<<http://www.daad.de/portrait/wer-wir-sind/kurzportrait/08940.de.html>> [enero 2012]).

¹⁰⁸ DAAD (2010b). Curriculum Vitae Christian Bode y Datos y cifras sobre el DAAD. Dossier de prensa – Despedida oficial de Christian Bode. Berlín. P. 4.

¹⁰⁹ Ibid. P. 3.

Con sus programas y actividades, la organización persigue los siguientes cinco objetivos estratégicos:

- Proporcionar oportunidades a las jóvenes generaciones extranjeras de estancias de estudio o investigación en Alemania. El objetivo es ambicioso, pues de él no se desprende en exclusiva la existencia de un sistema de becas de para la formación, sino que el propósito último es tejer vínculos vitalicios, conservando la relación con los beneficiarios de la beca a través de su transformación en colaboradores de por vida y favoreciendo a su vez el retorno de dichos estudiantes a sus países de origen. Así, el DAAD también contribuye a neutralizar el fenómeno de la fuga de cerebros.
- Formar a las nuevas generaciones de investigadores y dirigentes alemanes en el exterior con el propósito de garantizar una formación omnicomprendiva, en la que sean notas predominantes de su aprendizaje la convivencia en el respeto y la tolerancia así como la amplitud de miras y el análisis crítico y reflexivo de la diversidad.
- Promover la internacionalización y el atractivo de las universidades alemanas en el mundo para hacer de ellas punto de encuentro de una nutrida representación de diferentes nacionalidades.
- Fortalecer la lengua, literatura, filosofía, artes y en general la cultura alemanas en las universidades extranjeras.
- Apoyar a los países en vías de desarrollo del Sur y a los países reformistas del Este en la creación de sistemas universitarios eficientes”¹¹⁰.

El presupuesto del DAAD “procede principalmente de los fondos de distintos Ministerios federales de Alemania (sobre todo del Ministerio de Asuntos Exteriores) y de la Unión Europea – se trata del organismo oficial alemán encargado de la gestión de los programas educativos europeos –; además de empresas, organizaciones y gobiernos

¹¹⁰ Ibid. P. 4.

extranjeros”¹¹¹. El presupuesto total en el año 2010 fue de 384 millones de euros; el número de beneficiados fue de 73.660 (estos guarismos como se verá más adelante no han dejado de incrementarse en los últimos años)¹¹². La sede central del DAAD se encuentra en Bonn; además tiene una oficina en Berlín y catorce grandes delegaciones regionales, amén de una importante red compuesta por cincuenta centros de información en todo el mundo¹¹³, incluyendo, en el caso de España, un centro de información en Madrid inaugurado en 2011 (hasta esa fecha el centro de información se encontraba ubicado en Barcelona, vinculado a la Universidad de Barcelona). Cabe destacar que el DAAD es miembro fundador de ACA (*Academic Cooperation Association*), asociación formada por las organizaciones de intercambio más importantes de Europa en el año 1993¹¹⁴, y que viene a ser la asociación que engloba a las agencias nacionales de internacionalización de la educación superior, al menos informalmente, y que se distingue de la EUA (*European University Association*) por ser ésta la que incluye universidades a título individual y conferencias de rectores nacionales.

El presente apartado de estudio tiene como objetivo trazar la evolución del DAAD a lo largo de su historia – de una organización creada con el propósito de otorgar becas a estudiantes, transitando con el paso de los años a una agencia para la movilidad de académicos que fomenta la internacionalización de las universidades alemanas –, y analizar el papel significativo que ha desempeñado y sigue acometiendo el DAAD en las relaciones exteriores de Alemania. Se propone así poner de manifiesto que la existencia de esta agencia gubernamental ha contribuido fundamentalmente no sólo a la internacionalización del sistema universitario germano, sino también al posicionamiento de Alemania en el mundo y al desarrollo de sus relaciones exteriores.

¹¹¹ Ibid.

¹¹² DAAD (2010a). Jahresbericht 2010. Bonn. P. 15. (<http://www.daad.de/imperia/md/content/presse/jahresbericht_2010_de_internet.pdf> [enero 2012]).

¹¹³ DAAD (2011c). Über uns. Kurzportrait. (<<http://www.daad.de/portrait/wer-wir-sind/kurzportrait/08940.de.html>> [enero 2012]).

¹¹⁴ DAAD (2012a). Über uns. Geschichte. (<<http://www.daad.de/portrait/wer-wir-sind/geschichte/08945.de.html>> [enero 2012]).

El DAAD es, por este motivo, un magnífico ejemplo de agencia que, a través de su sistema universitario, se convierte en pieza esencial de un minucioso engranaje articulado en torno a la preponderancia de la diplomacia pública en su política exterior.

2.2.2 Origen y evolución

El DAAD fue fundado en el año 1925 en Heidelberg, con el nombre de *“Akademischer Austauschdienst”*, AAD (Servicio de Intercambio Académico). La iniciativa fue del estudiante de ciencias sociales y políticas Carl Joachim Friedrich, que había realizado una estancia de estudios en Estados Unidos entre 1922 y 1923 y allí había organizado, en colaboración con el *“Institute of International Education”* (IIE) en Nueva York, trece becas para estudiantes alemanes de ciencias sociales y políticas. Se estableció entonces una oficina de intercambio académico en el Instituto de Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad de Heidelberg, de la que resultó la fundación del AAD.

Por lo tanto, el DAAD fue fundado por iniciativa estudiantil en el ámbito universitario. Es de destacar que, a diferencia de otros modelos, donde sí que hubo un impulso gubernamental claro, el DAAD no nació de una iniciativa del gobierno alemán y que esta entidad nunca ha sido, al menos formalmente en cuanto a su status jurídico, una organización gubernamental, a pesar de que técnicamente su actividad sí que esté claramente vinculada a la política exterior alemana y sea el Estado, a nivel federal, quien la financie. Se trataría, pues, de un híbrido paraestatal desde el punto de vista jurídico-administrativo. Desde su fundación tomó la forma de una asociación inscrita en el registro de sociedades (*“eingetragener Verein”, e.V.*) compuesto por las universidades alemanas y por una nutrida representación de las comunidades de estudiantes.

Volviendo a los orígenes, el AAD desempeñaba únicamente su función de organismo encargado de la concesión de becas a estudiantes en las ramas de ciencias sociales y políticas. Sin embargo, ya a finales del año 1925, la organización aprobó una modificación de sus estatutos con el objetivo de evolucionar hacia un nicho de actuación más amplio y de este modo centralizar la organización del intercambio de estudiantes y académicos de todos los campos. Además, se trasladó desde su sede primigenia a la capital, Berlín.

Un año después, en el curso de 1926, se fundó el homólogo del AAD en Gran Bretaña, el *“Anglo German Academic Board”* (AGAB) y fue a partir de dicha fundación cuando los primeros becarios británicos llegaron a Alemania. Pasado otro año, en 1927, el AAD abrió su primera oficina regional (*“Außenstelle”*) en Londres. Seguidamente, el AAD impulsó su apertura hacia otras naciones, y estableció una sinergia de magnitud y alcance con Francia, a través de la promoción de un acuerdo sobre el intercambio de estudiantes alemanes y franceses. En el año 1930 se abrió una oficina regional en París. Se trataba del origen de una muy fecunda relación bilateral en el marco de los ámbitos político, cultural, educativo y científico que desembocó en un eje, el franco-alemán, de indudable repercusión para toda la Unión Europea, fundamentalmente tras el fin de la II Guerra Mundial y el ocaso de la destrucción, pues éste se halla en el corazón mismo del diálogo entre ambas naciones y del sueño de construir un futuro en paz y concordia en el viejo continente.

Del análisis somero de los orígenes y los primeros años de la singladura emprendida a principios de Siglo del entonces AAD, resulta evidente que desde el principio la organización impulsaba estrechas relaciones con otros países europeos, abriendo oficinas en el extranjero poco después de su propia fundación y llevando a cabo intercambios bilaterales. A lo largo de su historia, el DAAD seguiría comprometiéndose en el fortalecimiento de las relaciones exteriores, así como también contribuyendo a la acción exterior impulsada desde el *Auswärtiges Amt* (el equivalente al Ministerio de Relaciones Exteriores), como se contemplará más adelante en este estudio.

Ya en la década de los treinta, concretamente en 1931, el AAD se fusionó con la Unidad Alemana de Asuntos Exteriores Académicos (*Deutsche Akademische Auslandsstelle*), DAA, de la Federación de Universidades Alemanas y con la *Alexander von Humboldt Stiftung*. A partir de entonces, se llama *Deutscher Akademischer Austauschdienst*.

Con la llegada al poder del Partido Nacionalsocialista Obrero alemán en 1933, el DAAD fue, lo que en la jerga nazi se denominó comúnmente, sincronizado *–gleichgeschaltet–*, como muchas otras instituciones en Alemania. Se manifestó, por ejemplo, en la afiliación de varios miembros prominentes del partido nazi a su junta directiva a partir

de junio de 1933¹¹⁵. El DAAD siguió trabajando hasta 1943, aunque bajo la influencia de la política exterior y de la cultura sesgada e ideologizada por los Nazis¹¹⁶. Con motivo de un bombardeo aéreo en 1943 que afectó, entre otros muchos edificios y sedes de organismos, a la sede principal del DAAD se destruyeron todas las actas, el DAAD suspendió todas sus actividades y fue oficialmente desmantelado en 1945. Cinco años después, en 1950, el DAAD fue refundado en la ciudad de Bonn, nueva capital.

Desde su refundación hasta nuestros días, el DAAD no ha dejado de crecer incesantemente, tanto en lo que respecta al número de beneficiarios y a su presupuesto, como en lo que se refiere a su presencia en todo el mundo y al número de empleados, así como a su carta de servicios y actividades. Es destacable el período comprendido entre 1990 y 2010 – dos décadas marcadas por el liderazgo ejercido por el Dr. Christian Bode, al frente de la Secretaría General del DAAD – como ejemplo de un incontestable crecimiento y evolución de impacto.

Tabla II
Becarios beneficiarios del DAAD en las últimas seis décadas¹¹⁷

Evolución del número de becarios beneficiarios DAAD 1950 - 2010								
	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2009	2010
Becarios DAAD	426	4821	10883	21813	33959	46659	66953	73660
Alemanes	230	1710	2035	7699	11985	20063	25264	31613
Extranjeros	196	3151	8848	14114	21974	26596	41689	42047

¹¹⁵ En 1933 entraron a formar parte del Comité Ejecutivo del DAAD dos prominentes cargos del partido nacionalsocialista: de un lado Alfred Rosenberg, ideólogo más relevante del nazismo, incluyendo su teoría racial, el antisemitismo militante y la idea del *Lebensraum*. Fue procesado en Núremberg, sentenciado a muerte y ahorcado como criminal de guerra. Por otro lado, Ernst Röhm, cofundador de las SA (*Sturmabteilung*), que funcionaron como una organización tipo milicia del Partido, ocupó el cargo de ministro sin cartera del gabinete de Adolf Hitler. (<<https://www.daad.de/der-daad/unsere-mission/de/32996-von-anfang-an/>> [febrero 2012]).

¹¹⁶ (<<https://www.daad.de/der-daad/unsere-mission/de/32996-von-anfang-an/>> [febrero 2012]).

¹¹⁷ Tabla de elaboración propia conforme a datos oficiales del DAAD publicados en los anuarios (*Jahresbericht*). (<<https://www.daad.de/medien-und-publikationen/de/29887-jahresbericht/>> [marzo 2012])

A lo largo de las dos décadas señaladas el presupuesto general no sólo se duplicó sobradamente, camino de triplicarse, desde los 134,6 millones a 347,9 millones de euros anuales, sino el número de becarios beneficiarios casi se duplicó de 33.959 a 66.953 al año, como se puede comprobar en la tabla anterior.

De igual modo los inversores se quintuplicaron de veinte a cien; el personal del DAAD experimentó un despegue sustancial desde los trescientos cuarenta y ocho a los setecientos ochenta y tres empleados; se abrieron catorce oficinas regionales a modo de macrodelegación, y se creó una red compuesta por cincuenta centros de información en todo el mundo¹¹⁸, como se aprecia en la Figura VII. El organismo era, ya a principios del Siglo XXI, un perfecto binomio entre internacionalización y cooperación universitaria al desarrollo al servicio de la diplomacia pública alemana, con impacto exterior.

Figura VII
Mapa de las oficinas regionales y los centros de información del DAAD¹¹⁹



La organización no sólo creció en estos años decisivos, sino que además evolucionó desde el punto de vista estructural y del marco de competencias, desde sus orígenes

¹¹⁸ DAAD (2010b). Curriculum Vitae Dr. Christian Bode y Datos y cifras sobre el DAAD. Dossier de prensa – Despedida oficial de Christian Bode. Berlín. Pp. 4-5.

¹¹⁹ Fuente: DAAD (2012b). IC Yaounde. Über den DAAD.

(<<http://ic.daad.de/yaounde/de/15946/index.html>> [febrero 2012]).

centrados en exclusiva en la concesión de becas y el establecimiento de relaciones bilaterales, a una agencia para la movilidad de estudiantes, científicos y profesores cuyo fin es el de acrecentar la dimensión internacional de las universidades alemanas. Así, el DAAD ya no sólo apoyaba a individuos en su trayectoria académica, mediante sus muy ambiciosos sistemas de becas, sino que evolucionó hasta convertirse en el artífice del apoyo estructural a instituciones de educación superior y de redimensionamiento de la cooperación al desarrollo¹²⁰ a través de una política ambiciosa de coordinación interministerial.

Por medio del intercambio académico y de la internacionalización y promoción del sistema universitario alemán el DAAD además ha contribuido y sigue contribuyendo al desarrollo de las relaciones exteriores de Alemania y a su posicionamiento en el mundo. A continuación contemplamos el papel fundamental en las relaciones exteriores alemanas que a lo largo de su historia ha desempeñado y continúa consolidando el DAAD.

2.2.3 El papel del DAAD en las relaciones exteriores de Alemania

Desde su fundación en el año 1925 el DAAD se comprometió al intercambio internacional y a las relaciones con otros países, contribuyendo así también al desarrollo de las relaciones alemanas con otros países y al posicionamiento de Alemania en el mundo. A partir de los años de posguerra y desde su refundación en el 1950 se manifestó de forma muy patente el papel decisivo del DAAD como actor esencial en las relaciones exteriores de Alemania. A través del intercambio académico y de la colaboración en el ámbito universitario el DAAD ha participado significativamente en el desarrollo y la configuración de estas relaciones.

Se pueden distinguir cuatro áreas en las que el DAAD coadyuva a nutrir las relaciones exteriores de Alemania y al referido posicionamiento del país en el mundo.

¹²⁰ Huber, Max (2010). Vorwort. En: DAAD. Jahresbericht 2010. Bonn. (<http://www.daad.de/imperia/md/content/presse/jahresbericht_2010_de_internet.pdf> [enero 2012]). P. 8.

2.2.3.1 Contribución a la acción exterior de Alemania

El DAAD se erigió desde sus inicios en bastión de la acción exterior alemana por medio de la educación gracias al establecimiento de estrechos vínculos con otros Estados en el ámbito universitario y de los acuerdos sobre intercambios bilaterales de estudiantes. Su aportación como precursor de la normalización de las relaciones diplomáticas se puso en evidencia cuando en el año 1952, dos años después de su refundación tras la finalización de la II Guerra Mundial, el DAAD reabrió su oficina regional en Londres, previamente clausurada con motivo de la suspensión de actividades como consecuencia del conflicto armado. Este hecho tiene una significativa trascendencia desde el punto de vista del simbolismo que reviste la universidad y la cooperación educativa, cultural y científica, como catalizadoras del adecuado anclaje de un buen entendimiento bilateral en el ámbito político. Fue justamente un año antes de que la República Federal de Alemania retomara relaciones diplomáticas con el Reino Unido¹²¹. La normalización de la cooperación educativa a nivel universitario fue el punto de partida para encauzar las relaciones políticas al más alto nivel.

Sumado a su papel de adalid del progreso en política exterior, el DAAD asumió también un rol determinante como canalizador de los movimientos favorables a la reunificación alemana. En el año 1990, ofreció abrir sus programas a las universidades de la antigua República Democrática Alemana e incorporar a sus profesores como miembros de los comités de selección de becarios y posterior adjudicación de becas. Con este propósito, empleados de la oficina central del DAAD visitaron las universidades más importantes de Alemania del Este para preparar la incorporación de los profesores a los comités mencionados del DAAD. De hecho, otro gesto de importante calado fue el de promover la incorporación de profesores universitarios de la RDA a los tribunales de habilitación de profesores universitarios que optaban a su plaza en una institución de educación superior de la República Federal. No se trató de un movimiento de gran éxito, pero sí que fue, simbólicamente, una medida precursora de la posterior unificación y la creación de un único sistema universitario federal de la nueva República reunificada. En el año

¹²¹ DAAD (2012a). Über uns. Geschichte. (<<http://www.daad.de/portrait/wer-wir-sind/geschichte/08945.de.html>> [enero 2012]).

1991 empezó la integración de las universidades de la antigua RDA en las estructuras del DAAD¹²². Así, fue el DAAD un actor decisivo en la organización de la reunificación alemana en el ámbito académico.

Además, se establecieron varios programas dirigidos especialmente a las universidades de la antigua RDA, por ejemplo un programa de cursos de idioma en el Reino Unido dirigido a sus estudiantes y graduados¹²³, dado que los estudiantes de secundaria de la extinta RDA no habían aprendido inglés sino ruso. Por consiguiente, el DAAD tomó la iniciativa para promover, en el marco de una regularización de la igualdad de oportunidades, que pudieran llegar al mismo nivel de inglés que los jóvenes de Alemania del Oeste, facilitando la incorporación de jóvenes de la antigua RDA al mercado de trabajo en los países de Europa occidental y su preparación para el mundo globalizado.

En efecto, la unidad alemana y la integración de las universidades del Este del país es uno de los puntos principales de la política de desarrollo del DAAD a subrayar entre los años 1990 y 2010. Otro punto principal es la apertura a Europa oriental: en los últimos años el DAAD promovió fuertemente las regiones de Centroeuropa y de Europa del Este y aumentó el número de intercambios con estas regiones¹²⁴. Hoy en día, en un gesto claro de vocación por la evolución de las relaciones bilaterales establecidas en el mundo el DAAD articula el establecimiento de programas de cooperación que si bien favorecen el desarrollo, lo hacen desde la perspectiva de priorizar la colaboración y no la dependencia que implica la financiación por parte de la potencia exterior, recalcando en este caso la orientación y el asesoramiento de la parte alemana y la financiación de la contraparte beneficiaria del programa¹²⁵.

A través de su empeño por el mantenimiento y el fortalecimiento de unas prósperas relaciones exteriores basadas en el intercambio y la cooperación en el ámbito

¹²² Ibid.

¹²³ DAAD (2011b). *Neue Horizonte für die Internationale Hochschule*. Bonn. P. 48.

¹²⁴ DAAD (2010b). *Curriculum Vitae Dr. Christian Bode y Datos y cifras sobre el DAAD*. Dossier de prensa – Despedida oficial de Christian Bode. Berlín. P. 5.

¹²⁵ DAAD (2008). *Deutscher Akademischer Austauschdienst – Wandel durch Austausch*. Imagebroschüre. Bonn. (<http://www.daad.de/presse/de/DAAD_Imagebroschuere_D_2008.pdf> [febrero 2012]). P. 17.

universitario, el DAAD aporta una base sólida y se convierte, como ya se ha señalado, en actor decisivo de la acción exterior del Estado.

Esto se refleja también en uno de los cinco objetivos estratégicos del DAAD, que se centra en proporcionar *“oportunidades para las jóvenes generaciones extranjeras a través de estancias de estudio o investigación en Alemania y, a ser posible, conservándolos como colaboradores de por vida”*¹²⁶. A través de su compromiso de crear vínculos con jóvenes académicos extranjeros como socios de por vida, el DAAD facilita el establecimiento de buenas relaciones con élites extranjeras que sirven a la acción exterior de Alemania.

2.2.3.2 Cooperación al desarrollo

Además de contribuir a la acción exterior de Alemania, el DAAD es un actor principal en el apoyo a las acciones encaminadas a impulsar la cooperación al desarrollo. En efecto, uno de sus cinco objetivos estratégicos es el apoyo *“a los países en vías de desarrollo del Sur y a los países reformistas del Este en la creación de sistemas universitarios eficientes”*¹²⁷ – de modo que el DAAD contribuye a la cooperación al desarrollo a través del sistema universitario, lo que en esta tesis se pretende poner de manifiesto: la universidad como columna vertebral de un sistema que promueve la cooperación al desarrollo a través del conocimiento, sistema que encuentra un anclaje y una justificación en política exterior por medio de la internacionalización, ingrediente básico para alimentar la diplomacia pública del Estado en su vertiente universitaria.

Esta contribución consiste, entre otros aspectos, en las becas *sur place* que el DAAD pone a disposición de egresados de países en vía de desarrollo. Son becas para estudios en el país de los becarios o en un país vecino, de modo que este sistema beneficia tanto al becario como a las universidades del país en cuestión, en el concepto de *staff development*¹²⁸, ya que un becario cualificado permanece en el país de origen

¹²⁶ Ibid. P. 4.

¹²⁷ Ibid.

¹²⁸ DAAD (2008). Deutscher Akademischer Austauschdienst – Wandel durch Austausch. Imagebroschüre. Bonn. (<http://www.daad.de/presse/de/DAAD_Imagebroschuere_D_2008.pdf> [febrero 2012]). P. 6.

favoreciendo el mayor progreso de su sistema universitario. Además el DAAD sitúa en su línea de flotación el apoyo a países en vías de desarrollo para construir y mejorar sus estructuras universitarias a través de programas de formación o por vía del envío de expertos encargados de analizar un determinado ámbito y de aportar soluciones sobre la base de argumentos educativos, técnicos y científicos a las autoridades académicas o gubernamentales del país en el que realizan su trabajo de campo¹²⁹.

Ejemplos concretos de la historia del DAAD incluyen el programa *Reconstrucción académica en Europa del sureste*, con lo que contribuyó al Pacto de Estabilidad de los Balcanes, acordado por la comunidad internacional de Estados en el año 1999. Asimismo el DAAD se encargó de formar parte del grupo de acción para la reconstrucción académica de Afganistán, en el marco del programa especial *Convenio de Estabilidad Afganistán*, aprobado por el Ministro de Asuntos Exteriores alemán en el año 2002¹³⁰. Ciertamente es que en el caso de Afganistán se ha planteado si Alemania ha primado su papel de potencia militar sobre su tradicional poder de influencia a través de la educación y su autoridad en la reconstrucción de los modelos educativos que han sufrido un importante deterioro por motivo de conflictos armados¹³¹. Tanto Alemania como Japón se comprometieron a prestar asistencia técnica en Afganistán tras los ataques del 11-S, habiendo optado Japón por un modelo con un componente militar más testimonial y un elevado elemento civil, mientras que Alemania se centró en el aspecto militar. Sin embargo, a pesar de las posibles críticas, Alemania no olvidó sus proyectos encaminados a favorecer la reimplantación de estructuras administrativas que facilitaran el resurgimiento de instituciones educativas y programas de formación, y la justificación de la prioridad militar se fundamentó en casusas humanitarias y motivos de defensa y seguridad nacional.

¹²⁹ Ibid. P. 14.

¹³⁰ DAAD (2012a). Über uns. Geschichte. (<<http://www.daad.de/portrait/wer-wir-sind/geschichte/08945.de.html>> [febrero 2012]).

¹³¹ HEIN, Patrick. "In the Shadow of Pacifism: Foreign Policy Choices of Germany and Japan in Afghanistan". East Asia, 2011, Vol 28 (2). Pp. 135-155.

En los últimos años el DAAD ha abierto cinco centros especializados, por ejemplo, en estudios jurídicos en centros universitarios de varios países africanos¹³², mostrando de este modo el compromiso del DAAD por mejorar las condiciones de vida de los más desfavorecidos a través de su inclusión en la sociedad por medio de la educación.

2.2.3.3 Formación de futuros líderes alemanes en un mundo globalizado

La formación de futuros líderes constituye otra área en la que el DAAD contribuye a las relaciones exteriores de Alemania y a su posicionamiento en el mundo. Uno de los cinco objetivos estratégicos de la organización consiste en “formar a las nuevas generaciones de investigadores y dirigentes alemanes en los centros más avanzados siendo fieles a los principios de tolerancia y amplitud de miras”¹³³. A través de sus programas de becas, el DAAD hace posible a miles de jóvenes alemanes una experiencia en el extranjero, requisito imprescindible para la carrera profesional en el mundo globalizado. Los beneficiarios se eligen explícitamente según el principio de promoción de élites¹³⁴, es decir que el DAAD emplea criterios estrictos para conceder sus becas a los mejores estudiantes e investigadores.

Así pues el DAAD configura un sistema en virtud del cual se potencia la orientación a trabajar por la formación de élites alemanas, llamados a dirigir la administración pública, facilitándoles experiencia en el extranjero y preparándolos así para asumir las más altas responsabilidades en un mundo globalizado. A través de estas actividades el DAAD implementa mecanismos encaminados a la formación de los futuros líderes y, por lo tanto, al posicionamiento de Alemania en el mundo.

Esto queda especialmente corroborado a través de la implantación de programas de becas como “*Carlo Schmid*” para prácticas en organizaciones internacionales e instituciones de la Unión Europea, creado en 2001¹³⁵. Este programa persigue no sólo el

¹³² DAAD (2011b). *Neue Horizonte für die Internationale Hochschule*. Bonn. P. 51.

¹³³ DAAD (2010b). *Curriculum Vitae Dr. Christian Bode y Datos y cifras sobre el DAAD*. Dossier de prensa – Despedida oficial de Christian Bode. Berlín. P. 4.

¹³⁴ DAAD (2008). *Deutscher Akademischer Austauschdienst – Wandel durch Austausch*. Imagebroschüre. Bonn. (<http://www.daad.de/presse/de/DAAD_Imagebroschuere_D_2008.pdf> [marzo 2012]). P. 5.

¹³⁵ DAAD (2011b). *Neue Horizonte für die Internationale Hochschule*. Bonn. P. 50.

fin de proporcionar a jóvenes alemanes la posibilidad de vivir experiencias en el extranjero, sino que también aspira a aumentar la presencia de personal alemán en organizaciones internacionales, ya que existe una cierta percepción de que ésta no se corresponde con el elevado grado de responsabilidad que Alemania tiene en estos foros y entidades del ámbito internacional¹³⁶. Las prácticas están pensadas para facilitar a jóvenes alemanes una carrera profesional en el área de administración internacional. Por consiguiente, a través de su programa *Carlo Schmid* el DAAD apuesta por elevar el número de alemanes que desempeñen sus funciones profesionales en instituciones internacionales y de este modo posicionar a Alemania en el rango que le corresponde por peso político, demográfico y económico.

2.2.3.4 Delegado oficial del gobierno alemán

En los epígrafes anteriores se ha mostrado cómo a través del intercambio y de la cooperación en el ámbito universitario el DAAD aporta una dimensión específica a las relaciones exteriores de Alemania en general. Además, en varias áreas desempeña la responsabilidad de delegado oficial del gobierno alemán.

Ya en el año 1959, cuando la República Federal de Alemania y la Unión Soviética firmaron un acuerdo sobre intercambio cultural y técnico-económico, el DAAD fue designado oficialmente responsable de la gestión del intercambio de estudiantes¹³⁷. En el año 1980 el parlamento alemán aprobó una decisión sobre la organización y trámites a seguir para estudiar en el extranjero. En esta decisión el DAAD figuraba explícitamente como la agencia encargada de dirigir las ramificaciones administrativas de esta política educativa internacional. La decisión preceptuaba expresamente que el DAAD tendría que ocuparse no exclusivamente de la concesión de becas, sino que tendría que convertirse en una oficina de atención para consultas externas de estudiantes y

¹³⁶ DAAD (2011d). Zwölfte Ausschreibung zum Carlo-Schmid-Programm für Praktika in Internationalen Organisationen und EU-Institutionen. (<<http://www.daad.de/ausland/foerderungsmoeglichkeiten/ausschreibungen/19289.de.html>> [febrero 2012]).

¹³⁷ DAAD (2012a). Über uns. Geschichte. (<<http://www.daad.de/portrait/wer-wir-sind/geschichte/08945.de.html>> [marzo 2012]).

científicos interesados en estudiar en el extranjero¹³⁸. Es digno de reseñar el papel que el parlamento alemán asigna al DAAD y que también se ve reflejado en los varios cargos que por delegación se le encomiendan a la organización educativa. Uno de los más importantes es el nombramiento de principal agencia nacional de los programas educativos europeos en Alemania, como el programa ERASMUS, en el año 1987. Desde entonces, por orden del Ministerio de Educación y Ciencia, el DAAD administra el presupuesto para el Área de Acción 2 (Promoción de la movilidad de estudiantes)¹³⁹.

Además, el DAAD es la agencia oficial del gobierno para la promoción internacional del sistema universitario alemán y el vicepresidente del DAAD fue nombrado en 1998 delegado del gobierno para esta promoción¹⁴⁰. En el año 2000, una comisión mixta compuesta por el Estado y los *Länder* acordó la acción *Internationales Marketing für den Bildungsstandort Deutschland* (Promoción internacional para situar Alemania como destino universitario) y se inició la campaña *Qualified in Germany* en la que trabaja el DAAD en estrecha colaboración con los diferentes *stakeholders* que representan los ámbitos de la política, economía y ciencia¹⁴¹. En el marco de este tipo de iniciativas se encuadra la celebración de proyectos como *Gate Germany* y los congresos anuales de marketing y promoción internacional, de marcada influencia en el sector.

Contemplando estos ejemplos resulta evidente el protagonismo que la política alemana atribuye al DAAD. Aunque no se trata de una organización gubernamental, en varias áreas el DAAD es delegado oficial del gobierno y ocupa así una posición imprescindible en la política universitaria.

Al mismo tiempo que el DAAD desempeña un papel importante en las relaciones exteriores de Alemania y es delegado oficial del gobierno en varias áreas, cuenta con un

¹³⁸ Ibid.

¹³⁹ Ibid.

¹⁴⁰ DAAD (2011b). *Neue Horizonte für die Internationale Hochschule*. Bonn. P. 49.

¹⁴¹ DAAD (2012a). *Über uns. Geschichte*. (<<http://www.daad.de/portrait/wer-wir-sind/geschichte/08945.de.html>> [marzo 2012]).

decisivo apoyo por parte de los órganos centrales de poder del gobierno, hecho que se refleja inequívocamente en sus recursos financieros.

Sin duda se puede afirmar que el DAAD dispone de un presupuesto de elevada cuantía que procede principalmente de los fondos de distintos Ministerios federales de Alemania y que en principio se mantiene estable independientemente de los avatares de las crisis económicas. A pesar del estallido de la crisis financiera internacional en 2008 el presupuesto del DAAD se mantuvo incólume e incluso ha ido experimentando una evolución positiva en los años más duros de la crisis. Cuando en el año 2008 eclosionó la crisis financiera global, el presupuesto del DAAD y el número de beneficiarios se mantuvieron¹⁴². En el año 2010, el presupuesto siguió creciendo en comparación con los años anteriores, a pesar de la crisis económica y los problemas de financiación pública. El año 2011 se caracterizó por ser un período de transición en el que básicamente se mantuvo el presupuesto sin experimentar grandes cambios, pero a partir de ese ejercicio presupuestario y hasta la fecha no ha dejado de aumentar. En el momento más convulso se reaccionó con una apuesta decidida por su anclaje como instrumento de estabilidad y crecimiento por vía de la educación y el conocimiento, y se aumentó en un 10% el número total de becas, acompañado por la introducción de veinte nuevos programas¹⁴³. Resulta obvio de este modo que el gobierno alemán considera la actividad del DAAD como una inversión imprescindible. De este modo, a pesar de los vaivenes presupuestarios que se hubieran podido producir en otros ámbitos, las asignaciones por partidas en este contexto no sólo no se han visto mermadas en los últimos años, sino que asimismo han evolucionado de una forma sorprendente tal como se puede apreciar en los dos gráficos siguientes, contemplando el primero de ellos la evolución por decenios y haciendo referencia a la evolución más reciente del último lustro el segundo de ellos.

¹⁴² DAAD (2011b). *Neue Horizonte für die Internationale Hochschule*. Bonn. P. 51.

¹⁴³ HUBER, Max (2010). *Vorwort*. En: DAAD. *Jahresbericht 2010*. Bonn.

(<http://www.daad.de/imperia/md/content/presse/jahresbericht_2010_de_internet.pdf> [marzo 2012]). P. 9.

Gráfico IV
Evolución del presupuesto DAAD 1950-2010 (M€)¹⁴⁴

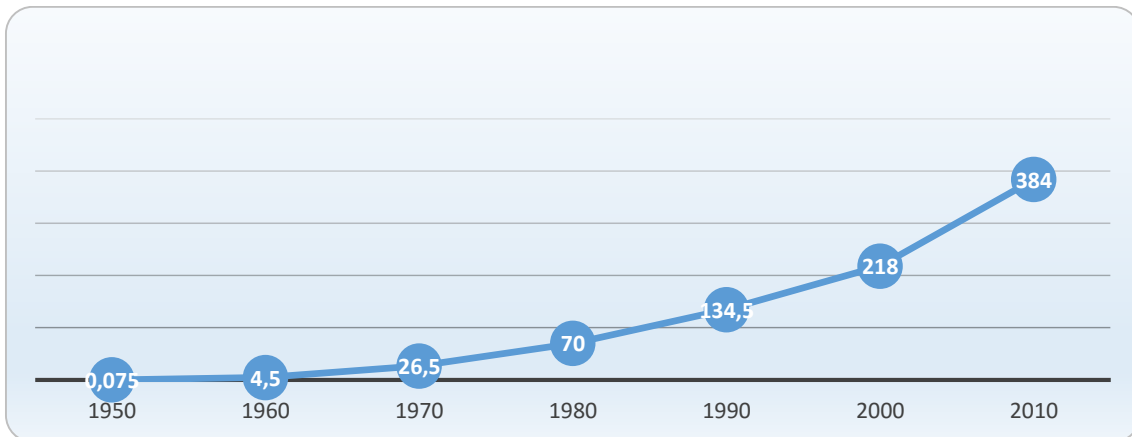
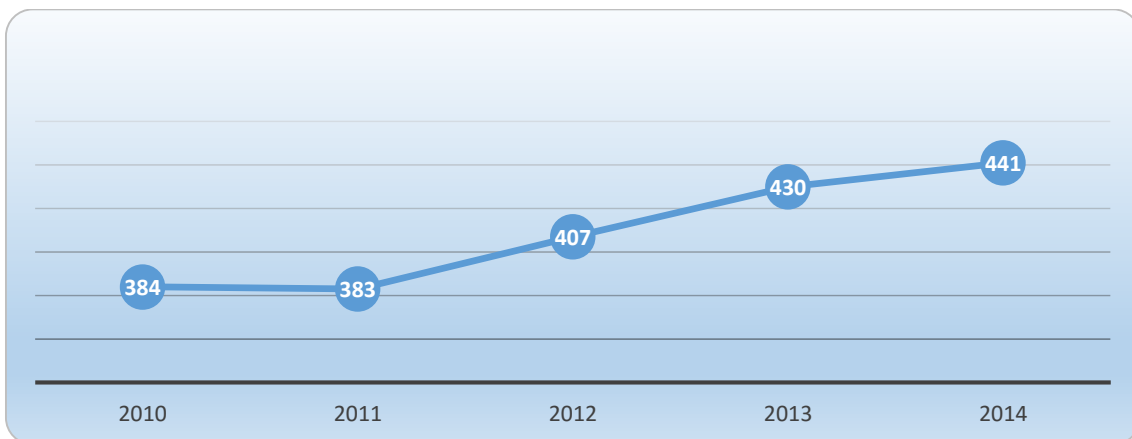


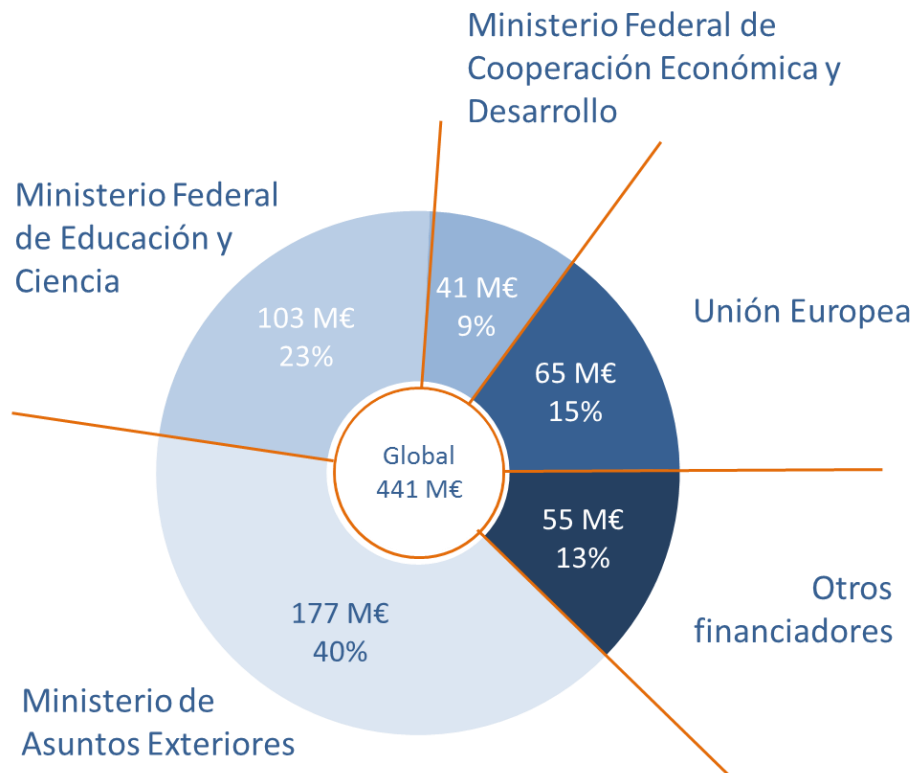
Gráfico V
Evolución presupuesto DAAD 2010 – 2014 (M€)¹⁴⁵



¹⁴⁴ Elaboración propia a partir de los datos oficiales publicados por el DAAD publicados en los anuarios (*Jahresbericht*). (<<https://www.daad.de/medien-und-publikationen/de/29887-jahresbericht/>> [febrero 2015])

¹⁴⁵ Ibid. Elaboración propia a partir de los datos oficiales publicados por el DAAD publicados en los anuarios (*Jahresbericht*).

Gráfico VI
Presupuesto del DAAD según organismo de procedencia en 2014¹⁴⁶



Aparte del gobierno alemán hay un buen número de agentes que facilita la actividad de la organización. “Entretanto, el DAAD se financia en casi un seis por ciento (19,5 millones de euros en 2009) de fondos de terceros (inversores privados y extranjeros)”¹⁴⁷. De los veinte nuevos programas iniciados en el año 2010, muchos son cofinanciados por colaboradores extranjeros¹⁴⁸. Esta intervención de *stakeholders* internacionales se debe en buena medida a las excelentes relaciones con socios en el extranjero que el DAAD fomenta a través de sus actividades.

¹⁴⁶ Elaboración propia a partir de los datos oficiales publicados por el DAAD

¹⁴⁷ DAAD (2010b). Curriculum Vitae Dr. Christian Bode y Datos y cifras sobre el DAAD. Dossier de prensa – Despedida oficial de Christian Bode. Berlín. P. 5.

¹⁴⁸ HUBER, Max (2010). Vorwort. En: DAAD. Jahresbericht 2010. Bonn.

(<http://www.daad.de/imperia/md/content/presse/jahresbericht_2010_de_internet.pdf> [marzo 2012]). P. 9.

2.2.4 Conclusiones

El DAAD nació por una iniciativa estudiantil en el ámbito universitario y se constituye en el día de hoy como una asociación de las universidades alemanas y las comunidades de estudiantes. Aunque no sea una organización gubernamental, siempre ha desempeñado un papel importante como brazo de la política exterior de Alemania. Desde su fundación ha dotado de gran importancia al establecimiento y desarrollo de relaciones con países y potencias terceras, convirtiéndose en una herramienta decisiva de la política exterior alemana. Al mismo tiempo, a lo largo de su historia le ha sido asignado el papel de delegado del gobierno en un número creciente de áreas vinculadas a la internacionalización del sistema universitario.

A primera vista, el DAAD es una organización que se dedica a organizar y apoyar el intercambio académico y a fomentar la internacionalización de las universidades alemanas. En los más de ochenta y cinco años de su fecunda historia ha conseguido elevar el número de extranjeros estudiando e investigando en Alemania tanto como el número de alemanes en las universidades y centros de investigación en el extranjero muy sustancialmente y de este modo se ha desarrollado significativamente la internacionalización del sistema universitario alemán. Sin embargo, como se ha demostrado en el presente estudio, los logros del DAAD no sólo se circunscriben a ello.

A través de sus actividades en el ámbito universitario, el DAAD contribuye también a las relaciones exteriores de Alemania en general – en varios sentidos, como se ha contemplado en los epígrafes anteriores. Se ha podido demostrar que la existencia de esta agencia nacional para la internacionalización de las universidades influye de forma positiva en el desarrollo de la política exterior de Alemania y es artífice de su posicionamiento en el mundo. Además se ha destacado que este papel decisivo del DAAD está reconocido por parte de las diferentes instancias de gobierno de la República Federal de Alemania, quienes conscientes de su misión e impacto, le proporcionan de un presupuesto estable e incluso creciente a pesar de las veleidades financieras producto de períodos de turbulencia económica. Esto le asegura al DAAD poder mantener y desarrollar sus actividades y seguir contribuyendo a la internacionalización

de las universidades y al desempeño de políticas de solidaridad a través de las iniciativas enmarcadas en el campo de la cooperación al desarrollo.

Hoy en día el DAAD, además de describirse como una asociación de las universidades alemanas y las comunidades de estudiantes, también se caracteriza por tratarse de una organización para la promoción del intercambio académico internacional. De igual modo a ello se suma su carácter de agencia nacional encargada de la gestión de programas de movilidad académica de la UE y su faceta de órgano responsable de la promoción internacional del sistema universitario alemán. Asimismo, fundamenta su actividad en el hecho de constituir una organización intermediaria de la política exterior en favor de la cultura y de la cooperación al desarrollo¹⁴⁹.

¹⁴⁹ DAAD (2011e). Deutscher Akademischer Austauschdienst – Wandel durch Austausch. Faltblatt. Bonn. (<http://www.daad.de/imperia/md/content/portrait/publikationen/folder_image_d_2011.pdf> [marzo 2012]).

2.3 El Consejo Británico. *British Council*

2.3.1 Introducción

El *British Council* es la organización oficial del Reino Unido que fomenta las relaciones culturales y las oportunidades educativas en el mundo¹⁵⁰. Fue fundado en el año 1934. En una publicación con motivo de la celebración del septuagésimo quinto aniversario del *British Council*, su presidente señaló que por aquel entonces algunos estados europeos manifestaron su idea de relaciones internacionales a través de armamento y declaraciones agresivas sobre *mare nostrum* y *Lebensraum* – mientras que el *British Council* fue fundado con la idea en virtud de la cual era preferible extender y fortalecer la influencia del Reino Unido en el mundo a través del establecimiento de relaciones culturales¹⁵¹.

“Resilient. Realistic. Intelligent. Curious. Enterprising. Inventive. Unswerving. It’s the spirit that has made our universities among the best in the world, our scientists Nobel prize winners, our athletes gold medal winners, our culture, our music and our television famous everywhere, and our armed forces respected for their dedication and professionalism – as they showed last year in Libya, and as they continue to show in Afghanistan^{152”}.

Efectivamente hoy en día el establecimiento de estas relaciones culturales sigue estando en el centro de la actividad del *British Council*. En el presente análisis se va a presentar la organización *British Council* y se va a contemplar cómo, a través de sus

¹⁵⁰ *British Council* (2011). Annual Report 2010-11. Published by BC. [Anuario 2010-11]. (<<http://www.britishcouncil.org/new/PageFiles/13001/2010-11%20Annual-Report2.pdf>> [marzo 2012]). P. 13.

¹⁵¹ KINNOCK, Neil (2009). Foreword [*Prólogo*]. En: Fisher, Ali. *A story of engagement: the British Council 1934–2009* [*Una historia de compromiso: el British Council 1934-2009*]. Pp. 1-8. (<<http://www.britishcouncil.org/new/PageFiles/12882/A%20Short%20History%20of%20the%20British%20Council%202009.pdf>> [marzo 2012]). P. 1.

¹⁵² CAMERON, David. Discurso de Año Nuevo del Primer Ministro británico pronunciado en enero de 2012 (<<http://www.number10.gov.uk/news/2012-new-year-message-from-david-cameron/>> [Abril 2012]).

varias actividades, servicios y programas destinados al establecimiento de relaciones culturales, esta organización sigue contribuyendo significativamente a extender y fortalecer la influencia del Reino Unido en el mundo y, por lo tanto, aporta una parte sustancial de contenido a la diplomacia pública británica.

Pasaremos ahora a analizar el papel que ha jugado el *British Council* en tanto que organización británica especializada en las relaciones culturales.

El *British Council* es una entidad de derecho público (*public corporation*) que tiene la consideración de *executive non-departmental public body*. Desde el punto de vista financiero - *sponsoring department* - el órgano que lo avala es el Ministerio de Asuntos Exteriores - *Foreign and Commonwealth Office* - del Reino Unido¹⁵³.

El *British Council* es mundialmente la mayor organización de relaciones culturales (*cultural relations*)¹⁵⁴. Estas relaciones se hallan en el centro neurálgico de sus actividades. Se definen como un componente de relaciones internacionales cuya característica es enfocar el establecimiento y desarrollo de enlaces entre personas y que complementa el contacto entre gobierno y personas y entre las diferentes estructuras del propio gobierno: “*Cultural relations is a component of international relations which focuses on developing people-to-people links and complements government-to-people and government-to-government contact*”¹⁵⁵. El *British Council* considera esencial para el Reino Unido y sus ciudadanos establecer conexiones con toda índole de agentes, instituciones y personas a lo largo y ancho del mundo, lo que requiere contacto, diálogo y entendimiento mutuo. Este proceso es, según el Presidente del *British Council*, el que engloba las relaciones culturales en acción así como el quehacer de esta organización¹⁵⁶. Por lo tanto, el *British Council* está comprometido con el planteamiento de una acción

¹⁵³ *British Council* (2011). Annual Report 2010-11 [*Anuario 2010-11*]. (<<http://www.britishcouncil.org/new/PageFiles/13001/2010-11%20Annual-Report2.pdf>> [marzo 2012]). P. 13.

¹⁵⁴ *Ibid.* P. 6.

¹⁵⁵ *Ibid.*

¹⁵⁶ ELLIS, Sir Vernon (2011). Chair's Foreword [*Prólogo del presidente*]. En: *British Council. Annual Report 2010-11* [*Anuario 2010-11*]. Pp. 8-9. (<<http://www.britishcouncil.org/new/PageFiles/13001/2010-11%20Annual-Report2.pdf>> [abril 2012]). P. 8.

potente de la diplomacia pública británica, pese a que sus esfuerzos se centran más fundamentalmente en el establecimiento de enlaces entre personas que entre gobiernos¹⁵⁷.

La actividad del *British Council* se divide en tres áreas de trabajo:

- Lengua Inglesa (*English*), que comprende la enseñanza de inglés a través de cursos en centros de enseñanza y a través de clases por todo tipo de medios de comunicación, como radio, televisión o Internet; la producción de material para la enseñanza de inglés; y el diseño, la oferta y la implementación de exámenes oficiales de lengua inglesa, incluyendo la supervisión de pruebas, y otras actividades en la rama del cualificaciones del Reino Unido.
- Arte (*Arts*), que comprende la organización de exposiciones y “performances”; proyectos colaborativos de arte; y la gestión de redes profesionales en el ámbito de arte.
- Educación y Sociedad (*Education and Society*), que comprende la organización de ferias educativas e intercambios educativos; y programas de apoyo al desarrollo de justicia social en países en vías de desarrollo¹⁵⁸.

Estas tres áreas – la Lengua Inglesa, las Artes, y Educación y Sociedad – están consideradas por el *British Council* los mejores de los grandes atractivos culturales del Reino Unido, que atraen a una miríada de personas y socios en el exterior y que permiten establecer relaciones con ellos¹⁵⁹. Consecuentemente, en su actividad el *British Council* aprovecha de estos atractivos para crear enlaces entre personas y atraer a socios a

¹⁵⁷ KINNOCK, Neil (2009). Foreword [Prólogo]. En: Fisher, Ali. A story of engagement: the *British Council* 1934–2009. [Una historia de compromiso: el *British Council* 1934-2009.]. Pp. 1-8. (<<http://www.britishcouncil.org/new/PageFiles/12882/A%20Short%20History%20of%20the%20British%20Council%202009.pdf>> [abril 2012]). Pp. 2.

¹⁵⁸ *British Council* (2011). Annual Report 2010-11 [Anuario 2010-11]. (<<http://www.britishcouncil.org/new/PageFiles/13001/2010-11%20Annual-Report2.pdf>> [3 febrero 2012]). Pp. 7; 8; 14; 26; 32.

¹⁵⁹ Ibid. Pp. 25.

colaborar con el Reino Unido¹⁶⁰, es decir para establecer relaciones culturales para el Reino Unido. Por ejemplo, se entiende que la enseñanza del inglés en todo el mundo gestionado por el *British Council* apoya las relaciones culturales británicas, ya que un idioma común hace posible conexiones entre personas, fomenta el entendimiento y es la base para confianza y cooperación¹⁶¹.

2.3.2 Origen y evolución

El *British Council* fue fundado en 1934 por iniciativa privada con el apoyo del Ministerio de Asuntos Exteriores británico, el *Foreign and Commonwealth Office* (FCO). La iniciativa de crear esta iniciativa la apoyaron intereses de entidades gubernamentales, del sector industrial, de las artes y de la ciencia, para promocionar el conocimiento sobre el Reino Unido en el mundo. Hasta entonces, otros países europeos ya estaban invirtiendo regularmente dinero público para promocionar sus idiomas, artes, literatura o ciencia en el extranjero como componente de diplomacia. Sin embargo, en el Reino Unido no había semejante interés en la promoción cultural del país. Con el comienzo de la crisis económica a finales de los años 20 y una competencia creciente entre los estados europeos, los defensores de la promoción de relaciones culturales entre el Reino Unido y países extranjeros empezaron a ganar aprobación¹⁶².

En 1929, fue publicado un informe conocido como *D'Abernon report* por parte de la misión comercial a América del Sur que destacó la necesidad de un enfoque mayor en las relaciones culturales, por la importancia comercial de la influencia cultural. En el mismo año, el australiano Sir Reginald Leeper se incorporó al Ministerio de Asuntos Exteriores británico. Leeper desempeñó un papel significativo en convencer a la hacienda pública británica de que la influencia cultural ejercía un valor inequívoco¹⁶³. Con este trasfondo, se fundó el *British Council* en 1934, combinando esta organización

¹⁶⁰ Ibid. P. 6.

¹⁶¹ Ibid. P. 26.

¹⁶² FISHER, Ali (2009). *A story of engagement: the British Council 1934–2009*. [*Una historia de compromiso: el British Council 1934-2009*]. (<<http://www.britishcouncil.org/new/PageFiles/12882/A%20Short%20History%20of%20the%20British%20Council%202009.pdf>> [abril 2012]). P. 13.

¹⁶³ Ibid. P. 17-18.

distintos intereses, tanto gubernamentales como privados, en desarrollar las relaciones culturales británicas¹⁶⁴.

La organización fue registrada como persona jurídica según el *Royal Charter* en 1940. Entonces se establecieron sus objetivos como:

- Promocionar un conocimiento mejor sobre el Reino Unido.
- Desarrollar un conocimiento mejor del idioma inglés.
- Fomentar la cooperación educativa en los ámbitos de cultura, ciencia, tecnología y otros entre el Reino Unido y otros países.
- Promocionar el avance de la educación en todos los otros aspectos¹⁶⁵.

Al principio, la actividad del *British Council* consistió principalmente en mandar lectores y libros al extranjero y en organizar visitas al Reino Unido para mejorar el conocimiento sobre el país en el mundo¹⁶⁶. En los primeros años los recursos de la organización fueron muy limitados – el *British Council* contó con un presupuesto de unos pocos miles de libras, mientras que sus homólogos en Francia, Alemania e Italia disponían de presupuestos que alcanzaban hasta un millón. Por ello inicialmente la evolución de la organización fue lenta, pero efectiva. Pronto se establecieron representaciones en Egipto, Portugal, Italia, Polonia y Rumanía. Con el objetivo de incrementar su representación internacional se establecieron asociaciones estratégicas con organizaciones existentes a nivel local¹⁶⁷.

Con el comienzo de la Segunda Guerra Mundial, el *British Council* suspendió su actividad en grandes partes de Europa. En los años de posguerra, nuevas oportunidades de asociación surgieron, y el *British Council* centró sus esfuerzos en restablecer las

¹⁶⁴ Ibid. P. 19.

¹⁶⁵ *British Council* (2011). Annual Report 2010-11. [*Anuario 2010-11*]. (<<http://www.britishcouncil.org/new/PageFiles/13001/2010-11%20Annual-Report2.pdf>> [abril 2012]). P. 13.

¹⁶⁶ FISHER, Ali (2009). A story of engagement: the *British Council* 1934–2009. [*Una historia de compromiso: el British Council 1934-2009*]. (<<http://www.britishcouncil.org/new/PageFiles/12882/A%20Short%20History%20of%20the%20British%20Council%202009.pdf>> [abril 2012]). P. 14.

¹⁶⁷ Ibid. P. 20.

relaciones culturales. Pronto, se establecieron representaciones en Francia y los Países Bajos. Además el *British Council* contribuyó significativamente a la fundación de la UNESCO después del fin de la Guerra, ya que ésta se basó en un movimiento a iniciativa del *British Council* de crear la *Conference of Allied Ministers of Education (CAME)* en el año 1942¹⁶⁸.

Hasta el final de los años 50, el presupuesto del *British Council* había alcanzado los seis millones de libras, cifra que no estaba muy por encima de la que otros países europeos estaban gastando en el momento en que el *British Council* fue fundado. Aun así, la financiación había facilitado al *British Council* la apertura de representaciones en Oriente Próximo, África y Asia y el establecimiento de las bases para un intercambio cultural continuo en Europa¹⁶⁹.

Figura VIII
Presencia internacional del *British Council*¹⁷⁰



¹⁶⁸ Ibid. P. 25-28.

¹⁶⁹ Ibid. P. 37.

¹⁷⁰ *British Council* (2011). Annual Report 2010-11 [*Anuario 2010-11*].

(<http://www.britishcouncil.org/new/PageFiles/13001/2010-11%20Annual-Report2.pdf>> [abril 2012* revisado en agosto 2015]).

Hoy en día el *British Council* tiene cerca de doscientas oficinas en ciento diez países y territorios y una cifra superior a las siete mil personas que trabajan para la organización en todo el mundo¹⁷¹, de los que tan sólo un 15% lo hacen en el Reino Unido¹⁷².

2.3.3 Presupuesto y financiación

Este organismo nacional es un gigante, como se ha podido apreciar en el mapa anterior, con una muy fuerte presencia internacional y que despliega un extraordinario número de actividades a lo largo y ancho del planeta durante el transcurso de cada año. Por ello conviene repasar al menos someramente cómo se distribuye su presupuesto y qué fuentes de financiación recibe.

En el año 2010/11 la cifra de negocio del *British Council* fue de £ 693 millones, de lo que unos £ 190 millones procedieron de fondos del Ministerio de Asuntos Exteriores, FCO, y los £ 503 millones restantes fueron generados por los propios programas y servicios del *British Council* – por ejemplo por exposiciones de arte, ferias educativas, cursos de idiomas y exámenes de inglés¹⁷³. El *British Council* apuesta por una mezcla de *for good and for profit* (para el bien común y para el beneficio), aspirando a usar cada vez menos recursos públicos – ya que su financiación por parte de las cajas públicas está sufriendo recortes – para conseguir el mayor beneficio económico, social y cultural para el Reino Unido¹⁷⁴. De hecho, es significativo el incremento de ingresos, fundamentalmente gracias a los cursos de inglés, ya que no conviene olvidar que la transmisión de la lengua de Shakespeare es el pilar más importante sobre el que descansa la actividad que despliega esta institución. De hecho, según un estudio de investigación publicado por el reputado *think-tank* Chatham House, Instituto de Política Internacional, el idioma inglés,

¹⁷¹ *British Council* (2011). Annual Report 2010-11 [*Anuario 2010-11*].

(<<http://www.britishcouncil.org/new/PageFiles/13001/2010-11%20Annual-Report2.pdf>> [3 febrero 2012]). Pp. 4-5.

¹⁷² KINNOCK, Neil (2009). Foreword [*Prólogo*]. En: Fisher, Ali. A story of engagement: the *British Council* 1934–2009. [*Una historia de compromiso: el British Council 1934-2009*]. Pp. 1-8.

(<<http://www.britishcouncil.org/new/PageFiles/12882/A%20Short%20History%20of%20the%20British%20Council%202009.pdf>> [abril 2012]). P. 2.

¹⁷³ *British Council* (2011). Annual Report 2010-11 [*Anuario 2010-11*].

(<<http://www.britishcouncil.org/new/PageFiles/13001/2010-11%20Annual-Report2.pdf>> [mayo 2012]). P. 6.

¹⁷⁴ *Ibid.*

la cultura del Reino Unido y las instituciones académicas británicas son los tres estandartes de la reputación del país en el exterior¹⁷⁵.

Efectivamente, en el año 2010/11 hubo un recorte de 26% en la financiación por parte del gobierno, que formó parte de una extensa revisión de los gastos públicos para cuadrar los presupuestos adecuadamente en una época de crisis económica internacional evidente¹⁷⁶. Sin embargo, en su anuario de 2010/11 el *British Council* ya destacó que desde sus órganos de dirección se había anticipado la más que previsible reducción en la financiación por parte del gobierno y que había reaccionado de una manera eficaz: se produjo una disminución significativa de los costes aparejados a la implementación de proyectos y gestión de actividades y paralelamente se puso en marcha un plan de acción encaminado a desplegar iniciativas de *fundraising* en un claro guiño al gobierno del Reino Unido que tenía como fin primordial no depender tanto de los ingresos gubernamentales¹⁷⁷. Así, la organización comenzó a plantearse vías de colaboración con patrocinadores internacionales y empresas para que financiaran su trabajo y de este modo conseguir así socios prioritarios que posibilitaran la dinamización de las relaciones culturales del Reino Unido¹⁷⁸. En el área de educación superior el *British Council* ha conseguido atraer recursos y de este modo aumentado los ingresos que financian su cada vez más voluminosa nómina de actividades gracias a contratos con clientes como la Unión Europea o a través de estudios de posicionamiento en diferentes mercados a nivel internacional¹⁷⁹.

¹⁷⁵ *British Council* (2012). Annual Report 2011-12 [*Anuario 2011-12*].

(http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/c011_annual_report_web_v12_240812.pdf [junio 2014]).

¹⁷⁶ *Ibid.* P. 22.

¹⁷⁷ DAVIDSON, Martin (2011). Chief Executive's Introduction [*Introducción por el director general*]. En: *British Council*. Annual Report 2010-11 [*Anuario 2010-11*]. Pp. 10-11.

(<<http://www.britishcouncil.org/new/PageFiles/13001/2010-11%20Annual-Report2.pdf>> [mayo 2012]). P. 10.

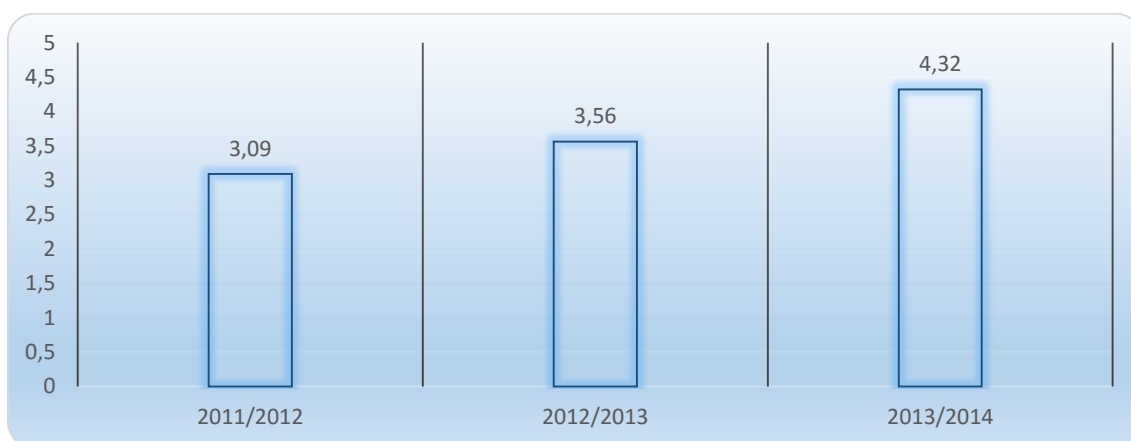
¹⁷⁸ *British Council* (2011). Annual Report 2010-11 [*Anuario 2010-11*].

(<<http://www.britishcouncil.org/new/PageFiles/13001/2010-11%20Annual-Report2.pdf>> [mayo 2012]). P. 15.

¹⁷⁹ *Ibid.* P. 37.

Como indica en su anuario de 2010/11, a lo largo de ese año el *British Council* incluso consiguió redimensionar a una mayor escala el impacto de las relaciones culturales del Reino Unido de un modo extraordinariamente eficiente, con menor cantidad de recursos que antes. Sobre todo, las inversiones en el área de lengua inglesa y los exámenes produjeron beneficio y aumentaron el número de colaboradores¹⁸⁰. Los anuarios posteriores arrojan un dato revelador: por cada libra esterlina procedente de los presupuestos del FCO, el *British Council* genera cantidades muy superiores, que se han venido incrementando en los últimos años, tal como puede apreciarse en el siguiente gráfico.

Gráfico VII
Incremento de ingresos generados por el *British Council* por cada libra esterlina invertida por el FCO¹⁸¹



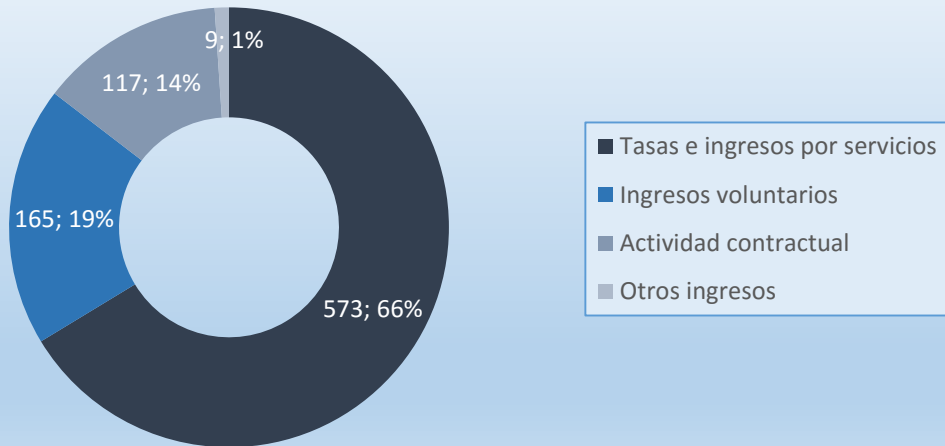
A continuación se hace referencia a la distribución de ingresos y gastos de la institución, con objeto de visualizar el reparto en diferentes partidas y conforme a la procedencia de ingresos.

¹⁸⁰ DAVIDSON, Martin (2011). Chief Executive's Introduction [*Introducción por el director general*]. En: *British Council. Annual Report 2010-11 [Anuario 2010-11]*. Pp. 10-11. (<<http://www.britishcouncil.org/new/PageFiles/13001/2010-11%20Annual-Report2.pdf>> [mayo 2012]). P. 10.

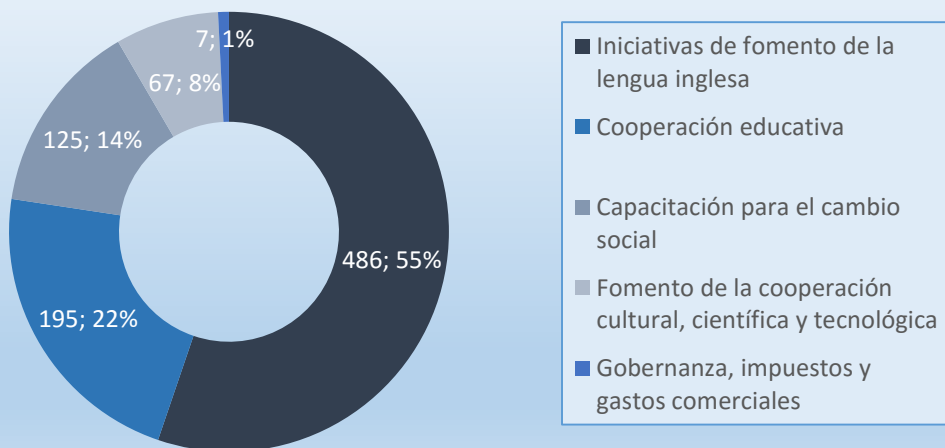
¹⁸¹ *British Council* (2014). Annual Report 2013-14. 80 Years of Cultural Relations [*Anuario 2013-14*] (<http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/d554_annual_report_final.pdf> [agosto 2015]). P. 9.

Gráfico VIII
Distribución de los ingresos y gastos del *British Council*¹⁸²

Fuentes de ingresos (M£)



Recursos gastados (M£)



¹⁸² Ibid. Pp. 73, 74.

El *British Council* continúa ejerciendo su liderazgo internacional en representación del Reino Unido logrando un considerable impacto a pesar de los recortes significativos en su financiación como consecuencia de la austeridad impuesta por el gobierno británico. La situación es entonces distinta a la del DAAD, que cuenta con una financiación estable por parte del gobierno alemán y con un presupuesto que aumentó incluso en los años más arduos de la crisis económica. El logro del *British Council* de conseguir mayor notoriedad con menos recursos públicos se debe sobre todo a la capacidad que la organización tiene de generar ingresos extraordinarios gracias a sus programas y proyectos. Hay que apuntar que al formato del *British Council* como organización que gestiona intercambios educativos y proyectos de internacionalización de educación superior se suma su orientación encaminada a la promoción de la enseñanza de inglés como lengua extranjera y su gestión de exámenes, actividades que le procuran un aumento muy considerable del caudal de recursos.

En todo caso, cabe destacar que el *British Council* se está esforzando para lograr cada vez más recursos no gubernamentales. Su estrategia consiste en convencer, por ejemplo, a empresas británicas de que el *British Council* contribuye con sus actividades a las conexiones del Reino Unido en los ámbitos de cultura, pero también de negocio y comercio, y del que las empresas también se benefician por medio de su apoyo a las actividades de la institución que propician un mayor acercamiento y repercusión de relaciones culturales.

Otro de los grandes logros de la organización ha sido el de continuar extendiendo y fortaleciendo la influencia del Reino Unido en el mundo a través de relaciones culturales y las plataformas de índole académica.

Como se ha comentado arriba, en una publicación con motivo de la celebración del septuagésimo quinto aniversario del *British Council*, su presidente destaca que el *British Council* fue fundado con la idea que la manera más preferible de extender y fortalecer la influencia del Reino Unido en el mundo era a través del establecimiento de relaciones

culturales¹⁸³. De hecho, el primer presidente del *British Council*, Lord Tyrrell (1934-1937), dijo que esta organización tendría que entenderse como una organización que asiste prácticamente a la defensa nacional – pero que la defensa moderna no sólo consistía en armas, sino en disipar malentendidos y promover entendimiento¹⁸⁴. Se puede decir que esto es precisamente lo que se entiende por relaciones culturales. Cinco años después de dicha celebración, con motivo del octogésimo aniversario, Sir Vernon Ellis, hacía alusión de nuevo, y esta vez basándose no sólo en datos internos de la institución, sino en dos informes sobre *soft power* (poder blando), uno de ellos de la *British Academy* y otro de una comisión especial de la Cámara de los Loes dirigido por Lord Howell, a la inconcusa labor del *British Council* como fiel aliado de la política exterior británica¹⁸⁵.

2.3.4 Medios de dinamización de la influencia del Reino Unido en el mundo a través del *British Council*

Efectivamente, a través de su actividad – toda ella destinada a establecer relaciones culturales – el *British Council* está contribuyendo significativamente a extender y fortalecer la influencia del Reino Unido en el mundo. Lo hace en varios sentidos, como se va a comentar a continuación.

1. Contribuyendo al posicionamiento y a la imagen del Reino Unido en el mundo

El *British Council* se sirve de los mejores atractivos culturales del Reino Unido – la Lengua Inglesa, el Arte, la Educación y Sociedad – para atraer a extranjeros de todo el mundo al interior de sus fronteras y así establecer relaciones culturales con los países de origen

¹⁸³ KINNOCK, Neil (2009). Foreword [Prólogo]. En: Fisher, Ali. A story of engagement: the *British Council* 1934–2009 [Una historia de compromiso: el *British Council* 1934-2009.]. Pp. 1-8. (<<http://www.britishcouncil.org/new/PageFiles/12882/A%20Short%20History%20of%20the%20British%20Council%202009.pdf>> [mayo 2012]). P. 1.

¹⁸⁴ *British Council* (2011). Annual Report 2010-11 [Anuario 2010-11]. (<<http://www.britishcouncil.org/new/PageFiles/13001/2010-11%20Annual-Report2.pdf>> [mayo 2012]). P. 19.

¹⁸⁵ *British Council* (2014). Annual Report 2013-14. 80 Years of Cultural Relations [Anuario 2013-14] (<http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/d554_annual_report_final.pdf> [agosto 2015]). P. 2.

de sus visitantes. Al mismo tiempo fomenta la imagen exterior del Reino Unido como líder en estas áreas.

En el área de educación el *British Council* aspira explícitamente a ejercer el liderazgo en el ámbito de la educación internacional a través de la comúnmente denominada *thought leadership*¹⁸⁶. Por ejemplo, ofrece diálogo político e investigación de campo sobre determinados aspectos vinculados a la educación en favor de una progresiva implantación de criterios eficientes de gobernanza académica, consiguiendo de esta manera soluciones compartidas en asuntos de carácter global y un mejor y explícito reconocimiento del Reino Unido como experto y socio en educación, aprendizaje y conocimiento¹⁸⁷. Estas actividades fomentan el liderazgo británico en el ámbito de la educación internacional. Otra herramienta para conseguir esta preeminencia es la de las conferencias organizadas por el *British Council*, como *Going Global*, una serie de conferencias educativas internacionales que constituyen un inmejorable escaparate del Reino Unido en el contexto de la educación internacional¹⁸⁸. En estas conferencias se encuentran actores de la educación internacional de todo el mundo y dado que el *British Council* actúa en su doble faceta de organizador y facilitador, contribuyen a promover la influencia que ejerce el Reino Unido en el ámbito de la educación internacional.

Además, en el área de lengua inglesa el *British Council* diseña, convoca y supervisa exámenes de inglés y de otras cualificaciones británicas. La institución identifica estas actividades como una manera de reforzar la reputación del Reino Unido como proveedor de oportunidades educativas y enfatiza su reputación de integridad vinculada a unos estándares educativos de primera clase. Con su empeño en esta área el *British Council* pretende no sólo elevar los estándares educativos en el mundo, sino también atraer a un elevado contingente de estudiantes internacionales a su sistema universitario¹⁸⁹.

¹⁸⁶ Ibid. P. 37.

¹⁸⁷ Ibid. P. 39.

¹⁸⁸ Ibid. P. 37.

¹⁸⁹ Ibid. P. 29.

Estableciendo al Reino Unido como líder en estas áreas el *British Council* también contribuye al posicionamiento estratégico del país a nivel global. En el anuario de 2010/11 lo señalaba explícitamente: se destaca que la actividad del *British Council* ocupa un lugar importante en cuanto a influencia y atracción global del Reino Unido a través del intercambio de percepciones, creando confianza y atrayendo a nacionales de otros países y culturas extranjeras acercándolos a los valores y oportunidades que el Reino Unido presenta¹⁹⁰. Así pues la actividad del *British Council* facilita un mejor posicionamiento y una mejor imagen del Reino Unido en el mundo.

2. *Privilegiando las relaciones con personalidades destacadas e influyentes*

Además, el *British Council* contribuye a extender y fortalecer la influencia del Reino Unido en el mundo a través del establecimiento de relaciones con individuos influyentes a través de una asociación estratégica con éstas.

Las actividades del *British Council* tienen como destino tres grupos de personas, tanto en el extranjero como en el Reino Unido:

- Líderes (*leaders*) de sociedades y comunidades; a los que se define como personas que influyen decisivamente en la evolución de la política educativa y cultural y hacen posible una mayor interconexión global.
- Personas influyentes (*influencers*): profesionales, educadores, artistas, científicos y líderes de empresas, que proporcionan mayor visibilidad a las actividades del *British Council*.
- Aspirantes (*aspirants*): personas jóvenes en el inicio de su carrera profesional, que ejercen un poder de influencia notorio en la opinión y poseen sus propias redes. Dichos aspirantes gozan del privilegio de ser considerados la futura generación de líderes¹⁹¹.

El *British Council* ofrece programas de diferentes tipos a los tres grupos destinatarios, adaptando sus actividades a los contextos y limitaciones que se produzcan en cada

¹⁹⁰ Ibid. P. 18.

¹⁹¹ Ibid. P. 15.

caso¹⁹². En el área de Sociedad, por ejemplo, existe el programa *Global Changemakers*, un programa que “sustenta a una red global de jóvenes activistas y empresarios para que se desarrollen como líderes a través de un programa de formación intensivo con líderes empresariales y políticos”¹⁹³. A través de este programa, el *British Council* presta cobertura, desarrolla y otorga posibilidades de *networking* a futuros líderes que pueden causar un impacto en sus comunidades¹⁹⁴. Una actividad parecida es el programa *Transatlantic Network 2020*, que “tiene como objetivo fortalecer los lazos entre Europa y América del Norte mediante la creación de una red de jóvenes líderes” y “facilita el contacto entre estos jóvenes emergentes que estarán a la vanguardia de su liderazgo en el año 2020”¹⁹⁵. Actualmente hay cerca de doscientos jóvenes que forman parte de esta red y que proceden del campo de las artes, la ciencia y los medios de comunicación. Esta red representa un número superior a veinte nacionalidades de los dos continentes¹⁹⁶.

El objetivo del *British Council* es conseguir que sus programas se conviertan en instrumentos relevantes para líderes globales y políticos en países de todo el mundo y situarlos en una posición de conexión privilegiada con el Reino Unido¹⁹⁷. El actual director general lo dice explícitamente: “a través de relaciones de por vida con millones de personas en todo el mundo estamos aportando un beneficio real al Reino Unido” (“*delivering real benefit to the UK through life-long relationships with millions of people around the world*”)¹⁹⁸.

¹⁹² Ibid.

¹⁹³ *British Council* (2010). Agenda España. Madrid. P. 28.

¹⁹⁴ *British Council* (2011). Annual Report 2010-11 [*Anuario 2010-11*].

(<<http://www.britishcouncil.org/new/PageFiles/13001/2010-11%20Annual-Report2.pdf>> [mayo 2012]). P. 45.

¹⁹⁵ *British Council* (2010). Agenda España. Madrid. P. 7.

¹⁹⁶ Ibid.

¹⁹⁷ DAVIDSON, Martin (2011). Chief Executive’s Introduction [*Introducción por el director general*]. En: *British Council*. Annual Report 2010-11 [*Anuario 2010-11*]. Pp. 10-11.

(<<http://www.britishcouncil.org/new/PageFiles/13001/2010-11%20Annual-Report2.pdf>> [mayo 2012]). P. 10.

¹⁹⁸ Ibid.

3. Formando a los ciudadanos del Reino Unido para el mundo globalizado

Otra forma de contribución del *British Council* a extender y fortalecer la influencia del Reino Unido en el mundo es a través de la formación de ciudadanos británicos para el mundo globalizado, lo que la organización ve como parte de su misión. Para poder competir en la economía global del conocimiento se considera necesario que los ciudadanos del Reino Unido sean ciudadanos globales. El papel del *British Council* consiste en facilitar a los británicos la exposición a otras culturas a través de sus proyectos, eventos y redes¹⁹⁹.

En este ámbito tienen especial importancia los programas y actividades en el área de educación. El *British Council* trabaja permanentemente en la creación de oportunidades para que estudiantes británicos puedan realizar estancias académicas en el exterior, en consonancia con la tendencia de una progresiva demanda de jóvenes con experiencia internacional²⁰⁰. A estudiantes de primaria, secundaria y educación superior les ofrece intercambios, proyectos conjuntos y ferias de educación²⁰¹.

Un ejemplo es el programa *Connecting Classrooms* para estudiantes de primaria y secundaria, “un proyecto de tres años que pretende enlazar centros escolares del Reino Unido con el resto de Europa. A través de la alianza con distintas organizaciones en los países participantes, el programa desarrolla las claves del entendimiento y la confianza entre jóvenes de distintas sociedades (...)”. Los centros del proyecto *Connecting Classrooms* trabajan en grupos para desarrollar actividades dentro de un currículum de colaboración de modo que los jóvenes aprendan a participar con sus compañeros en el contexto de actividades centradas en otras culturas y comunidades. El enfoque que el proyecto tiene en la inclusión ayuda a desarrollar el entendimiento cultural y las herramientas que los jóvenes necesitan para vivir y trabajar en un mundo global²⁰². A

¹⁹⁹ *British Council* (2011). Annual Report 2010-11 [*Anuario 2010-11*].

(<<http://www.britishcouncil.org/new/PageFiles/13001/2010-11%20Annual-Report2.pdf>> [mayo 2012]). P. 20.

²⁰⁰ *Ibid.* P. 37.

²⁰¹ *Ibid.* P. 39.

²⁰² *British Council* (2010). Agenda España. Madrid. P. 3.

través de este programa, el *British Council* ofrece a jóvenes británicos la oportunidad de trabajar en colaboración con compañeros en otros países, y así de aprender para vivir y trabajar en el mundo global.

4. *Contribuyendo a la cooperación al desarrollo*

Además de las actividades ya comentadas, el *British Council* también apoya al Reino Unido en su contribución a la cooperación al desarrollo y ejecuta encargos por parte del Ministerio de Cooperación británico²⁰³. Dado que en esta tesis se aborda la necesidad de conjugar internacionalización educativa con diplomacia pública, de nuevo la cooperación al desarrollo adquiere un protagonismo determinante, pues la cooperación es en sí misma diplomacia y acentúa el grado de internacionalización de las instituciones que la ponen en marcha como actores principales.

La organización trabaja con gobiernos y entidades públicas en el extranjero con el fin de mejorar sus capacidades y gestión, para que puedan servir mejor a sus ciudadanos. Por ejemplo, el *British Council* gestiona una parte crucial del *Vietnam Justice Partnership Programme* (JPP): apoya la formación de empleados en el ámbito de la administración de justicia en Vietnam y organiza conferencias para discutir y analizar las reformas²⁰⁴. Otro ejemplo es la actividad del *British Council* en el programa *Safety and Access to Justice* en Sudán, patrocinado por el Ministerio de Cooperación británico. El papel del *British Council* es ofrecer enseñanza de inglés a nacionales sudaneses, sobre todo miembros de las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado en su nueva faceta, que anteriormente luchaban en una guerra civil. El conocimiento del inglés les permite participar en conferencias internacionales y cursos en el Reino Unido y así convertirse

²⁰³ KINNOCK, Neil (2009). Foreword [*Prólogo*]. En: Fisher, Ali. *A story of engagement: the British Council 1934–2009* [*Una historia de compromiso: el British Council 1934-2009*]. Pp. 1-8.

(<<http://www.britishcouncil.org/new/PageFiles/12882/A%20Short%20History%20of%20the%20British%20Council%202009.pdf>> [14 marzo 2012]). Pp. 2.

²⁰⁴ *British Council* (2011). *Annual Report 2010-11* [*Anuario 2010-11*].

(<<http://www.britishcouncil.org/new/PageFiles/13001/2010-11%20Annual-Report2.pdf>> [mayo 2012]). P. 44.

en trabajadores públicos al servicio de la puesta en marcha de proyectos que consoliden la paz y seguridad interior en el país²⁰⁵.

Particularmente interesante me ha parecido señalar, en una tesis sobre el papel de la educación en la diplomacia, el caso característico de *careful diplomacy* – diplomacia con cautela o diplomacia del equilibrio – que ejerce el Reino Unido a través de su institución líder en la extensión de las relaciones educativas por el mundo en Corea del Norte. El término *careful diplomacy* nos retrotrae a época de Otto von Bismarck²⁰⁶ y más concretamente al Tratado de Reaseguro firmado en secreto en junio de 1887 entre el Canciller y el Ministro de Asuntos Exteriores ruso, Nikolay Girs, por el que Alemania proponía la neutralidad en un posible enfrentamiento entre Rusia y Austria, a cambio de la neutralidad rusa ante un eventual enfrentamiento entre Alemania y Francia. Actualmente sus efectos denotan su vigencia en hechos como el restablecimiento de las relaciones diplomáticas entre Estados Unidos y Cuba.

Pues bien, en este contexto de diplomacia con cautela, Gran Bretaña constituye un paradigma de la quiebra del principio de bloqueo entre polos políticamente opuestos, y lo hace, como se ha adelantado, a través del arma de construcción masiva más eficiente, la educación. En este contexto, el *British Council* desempeña un papel fundamental, pues posibilita las relaciones diplomáticas de ambos países gracias a la apertura de la embajada británica en 2000, tal como nos recuerda Lord Alton²⁰⁷, así como de la delegación del *British Council*. La organización, así pues, se centra en la impartición de la enseñanza del inglés, siendo éste, de hecho, segundo idioma hoy en día en el país, lo cual refuerza la estrategia de instrumento de diplomacia pública²⁰⁸. El caso de la labor ejercida en Corea del Norte por instituciones gubernamentales británicas es paradigmático del éxito de la diplomacia pública en su vertiente cultural. Tanto es así,

²⁰⁵ Ibid. P. 17.

²⁰⁶ PEAPLE, Simon. "European Diplomacy: 1870-1939". Heinemann Education Publishers. Oxford, 2002. P. 9.

²⁰⁷ ALTON, David. Conferencia "North Korea – A different approach". Universidad de Cambridge. 31 enero 2011. (<<http://www.ames.cam.ac.uk/news-events/eas/asc-seminar/media/lord-alton-20110131.pdf>> [agosto 2015]) P. 19.

²⁰⁸ Ibid. P. 29.

que en un momento crítico como el actual, enmarcado en una espiral de cruces de acusaciones y tensión con la comunidad internacional respecto del país asiático, el Reino Unido continúa reforzando el equilibrio de fuerzas y tendiendo puentes, siendo firme la idea de emprender una nueva etapa de afianzamiento de relaciones a través de la apertura de un programa de radio a cargo de la BBC que lleve, a través de las ondas, el espíritu del entendimiento entre ambos pueblos. A pesar de los recortes presupuestarios de la BBC de casi doscientos cincuenta millones de libras esterlinas anuales para el servicio de emisión exterior desde 2014, anteriormente sufragados por el *Foreign and Commonwealth Office*, la política de expansión es una línea estratégica, fiel al compromiso de la BBC de fomentar la democracia y la libertad de prensa, y de actuar como canal transmisor de la diplomacia pública británica. Según declaraciones de la BBC²⁰⁹ no debería haber ningún país *no-go*, algo en lo que el *British Council* ya fue precursor hace más de una década por lo que se refiere a Corea del Norte.

2.3.5 Impacto de la actividad ejercida

Como se ha comentado anteriormente, el *British Council* centra buena parte de sus esfuerzos en establecer relaciones entre personas, personalidades e instituciones en todo el mundo que beneficien al Reino Unido en varios sentidos. De hecho, el *British Council* evalúa el impacto de su actividad, entre otros elementos, por medio con de la interconexión entre individuos e instituciones en todo el mundo y el Reino Unido. A través de la investigación *Evaluation of Long-Term Outcomes* (ELTO), realizada cada año por agencias de investigación, mil participantes influyentes en los programas del *British Council* han sido entrevistados. Se investiga en primer lugar si las actividades del *British Council* han resultado en favor del desarrollo y evolución significativa a nivel personal de los beneficiarios, en pro del desarrollo y cambio significativos a nivel organizacional e institucional, y en último término en favor del establecimiento o reforzamiento

²⁰⁹ Fuentes de la BBC sobre la política del *World Service* manifiestan:

"This is about Britain's place in the world. It is above the politics of the debates about the BBC's future. It has to be a national priority. Other news outlets are growing globally and many do not share our traditions and values. We have a strong commitment to uphold global democracy through accurate, impartial and independent news. There should no longer be any no-go countries for the World Service." (<<http://www.theguardian.com/media/2015/sep/05/bbc-plans-tv-and-radio-services-for-russia-and-north-korea>> [septiembre 2015]).

significativos de enlaces con el Reino Unido. Los resultados de la investigación muestran que hay un gran impacto de la actividad del *British Council* en las tres áreas²¹⁰. La investigación sobre el programa *Connecting Classrooms* en África, por ejemplo, mostró que los profesores africanos habían aprendido a usar nuevos métodos con más participación de alumnos; que los institutos habían incluido en el currículo temas como VIH y el medio ambiente; y que más agrupaciones de institutos africanos colaboran con agrupaciones de centros de educación secundaria en el Reino Unido en el desarrollo del currículum²¹¹.

En lo que concierne a la evaluación de sus actividades el *British Council* no sólo valora si sus programas han contribuido a la mejora y el mayor rendimiento de las acciones incorporadas en beneficio de individuos e instituciones en todo el mundo, sino también si han facilitado el establecimiento de enlaces con el Reino Unido. Según los resultados, la actividad del *British Council* tiene un gran impacto en el refuerzo de los consabidos enlaces, algo que sin duda implica la extrapolación de resultados en pro de un beneficio tangible para el país.

2.3.6 El fomento de la relación bilateral con otros países en su calidad de agencia

Es otro ámbito de actuación en el que se refleja de una forma más visible su calidad de agencia gubernamental de internacionalización universitaria, puesto que en esta dimensión participa en actividades de carácter bilateral en apoyo de su sistema universitario. Como ejemplo de este subnivel de actividad se puede mencionar el encuentro entre universidades españolas galardonadas con la mención CEI (Campus de Excelencia Internacional) y universidades escocesas²¹² que tuvo lugar en la primavera de 2011. El objetivo era facilitar el encuentro a nivel institucional y proporcionar los instrumentos necesarios para catapultar la investigación conjunta en áreas de excelencia específicas. Como ejemplo de los resultados de dicha actividad se puede

²¹⁰ Ibid. P. 47.

²¹¹ Ibid. P. 51.

²¹² Las universidades escocesas participantes en el Encuentro fueron: *University of Edinburgh, Edinburgh Napier University, University of St. Andrews, Heriot Watt University, University of Stirling, Glasgow Caledonian University*. Asimismo participó *Scottish Enterprise*.

mencionar la actuación conjunta de la Universidad de Santiago de Compostela con su “Campus Vida” y otras universidades escocesas muy potentes en el campo de la investigación biosanitaria.

Unos meses antes se celebró en Colonia, concretamente en septiembre de 2010, la reunión de Campus de Excelencia en la que se cimentaron las bases de una cooperación transfronteriza con los países con sistemas universitarios más avanzados. En dicha reunión se enmarcó la iniciativa de colaboración de ocho redes de campus de excelencia, que figuran a continuación:

- Dinamarca. Programa Inversión de Capital para Investigación Universitaria. UNIK.
- Francia. Invirtiendo en el futuro. El Gran Préstamo.
- Alemania. Iniciativa de Excelencia.
- Japón. Iniciativa de Centros de Investigación Internacional de Clase Mundial. WPI.
- Malasia. Universidad de Investigación de Malasia. MRU.
- Polonia. Centros de Investigación Nacionales Líderes. KNOW.
- España. Campus de Excelencia Internacional. CEI.
- Suecia. LINNAEUS.

Como características comunes a todos los programas, cabe resaltar las siguientes:

- Promover investigación de clase mundial
- Mejorar la visibilidad internacional de las universidades
- Promover sinergias entre disciplinas, entre universidades y centros de investigación no universitarios y entre universidades y empresas
- Dar una fuerte orientación internacional reforzando la cooperación internacional y aumentando el número de investigadores internacionales (ganancia de cerebros)

Como características específicas en función de los diferentes contextos nacionales, algunos programas nacionales tienen por objetivo:

- Intensificar la competición entre universidades
- Intensificar la cooperación entre universidades

- Promover la especialización de los perfiles de universidad para promover la diferenciación entre universidades
- Potenciar el atractivo de la carrera académica y especialmente de los investigadores jóvenes
- Promover la educación
- Fortalecimiento institucional (infraestructura, edificios, campus)
- Promover proyectos con riesgo
- Igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en investigación

La duración de los programas se extendía de tres a diez años y la financiación variaba entre los sesenta y cinco millones de euros y los dos mil setecientos millones en total o desde los trece a los quinientos cuarenta millones de euros al año. Algunos programas llevan ya funcionando un par de años mientras que otros están todavía en fase de implantación.

El modelo de Universidad de Alto Nivel (*world-class university*) se caracteriza por reunir los siguientes aspectos:

- Debe ser excelente en más de un área de actividad (investigación, enseñanza, tercera misión) aunque los rankings consideren sólo investigación, reputación y citas.
- Producir datos de alta calidad sobre su actividad para poder ser comparada y demostrar sus indicadores de comportamiento.
- Las universidades de alto nivel son siempre universidades ricas pero no al contrario.
- Ser consciente de las diferencias y las competencias estratégicas que le hacen ser de alto nivel.
- No se pueden usar ranking para definir universidad de alto nivel, el cambio de un solo parámetro del sistema de ranking hace caer o por el contrario escalar decenas de posiciones en los rankings.
- Necesidad de precisar el nivel geográfico: europeo, mundial en el que se quiere ser de alto nivel. Ambición de tener un modelo Harvardiano en todos los países.

- Mantener la libertad académica y demandas académicas y al mismo tiempo atender demandas externas a la academia: sociedad, empleabilidad, economía, etc.
- Concentración de talento y atracción de inversiones relacionadas con el conocimiento. Suministrar carreras profesionales atractivas.
- Colaboraciones estructuradas con las empresas.
- Las universidades de alto nivel deberían ser conscientes de su status en relación con su papel de modelo para universidades que no son excelentes.

Otros aspectos que caracterizan este modelo de universidades son los siguientes:

- Cultura de homogeneidad: En muchos países la cultura de homogeneidad lleva al dilema de que todas las universidades participantes esperan ser galardonadas como universidad de clase mundial, sin reparar que también puede haber perdedores.
- Transparencia: Es necesario que el proceso tenga la máxima transparencia con implicación de las universidades en el proceso de definición y selección.
- Autonomía: La evaluación y supervisión de las propuestas puede llevar a proponer cambios a las instituciones proponentes que en función de su autonomía pueden aceptar o no.
- Financiación: Dinero adicional al existente para los sistemas de educación superior. El problema que se deriva es cómo mantener esta financiación adicional en el sistema a largo plazo. Una solución podría ser una dotación (*endowment*) con generación de intereses y evaluaciones anuales.
- Cantidad de propuestas: Conveniencia de limitar el número de propuestas que una universidad puede presentar (por ejemplo, por su tamaño) o establecer fase previa de expresiones de interés.
- Seguimiento: Necesidad de efectuar seguimiento tanto de los proyectos individuales como de los programas. Posibilidad de retirar etiquetas y financiación. Balance entre autonomía de las universidades y control por el gobierno.
- Relevancia como un aspecto de excelencia: Las universidades deben contribuir a la consecución de la sociedad del conocimiento y al desarrollo socioeconómico de la sociedad. Toda la investigación de frontera que hace avanzar el conocimiento puede

ser considerada como relevante. La relevancia como la excelencia puede ser evaluada por pares.

Red de universidades de excelencia: Pueden plantearse redes nacionales de universidades de excelencia que a su vez pueden establecer asociaciones de redes transnacionales de universidades excelentes. La iniciativa puede ser relevante de cara a definir nuevos instrumentos en futuros programas comunitarios, pero debe partir de las propias universidades en función de su autonomía, pudiendo ser apoyadas por las respectivas autoridades nacionales.

El *British Council*, a pesar de no haber participado en esta reunión de Colonia, mostró su satisfacción y pleno apoyo a la iniciativa promovida por la Fundación Universidad.es, una de las primeras agencias gubernamentales en propiciar este tipo de encuentros que ponen en marcha el establecimiento de redes sólidas de cooperación en materia de investigación al más alto nivel. De este modo se demuestra el compromiso de la agencia británica con la internacionalización de su sistema universitario.

2.3.7 Conclusiones

La actividad británica en el ámbito de relaciones culturales empezó con la fundación del *British Council* en el año 1934 – tarde en comparación con otros países europeos. Además, en su historia el *British Council* contaba con un presupuesto bastante más pequeño que sus homólogos en Europa. Hoy en día, la situación del *British Council* está caracterizada por recortes significativos en su financiación por parte del gobierno y por la búsqueda de fuentes de ingresos alternativas.

Aunque, por lo tanto, el *British Council* no siempre haya tenido las condiciones más favorables para desarrollar su actividad, cabe destacar el impacto que tiene su compromiso para las relaciones culturales. Como se ha mostrado en este estudio, a través de sus actividades, programas y servicios – todos ellos destinados al establecimiento de relaciones culturales para el Reino Unido –, el *British Council* contribuye significativamente a extender y fortalecer la influencia del Reino Unido en el mundo, en varios sentidos. Por lo tanto, la organización desempeña un papel importante en la diplomacia pública del Reino Unido. El *British Council* se puede caracterizar como

una organización que, aun en tiempos de recortes y presupuestos bajados y bajo condiciones no siempre favorables, sigue desarrollando su actividad eficazmente y con esta actividad tiene un impacto significativo en la diplomacia pública del Reino Unido.

2.4 La Fundación Universidad.es y su evolución hasta el actual SEPIE

2.4.1 Introducción

En un contexto de creciente globalización y apertura, tanto de la sociedad como de la economía, la internacionalización de las universidades y centros de investigación españoles ha pasado de ser una actividad marginal a una actividad central de las instituciones de educación superior. La internacionalización es un elemento clave de la innovación, la calidad y la competitividad docente e investigadora, aspectos todos ellos muy ligados a la competitividad de la economía en su conjunto. La internacionalización es, como ya se ha expresado anteriormente, una herramienta ineludible en el engranaje que pone en marcha la sociedad del conocimiento.

Sin embargo, la ausencia en España de una agencia gubernamental de internacionalización universitaria hasta el año 2009, tan reclamada durante años por las mismas universidades, condicionaba su visibilidad internacional, impidiéndoles competir en pie de igualdad con las universidades de nuestro entorno, que cuentan desde hace décadas, con estructuras y organismos de promoción capaces de atraer estudiantes, docentes e investigadores internacionales a sus respectivos sistemas universitarios.

En efecto, las políticas públicas que deben ponerse en marcha para lograr la internacionalización de un sistema universitario históricamente han supuesto en los países que han reconocido su importancia, la creación de entes o agencias independientes y con un alto grado de especialización que aúnan las competencias y presupuestos necesarios para ejecutarlas. Esto implica centralizar de forma eficiente y coordinada la representación de las universidades y centros de investigación internacionalmente, lo que a medio y largo plazos garantiza, no sólo la eficiencia en el gasto público para el logro de dicho objetivo, aprovechando economías de escala y eliminando duplicidades y solapamientos, sino también la identificación de los valores y las herramientas compartidas sobre los que sustentar una marca común del sistema

universitario español, inexistente hasta el 2009, necesaria para la captación de talentos, la internacionalización de los estudiantes nativos y el posicionamiento, en definitiva, del sistema universitario respectivo en el ámbito internacional. En este papel de punta de lanza del sistema universitario español, también ocupa, como veremos, un protagonismo creciente y muy preponderante la actividad de cooperación al desarrollo ejercido en tanto que agencia nacional.

La presencia y fortaleza internacional de sistemas como el australiano, el británico, el alemán, el estadounidense, el francés o el holandés –principales receptores de estudiantes extranjeros del mundo-, son producto de la puesta en marcha en estos países de agencias como las ya analizadas – *British Council* o DAAD – pero también de otras muchas fundamentalmente en Europa (*Campus France*, NUFFIC entre las más relevantes).

Incluso países con sistemas universitarios con menor tradición en la recepción de estudiantes extranjeros han seguido la estela de las grandes agencias pioneras en este campo (IIE, DAAD y *British Council*) y han propiciado la creación de agencias para la promoción de sus universidades, lo que ha llevado aparejado aumentos significativos en el número de estudiantes extranjeros recibidos. Es el caso del *Swedish Institute*, que desde 1998 representa internacionalmente las universidades de Suecia y cuenta con un presupuesto anual en torno a los 35 millones de euros; del CIMO finlandés, existente desde 1991 y que destina alrededor de 45 millones de euros²¹³ a su actividad, donde destacan tanto la internacionalización de sus universidades como los programas de cooperación, incluidos determinados esquemas de cooperación al desarrollo. El 77% del presupuesto de CIMO se destina a becas y ayudas a estudiantes internacionales, con una clara vocación de apuesta por el desarrollo a través del conocimiento. No en vano, conviene recordar que Finlandia es un país líder en educación, con un muy elevado presupuesto destinado a la enseñanza pública y con el más elevado rendimiento de resultados en todos los análisis y evaluaciones de organismos internacionales, como lo

²¹³ Datos actualizados correspondientes al año 2014 (<http://www.cimo.fi/cimo_in_brief> [enero 2015]).

demuestra por ejemplo el informe PISA de la OCDE. Por último, como ejemplo de apuesta por la internacionalización en un país de menor tamaño, cabe mencionar el *Švietimomainų Paramos Fondas* lituano, que cuenta con un presupuesto de alrededor de 15 millones de euros y que fue creado en 2007 con este mismo objetivo.

El análisis sistemático de estas experiencias a modo de *benchmarking* nos demuestran que la internacionalización de las universidades y centros de investigación españoles era una actividad que precisaba de un organismo especializado, ya que no consiste solamente en una labor de marketing y publicidad global, sino que requiere una interlocución centralizada y permanente con organismos internacionales del ámbito académico e investigador, así como con agencias homólogas extranjeras. Igualmente, la internacionalización de las universidades pasa por un profundo conocimiento del sistema educativo español y de otros países estratégicos, así como por la capacidad de impulsar acuerdos internacionales y gestionar programas de becas y movilidad. Dada la necesidad de especialización tanto en la gestión de actividades como en el planteamiento de iniciativas transnacionales, era primordial crear un instrumento en España que pudiera hacer frente a los retos de un sistema universitario moderno, fiel aliado de la política exterior, en su condición de agente de diplomacia pública.

Como se detalla en los apartados siguientes, la Fundación para la Proyección Internacional de las Universidades Españolas–Universidad.es se constituyó formalmente el 23 de diciembre de 2008, mediante la celebración de la primera reunión de su Patronato, e inició sus actividades en febrero de 2009, contando con un presupuesto muy inferior a las agencias análogas de otros países, ya que contó por ejemplo en 2011 con unos ingresos de 4 millones de euros, incluyendo dentro de esta cantidad 2,35 millones de una subvención condicionada para gestionar un programa de becas internacionales en colaboración con la AECID, que será objeto de análisis en el capítulo siguiente. Pese a este menor presupuesto, la creación de la Fundación significó un hito extraordinario y por ende un gran avance en el proceso de internacionalización de las universidades españolas, con resultados muy positivos en todos los objetivos estratégicos que la Ley y sus propios estatutos encomiendan a la Fundación.

2.4.2 Origen y fundamento legal

Las universidades españolas, conscientes de la desventaja competitiva que suponía realizar acciones de internacionalización dispersas y a título individual, sin el apoyo y la cobertura de una agencia gubernamental española, reclamaron en numerosos foros que el gobierno central creara una institución de este tipo, análoga a la que funcionaba con éxito en los países de nuestro entorno.

Prueba de la envergadura y de la importancia que tenía la creación de una agencia española para la internacionalización de las universidades y centros de investigación españoles, es su origen legal y su naturaleza orgánica. En efecto, fue la Ley Orgánica de Universidades 4/2007, de 12 de abril, por la que se modificó la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, la que mandató su constitución en su disposición adicional decimosexta:

“Para potenciar la proyección internacional del sistema universitario español y la movilidad interuniversitaria, y con el fin de promover en el exterior la oferta educativa e investigadora de las universidades españolas, contribuir a la mejora de la acogida y estancia de estudiantes, profesores e investigadores extranjeros en España, y de españoles en el extranjero, y de impulsar el espacio europeo de educación superior y el espacio iberoamericano del conocimiento, previo informe del Consejo de Universidades y de la Conferencia General de Política Universitaria, el Gobierno autorizará la constitución de una fundación del sector público estatal”.

En cumplimiento de este mandato legal, el Consejo de Ministros, reunido el 24 de octubre de 2008 y con el informe favorable del Consejo de Coordinación Universitaria y de la Conferencia General de Política Universitaria, acordó formalmente la constitución de la Fundación para la proyección internacional de las universidades españolas-

Universidad.es, constituyéndose formalmente el 23 de diciembre de 2008, mediante la celebración de la primera reunión de su Patronato²¹⁴.

La Fundación fue, por consiguiente, la respuesta legal del Estado español a una vieja reivindicación de las Universidades españolas: promocionar España como destino universitario y atraer talentos internacionales a nuestras universidades y centros de investigación, en consonancia con las estrategias a nivel comparado y coordinadas con una política de cooperación al desarrollo por vía del conocimiento.

2.4.3 Objetivos y beneficiarios

Los estatutos de la Fundación, de acuerdo con la Ley Orgánica 4/2007, establecen los fines de la Fundación y los beneficiarios de su actividad:

“Artículo 3. Fines.

La misión de la Fundación es contribuir a una mayor internacionalización del sistema universitario español, potenciar su proyección en todos los ámbitos internacionales, promover en el exterior la oferta educativa e investigadora de las universidades y centros de investigación españoles, contribuir a la mejora de la acogida y estancia de estudiantes, profesores e investigadores extranjeros en España, y de españoles en el extranjero,

²¹⁴ El Patronato de la Fundación estatutariamente estaba constituido, a fecha de enero de 2013, por: el Ministro de Educación, Cultura y Deporte, quien ejercía la presidencia; el Secretario de Estado de Cooperación Internacional e Iberoamérica, a quien le correspondía la Vicepresidencia; el Secretario de Estado de Asuntos Exteriores; la Secretaria de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación; la Secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades; el Secretario General de Universidades; El Director General de Política Universitaria; el Subsecretario de Empleo y Seguridad Social; la Consejera Delegada del ICEX; la Directora General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación; la directora de Relaciones Culturales y Científicas de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo; la Directora General de Política e Industrias Culturales y del Libro del MECD; el Director General de Investigación y Gestión del Plan Nacional de I+D+i del Ministerio de Economía y Competitividad; el Director del Instituto Cervantes; la Presidenta de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas; el Director de la Fundación Carolina. Asimismo, tres consejeros de educación en representación de las CC.AA.

así como impulsar el espacio europeo de educación superior y el espacio iberoamericano del conocimiento”.

“Artículo 5. Beneficiarios

Los fines fundacionales de la Fundación se dirigen con carácter genérico a las siguientes colectividades de personas:

- a. Universidades, institutos y centros de investigación españoles y extranjeros.*
- b. Profesores e investigadores españoles y extranjeros.*
- c. Estudiantes de grado, máster o doctorado españoles y extranjeros.*
- d. Operadores educativos.*
- e. Personal de administración y servicios de las universidades”.*

A partir de las previsiones de la LO 4/2007 y de los Estatutos, desde la Dirección General de la Fundación se inició un proceso de reflexión en su tercer año de funcionamiento, en 2011, por el que se priorizaron seis objetivos estratégicos a desarrollar. Estos objetivos son los siguientes:

1. Impulsar la internacionalización de las universidades y centros de investigación españoles.
2. Potenciar la participación en proyectos de cooperación al desarrollo para fomentar la dimensión solidaria del sistema universitario español
3. Promover en el exterior la oferta educativa e investigadora de las universidades.
4. Contribuir a la mejora de la acogida y estancia de estudiantes, profesores e investigadores extranjeros en España y de los españoles en el extranjero.
5. Impulsar el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC).
6. Aumentar la autonomía financiera mediante la captación de recursos privados (mecenazgo) y la oferta de servicios de gestión, asesoramiento y consultoría.

Los cinco primeros objetivos se derivan directamente de los fines fundacionales previstos en la Ley Orgánica 4/2007 y suponen la creación de valor para los grupos de

interés, tanto para las universidades y los centros de investigación, que ven potenciada, gracias a las actividades de la Fundación, su competitividad internacional, su capacidad de atracción de talento y su integración en redes internacionales, como para los propios estudiantes, investigadores y profesores, que mejoran su satisfacción con la experiencia universitaria internacional o incluso para la sociedad española en general, que recibe beneficios de la mejora que la internacionalización de las universidades y la potenciación de las relaciones universidad-empresa a nivel global produce en la competitividad de la economía española y su adaptación a la sociedad del conocimiento²¹⁵.

El sexto objetivo estratégico, aumentar la autonomía financiera de la Fundación mediante la captación de recursos privados y la oferta de servicios de gestión, asesoramiento y consultoría, es de carácter instrumental, puesto que su objetivo se encaminaba a incrementar los recursos propios de la Fundación, para el mejor desarrollo de sus fines, en un entorno de restricción de los presupuestos públicos. No obstante, pese a su carácter instrumental, este objetivo también crea valor para la sociedad en su conjunto, ya que permite que una actividad de claro interés público como es la de la Fundación Universidad.es sea financiada, al menos parcialmente, con recursos privados, bien de empresas españolas por la vía del mecenazgo, bien por la oferta de servicios a instituciones extranjeras. Éste fue el caso del conocido programa *Ciência sem Fronteiras*, promovido por el gobierno federal de Brasil, que tiene por objeto promover la consolidación, expansión e internacionalización de la ciencia y la tecnología, así como de la innovación y la competitividad brasileñas por medio del intercambio y la movilidad internacional. El proyecto nacido en 2011 y con una duración inicial prevista de cuatro años, tenía por objeto la concesión de aproximadamente cien mil becas²¹⁶. De este ingente número de becas, aproximadamente un 10% irían destinadas a estudiantes que cursaran estudios en universidades españolas. Dicho porcentaje representa un elevado número de estudiantes, de en torno a diez mil, que sin duda apoya la internacionalización del sistema universitario español. A partir de esta experiencia, al

²¹⁵ Los Estatutos de la Fundación Universidad.es fueron incorporados a escritura pública de 22 de diciembre de 2008

²¹⁶ Datos estimados del gobierno federal de Brasil para los cuatro años de duración del programa. (<<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>> [febrero 2013]).

igual que otras como la del “Programa de Becas de Excelencia de la República Árabe Siria” en España, también gestionado por la Fundación Universidad.es, la agencia nacional se convierte en gestora de programas que aportan un beneficio que sin duda se destina a la gestión y promoción de otras actividades, haciendo viable la autofinanciación, pero sin perder de vista el carácter público de la actividad, lo que consolida la actuación en favor del interés del sistema universitario español y, por consiguiente, evita cualquier actuación meramente mercantilista, sesgo que impediría la acción en otros ámbitos como el de la cooperación al desarrollo.

2.4.4 Funciones y competencias

2.4.4.1 Ámbito de actuación

De los fines y objetivos estratégicos de la Fundación y de sus distintos grupos de interés se deducen los diversos niveles geográficos en los que despliega su actuación. En resumen, la Fundación, y hoy en día a través de su sucesor, SEPIE, por medio de su Unidad de Internacionalización de la Educación Superior Española, unidad heredera de la actividad desempeñada por la Fundación Universidad.es desde 2009 hasta 2014, actúa en todos los niveles indicados por el Ministerio y además a nivel internacional.

A nivel internacional: la Fundación, como representante internacional de la totalidad del sistema universitario español, se constituyó en interlocutor de primer nivel en el desarrollo de proyectos y concreción de convenios de carácter internacional destinados específicamente a la internacionalización de la universidad española. En ejercicio de dicha representatividad cumplió tres de sus más importantes objetivos de carácter puramente internacional: impulsar la internacionalización de las universidades y centros de investigación españoles en el extranjero, promover en el exterior la oferta educativa e investigadora de las universidades e impulsar el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC). Para ello, la Fundación contó con el apoyo de una amplia red de instituciones nacionales e internacionales con quienes colaboró de forma coordinada y permanente: las Consejerías de Educación en el Exterior, las Embajadas españolas en todo el mundo, las Oficinas Técnicas de Cooperación españolas, el Instituto Cervantes, el ICEX, la OEI, las agencias de Internacionalización de otros países de nuestro entorno, etc. Así pues,

desde 2009 la Fundación vino representando al sistema universitario español y apoyó la presencia de las Universidades españolas en foros, conferencias, ferias y en general en cualquier evento internacional que resultara propicio para la internacionalización de nuestro sistema universitario. Bajo este propósito la Fundación se hizo presente en países como Canadá, Estados Unidos de Norteamérica, Cuba, México, Colombia, Brasil, Argentina, Chile, Rusia, Kazajstán, Siria, Turquía, Arabia Saudí, China, Japón, India, Alemania, Francia, Irlanda, Reino Unido, Rumanía, Egipto, Marruecos, Guinea Ecuatorial, Malasia, Tailandia, entre otros.

A nivel nacional y autonómico: La creación de la Fundación en buena medida estuvo justificada en algo de especial importancia para la internacionalización y la competitividad de todas las universidades españolas: la necesidad de congregar y armonizar en una sola institución, las diversas políticas públicas emprendidas por los diferentes ministerios en busca de una mayor internacionalización del sistema universitario español. Esto a su vez garantizaba evitar duplicidades, redundancias y solapamientos y, consecuentemente, costes repetidos innecesarios. La Fundación pues, ejecutaba aquellas políticas públicas de carácter nacional dirigidas a la internacionalización de todas las universidades, tanto públicas como privadas, en todo el territorio nacional.

Por otra parte, Universidad.es se erigió en único instrumento gubernamental transversal del ámbito universitario a nivel de gobiernos central y autonómicos, cuestión que quedó expresada en la conformación de su Patronato, al que se adscribían: el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, el Ministerio de Economía y Competitividad, el Ministerio de Industria, Energía y Turismo y el Ministerio de Empleo y Seguridad Social y tres representantes de las Comunidades Autónomas elegidos por la Conferencia General de Política Universitaria en representación de todas las comunidades autónomas.

2.4.4.2 Funciones asignadas

Líneas de actuación y creación de valor: La Fundación con base en sus fines estatutarios²¹⁷ puso de relieve el énfasis en seis líneas de actuación para la creación de valor.

1. Línea de actuación primera: Impulsar la internacionalización de las universidades y centros de investigación españoles. Para ello realiza las siguientes actuaciones:

1.1. Acciones de representación internacional del sistema universitario español en su conjunto.

1.2. Acciones de apoyo y asesoramiento a las universidades y a la CRUE.

1.3. Acciones de promoción y gestión de acuerdos y programas internacionales de movilidad.

1.4. Alianzas y participación en órganos de acción exterior.

2. Línea de actuación segunda: Potenciar la participación en proyectos de cooperación al desarrollo para fomentar la dimensión solidaria del sistema universitario español. Acciones dirigidas a mejorar la relación con países de la órbita cultural española, con quienes los lazos históricos y de identidad son de significativa relevancia.

2.2. Acciones encaminadas a colaborar en la acción internacional de la cooperación al desarrollo a través de asociaciones estratégicas bilaterales con otras agencias gubernamentales.

2.3. Promoción de actividades de concienciación acerca de la cooperación, la actividad de los donantes internacionales, y la visibilidad en red.

3. Línea de actuación tercera: Promover en el exterior la oferta educativa e investigadora de las universidades. Para ello la Fundación realiza las siguientes actuaciones:

3.1. Presentación de oferta educativa e investigadora española en ferias internacionales.

²¹⁷ Los Estatutos consolidados de la Fundación en su versión de junio de 2011 establecen las actividades que entran en su ámbito de actuación conforme al tenor literal del artículo 4.

- 3.2. Centralización de toda la información sobre la educación superior española en una puerta de entrada única. (sitio Web Fundación Universidad.es)
 - 3.3. Publicación y distribución internacional de información actualizada sobre el sistema universitario español en su conjunto.
4. Línea de actuación cuarta: Contribuir a la mejora de la acogida y estancia de estudiantes, profesores e investigadores extranjeros en España y de los españoles en el extranjero. Para ello la Fundación realiza las siguientes actuaciones:
 - 4.1. Acciones encaminadas a la formación y consultoría a las universidades españolas en temas de internacionalización.
 - 4.2. Acciones destinadas a desarrollar protocolos de actuación de calidad para la mejor acogida e información integral de los estudiantes o investigadores extranjeros que escogen una universidad española para desarrollar sus estudios.
 - 4.3. Creación de la Primera Red de Antiguos Alumnos Extranjeros de Universidades españolas Red Alumni – Universidad.es.
 5. Línea de actuación quinta: Impulsar el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC). Para ello la Fundación realiza las siguientes actuaciones:
 - 5.1. Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC):
 - a) Gestión del Programa Pablo Neruda orientado a fomentar la movilidad de estudiantes, investigadores y profesores de postgrado de la Región.
 - b) Consultoría Internacional en países del EIC para la internacionalización de sus respectivos sistemas universitarios.
 - c) Servicios de asistencia y acogida en España, para los becarios de programas públicos o privados de becas, ofrecidos por los países integrantes del EIC.
 - 5.2. EEES. La Fundación Universidad.es ha decidido orientar sus acciones de impulso del EEES hacia países del Este, donde es necesario un mayor esfuerzo de fortalecimiento institucional que permita al sistema universitario español contar con una posición inicial ventajosa para la

atracción de talento de estos países. Por ello, la Fundación Universidad.es desplegó un importante número de actividades en países como la Federación Rusa, Turquía, Kazajstán y Uzbekistán.

6. Línea de actuación sexta: Aumentar la autonomía financiera mediante la captación de recursos privados (mecenazgo) y la oferta de servicios de gestión, asesoramiento y consultoría. Para ello la Fundación llevó a cabo las siguientes actuaciones:

6.1. Aprovechando la naturaleza jurídica de la Fundación, que permite captar recursos privados para financiar sus acciones para el cumplimiento de sus fines estatutarios, se han iniciado nuevas líneas de actuación, cuyos primeros pasos se dieron durante el 2011 y cuyos resultados comenzaron a materializarse en 2012 consisten tanto en la captación de recursos privados mediante el mecenazgo, como en el cobro de un canon por servicios de gestión, asesoramiento y consultoría a gobiernos o instituciones extranjeras. Es el caso del programa Ciencia Sin Fronteras, del Gobierno de Brasil, ya mencionado.

2.4.4.3 Competencias compartidas con otros organismos y/o instituciones

La proyección internacional del sistema universitario español en su conjunto, fue la competencia asignada legalmente a la Fundación en 2009 justamente por no existir en España una institución que permitiera, bajo una marca común, competir a nuestras universidades internacionalmente.

En el desarrollo de esta competencia genérica exclusiva –y de las que se desprenden de la misma de forma específica-, la Fundación se creó con el objetivo de complementar y ver complementada su actuación fundamental (la internacionalización del sistema universitario español en su conjunto a nivel global), por parte de organismos del mismo Ministerio de Educación, Cultura y Deporte así como por parte de otras instituciones ajenas a él.

a. Organismos pertenecientes al mismo Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Fueron dos los organismos cuyas sinergias con la Fundación se vieron reforzadas a través de una colaboración estratégica: El antiguo Organismo

Autónomo de Programas de Educación Europea (OAPEE) y a la Fundación General UIMP.

- El Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPEE) como Agencia nacional española del Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) de la Unión Europea, tenía encomendada la gestión de los programas educativos dentro de este ámbito geográfico, dirigidos a fomentar la educación en todos sus niveles (escolar, universitaria, de formación profesional y de adultos). En lo que respecta a la educación superior, y hasta la creación del nuevo SEPIE, gestionaba el programa Erasmus, el cual, al ser un programa de movilidad europeo contribuye claramente a la internacionalización de las Universidades y los estudiantes españoles en aquellos países que conforman la Unión, en general en lo que se refiere a estancias de corta duración en programas de grado.

La Fundación Universidad.es, por su parte, desplegaba su actividad de forma más especializada (centrada únicamente en la internacionalización de la educación superior española) y amplia, complementando la actividad de este organismo autónomo garantizando que la oferta académica e investigativa del sistema universitario español en su conjunto, llegue de muchas formas y a todos los rincones del mundo.

Así, la Fundación tenía asignada la competencia de reforzar la movilidad estudiantil gestionada por el OAPEE en el ámbito de la Unión Europea, con un variado y amplio abanico de instrumentos especializados en el logro de tal fin. A la movilidad estudiantil intereuropea del OAPEE, la Fundación sumó un cúmulo de estrategias de promoción y representación de todo el sistema universitario en todo el mundo, especialmente en continentes donde España tiene un interés estratégico, como Asia y América Latina y del Norte. A la oferta de grados universitarios propia del Programa

Erasmus, la Fundación suma la promoción de toda la oferta formativa –oficial y propia- e investigadora de las universidades españolas, esto es, todos los grados, másteres y doctorados, así como todas sus titulaciones y enseñanzas propias. Resultaba pues, en este marco de colaboración, totalmente complementaria la actividad de la OAPEE con la de la Fundación Universidad.es resultando incluso propicio realizar un especial esfuerzo por aunar estructuras y coordinar líneas de actuación.

- La Fundación General UIMP por su parte, al tener como misión cooperar al cumplimiento de los fines de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, uno de los cuales es su “internacionalización”, encuentra total cabida en este esfuerzo por aunar estructuras y coordinar líneas de actuación. La Fundación como responsable de la internacionalización del conjunto de todas las universidades españolas, también lo es de la internacionalización de la UIMP, competencia ésta, compartida hasta aquellas fechas previas a la creación del SEPIE, con su Fundación General.

Aunar las competencias de estos organismos pertenecientes todos al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, aprovechando las sinergias y complementariedades existentes entre ellos, permitiría la existencia de un organismo representativo, robusto y eficiente que, por una parte, permitiría seguir cumpliendo con los objetivos del Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) –como principal mecanismo de financiación europeo en el campo de la educación y la formación en todos sus niveles- y, por otra, continuar también con la política de internacionalización especializada del sistema universitario español ya iniciado por la Fundación Universidad.es y la UIMP, dando respuesta a la demanda individualizada de internacionalización universitaria, expresamente realizada por el Presidente del Gobierno, Mariano Rajoy en su discurso de investidura.

- b. Igualmente la Fundación colaboraba activamente con otras instituciones dependientes de otros Ministerios y presentes en su Patronato, que realizan actividades que benefician la internacionalización de nuestro sistema universitario tales como AECID (financiando becas para estudiantes extranjeros de países estratégicos para España que acuden a nuestras universidades) y el ICEX , que cofinancia la participación de las Universidades españolas en algunas ferias educativas internacionales bajo la gestión y la marca única de Universidad.es.

2.4.5 Surgimiento del SEPIE

En un contexto de supresión de fundaciones del sector público español para conseguir un pretendido propósito de mayor eficacia, eficiencia y ahorro (manteniendo los programas y la representatividad, a nivel nacional e internacional), las fórmulas que se barajaron fueron, por este orden y atendiendo al volumen de gestión:

1. La supresión de la Fundación General de la UIMP e incorporar su personal (con él, su *know how*, así como su red de contactos) en la Fundación Universidad.es
2. La supresión de las dos fundaciones indicadas en el punto primero y la incorporación de su personal, y con él, su *know how* y red de contactos al Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPEE).

La Orden HAP7583/2012, de 20 de marzo, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 16 de marzo de 2012, en virtud del cual se aprueba el plan de reestructuración y racionalización del sector público empresarial y fundacional estatal²¹⁸, es el elemento que dio lugar a la activación del procedimiento para eliminar la Fundación Universidad.es y la Fundación General de la UIMP. Todas sus competencias quedarían recogidas en un organismo de nuevo cuño, a la sazón conocido como SEPIE. Todo este proceso – incorporación en un primer momento de las actividades de la Fundación General de la UIMP así como de su personal en Universidad.es – como la

²¹⁸ BOE Núm. 72. Sábado 24 de marzo de 2012. Sec. I. Pág. 25507.

posterior incorporación de las actividades y competencias de Universidad.es y su personal en el SEPIE, se prolongó a lo largo de casi dos años y medio.

El Consejo de Ministros del viernes 21 de julio de 2013 aprobó el informe realizado por la Comisión para la Reforma de las Administraciones Públicas (CORA), que proponía la supresión de la Fundación para la Proyección Internacional de las Universidades Españolas (Universidad.es) y la integración de sus medios en el Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos (OAPEE), para conseguir una mejora en la eficacia y eficiencia en la actividad pública, disminuyendo su coste sin que ello conlleve la disminución en la calidad de los servicios prestados. Este argumento en el origen es muy cuestionable, a la luz de la actividad posteriormente desarrollada y sobre todo desde la perspectiva de la imagen que las agencias homólogas han tenido de todo este proceso.

La Ley 15/2014 de 16 de septiembre (BOE 17 de septiembre de 2014), de racionalización del Sector Público y otras medidas de reforma administrativa, como desarrollo de este proceso, estableció el cambio de denominación del Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPEE) a Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE), subrogándose a este Organismo los derechos y obligaciones de que fuese titular la Fundación para la Proyección Internacional de las Universidades Españolas (Universidad.es).

Este cambio, cuyo objetivo es el de contribuir a reforzar el proceso de internacionalización del sistema educativo, se hizo efectivo el 1 de enero de 2015 y supone integrar en un solo Organismo la gestión en España de las acciones descentralizadas en el ámbito de la Educación y la Formación del nuevo Programa Erasmus+ 2014-2020, además de otras iniciativas y programas educativos europeos, así como aquellas relativas a la proyección internacional del sistema universitario español y su oferta.

2.4.6 Ámbitos más relevantes de actuación de Universidad.es

A continuación se abordan tres esferas en las cuales la actividad de la Fundación Universidad.es produjo efectos desde poco después de su constitución. Los tres ámbitos se corresponden precisamente con las áreas de impacto de las agencias

gubernamentales, que son objeto de estudio de esta tesis: internacionalización, cooperación al desarrollo y diplomacia pública.

2.4.6.1 Internacionalización

Que la internacionalización ocupaba un lugar preeminente en la labor de actuación de la Fundación Universidad.es queda patente al surgir ésta como instrumento de proyección internacional del sistema universitario español, altamente demandado por las universidades en el seno de la antigua CEURI – sustituida por la vigente CICUE en el seno de la CRUE – , proyección que facilita la visibilidad y por tanto el impacto del sistema universitario, tanto en términos de captación de estudiantes, como de atracción internacional y prestigio.

Algunas de las actividades descritas en este apartado responden al objetivo de dar cumplida respuesta a esta necesidad de profundizar en la dimensión internacional del sistema universitario español, ámbito en el que la Fundación logró cohesionar las actividades hasta la fecha disgregadas que habían tratado de potenciar la política internacional de las universidades.

2.4.6.1.1 Participación en plataformas de *networking* y ferias universitarias

Uno de los instrumentos más extendidos en el ámbito de la promoción internacional de las universidades, encaminados a presentar públicamente y dar a conocer la oferta académica de las universidades, ha sido el de las ferias y salones universitarios. Hasta el año 2009, fecha de irrupción de la Fundación Universidad.es en el panorama universitario español, la participación había sido escasa, desestructurada y dispersa, y sin una imagen de marca que le diera cohesión.

El panorama mutó drásticamente tras la entrada en escena de la agencia gubernamental, y en concreto en el trienio 2010-2012 la Fundación Universidad.es participó en un total de cincuenta ferias internacionales²¹⁹.

²¹⁹ Fuente: Fundación Universidad.es. Informe Patronato diciembre 2012.

La primera feria de *networking* surgió en Estados Unidos en 1948 por iniciativa de NAFSA, para promover buenas prácticas de los expertos en relaciones internacionales encargados de recibir estudiantes extranjeros. Las ferias de captación de estudiantes (*student recruitment*) comienzan más fundamentalmente en la década de los ochenta, vinculadas en un primer momento a iniciativas de promoción de la atracción de talento, como los programas Fulbright o Humboldt. Por su parte, las ferias o salones universitarios en América Latina y Asia comienzan a consolidarse en la primera década del siglo XXI, momento que coincide con el auge económico de estos países emergentes. Ya anteriormente en las últimas dos décadas del siglo XX las experiencias de los salones universitarios habían empezado a popularizarse en el ámbito español, como a través del concepto de la feria Aula en Madrid, el Salón Internacional del Estudiante SIE itinerante entre las provincias andaluzas, así como otras experiencias europeas como los Salones de París o Bruselas, en los cuales la presencia española, y andaluza como sistema de distrito único, ya empezaba a visibilizarse.

En el caso de América Latina se constituyen a iniciativa de países europeos que deciden unirse en la promoción conjunta con el objetivo de convertirse en una competencia directa de los Estados Unidos, potencia que tradicionalmente había optado por no promocionar su sistema universitario, dada la fuerte implantación de los Estados Unidos en la región latinoamericana gracias a su potente política de diplomacia pública promovida desde la Secretaría de Estado.

El modelo de participación de las universidades españolas en este tipo de formatos internacionales a través de la Fundación Universidad.es supuso una novedad importante respecto de otras agencias gubernamentales europeas, dada la falta de implantación de la Fundación a través de delegaciones en el mundo, por su reciente creación, y por coincidir en un momento de crisis en el que la apertura de sedes en el mundo se antojaba inviable. De este modo, a diferencia de homólogos como *DAAD*, *Campus France*, *NUFFIC* o *British Council*, la agencia gubernamental española propuso un modelo de cooperación con las Consejerías y Agregadurías de Educación de las Embajadas de España en el exterior, así como con los Institutos Cervantes e incluso las Secciones Bilingües de los Institutos de Enseñanza Secundaria de España en el exterior. De este modo, en las ocasiones en las que no era posible la participación directa de las

universidades por coincidencia de fechas con otro evento o por falta de financiación suficiente, tales organismos representaban al sistema universitario español a través de la Fundación²²⁰.

Es digno de reseñar un hito de gran magnitud que se produjo en febrero de 2011, cuando la Fundación Universidad.es, a través de una alianza estratégica con el Instituto Cervantes en Nueva Delhi, organizó la I Feria de Universidades Españolas en la India, de carácter monográfico, en la que participaron dieciocho universidades españolas.

Si bien el impacto en términos de captación de estudiantes internacionales que tienen las ferias es puesto en entredicho en algunos sectores, lo cierto es que desde el punto de vista de la imagen institucional, como imagen de marca de sistema universitario, es de una gran relevancia la participación en estos foros. Sí es un dato contrastado que aquellos países en los que tradicionalmente había existido una mayor inclinación por estudiar en potencias como Estados Unidos o el Reino Unido, revertieron esta tendencia gracias a la aparición de este tipo de formatos como el de Europosgrados en América Latina que surgió en el año 2002. De este modo, países que históricamente habían sido emisores natos de estudiantes en un elevado volumen a Estados Unidos (países donde se celebra Europosgrados: Argentina, Chile, Colombia, México) comenzaron, gracias también a un sistema afianzado de becas, a interesarse por otras potencias europeas, como Alemania, Francia o España.

En determinadas universidades, como el MIT, dan preponderancia al propio sitio web, más que a la participación en este tipo de plataformas²²¹, si bien no deja de ser algo que se pueden permitir las universidades mejor posicionadas en los rankings internacionales

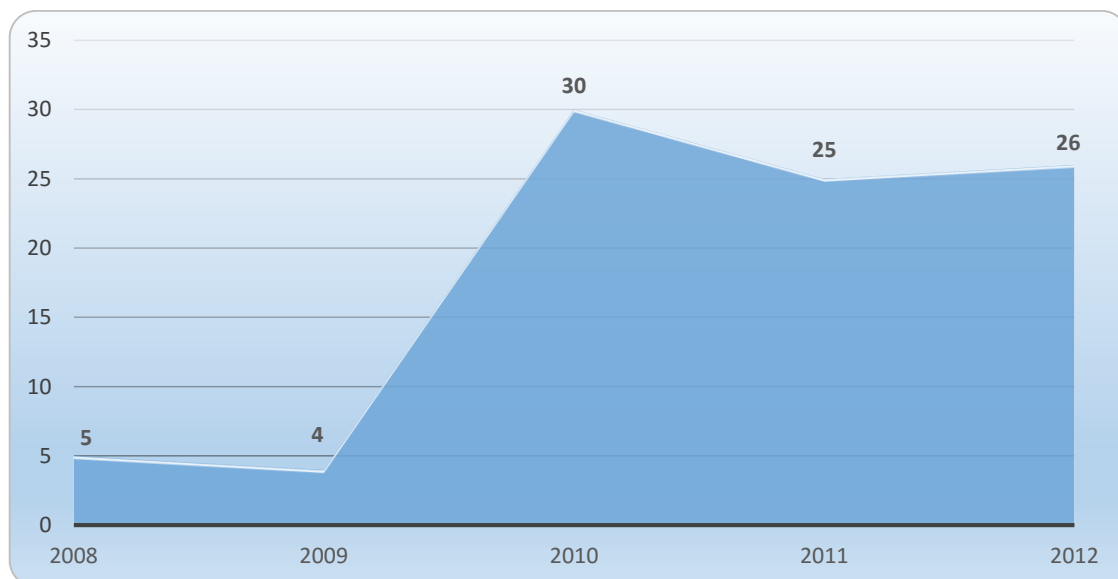
²²⁰ Como ocurrió en las Ferias Perspektyw en Polonia en las ediciones de 2010, 2011 y 2012 gracias a la Consejería de Educación de la Embajada de España en Varsovia y a la ayuda prestada por las Secciones Bilingües de los Colegios Españoles en aquel país. Del mismo modo en el caso de las ferias en Rumanía a través de la Agregaduría de Educación o en la EHEF de Yakarta en sus ediciones tanto de 2011 como de 2012.

²²¹ Fuente: Diario "The Guardian". Declaraciones del Decano Schmill, respecto al servicio de admisiones del Massachusetts Institute of Technology (<<http://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2012/nov/13/student-recruitment-strategy-international-universities> [marzo 2013]).

y que tienen la ventaja de venderse prácticamente por el solo hecho de existir y desarrollar un elevado rendimiento.

A modo de ejemplo, nos referimos aquí al notorio cambio e impacto de la participación de las universidades españolas en NAFSA, la feria de *networking* más reconocida a nivel internacional. No se trata de una feria de captación en sentido estricto, sino más bien una plataforma de encuentro en la que se puede centralizar la actividad de negociación internacional de convenios, la renovación de éstos, y en definitiva, mantenerse al día de todas las últimas novedades de la educación superior internacional.

Gráfico IX
Evolución de la participación de universidades españolas en NAFSA²²²

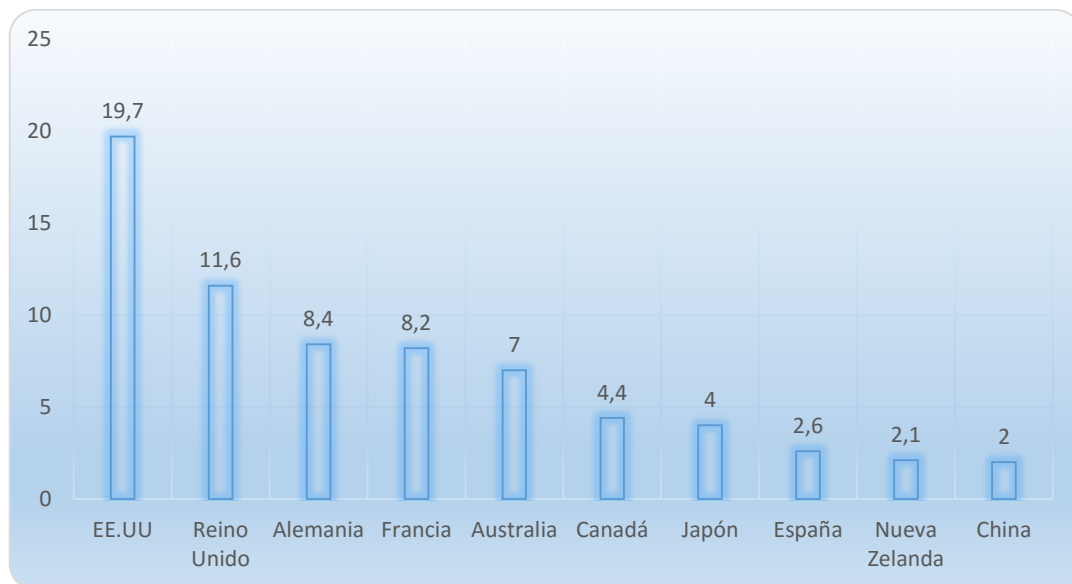


El año 2010 fue la primera vez que participaron las universidades españolas bajo la coordinación de la Fundación Universidad.es, que en el caso de Estados Unidos y China, llegó al acuerdo de coorganizar la presencia española con el ICEX, dada la importancia de estos dos mercados para otros sectores clave de la economía española. Ese año, al ser una novedad y al establecerse un nuevo marco de financiación a las universidades españolas, se produjo un pico de participación, llegando a treinta universidades, que posteriormente se estabilizó en el entorno de las veinticinco. La participación previa a

²²² Fuente: NAFSA y Fundación Universidad.es (desde 2010 en adelante)

2010 había sido desestructurada, sin una imagen de marca a través de pabellón nacional, totalmente desapercibida, sin gozar de ubicación privilegiada. Éste es sólo un ejemplo de cómo la aparición de la Fundación ha cohesionado las actividades de internacionalización, promoción y visibilidad internacional del sistema universitario. Prueba de este tipo de iniciativas, así como de otras novedades como la adaptación de planes de estudios al inglés o las mejores estrategias de captación han hecho que se haya producido un incremento muy sustancial de la recepción de estudiantes internacionales en España y que ésta se ha convertido en uno de los actores principales en el campo de la captación internacional de estudiantes, como puede observarse en el siguiente gráfico. El avance ha sido realmente sustancial, ya que el país entra de hecho en la clasificación de los diez primeros países receptores de estudiantes internacionales, cuando hace unos años figuraba fuera de la lista. A ello ha contribuido, entre otras cosas, la apuesta decisiva que se realizó por medio de la creación de la Fundación Universidad.es.

Gráfico X
Países receptores de estudiantes internacionales²²³

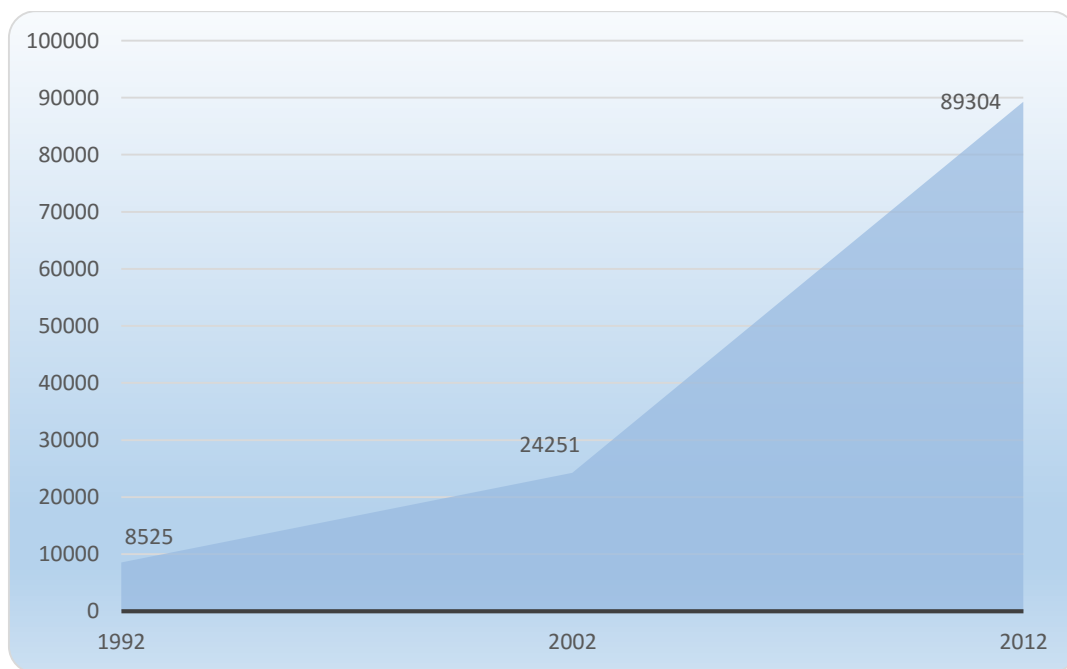


²²³ Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de "Education at a Glance". OCDE, 2013.

En el gráfico, por motivo de aclaración, conviene resaltar que hablamos de los estudiantes con categoría de *overseas students*, no de estudiantes de movilidad en sentido estricto. No se incluye por tanto a los estudiantes de programas de intercambio como Erasmus, pues España subiría aún más peldaños, al haber sido durante varios cursos académicos país emisor y destinatario número uno en Europa²²⁴.

Gráfico XI

Evolución del número de estudiantes internacionales en España (1992-2012)²²⁵



El incremento de estudiantes internacionales profundiza la internacionalización del sistema universitario español, algo que como veremos en el punto siguiente, también se acentúa gracias a la colaboración con agencias homólogas, que son las artífices de la proyección internacional de sus sistemas universitarios y del exponencial crecimiento de su influencia cultural en el exterior.

²²⁴ [http://ec.europa.eu/education/tools/statistics_en.htm]

²²⁵ Elaboración propia a partir de los datos de "World Education Digest" 2013, MECD, y Fundación Universidad.es.

2.4.6.1.2 Extensión de buenas prácticas y cooperación bilateral con agencias homólogas

Un instrumento más para sumar esfuerzos en la dirección de una mayor internacionalización del sistema universitario consiste precisamente en premiar los modelos de buenas prácticas promovidos por universidades españolas en colaboración con socios estratégicos a nivel internacional. El caso que aquí se presenta como paradigmático de esta cooperación tiene además un componente de apoyo a la relación bilateral que la Fundación Universidad.es impulsó con otras agencias gubernamentales homólogas, en este caso con el IIE.

El Premio Heiskell se constituyó en el año 2001 con el propósito de premiar las iniciativas de internacionalización más vanguardistas y favorecedoras de la extensión de buenas prácticas en la materia. De hecho, la red del IIE se extiende a más de mil instituciones de educación superior que forman parte de la red. La novedad que se introdujo en 2011 fruto de la implicación que la Fundación Universidad.es tuvo en este proyecto con una agencia homóloga, en este caso el IIE, consistió en plantear por primera vez en una década desde la constitución del premio, un prestigioso galardón de buenas prácticas de internacionalización que favorezcan la relación bilateral, en este caso entre universidades de los Estados Unidos y España. En este sentido, es de destacar el liderazgo de la Fundación Universidad.es, al haber sido la agencia gubernamental que negoció por primera vez un premio de estas características entre Estados Unidos y un país concreto²²⁶. De este modo, la Fundación consiguió en tan sólo dos años desde su creación desarrollar una iniciativa con Estados Unidos que no se había planteado por parte de agencias homólogas con una dilatada trayectoria de existencia.

El alcance de este partenariado es de indudables consecuencias, ya que ahondó en el conocimiento del sistema universitario español en los Estados Unidos, al dotarlo de una

²²⁶ Tal como señala el sitio web del IIE al referirse al Premio Heiskell en su edición de 2011, *“the tenth anual IIE HEiskell Awards are the first to include a category distinguishing academic partnerships between U.S. and a specific country”*. (<<http://www.iie.org/Who-We-Are/News-and-Events/Press-Center/Press-Releases/2011/2011-01-25-IIE-Heiskell-Award-Winners> [junio 2013]).

muy significativa visibilidad tanto en la ceremonia de entrega del premio en Nueva York como en la difusión de la información en todas las universidades de la red.

El ganador en aquella edición de 2011 fue el Proyecto *Harold E. Spencer Exchange in Teacher Education* entre la *University of Nebraska Lincoln* y la *Universidad de Castilla La Mancha*²²⁷. De este modo se reconocía la labor desarrollada por este Proyecto, dividido en tres componentes:

- Inmersión en lengua y cultura.
- Trabajo de un curso académico en el área de pedagogía.
- *Practicum* llevado a cabo en escuelas de educación infantil y primaria.

Lo que subyace en esta experiencia bidireccional es un despliegue de la dimensión cultural, que enfatiza la idea de interacción entre la individualidad y la percepción de la construcción social²²⁸. De este modo, La integración del trabajo académico y las actividades de adquisición de competencias pedagógicas junto con la inmersión constituyen un magnífico ejemplo de habilidades interculturales aplicadas que refuerzan la relación bilateral en el ámbito de la internacionalización universitaria entre España y Estados Unidos.

2.4.6.1.3 Representación estatal en órganos de gobernanza. El caso del IPN

Enlazando con el tema anteriormente tratado, nos adentramos ahora en el análisis de la proyección del sistema universitario gracias a los órganos de gobernanza en los que la Fundación encontró su nicho de actuación en calidad de punto nacional de enlace por delegación del Ministerio de Educación.

El *II Bologna Policy Forum* tuvo lugar en Viena, en marzo de 2010, y contó con la participación de los cuarenta y siete miembros y los ocho miembros consultivos, así como los terceros países y otras organizaciones no gubernamentales. Los principales temas de debate incluidos en este II Foro aludieron a la manera en que los sistemas y

²²⁷ (https://myworld.unl.edu/index.cfm?FuseAction=Programs.ViewProgram&Program_ID=10006)

²²⁸ LEE ZOREDA, Margaret. "Cross-Cultural Relations and Pedagogy". *American Behavioral Scientist*, Vol 40 /7). 1997. Pp. 932-935.

las instituciones de educación superior responden a las demandas crecientes y múltiples expectativas en ellas depositadas por la sociedad civil y el equilibrio entre la cooperación y la competencia en la educación superior internacional. También se reconoció la necesidad de apoyar el diálogo mundial entre estudiantes como modo de garantizar la conexión y debate de ideas sobre los desafíos identificados por las uniones de estudiantes.

En esta reunión de Viena también se formalizó la constitución de un comité en el seno del Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG) especialmente dirigido a promocionar e informar fuera del EEES acerca de los objetivos y alcance de este Espacio Europeo. Este Grupo de Trabajo adoptó la denominación de Red de Información y Promoción de Bolonia (*Information and Promotion Network – IPN –*). A través de él se enfatizaba la necesidad de dar a conocer el EEES en el mundo y promover esta área de conocimiento, dotándola de mayor visibilidad y capacidad de atracción de estudiantes e investigadores internacionales.

Si hasta 2010 el objetivo principal del proceso de Bolonia fue poner en marcha un Espacio Europeo de Educación Superior, como se indica en el Comunicado de Lovaina, las principales prioridades para la próxima década fueron consensuadas en Viena, y entre otras se trata de las siguientes:

- Dimensión social.
- El aprendizaje permanente.
- Empleabilidad.
- El aprendizaje centrado en el estudiante.
- La educación, la investigación y la innovación.
- Movilidad.
- Recopilación de datos.
- Herramientas de transparencia multidimensionales.
- Financiación.

Curiosamente, el Comunicado de Lovaina hacía especial énfasis a la dimensión social, sin embargo el informe de Eurydice (EACEA/Eurydice 2010, 2011b) constató que a pesar de los avances en esta materia, persisten los desafíos. En concreto, hay países que no

han establecido objetivos específicos en cuanto a evolución de dimensión social se refiere, sobre todo en cuanto a seguimiento de los grupos infrarrepresentados en dichos países²²⁹.

De este modo se constituyeron grupos de trabajo en torno a todas estas áreas de creciente importancia y se optó asimismo por la constitución de tres redes en el seno del BFUG, una de las cuales, la primera, fue la red en la que más relevancia y protagonismo tuvo la Fundación Universidad.es. A través de las tres se pudo articular un mecanismo de gestión de los ámbitos de actuación de Bolonia:

- Red de Promoción de Información EEES.
- Red de Expertos en apoyo al estudiante en Europa – NESSIE.
- Red de Cualificaciones de marcos nacionales.

Uno de los primeros objetivos del IPN fue determinar en qué estado se encontraba la promoción internacional de los sistemas universitarios europeos²³⁰, para establecer una estrategia de promoción conjunta del Espacio Europeo en su conjunto. En este caso las herramientas de promoción y visibilidad de cada uno de los sistemas nacionales por separado era un elemento fundamental que daba a conocer el punto de partida, para así reflexionar sobre de qué forma converger a un modelo común.

El protagonismo de la Fundación Universidad.es como agencia nacional fue en este caso determinante, ya que gozó de la condición de representante nacional nombrado por el Ministerio de Educación para dinamizar la presencia del sistema universitario español, tanto en la reunión de partida, *kick-off*, como en los encuentros posteriores en los que se determinó la estrategia a seguir, vinculada también asimismo a la nueva plataforma surgida en esas fechas *Study in Europe*. De este modo la Fundación volvía a adquirir un

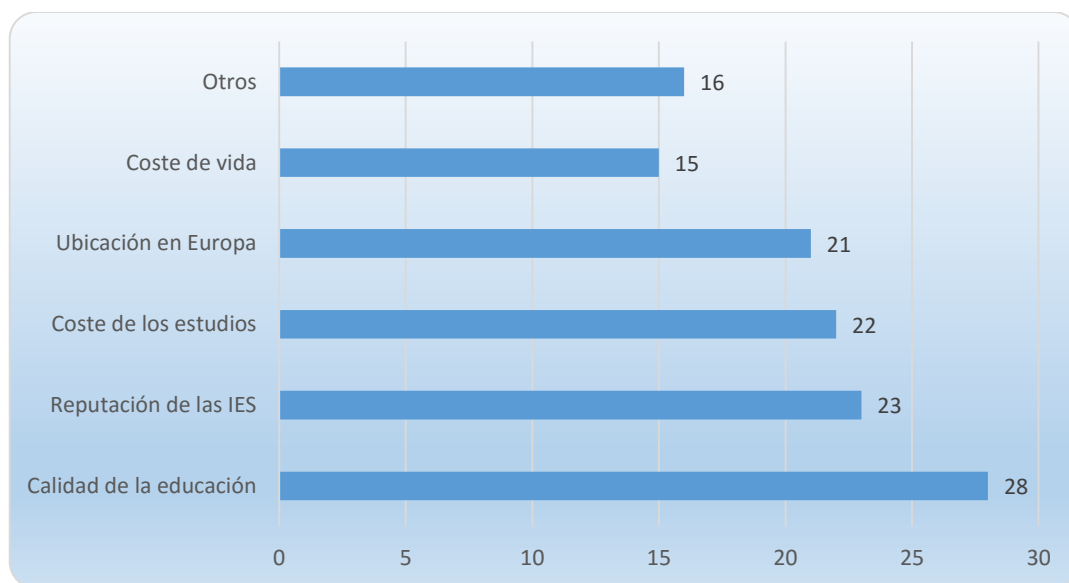
²²⁹ DE LEL, Gisèle. "The European Higher Education Area in 2012". Bologna Process Implementation Report. European Commission, EACEA. Brussels, 2012. P. 72.

²³⁰ JANSEN, Irene. BREEN-WHITE, Megan. "Overview of Current Marketing Initiatives by Higher Educations Institutions and National Agencies Within the European Higher Education Area, Focusing on Marketing the EHEA". Report for the Information and Promotion Network meeting. March 2011. (<<http://www.ehea.info/Uploads/presentations/IPN%20Survey%20Report%2025%20March%202011.pdf>> [noviembre 2012]).

papel determinante y central en la coordinación y representación del sistema universitario español hacia el exterior, profesionalizando servicios hasta la fecha solamente representados por la efímera Dirección General de Relaciones Internacionales, desaparecida tras la entrada en vigor de las medidas en favor de la austeridad y contención del gasto público, y por la Subdirección General de promoción Exterior Educativa, aún existente en el actual MECD.

De la participación en este Comité, los primeros análisis mencionaron que cada uno de los países representados en él habían considerado pertinente, dada la importancia de cada uno de estos elementos, plantear actividades en el exterior que difundiesen información adecuada sobre cada uno de estos aspectos:

Figura IX²³¹
Parámetros relevantes en la promoción universitaria



De un total de treinta y seis respuestas recibidas, una gran mayoría optaba por manifestar la relevancia de la calidad de la educación dispensada por el centro educativo, dado que actualmente el éxito del posicionamiento en rankings internacionales descansa muy fundamentalmente en un enfoque transversal de la calidad como elemento aglutinador de la atracción de los estudiantes internacionales.

²³¹ Ibid. P. 14

Lo cierto es que este ámbito de centralidad de la Fundación se puso de manifiesto en otras múltiples iniciativas que implicaban la representación de otros Ministerios como el de Asuntos Exteriores y Cooperación, ya que la Fundación garantizó la coordinación del sistema universitario en otras múltiples plataformas, entre las que se pueden señalar algunas como las siguientes:

- Punto focal nacional en la UNESCO
- Miembro del Patronato de la Comisión Fulbright
- Miembro del PACE
- Miembro del Plan de Acción para la Comunidad Hispana en EE.UU.

Una vez mencionados algunos ejemplos concretos de articulación de actividades en torno a la potenciación de la internacionalización, a continuación introducimos el factor de cooperación al desarrollo que se vino a institucionalizar en el marco competencial de la agencia gubernamental española.

2.4.6.2 Cooperación al desarrollo

2.4.6.2.1 Armonización de donantes

Tras el análisis de los aspectos más técnicos que constituyen la base formal de la actividad de la Fundación Universidad.es, el objetivo es poner de manifiesto algunos ejemplos a través de los cuales fueron impulsados diversos objetivos estratégicos, y concretamente se pondrá en valor los tres ámbitos cuyo estudio se desarrolla en esta tesis: internacionalización, cooperación al desarrollo y diplomacia pública.

Uno de los ámbitos en los que la Fundación Universidad.es ha contribuido decisivamente para promover políticas ordenadas de cooperación al desarrollo fue en el de la política de armonización de donantes. Sin duda se trata de un tema de profunda repercusión en la cooperación al desarrollo, ya que la medición del grado de efectividad en la ayuda a los países del Sur es un instrumento fundamental para avanzar en la implementación de dichas políticas.

Hasta la puesta en marcha de la fundación del sector público estatal para la internacionalización de las universidades en España, no había existido un organismo que

representara al conjunto del sistema universitario español, con estructura de administración pública, que pudiese coordinar toda la actividad en el ámbito de la armonización de donantes, habiendo tenido las universidades que buscar otros cauces de representación, como por ejemplo vía CRUE. Sin embargo, la irrupción de Universidad.es en 2008 transformó el escenario muy claramente, hasta el punto de organizar, en poco menos de tres años de existencia, la cumbre anual de armonización de donantes en el ámbito universitario, en coordinación con otras agencias europeas como DAAD, NUFFIC, SIU y organismos como el CSC.

La base de política de armonización de donantes se encuentra en la Declaración de Roma sobre Armonización²³². En este Foro de Roma se había ya puesto de manifiesto que era necesario realizar una monitorización de las ayudas debido a la gran variedad de sistemas de donación, así como de requisitos exigidos por los países donantes y la evaluación realizada de los resultados obtenidos por los proyectos de cooperación al desarrollo. Ya en el año 2008, el *Survey on Monitoring the Paris Declaration*²³³ publicó los resultados de una evaluación que analizaba el resultado de los progresos realizados en cincuenta y cinco países socios y que ayudaba a entender los desafíos de la ayuda al desarrollo para que ésta fuera más efectiva. La conclusión más significativa es que había habido importantes avances pero no sería posible llegar a los objetivos marcados para 2010. En este contexto es en el que surge el “Grupo de Armonización de Donantes” promovido por las diferentes agencias gubernamentales de educación superior europeas, que lógicamente, y en el contexto de la ayuda al desarrollo de las estrategias por ellas promovidas, se centran en la educación superior.

La cooperación ha de ir vinculada a procesos de calidad. La gobernanza de recursos dedicados a la internacionalización es pieza clave en este tipo de actividades. El papel que tuvo en este caso la Fundación Universidad.es fue el de fomentar la influencia de

²³² La reunión de ministros y directores de agencias gubernamentales de desarrollo, así como representantes de del FMI y otras instituciones financieras multilaterales adoptaron la “Declaración de Roma sobre Armonización” de febrero de 2003 con el objetivo de coordinar y armonizar políticas para erradicar la pobreza y reafirmarse en su compromiso de lograr los Objetivos del Milenio.

²³³ Survey on Monitoring the Paris Declaration. Making Aid More Effective by 2010. OCDE. París, 2008.

España en el contexto de las actividades que implican la colaboración de agencias para la formación de grupos de presión en instancias internacionales. Gracias a esta cumbre, momento a partir del cual se oficializó la presencia de España a través de una agencia gubernamental de proyección internacional universitaria, se acordaron algunas medidas importantes, entre las que se pueden señalar las siguientes:

- Establecer vínculos estratégicos con la Asociación para el Desarrollo de la Educación en África (*Association for the Development of Education in Africa, ADEA*) y el Foro para la Educación de las Mujeres Africanas (*Forum for African Women Education, FAWE*).
- Puesta en marcha de un modelo armonizado de formatos sobre informes, resultados, información. De este modo, gracias a este mecanismo, las agencias nacionales de cooperación e internacionalización universitaria eliminan barreras en la búsqueda de sistemas de información compartidos, mediante la implementación de modelos estandarizados, por medio de los conocidos *harmonising formats and pooling reports*.
- Actualización mensual de las bases de datos que darán acceso a información exhaustiva a través de un motor de búsqueda (desde la cumbre de armonización de Bergen en 2011 ya se habían puesto en marcha medidas como el sitio web de EuropeAid, la Oficina de Cooperación al Desarrollo de la Unión Europea, Capacity4dev.eu).
- Mapeo efectivo de las organizaciones homólogas para incluirlas en próximas cumbres y fomentar puntos de encuentro para compartir buenas prácticas y recomendaciones basadas en la experiencia.
- Se avanzó en el debate ya iniciado en Bergen acerca de la dotación de personal fijo para la red de agencias de cooperación impulsoras de la cumbre anual de armonización de donantes, con objeto de estructurar a través de una oficina permanente la actividad y dotarla presupuestariamente con objeto de llevar a cabo labores de seguimiento, evaluación de impacto y prospectiva de actividades futuras que contribuyan a avanzar en la línea de los acuerdos de Roma.

2.4.6.2.2 Proyecto de formación de jóvenes subsaharianas en España

A continuación introducimos otro proyecto específico de formación que ahonda en el espíritu de cooperación a través de los esquemas de progresiva eliminación de barreras de género. El fortalecimiento de las relaciones con otros organismos de apoyo a políticas de cooperación del desarrollo ha sido, desde el momento inicial de puesta en marcha de la Fundación Universidad.es, una nota predominante de la agenda internacional de dicho organismo gubernamental. De este modo se contribuye a fomentar las políticas que pretenden cohesionar la recepción de estudiantes procedentes de marcos en los que existe un riesgo de exclusión, como es el caso que aquí se describe de jóvenes subsaharianas. De este modo se incide en la trascendencia que tiene el desarrollo en las sociedades más desfavorecidas, y el papel central que han de jugar las mujeres subsaharianas, asunto éste ya debatido desde principios de la década de los setenta desde la aparición de la publicación *“Women of Tropical Africa”*, de Denis Paulme, que fue el punto de partida para la reflexión y análisis crítico de la temática. Es un hecho que la base que acentúa el problema de las mujeres subsaharianas consiste en la incidencia que tiene la fuerza de trabajo de las mujeres en el campo, ya que la mayor parte de granjeras y campesinas son precisamente ellas, mientras que el control del acceso a la tierra y a la propiedad dependía de los hombres, bien como jefes de tribu o clan o como gobernantes²³⁴. La relegación de las mujeres del África subsahariana ha sido un asunto de sumo interés para la cooperación internacional al desarrollo, por lo que la Fundación Universidad.es tomó conciencia de ello y plasmó en un proyecto tangible centrado en la formación un esquema de desarrollo de dicha comunidad a través de las universidades.

A través de mecanismos como éste se acentúa la solidaridad de las universidades españolas, que eximen del pago de tasas académicas a estas estudiantes, vía el convenio

²³⁴ BERGER, Iris. *“Women in sub-Saharan Africa: restoring women to history”*. Indiana University Press. Bloomington, 1999. P. 7.

internacional firmado por la Fundación con la Fundación Canon Collins²³⁵ y los auspicios de la Fundación Graça Machel²³⁶.

El programa tenía como finalidad permitir a mujeres africanas²³⁷ que estuvieran en posesión de un título de grados que diera acceso a estudios de Máster formarse en el ámbito de la gestión turística y hotelera. Ello en consonancia con los avances que se están produciendo en los países del África subsahariana, en los que se están haciendo importantes inversiones en complejos turísticos, dada la ausencia de infraestructura en estos países. Ante la creciente demanda turística en dichos países, existe una necesidad acuciante de profesionales que puedan desarrollar modelos de gestión adaptados a las nuevas infraestructuras hoteleras de los países, por lo que se planteó que éste podría ser un ámbito en el cual las mujeres despuntasen en dichos países. Ante la creencia aceptada de los efectos negativos que la disparidad de géneros produce en las sociedades subdesarrolladas²³⁸.

La primera convocatoria lanzada en 2010 incluía la difusión a través de:

- Todos los Altos Comisionados y Embajadas pertinentes.
- Todos los Ministerios de Turismo pertinentes.
- Operadores turísticos respetados especializados en el sur de África.
- Universidades en todos los países del sur de África elegibles.
- Toda la base de datos de alumnos de Trust.

²³⁵ La Fundación Canon Collins se creó en 1981 para apoyar proyectos que respaldasen a estudiantes refugiados procedentes de Sudáfrica y exiliados en el Reino Unido. Canon John Collins viajó por primera vez a Sudáfrica en 1954 y desde entonces luchó incesantemente contra el régimen represivo del gobierno del *apartheid*. (<<http://www.canoncollins.org.uk/johncollins.html>> [marzo 2013]).

²³⁶ La Fundación Graça Machel trabaja en todo el continente africano para ampliar la influencia de los movimientos en pro de la mujer, ejercer influencia en asuntos de gobernanza y fomentar la protección de los derechos de los niños y su dignidad. Son socios estratégicos de la Fundación, entre otros, la Fundación Bill and Melinda Gates, NEPAD España (Fondo para el Empoderamiento de las Mujeres), así como la Global Aids Alliance (GAA). (<<http://gracamacheltrust.org/new/about-us/overview>> [marzo 2013]).

²³⁷ Los países elegibles fueron establecidos en el Convenio y son los que siguen: Angola, Botswana, Lesotho, Madagascar, Malawi, Mauricio, Mozambique, Namibia, República Democrática del Congo, Sudáfrica, Suazilandia, Tanzania, Zambia y Zimbabue.

²³⁸ VV.AA. "Women's Education in Developing Countries". WIN News, Vol 194. P. 16

2.4.6.2.3 Programa Pablo Neruda

Siguiendo en el marco de la cooperación y particularmente en América Latina y de forma multilateral, el Programa Pablo Neruda es una acción de movilidad académica de posgrado (a nivel de máster y doctorado), de ámbito regional y de carácter multilateral. Está estructurado en redes temáticas conformadas por universidades de al menos tres países participantes en el programa. Cada país define las áreas científicas prioritarias y hace público el listado de programas de posgrado que pueden participar en el marco del Programa²³⁹, con una condición, consistente en contar con la acreditación de la calidad de sus respectivos sistemas nacionales de evaluación de la calidad y acreditación.

Este Programa fue aprobado como una Iniciativa Iberoamericana por la XVII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno en Chile en noviembre de 2007 y ya adquirió el rango de Programa en la Cumbre celebrada en 2008 en San Salvador. Su relevancia es de gran magnitud, puesto que constituye la primera acción concreta, materializada en el seno del Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC). La Fundación asumió el papel de Enlace Nacional de este programa en el 2010, haciéndose, por tanto, responsable de la gestión económica del mismo. El seguimiento económico del Programa se puso en marcha en 2011. De este modo, la Fundación Universidad.es se presentó de nuevo como protagonista de la coordinación universitaria y representante nacional con carácter gubernamental de un Programa transversal de cooperación entre países de América Latina.

El Programa Pablo Neruda tiene por objeto promover la construcción de un espacio común iberoamericano del conocimiento, favoreciendo acciones de movilidad académica de posgrado, máster y doctorado en ámbito subregional. En concreto, busca promover la cooperación multilateral entre las instituciones de enseñanza superior iberoamericanas con el fin de favorecer sus posibilidades académicas y científicas, como vía para afrontar los requerimientos exigidos y los beneficios que puede aportar la internacionalización de la educación superior de posgrado. Por otra parte busca

²³⁹ Los países que participan en el Programa son Argentina, Chile, Colombia, Cuba, España, México, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y la subregión de Centroamérica.

impulsar y facilitar la movilidad de estudiantes con reconocimiento académico por los estudios realizados y la movilidad de profesores, como herramientas para la cooperación horizontal, la mejora de la calidad en la formación y la creación y fortalecimiento de las capacidades de desarrollo endógeno. Por último, también es objetivo del Programa Pablo Neruda, promover la formación de doctores especialmente en los países que presentan déficit. Está estructurado en redes temáticas conformadas por instituciones de educación superior de al menos tres países participantes en el programa. Cada país define las áreas científicas prioritarias y hace público el listado de programas de posgrado que pueden participar en el marco del Programa. Al estructurar cada proyecto en redes de universidades se busca favorecer la multilateralidad, así como la cooperación entre instituciones en diferentes grados de desarrollo y por tanto fomentar así la solidaridad. De esta manera, se contribuye a eliminar obstáculos que limitan la movilidad tales como el desequilibrio regional e institucional, la bilateralidad o incluso la unidireccionalidad. Todo ello gracias a un armonioso mecanismo que combina el funcionamiento en red y la focalización temática, así como las estancias de corta duración, entre dos y cuatro semanas. El éxito del sistema descansa precisamente en la garantía del pleno reconocimiento académico por parte de su universidad de origen de todas las actividades realizadas en la universidad de destino.

2.4.6.3 Instrumento de diplomacia pública al servicio de la acción exterior española

Tal como ya se ha apuntado, la Fundación, al igual que otras agencias homólogas internacionales, sentó las bases de su ámbito competencial en la necesidad de hacer de ella el epicentro de la actividad de diplomacia pública vía universidad de la acción exterior española. Es por este motivo que pasamos a describir algunas de las acciones más notorias que se pusieron en marcha para que surtiesen esos efectos de brazo ejecutor de la diplomacia universitaria. Cabe destacar iniciativas como las siguientes:

2.4.6.3.1 Las Fundaciones Consejo del MAEC

El Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación español ha impulsado, desde el año 1997, la creación de una serie de Fundaciones-Consejo con determinados países con los que existe una estrecha relación y con especial interés para España desde el punto de vista de las relaciones bilaterales estratégicas con cada uno de ellos. Se trata de

entidades privadas sin ánimo de lucro que tienen por objeto fomentar el conocimiento mutuo entre los dos países, aglutinando los esfuerzos que se despliegan desde los más variados sectores para potenciar los intereses de España en los países de la contraparte. De este modo se potencia la cooperación económica y comercial, científica, tecnológica, de investigación, cultural y académica desde una plataforma de sociedad civil.

La decana de esta red de Fundaciones Consejo es la de España-Estados Unidos, que se puso en marcha en 1997. Como institución homóloga se creó en Estados Unidos el *U.S.-Spain Council*, que fue el paso previo a la concertación de un Protocolo asociativo entre ambas entidades, que se firmó en la Universidad de Georgetown. El Protocolo vincula a las dos entidades para operar como si se tratara de una sola y como un único instrumento para la mejor realización de los objetivos compartidos²⁴⁰. Desde el año de la constitución de la Fundación Consejo España-Estados Unidos, a ella se han sumado otras siete, con los siguientes países: Australia, Brasil, China, India, Japón, México y Rusia.

Desde la puesta en marcha de la Fundación Universidad.es, ésta asumió la responsabilidad de ser la representante del sistema universitario español en el seno de los Patronatos de cada una de estas Fundaciones Consejo, ejerciendo el liderazgo de los paneles educativos de cada uno de los Foros o Tribunales organizados en el marco de las relaciones bilaterales entre España y los países contraparte.

2.4.6.3.2 Las cumbres internacionales

En esta faceta de instrumento de diplomacia pública que comenzó a desarrollar la Fundación Universidad.es adquiere un especial protagonismo en la organización de cumbres internacionales de rectores, que ponen en evidencia el papel que puede desempeñar España como una potencia influyente en las distintas derivaciones de la política exterior, en este caso en el ámbito educativo.

²⁴⁰ El *United States-Spain Council* es una organización sin ánimo de lucro según la sección 501(c3) del código del *US Internal Revenue*.

Como modelo de este rol de la Fundación Universidad.es se puede señalar el Encuentro de Rectores de Universidades Rusas e Iberoamericanas, cuya implementación recayó en la responsabilidad de la Fundación y que se celebró en la primavera de 2011 bajo el lema *La ampliación de la cooperación entre instituciones de enseñanza superior de Rusia y del Espacio Iberoamericano*.

En este Encuentro, España era el nexo de unión entre la Federación Rusa y la Comunidad Iberoamericana de Naciones, por ser el puente necesario para el diálogo y hallarse en la encrucijada de caminos que se unen en favor de un espacio de entendimiento recíproco. El Encuentro dio continuidad al diálogo académico entre Rusia, España y los países iberoamericanos representados ya iniciada en Madrid en 2009, en el que se puede afirmar que se trató de la primera actividad a nivel institucional de la recién creada agencia gubernamental española.

La Resolución final de *Lomonosov*²⁴¹ incluía una serie de decisiones tomadas por los representantes en la cumbre. Se trata, entre otras, de las siguientes:

- Dotar de carácter estructural a este foro, acordando la celebración de dichas cumbres de rectores con carácter bianual.
- Crear conjuntamente un comité de coordinación de los encuentros.
- Promover un marco de flexibilización de los acuerdos de reconocimiento de títulos, que hubieran sido acreditados a través de sistemas de garantía de calidad reconocidos por los Estados y homologados internacionalmente, con el propósito de promover la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y profesionales.
- Crear un programa para el mutuo enriquecimiento sociocultural y lingüístico a través de la potenciación y creación de institutos universitarios de esta índole.

²⁴¹ La Resolución Final adoptó el nombre de la Universidad Estatal de Moscú Lomonosov, lugar donde se celebró la cumbre de rectores, los días 28 y 29 de marzo de 2011.

- Establecer como orientación principal de la asociación científico-educativa entre Rusia e Iberoamérica la ampliación de los programas de doctorado e investigación científica en ámbitos multidisciplinares, que harían posible el fortalecimiento del potencial científico y educativo de los países participantes en los ámbitos emergentes del conocimiento.
- Consolidar esfuerzos de acción concertada para la ejecución de programas de movilidad e intercambio académico, de pasantías y prácticas estudiantiles, e igualmente la realización de programas de doctorado conjunto y la ampliación de programas de doble titulación.
- Promover programas conjuntos de carácter transversal con el fin de potenciar la innovación como resultado de la transferencia de los resultados de I+D académica y especialmente de cultura emprendedora.

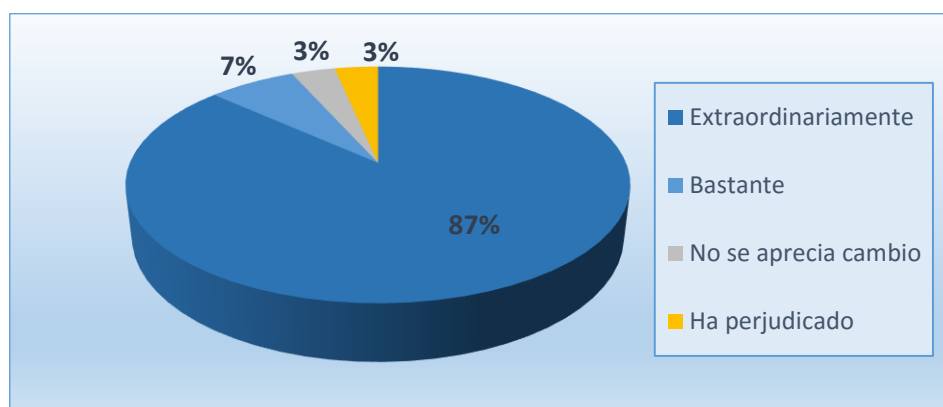
Este tipo de resoluciones, que en algunas ocasiones son declaraciones de intenciones, son un instrumento fundamental para promover la puesta en marcha de organismos específicos que posibiliten la cobertura de tales acciones. Precisamente por este motivo es por el que se aboga en esta tesis por la puesta en marcha de una Agencia de internacionalización para la promoción del conocimiento en Iberoamérica, cuyas potencialidades se pondrán de manifiesto más adelante, en el capítulo referido al papel que el sistema universitario español puede jugar como precursor de un modelo de cooperación multinivel.

Una vez analizados todas estas experiencias en las que la Fundación Universidad.es desplegó su campo de acción, pasaremos a plasmar los resultados obtenidos por una encuesta promovida entre universidades españolas que pone en valor la relevancia adquirida por este organismo.

2.4.7 Encuesta realizada a universidades españolas

Con el propósito de fundamentar la relevancia de la Fundación Universidad.es en tanto que agencia gubernamental de internacionalización, cooperación al desarrollo e instrumento de diplomacia pública, se plasma aquí el resultado de los datos obtenidos a través de una encuesta promovida desde Universidad.es a una serie de universidades españolas²⁴² tras los cuatro primeros años de funcionamiento de la Fundación.

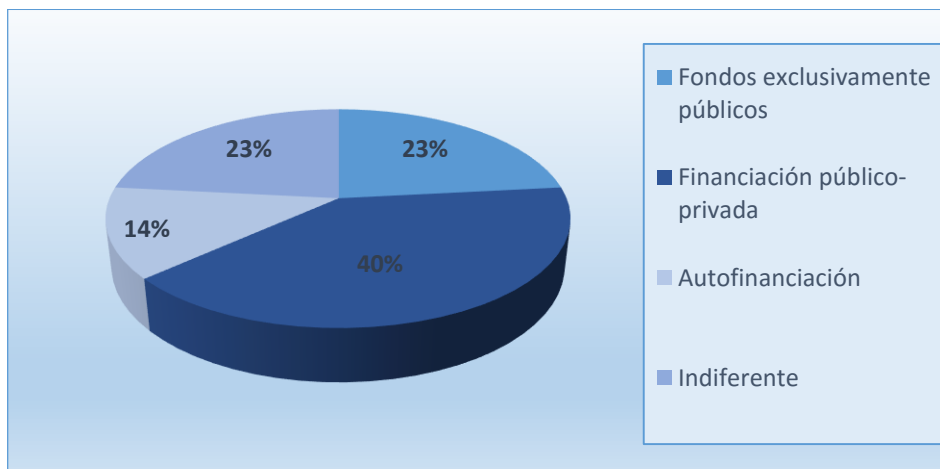
1.- *¿La aparición de una agencia gubernamental para la internacionalización universitaria como la Fundación Universidad.es en España, ha mejorado la visibilidad del sistema universitario en el exterior?*



Extraordinariamente	26	Bastante	2
No se aprecia cambio	1	Ha perjudicado	1

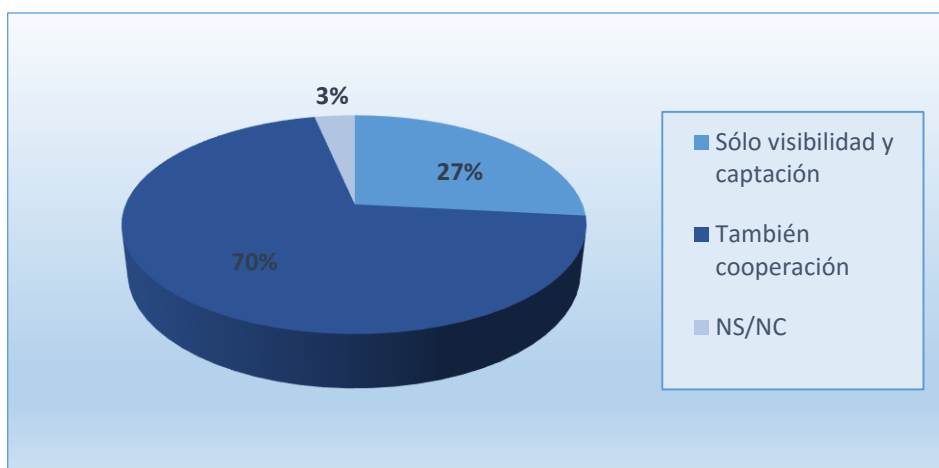
²⁴² Encuesta completada por un total de treinta universidades españolas de las setenta y ocho que en octubre de 2013 formaban parte del Consejo de Universidades. Se trata por tanto de universidades tanto públicas como privadas acreditadas y reconocidas oficialmente por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. La información es producto de un trabajo de campo y los resultados inéditos han sido utilizados por el doctorando con fines estadísticos. La base de datos está a disposición en los archivos de SEPIE.

2.- ¿Cómo considera que debe configurarse el sistema de financiación de dicha agencia gubernamental?



Fondos públicos	7	Público-privada	12
Autofinanciación	4	Indiferente	7

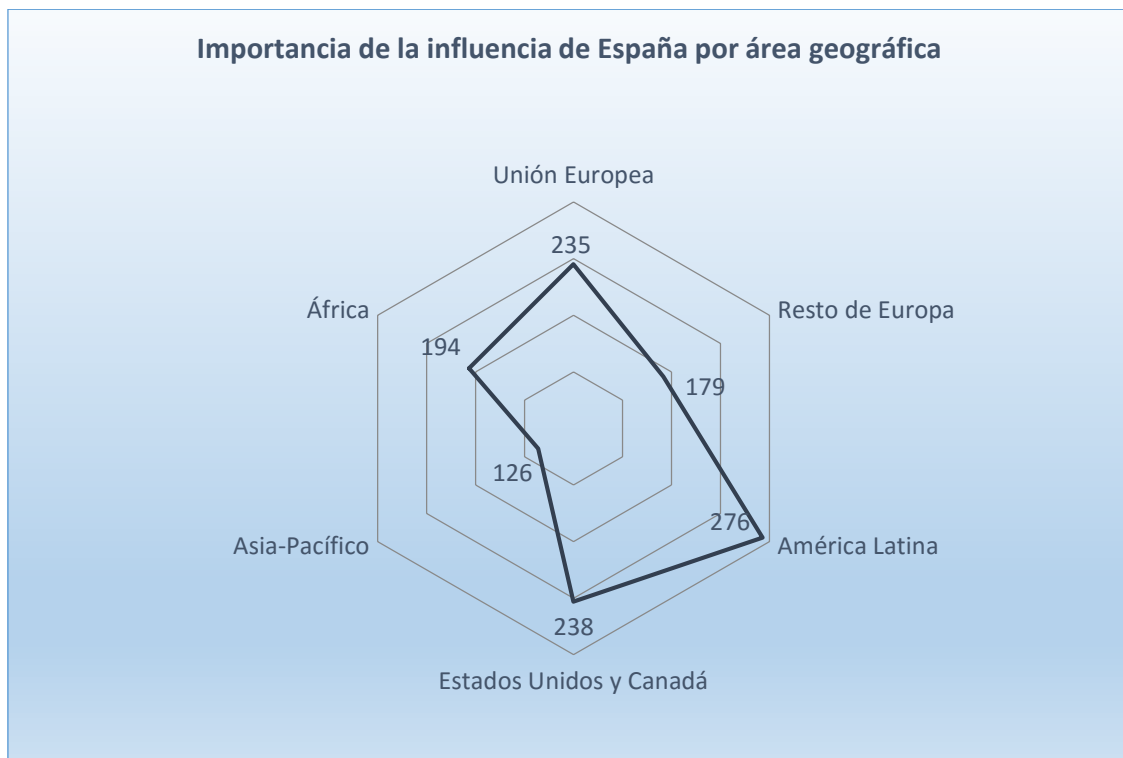
3.- ¿Considera que Universidad.es se ha de centrar en promover la internacionalización a través de la captación de estudiantes/investigadores, o ha de compaginar sus actividades en favor de la cooperación al desarrollo?



Sólo visibilidad y captación	8	También cooperación	21	NS/NC	1
------------------------------	---	---------------------	----	-------	---

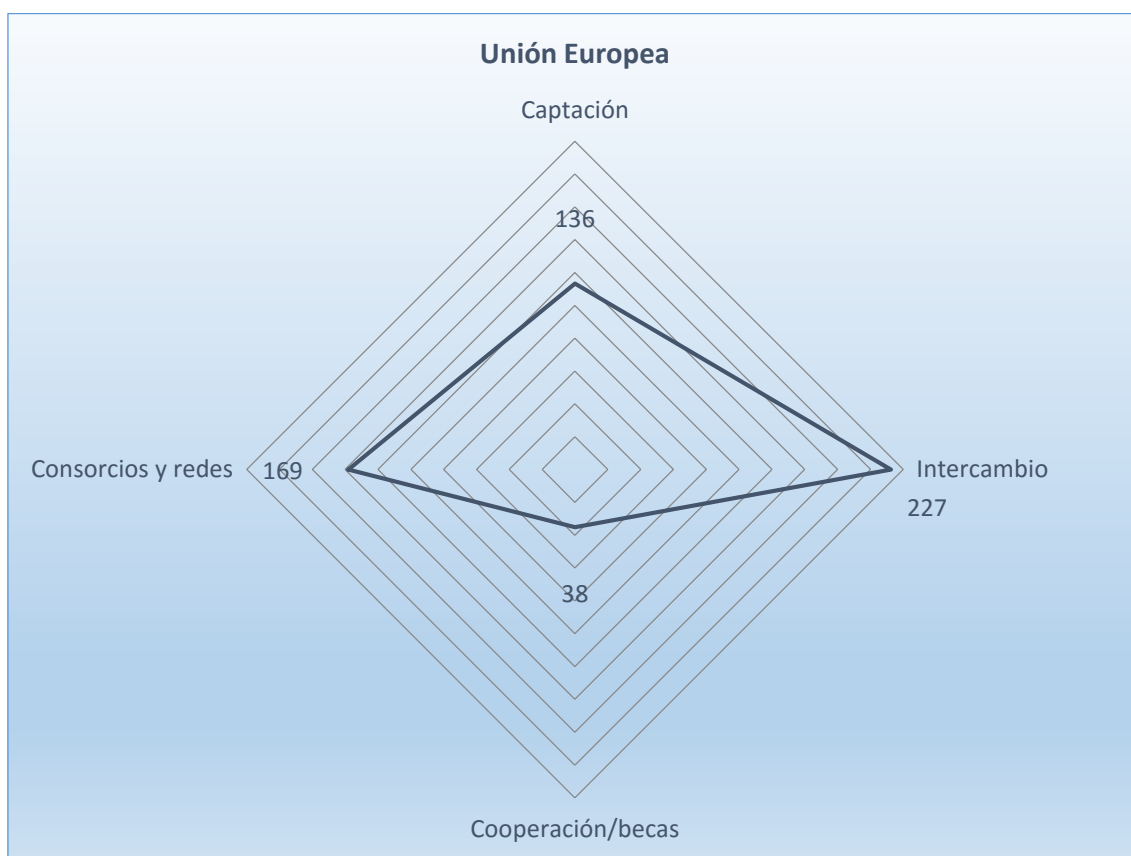
4.- ¿En qué áreas geográficas considera que España ha de ejercer una influencia natural de cara a una mayor presencia de su sistema universitario?

Importancia de la influencia de España por área geográfica			
	Mucha (10 puntos)	Normal (5 puntos)	Testimonial (1 punto)
Unión Europea	17	13	0
Resto de Europa	9	17	4
América Latina	26	3	1
Estados Unidos y Canadá	20	7	3
Asia-Pacífico	4	15	11
África	12	14	4

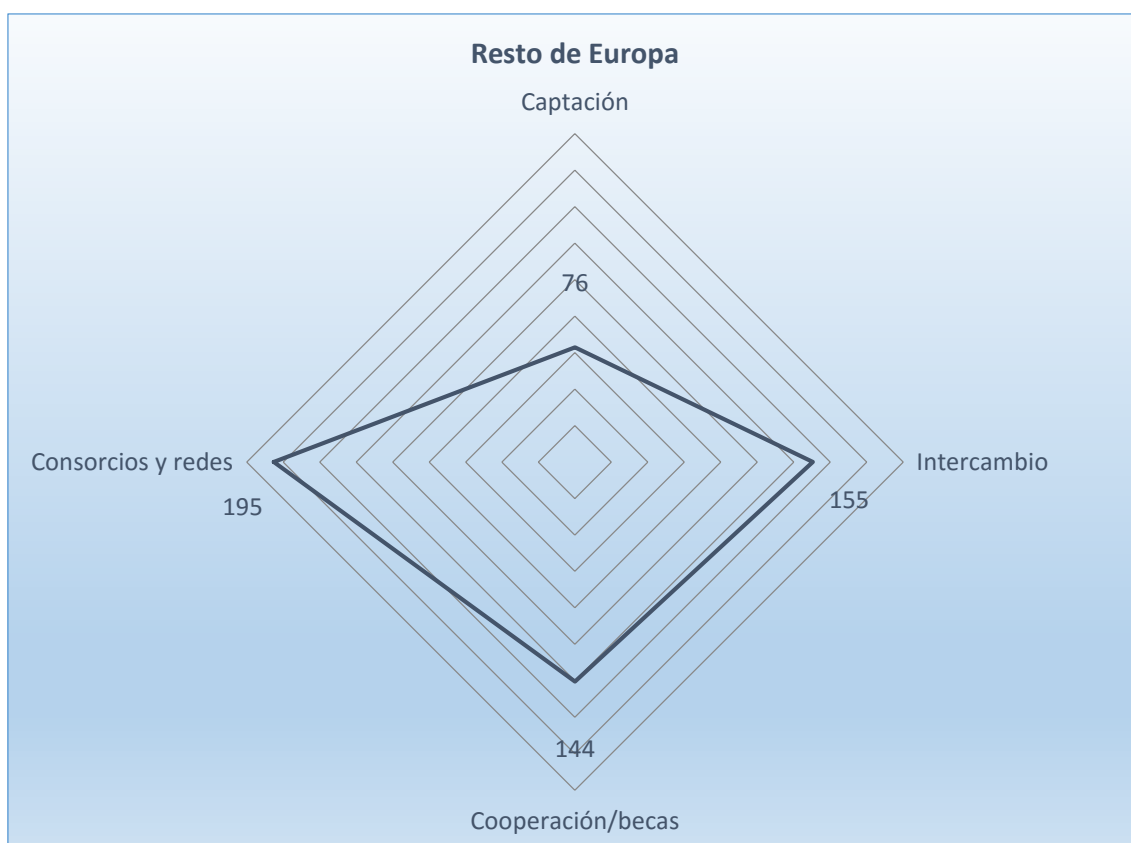


5.- En cada una de estas zonas geográficas, señale a través de qué vía, según el orden de importancia

Unión Europea				
	1ª (10 puntos)	2ª (5 puntos)	3ª (3 puntos)	4ª (1 punto)
Captación	6	5	16	3
Intercambio	17	10	2	1
Cooperación/becas	0	0	4	26
Consortios y redes	7	15	8	0



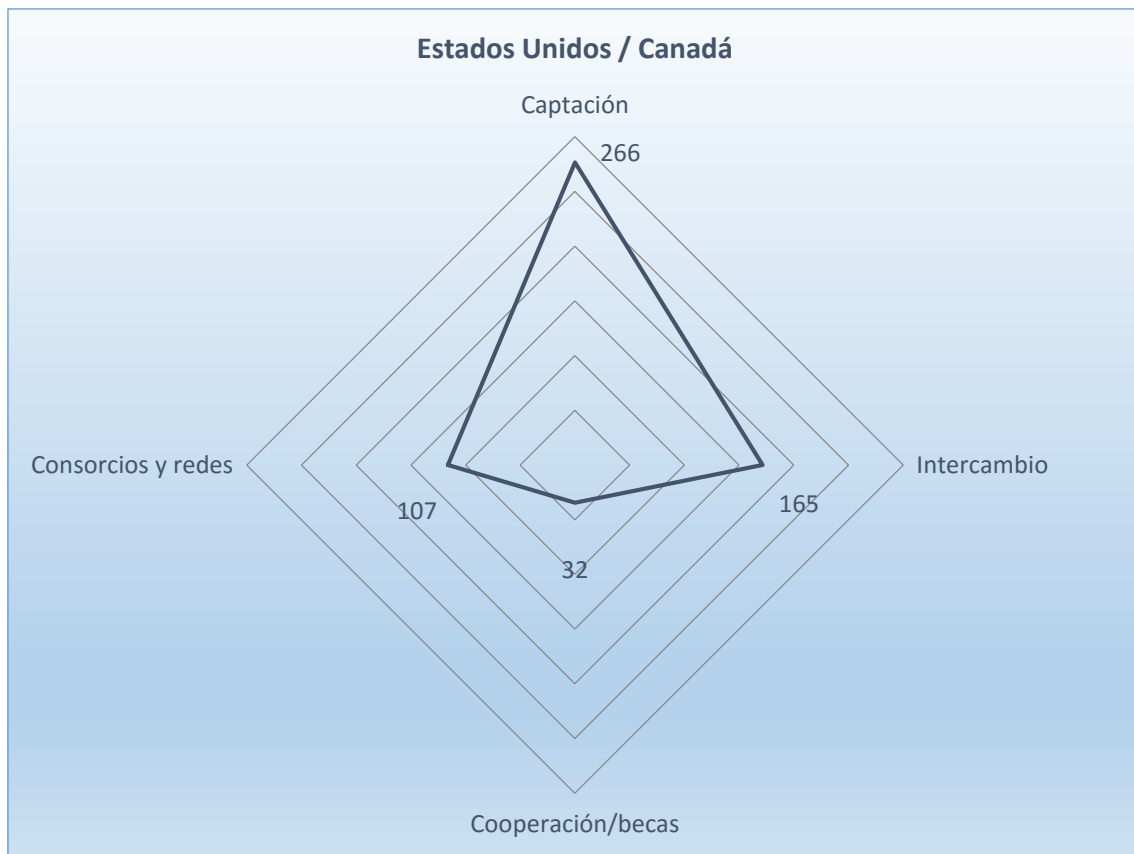
Resto de Europa				
	1ª (10 puntos)	2ª (5 puntos)	3ª (3 puntos)	4ª (1 punto)
Captación	2	6	2	20
Intercambio	9	4	14	3
Cooperación/becas	6	11	8	5
Consortios y redes	13	9	6	2



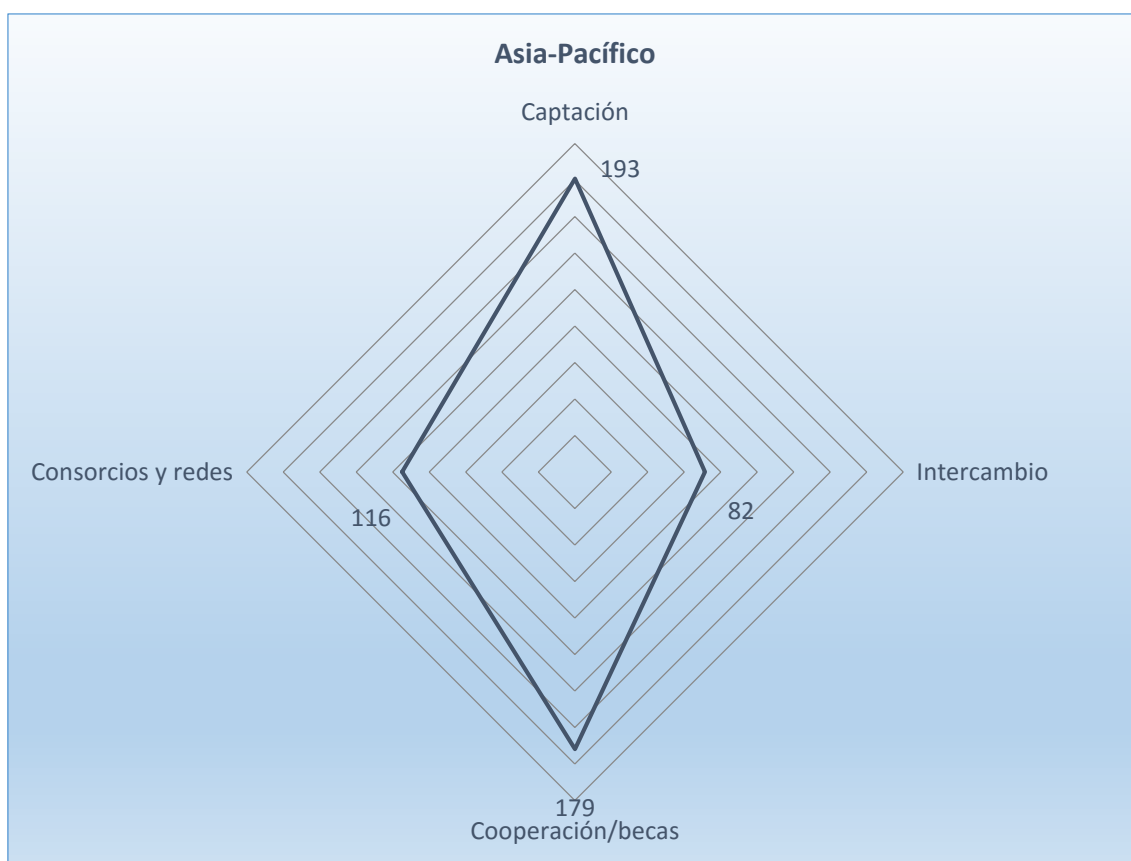
América Latina				
	1ª (10 puntos)	2ª (5 puntos)	3ª (3 puntos)	4ª (1 punto)
Captación	19	2	5	4
Intercambio	1	8	11	10
Cooperación/becas	7	10	8	5
Consortios y redes	3	10	6	11



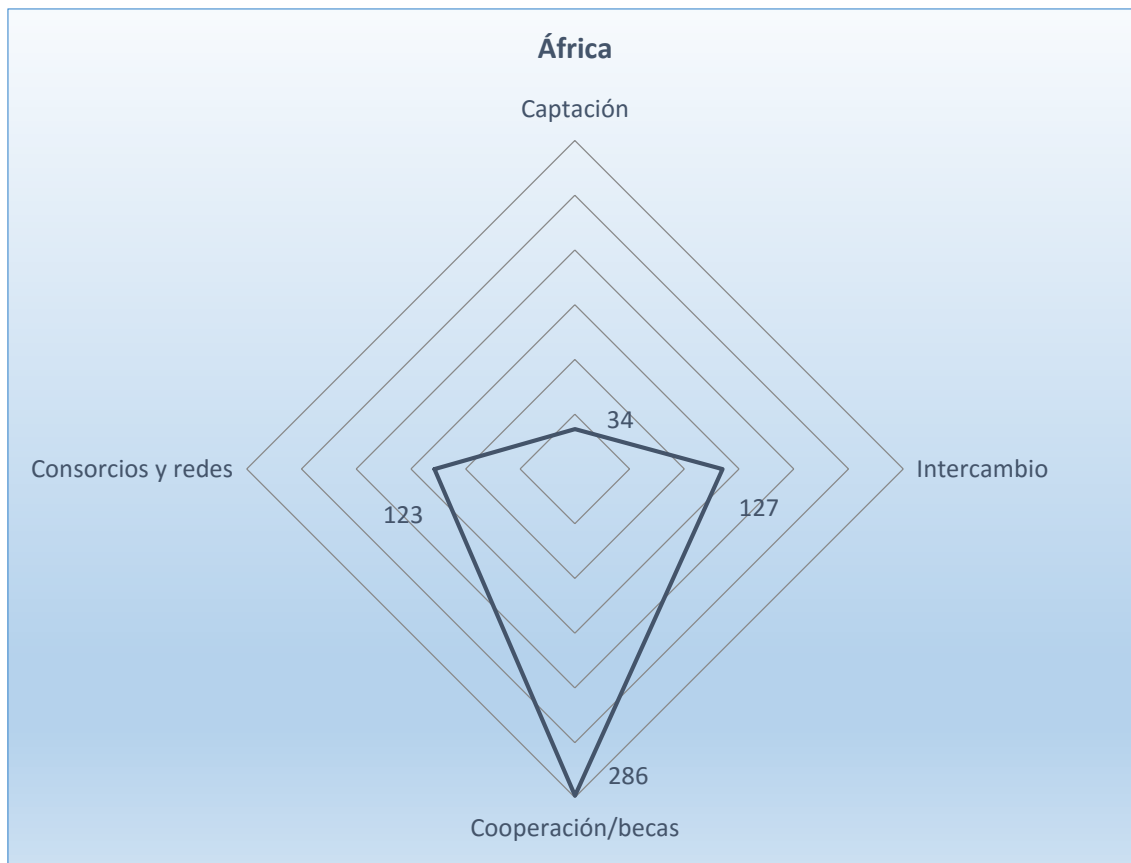
Estados Unidos / Canadá				
	1ª (10 puntos)	2ª (5 puntos)	3ª (3 puntos)	4ª (1 punto)
Captación	24	4	2	0
Intercambio	5	20	5	0
Cooperación/becas	0	0	1	29
Consortios y redes	1	6	22	1

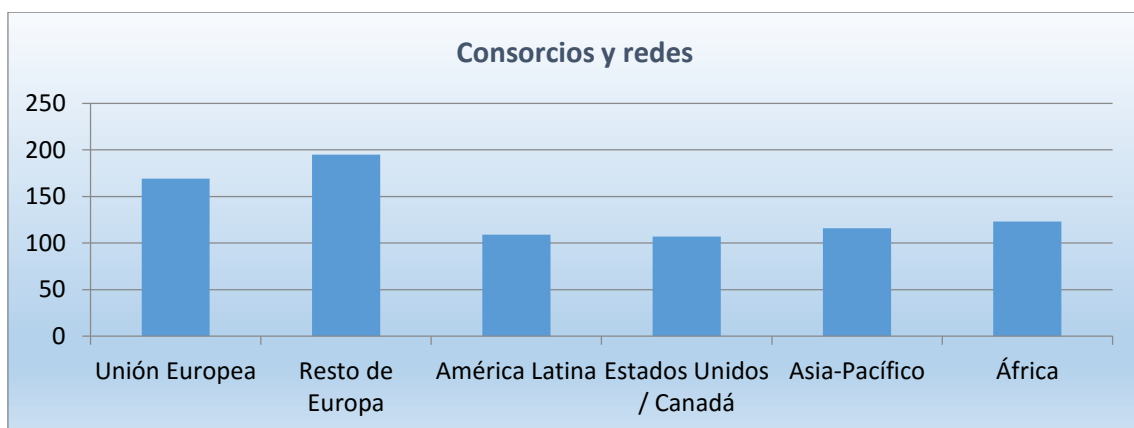
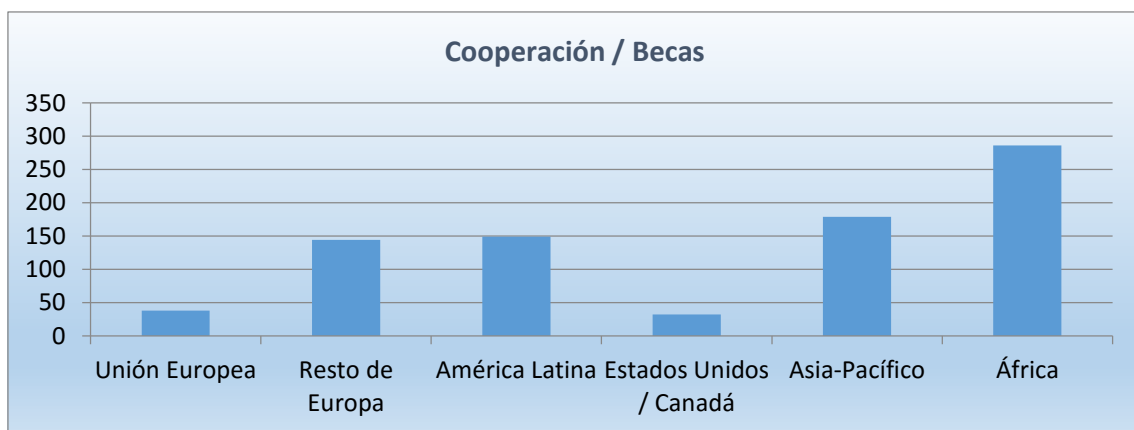
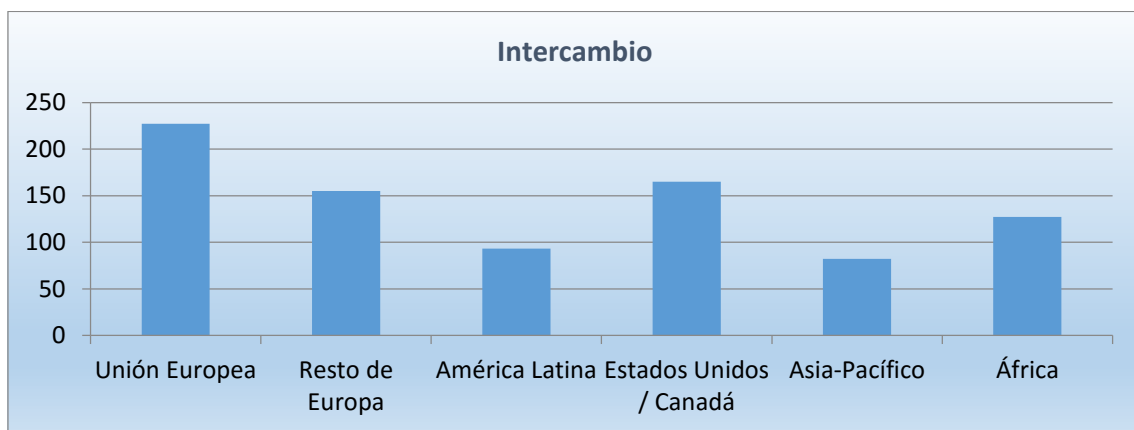
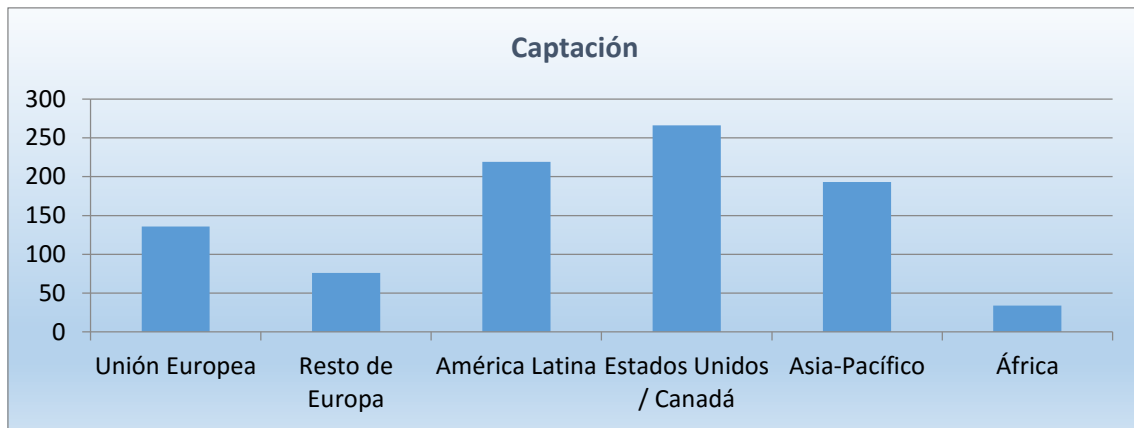


Asia-Pacífico				
	1ª (10 puntos)	2ª (5 puntos)	3ª (3 puntos)	4ª (1 punto)
Captación	15	2	10	3
Intercambio	2	8	1	19
Cooperación/becas	9	14	6	1
Consortios y redes	4	6	13	7

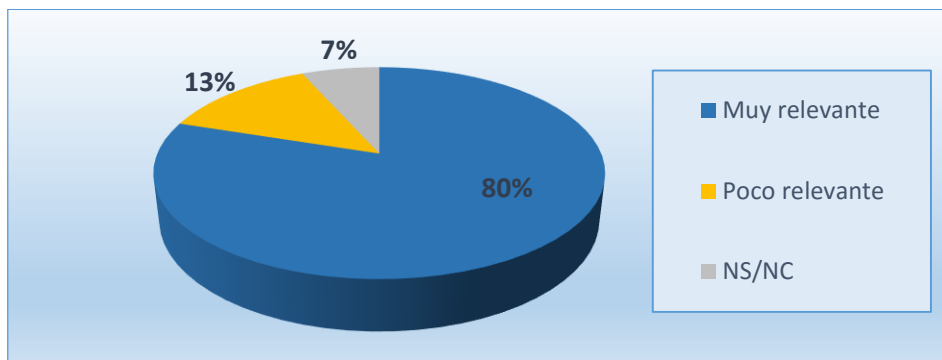


África				
	1ª (10 puntos)	2ª (5 puntos)	3ª (3 puntos)	4ª (1 punto)
Captación	0	1	0	29
Intercambio	1	16	12	1
Cooperación/becas	28	0	2	0
Consortios y redes	1	13	16	0



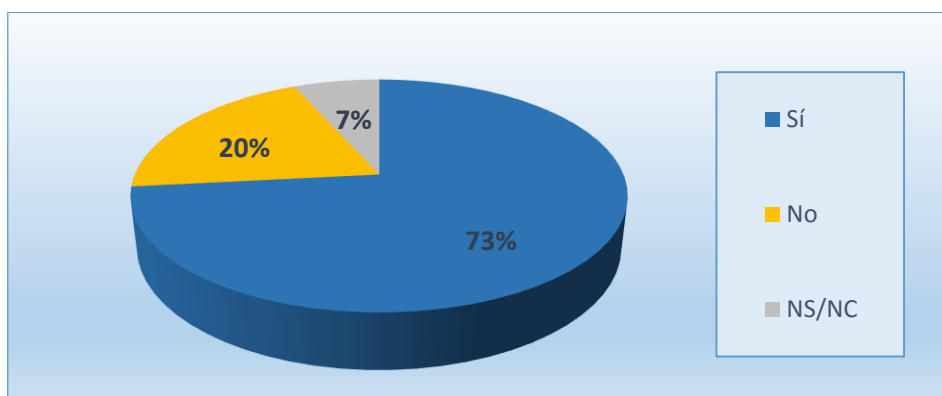


6.- ¿Le parece relevante la existencia de un organismo que fomente un espacio común iberoamericano del conocimiento?



Muy relevante	24	Poco relevante	4	NS/NC	2
---------------	----	----------------	---	-------	---

7.- En caso de haber respondido afirmativamente, ¿cree usted que España debería liderar dicha iniciativa para su puesta en marcha?



Sí	22	No	6	NS/NC	2
----	----	----	---	-------	---

A la luz de los resultados arrojados por la encuesta se puede llegar a una serie de conclusiones, que de forma somera se resumen en las siguientes:

- La demanda de creación de una agencia gubernamental como Universidad.es, a imagen y semejanza de otras organizaciones exitosas ya existentes, tenía una sólida base, ya que era un instrumento necesario que desde la perspectiva de las universidades españolas dinamizó, en muy poco tiempo, la presencia del sistema universitario español y le otorgó una extraordinaria visibilidad.
- La encuesta llevada a cabo en plena crisis económica sufrida por España desvela que no existe con claridad una visión acerca del sistema de financiación de dicha agencia, siendo en todo caso predominante la postura de favorecer un sistema mixto de financiación público-privada. Parece por tanto que lo importante no es tanto cómo se financie, dado que las fuentes de financiación pueden ser muy variadas y se puede acudir a mecanismos de modulación que se adapten a las circunstancias del momento. Lo importante es que la agencia exista y funcione adecuadamente.
- Las universidades españolas, muy en la línea de consolidación de la cooperación universitaria al desarrollo en sus propios centros universitarios, priman un modelo de agencia gubernamental de internacionalización universitaria que sitúe en un espacio preeminente la cooperación al desarrollo.
- Por áreas geográficas, se considera que América Latina es de nuevo el espacio natural de influencia de España y su sistema universitario, lo cual entronca con la aportación de esta tesis acerca de la posible creación de una Agencia Iberoamericana del Conocimiento de carácter multinivel, aspecto éste corroborado en las preguntas 6 y 7. Las respuestas a estas preguntas reflejan la sintonía de las universidades españolas por la creación de un organismo que fomente el EIC es plena (80% lo consideran muy relevante) en el que España, según ellas, debería liderar dicha iniciativa (un 73% así lo manifestaron).

- Por último, en cuanto al interés suscitado por las universidades españolas en relación a cada una de las diferentes opciones presentadas (captación, intercambio, cooperación y becas, consorcios y redes), las respuestas contenidas en la pregunta 5²⁴³ nos manifiestan que las prioridades se centran en:
 - Europa, en el caso de la movilidad-intercambio y los consorcios y redes
 - América Latina, en lo que respecta a captación (por compartir el mismo idioma y por tanto multiplicarse las oportunidades de formación) y la cooperación (por hallarse también en el centro neurálgico de la política de cooperación al desarrollo española).
 - Estados Unidos (captación fundamentalmente a través de los Programas *Study Abroad* en los que España ocupa el tercer lugar mundial tras Reino Unido e Italia y por el elevado poder adquisitivo de los estudiantes estadounidenses).
 - África, como se podría esperar, en cuanto a cooperación al desarrollo.

2.4.8 Conclusiones

Tras este repaso por los orígenes que fundamentaron la decisión política de crear la Fundación Universidad.es, los logros más importantes en su breve período de existencia hasta la aparición del SEPIE, y la situación actual, se puede concluir que:

- España pasó de ser un país sin estructura de impacto universitario exterior a situarse entre los más grandes en un muy corto espacio de tiempo, lo que da prueba del saber hacer, máxime teniendo en cuenta los bajos recursos y las dificultades que se presentaron en los procesos en marcha fruto de la política de racionalización de recursos llevada a cabo por el gobierno en este órgano como en la práctica totalidad de la administración española en plena situación de crisis. Quizás sea pronto para conocer en qué medida el SEPIE seguirá manteniendo el nivel que respecto de las dimensiones de internacionalización, cooperación y

²⁴³ En el Anexo III se facilitan los gráficos que hacen referencia a cada uno de los intereses prioritarios de las universidades españolas (captación, intercambio, cooperación y becas, consorcios y redes) con los resultados ponderados por la importancia del área geográfica (Unión Europea, Resto de Europa, América Latina, Estados Unidos/Canadá, Asia Pacífico, África).

diplomacia pública la Fundación Universidad.es realizó, pero sí es un hecho que hubo un antes y un después desde el lanzamiento del proyecto hasta el momento en que se planteó su reestructuración, posterior supresión e inclusión en el SEPIE. Sería de esperar que este joven organismo sepa encarar el futuro aprovechando de manera firme el legado y los buenos resultados de su antecesor inmediato

- Las universidades españolas aumentaron su nivel de participación en el reparto de estudiantes internacionales en la escena mundial. Si bien esto no se debe en exclusiva a la creación de la Fundación, puesto que existen otros factores como el de la mayor adaptación de las universidades españolas a otros parámetros como la demanda (más programas de especialización de posgrado, oferta de programas en inglés, entre otras cuestiones), el papel de la Fundación gracias a su apuesta por la visibilidad hizo que España entrara en el ranking de los diez países con mayor número de *overseas students*.
- Las dimensiones de internacionalización, cooperación al desarrollo y diplomacia pública fueron indisolublemente asociadas a la actividad de Universidad.es, logrando un magnífico equilibrio de los mencionados aspectos.
- La calidad del sistema universitario español, por vía de su reputación, se vio reforzada gracias a la participación de la Fundación en un importante número de novedosos proyectos que afianzaron su papel de organismo “embajador” del sistema universitario.

CAPÍTULO 3. LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO A TRAVÉS DEL CONOCIMIENTO. MODELOS DE IMPLEMENTACIÓN

El objetivo de este capítulo es plasmar la concepción de varios modelos de cooperación que consideramos relevantes y paradigmáticos en el contexto de un estudio comparado. Dichos sistemas se caracterizan por promover una cooperación basada en la extensión del conocimiento ligada indisolublemente a la internacionalización, pero manteniendo el principio fundamental de retorno de los beneficiarios de los instrumentos de ayuda a sus países de origen. Se abordan en este capítulo cuatro casos de cooperación, dos de ellos referidos a formación de estudiantes, en un caso de grado y en otro de posgrado, uno referido a formación y traslado de buenas prácticas a profesores e investigadores universitarios, y otro destinado a la formación en el ámbito de la gestión universitaria.

Es imprescindible tener en cuenta que la cooperación puede adoptar muy diferentes vertientes, pero que en todo caso, independientemente de la autoridad que financie la actividad, bien sea una universidad en sentido estricto o una autoridad local a través de la Universidad de su entorno geográfico – lo que da origen a una cooperación descentralizada²⁴⁴ – o bien una agencia nacional o estatal de internacionalización, de carácter gubernamental, o incluso una agencia de cooperación, o ambas en una, siguiendo el modelo holandés de NUFFIC, la cooperación es el elemento visible por el cual la universidad o el sistema universitario nacional o supranacional concretos propician que revierta el conocimiento en esos beneficiarios procedentes de países en vías de desarrollo.

Sin duda la cooperación al desarrollo por medio del conocimiento como herramienta para favorecer la sostenibilidad de las sociedades²⁴⁵ y la implicación de las universidades en este sector son producto de dos premisas que rigen la actuación universitaria:

- La función social de la universidad, en principio comprometida con la extensión de conocimiento a su área de influencia local o regional. Sin embargo, dado que

²⁴⁴ DE LA FUENTE, Rosa. “Los nuevos actores en la cooperación internacional”. Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación. Catarata. Madrid, 2010.

²⁴⁵ DAHLMAN, Carl. “World Development Report 1998/99. Knowledge for Development”. World Bank. Washington D.C., 1999.

universidad ha de ser sinónimo de universalidad, tanto el conocimiento como la masa crítica generados en ella pueden trascender su ámbito natural de influencia, de ahí que la Universidad sea agente de cooperación al desarrollo sobrepasando fronteras. “La cooperación en este sentido no se entiende como una actividad, sino que es una manera, una forma de ser, de hacer y comprender”²⁴⁶.

- Sus propias capacidades en torno a la formación, la investigación, la innovación y la primacía del conocimiento en el devenir de su actividad como elementos que contribuyen al desarrollo de la sociedad.

En el caso de las universidades españolas, tal ha sido el protagonismo de la actividad de cooperación en los últimos años, fundamentalmente desde los inicios de este siglo XXI, que en su inmensa mayoría, los tradicionales vicerrectorados de Relaciones Internacionales han incluido también competencias de desarrollo, del mismo modo que lo hizo el actualmente denominado Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.

Tal como se puede apreciar en la tabla siguiente, la cooperación al desarrollo es uno de los tres ámbitos que despliega la dimensión internacional de la universidad:

- Cooperación internacional
- Cooperación internacional al desarrollo
- Proyección internacional

Estas tres partes de una misma dimensión no hacen sino fomentar la internacionalización del *Alma Mater*.

²⁴⁶ GABILONDO, Ángel. “Misión y valores de la universidad en un mundo en cambio”. Universidad y Cooperación al Desarrollo. Colección Cuadernos Solidarios. UAM Ediciones. 2006.

Tabla IV
Resumen de las características de los ámbitos de la dimensión internacional de las universidades²⁴⁷

	Cooperación universitaria stricto sensu	Cooperación universitaria al desarrollo	Ampliación de la oferta docente e investigación
Fundamentos / objetivos	Complementación de capacidades Simetrías Bidireccionalidad Objetivos académicos y científicos	Predominio asimetría y unidireccionalidad Creación de capacidades Desarrollo institucional Contribución al desarrollo humano, social y productivo	Estrategias de internacionalización Captación de estudiantes Proyección de la oferta docente Captación de recursos Presencia internacional
Actores	Universidades y centros de investigación Cooperación entre pares	Pares e impares Universidades Instituciones y agentes sociales, productivos, etc.	Acciones institucionales individuales Alianzas / Consorcios interuniversitarios
Modalidades	Movilidad de estudiantes y profesores Pasantías Colaboración en docencia Investigación conjunta Talleres / eventos Publicaciones Asociaciones / redes interinstitucionales	Formación de recursos humanos Investigación sobre problemas críticos Transferencia de conocimientos y tecnologías para el desarrollo Asesoría y asistencia técnica	Educación transnacional Programas de formación in situ: presenciales / semipresenciales / modalidad sándwich / a distancia / online Becas y ayudas para estudiantes Comercialización de la oferta docente, de investigación y servicios Delegaciones, Filiales, Franquicias, Consorcios, Redes de colaboración
Resultados / Impactos	Mejora calidad docencia e investigación Obtención resultados científicos Visibilidad internacional Internacionalización Beneficio mutuo	Fortalecimiento institucional de universidades e instituciones de educación superior de otros países Conocimientos y resultados aplicables al desarrollo Mejora de condiciones de vida	Incremento de matrícula de estudiantes Aumento visibilidad y proyección internacional Recursos financieros Internacionalización

²⁴⁷ SEBASTIÁN, Jesús. "Oportunidades y desafíos de la cooperación universitaria al desarrollo". Universidad y Cooperación al Desarrollo. Colección Cuadernos Solidarios. UAM Ediciones. 2006. Pp. 37-50.

3.1 Cooperación a nivel global. La Comisión Europea y el Programa ALBAN: cooperación supranacional de áreas birregionales

3.1.1 Introducción

La Unión Europea se ha convertido en los últimos años en uno de los principales valedores y artífices de la cooperación al desarrollo a través del conocimiento por medio de la ayuda a la formación, la investigación y el fomento de redes transnacionales que apuestan por la colaboración con países emergentes. Cuando hablamos de cooperación al desarrollo en sentido amplio, esto es, la ayuda al desarrollo para mejorar las condiciones de vida por medio de la inversión en infraestructuras, acceso al agua potable, programas de empoderamiento para luchar contra la violencia de género y el apoyo a iniciativas inclusivas, sólo por mencionar algunos ejemplos, la Unión Europea se encuentra, en términos absolutos, en segundo lugar a nivel mundial, sólo por detrás de los Estados Unidos de América. Sin embargo, no tanto en términos cuantitativos, sino más bien cualitativos, la Unión Europea es sujeto primordial en la definición de las reglas del juego en que la cooperación al desarrollo se halla inserta, ya que más de la mitad de los países que la integran, veintiocho desde la incorporación de Croacia en julio de 2013, forman parte del Comité de Ayuda al Desarrollo (*Development Assistance Committee – DAC*). Actualmente dicho Comité lo componen veintinueve miembros²⁴⁸, de los cuales veintidós son países europeos, diecinueve de la Unión Europea. Además, de estos veintinueve miembros de pleno derecho, uno de ellos es la Unión Europea como sujeto de derecho, lo cual da idea de la relevancia institucional de primer orden de que goza la Unión en el seno de este Comité y en el campo de las directrices que pautan la ayuda al desarrollo en el marco de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Tal como señalan Sanahuja y Verdes Montenegro²⁴⁹, la Unión Europea genera consensos y posiciones de matriz europea diferenciados de las posiciones que puedan

²⁴⁸ (<<http://www.oecd.org/dac/dacmembers.htm>> [acceso 20 de julio de 2015]). Forman parte del DAC actualmente: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Corea del Sur, Dinamarca, Eslovenia, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Islandia, Italia, Japón, Luxemburgo, Nueva Zelanda, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suecia, Suiza, Unión Europea.

²⁴⁹ SANAHUJA, José Antonio. VERDES-MONTEGREGO Francisco Javier: “Eficacia de la ayuda y división del trabajo: retos para la cooperación descentralizada española”. ICEI-CEIPAZ, Madrid, 2012.

adoptar países como los Estados Unidos de América, Japón o Australia. Dichas posiciones europeas se hacen patentes y se materializan a través de un proceso de transferencia denominado *bottom-up*, de abajo a arriba, cuyo resultado es la formación de consensos ordenados en torno a una suerte de europeización en el seno de instituciones internacionales como la Organización de Naciones Unidas (ONU) o la OCDE.

Actualmente la Unión Europea diferencia claramente sus políticas de cooperación al desarrollo en el marco educativo de las políticas de cooperación en términos generales, a través de dos direcciones generales independientes administrativamente en el seno de la Comisión Europea: Dirección General de Educación y Cultura, por un lado, y Dirección General de Cooperación Internacional por (DG DEVCO), enmarcada en la Oficina de Cooperación EuropeAid. El grado de transversalidad que reflejan las políticas europeas descansa en el hecho de haberse convertido la Unión Europea en un actor global en cuanto a la implementación de estrategias de cooperación al desarrollo, pero de igual manera en lo que a promoción de la integración regional se refiere²⁵⁰.

La Comisión Europea juega un papel preponderante en lo relativo a la puesta en marcha de políticas activas de cooperación en el sector educativo, y más concretamente y en particular, en el ámbito de la educación superior. Dicha política va dirigida a países no comunitarios y tal y como está regida hoy en día se puede afirmar que se halla presidida por cinco prioridades:

- Fomentar que la Unión Europea sea un centro de excelencia en educación y formación.
- Apoyar a países socios fuera de la Unión Europea en sus esfuerzos de modernización.
- Promover valores comunes y entendimiento mutuo entre los diferentes pueblos y culturas.
- Apoyar a los estados miembros de la Unión Europea y las instituciones de educación superior en sus esfuerzos de internacionalización.

²⁵⁰ HETTNE, Björn. SÖDERBAUM, Frederik. "Civilian Power or Soft Imperialism? The EU as a Global Actor and the Role of interregionalism". *European Foreign Affairs Review*, Núm.10. 2005.

- Mejorar la calidad de los servicios y de los recursos humanos en la Unión Europea y más allá a través del aprendizaje recíproco, así como el intercambio de buenas prácticas.

Determinados autores traen a colación dudas acerca del contenido de cooperación al desarrollo de este Programa, desde el punto de vista puramente teórico, como hace Jesús Sebastián, Coordinador de la RED CTI del CINDOC²⁵¹, organismo adscrito al CSIC. Según este autor, *“el contenido de desarrollo del Programa ALBAN o bien otros como ALFA es dudoso, al estar enfocados más a la captación de estudiantes o a una cooperación universitaria stricto sensu, como lo era en su día también el Programa Marco de I+D de la Unión Europea, donde los niveles de excelencia que se exigen, excluyen la participación y consolidación de grupos emergentes en países de menor desarrollo”*. Ciertamente el Programa ALBAN establecía criterios de selección de una muy elevada exigencia, sin embargo el hecho de tratarse de un programa directamente gestionado por una red de universidades europeas al frente de un consorcio bajo la supervisión directa de la oficina de cooperación EuropeAid, de la Comisión Europea, y no de la Dirección General de Educación y Cultura, es una prueba más, irrefutable del compromiso de cooperación de la Unión Europea. El programa constituyó en su día el más ambicioso proyecto de cooperación universitaria al desarrollo emprendido por una autoridad supranacional como la Comisión Europea en materia de educación superior. Dicho esto, sí que se puede quizás plantear dudas en cuanto a la filosofía de cooperación por cuestiones de índole prácticas, como se podrá concluir más adelante, por motivo de las directrices marcadas en cuanto a financiación, ya que el esquema de diseño impidió, por ser exigible un 25% de financiación externa a la UE, que determinados estudiantes quedaran al margen del Programa, siendo por tanto éste un elemento de crítica que debe enmarcarse en la sección de conclusiones que llevan aparejadas las consabidas “lecciones a aprender” tras la evaluación de cualquier proyecto.

²⁵¹ La Red CTI centra sus análisis en los estudios políticos, económicos y sociales, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación en el seno del anteriormente denominado CINDOC, sustituido por el IEDCYT de acuerdo al Plan Estratégico aprobado por el CSIC.

3.1.2 Antecedentes del Programa

En el estudio sistemático de la historia de las relaciones políticas entre la Unión Europea y los países que conforman la región de América Latina se observan programas de cooperación desde mediados de la década de los sesenta. Sin embargo, el auténtico espaldarazo a las relaciones entre ambos bloques se produce a raíz del ingreso en 1986 de España y Portugal en la Comunidad Económica Europea. A partir de ese momento y hasta 1999, el esquema de relaciones se escenificaba a través de acuerdos birregionales, subregionales y a nivel de país, con encuentros regulares. De hecho, a partir de la configuración de la Unión Europea en 1993, ya comenzaron a ponerse en marcha programas de cooperación entre ambas áreas geográficas²⁵². Desde el año 1995 se extendió la cooperación a nuevos ámbitos como el de las drogas, la corrupción, el medio ambiente y la seguridad, tal como se puso de manifiesto en la Comunicación de la Comisión Europea al Consejo del 23 de octubre de 1995 con el título *“The European Union and Latin America: Present Situation and Prospects for Closer Partnership, 1996-2000”*²⁵³. Sin embargo a partir del año 1999, momento en que tuvo lugar la I Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno en Río de Janeiro, la vinculación entre ambas áreas se institucionalizó. Esta cumbre se describió como la más importante del Hemisferio Oeste hasta la fecha y como la primera cumbre a tan alto nivel²⁵⁴. Además, fue éste el momento en que la Unión Europea mostró su madurez como actor político, al haber sido capaz de armonizar los distintos intereses de los Estados miembros a través de una voz común, algo que hoy en día está siendo vivamente contestado debido a la falta de una voz única en la Unión, sobre todo en lo que se refiere a política exterior, si bien éste no es el debate que nos ocupa en este momento.

²⁵² Desde 1994, AL-INVEST ha sido uno de los programas más importantes de cooperación entre la UE y América Latina. El programa promueve el crecimiento inclusivo y trata de crear oportunidades para la internacionalización de pequeñas y medianas empresas latinoamericanas a través de la colaboración con socios europeos. (<https://ec.europa.eu/europeaid/regions/latin-america/al-invest-regional-aid-programme_en> [julio 2013]).

²⁵³ RUBIOLO, Mónica. “EU and Latin America: Biregionalism in a Globalizing World?” *Diskussionsbeiträge. Zentrum für internationale Entwicklungen und Umweltforschung*. No 7. Justus Liebig Universität Giessen. ZEU. 2002. P. 35.

²⁵⁴ CRAWLEY, Andrew. “Toward a Biregional Agenda for the Twenty-first Century”. *Journal of Interamerican Studies and World Affairs*. Vol. 42 (2), 2000. P. 9.

El año 1999 es la clave para el inicio de la relación entre la Unión Europea y América Latina en el ámbito de la educación superior, ya que la Declaración Conjunta de Río de Janeiro hacía una alusión expresa a la cooperación universitaria y al intercambio de ciencia y tecnología. Los primeros años del siglo XXI fueron testigos de los esfuerzos meritorios por comenzar a construir el anhelado Espacio Euro-latinoamericano, el denominado espacio ALCUE, llamado a convertirse en el instrumento que imbricase y cohesionase a los sistemas universitarios y las instituciones de educación superior de ambas regiones.

Sin embargo, ya desde hace casi una década, se ha vivido una situación de cierto malestar y desasosiego e incluso perplejidad en América Latina debido a las dudas crecientes sobre el rumbo que la relación birregional ha de tomar²⁵⁵, debido entre otros motivos, al agotamiento de los formatos de las cumbres, que ya se pusieron de manifiesto en la Cumbre de Viena de 2006. Parece en este sentido que se ha de tender más hacia un formato de bilateralismo, privilegiando relaciones individualizadas con actores más relevantes del continente, como Brasil, México o Argentina. Precisamente este análisis es el que ya se puso de manifiesto en el desarrollo mismo del Programa, como veremos más adelante, habiendo sido éste quizás uno de los aspectos negativos, dado que ALBAN finalmente implicó una infrarrepresentación de los pequeños Estados latinoamericanos. En este contexto es en el que debe debatirse cómo ha de conjugarse el pragmatismo de “rendirse a la evidencia del peso del gigante” y la filosofía última de la cooperación al desarrollo de “hacer todos los esfuerzos por salvar e integrar al pequeño”. En cualquier caso lo que sí parece evidente es que el sueño del espacio ALCUE se ha ido difuminando en los últimos años progresivamente. ALBAN era precisamente un Programa llamado a potenciar esta relación América Latina-Unión Europea, pero los estragos de la crisis económica y financiera internacional han producido un claro letargo y atonía de la Unión Europea en el contexto de la educación superior. A la crisis hay que sumar otras causas como el mencionado formato de las cumbres, o la irrupción de China

²⁵⁵ Así lo reflejaba el estudio realizado por Freres y Sanahuja en 2005 tras analizar más de doscientas sesenta entrevistas realizadas en ambas regiones en el marco del estudio acerca de las relaciones UE-América Latina por parte del Instituto Complutense de Estudios Internacionales (ICEI).

en América Latina, conocido como el “*trade angel*” para los países latinoamericanos, debido a la eclosión de las exportaciones de materias primas y a las condiciones ventajosas de comercio con el gigante asiático²⁵⁶. De la misma forma, se considera que otros factores como el debilitamiento de España en los últimos años de la crisis, dado que siempre había gozado de una posición privilegiada y de iniciativa para promover el diálogo entre ambas regiones, también han contribuido a esta etapa menos fecunda que hemos vivido recientemente. Pero no sólo hay causas exógenas que explican el estancamiento, sino que también es preciso reflejar la falta de determinación o incapacidad de los gobiernos de América Latina y el Caribe de promover espacios comunes y cooperación estructurada en el ámbito de la investigación científica, la innovación, y la creación de programas que vertebran y cohesionen espacios de cooperación entre los gobiernos.

De lo que en cualquier caso no cabe ninguna duda es que, “*desde un enfoque normativo, la perspectiva cosmopolita neokantiana enfatiza el potencial tan importante del interregionalismo para promover la gobernanza democrática del sistema internacional y una política mundial orientada por los valores y las normas de democracia y la justicia social*”²⁵⁷.

En el caso concreto de cooperación en materia de educación superior dos han sido, hasta la aparición de *Erasmus Mundus Ventana de Cooperación Exterior*, y posteriormente con la puesta en marcha de Erasmus +, las iniciativas más importantes que se han llevado a cabo con América Latina:

- ALFA, que fue impulsado a partir de 1994, basado en la puesta en marcha de proyectos temáticos a través de redes universitarias compuestas por instituciones europeas y latinoamericanas. El programa perseguía una serie de objetivos consistentes en:

²⁵⁶ SANTISO, Javier. “The Visible Hand of China in Latin America”. Development Centre Studies. OECD. París, 2007. P. 10.

²⁵⁷ SANAHUJA, José Antonio. “¿Sirve el diálogo político entre la Unión Europea y América Latina?” Documento de Trabajo nº15. Fundación Carolina. CeALCI. Madrid, 2007. P. 9.

- Mejorar la calidad, relevancia y acceso a la educación superior en América Latina.
- Contribuir al proceso de integración regional en América Latina, promoviendo la creación de un área de educación superior común en la región y que permitiese establecer sinergias estratégicas con la Unión Europea.

Dichos objetivos de la primera fase fueron aumentando el campo de acción y así, en el momento de la puesta en marcha de ALFA III ya sumaban siete categorías de impacto diferentes²⁵⁸, a saber:

- Acceso a la educación superior.
 - Creación, puesta en marcha y modernización de programas universitarios.
 - Transferencia de conocimiento.
 - Objetivos del Milenio.
 - Alianzas / Cooperación.
 - Creación y fortalecimiento de redes.
 - Extender la sensibilización.
- ALBAN, que entre los años 2003 y 2010 contribuyó a la formación en la Unión Europea de una muy importante cantidad de becarios latinoamericanos, no superada hasta ahora por ningún programa, lo cual da idea de la envergadura del acuerdo político en virtud del cual se instauró y del impacto experimentado en la sociedad latinoamericana.

²⁵⁸ VV.AA. "ALFA III. Supporting Social Equality and Integration between Latin America and the European Union". European Commission. Directorate General for Development and Cooperation – EuropeAid. Brussels, 2014. P. 5.

3.1.3 Objetivos y diseño

El Programa ALBAN se suscribió entre la Unión Europea y la Asociación Grupo Santander de Universidades en virtud del contrato de subvención para ayudas exteriores de la Unión Europea²⁵⁹. El Programa estaba destinado a estudiantes de posgrado (máster o doctorado) y de formación especializada para profesionales. La inclusión de este tercer grupo de destinatarios supuso una novedad en el marco de un Programa comunitario y estaba directamente relacionado con la necesidad de promover una mayor integración regional a nivel profesional, a través del favorecimiento de la movilidad de los profesionales con base en una renovada estrategia de mejoramiento de sus aptitudes gracias a la especialización de la que se benefician por medio de Programas como el aquí reflejado.

El objetivo primordial era el fortalecimiento institucional de la educación superior en América Latina, así como la formación de estudiantes y profesionales en centros educativos europeos y la expansión del conocimiento desde las universidades europeas. Todo ello con el fin de optimizar la formación a nivel de posgrado y contribuir así al desarrollo económico, social, educativo y humano. Asimismo, y una vez establecido el marco general de actuación, el Programa tenía definidos una serie de objetivos específicos²⁶⁰:

- Fortalecer los recursos humanos mediante oportunidades de estudio de alto nivel.
- Promover la participación de graduados jóvenes y profesionales en programas de cooperación universitaria y de captación de excelencia.

²⁵⁹ Contrato ALR/AIDCO/2002/0380 suscrito entre las partes contratantes y compuesto de cinco anexos, a saber: Anexo I: descripción de la acción; Anexo II: condiciones generales aplicables a los contratos de subvención de la Comunidad Europea celebrados en el marco de las ayudas exteriores; Anexo III; presupuesto de la acción; Anexo IV: procedimientos de adjudicación de contratos; Anexo V: modelo de solicitud de pago y descriptivo financiero.

²⁶⁰ Objetivos del Programa ALBAN según el Informe de Evaluación Final elaborado por José Ginés-Mora y Javier Vidal en Diciembre de 2010.

- Promover el trabajo en redes de educación y capacitación superior.
- Desarrollar mecanismos de cooperación entre ambas regiones, favoreciendo la reincorporación de los beneficiarios del programa de becas a cualquiera de los ámbitos social, político, académico y económico de cualquiera de los dieciocho países de América Latina que participaban en el Programa²⁶¹.
- Promover sistemas de evaluación y de aseguramiento de la calidad en consonancia con las políticas europeas de fortalecimiento institucional en pro de la calidad de la educación superior.
- Crear un marco en el que se asegure la complementariedad de la cooperación bilateral entre los estados miembros de la Unión Europea y los países latinoamericanos con otros programas e iniciativas.

Para lograr todos estos objetivos, fundamentados en la necesidad que ya había sido reclamada por los líderes políticos latinoamericanos de impulsar el desarrollo económico regional gracias al incremento del número de recursos humanos altamente cualificados, ALBAN fue dotado de un presupuesto comunitario de setenta y cinco millones de euros. Prueba del éxito del Programa fueron las sobresalientes calificaciones de los becarios que cumplieron en términos generales con creces las expectativas académicas en ellos depositadas.

El diseño del Programa iba orientado a facilitar el acceso de ciudadanos latinoamericanos a cualquier sistema universitario de un país miembro de la Unión Europea. El Programa se configuró como el de mayor flexibilidad existente hasta la fecha, caracterizado en su diseño por una serie de pautas:

- Los candidatos podían ser ciudadanos de cualquiera de los dieciocho países latinoamericanos mencionados siempre y cuando cumplieran la condición de haber concluido sus estudios universitarios de primer ciclo, esto es, el

²⁶¹ Los países participantes fueron: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Perú, Paraguay, El Salvador, Uruguay, Venezuela.

equivalente a la licenciatura o grado de acuerdo a la terminología utilizada a raíz del impulso del EEES. De este modo, y por vía de este criterio de elegibilidad, se abría el abanico de posibilidades de formación a profesionales que no estaban necesariamente vinculados a una institución académica en el momento de solicitar la beca.

- De igual modo, los candidatos podían postularse a estudiar en cualquier programa de estudios de una universidad que formara parte de la Unión Europea²⁶².
- Otro elemento importante de flexibilidad venía determinado por que ALBAN era un programa abierto, sin restricciones en cuanto a área de conocimiento o prioridades temáticas. De tal modo, el único criterio que determinaba la selección y adjudicación de becas dependía de la calidad de las candidaturas, con base en el CV del potencial candidato, así como la calidad científico-técnica de la propuesta presentada. De igual modo, la flexibilidad se ponía de manifiesto al no existir restricciones tan tasadas en cuanto a límites de edad en comparación con otros programas. En concreto, las edades límites eran cuarenta y cinco años para máster y doctorados, y de cincuenta para la especialización.

El Programa ALBAN cubrió el período 2002-2010 con una contribución de la Comisión Europea que alcanzó los casi ochenta y cinco millones de euros, de los cuales setenta y cinco millones estaban destinados a las becas del Programa. La complejidad de su implementación se puso de manifiesto en el entramado burocrático en virtud del cual se organizaba toda la actividad: comités de selección; de seguimiento; de acompañamiento; red de puntos focales en cada uno de los países latinoamericanos; una oficina propia gestionada desde la Universidad de Oporto, una de las universidades miembro del Grupo Santander de Universidades Europeas a quien se encomendó la

²⁶² En aquel momento – actualmente la UE cuenta con tres Estados más – formaban parte de la UE: Alemania, Austria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa y Suecia.

gestión de todo el Programa, e incluso en un principio una oficina de comunicación ALBAN que se dirigía desde la Universidad de Valladolid.

De la evaluación final del Programa se desprenden una serie de datos que analizaremos sucintamente, y que servirán para hacer una reflexión crítica a modo de conclusiones en la sección siguiente. Para ello se tendrán en cuenta los datos presentados en las siguientes tablas y gráficos, que nos ayudarán a entender mejor la dimensión de su puesta en marcha y las implicaciones geográficas que se pusieron de manifiesto.

Tabla V

Flujo de movilidad del Programa ALBAN por países de mayor índice de acogida UE²⁶³

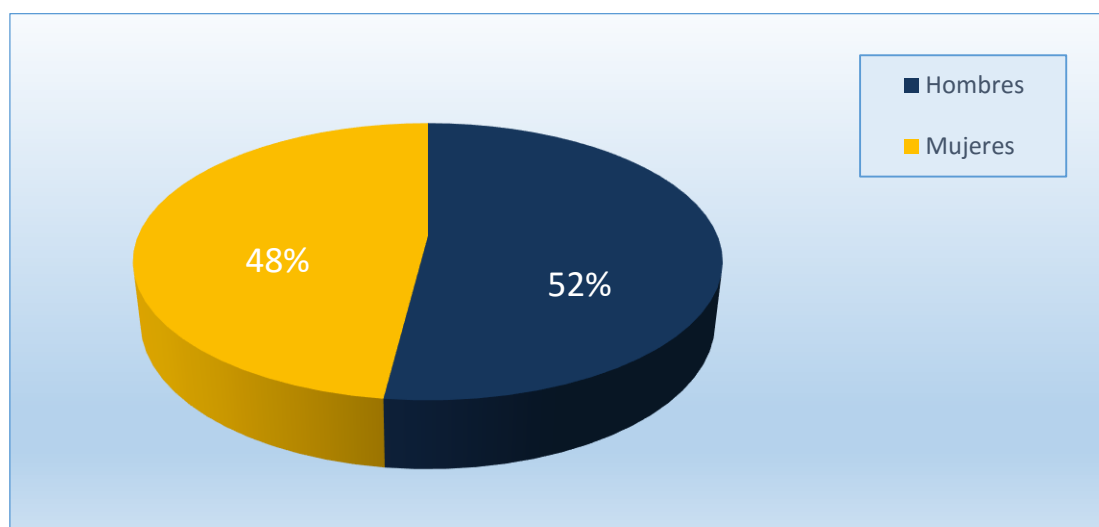
Flujo de movilidad del Programa ALBAN por países de mayor índice de acogida en UE							
	DE	ES	FR	IT	NL	PT	UK
AR	5.0%	10.5%	12.5%	14.7%	6.8%	1.2%	10.8%
BO	3.6%	1.4%	1.5%	1.3%	3.4%		0.8%
BR	25.2%	18.3%	38.6%	44.0%	18.8%	90.5%	29.2%
CL	7.2%	9.1%	6.0%	6.7%	4.3%	0.8%	9.9%
CO	15.1%	18.9%	14.8%	8.0%	26.5%	2.4%	14.4%
CR	4.3%	1.9%	1.3%		0.9%		1.0%
CU	1.4%	2.6%	1.3%			2.4%	0.2%
EC	2.2%	2.1%	1.3%	1.3%	3.4%		0.4%
GT		0.1%	0.5%		1.7%	0.4%	0.4%
HN		0.8%			1.7%		
MX	25.9%	16.8%	15.0%	14.7%	14.5%	1.2%	22.9%
NI		1.3%			1.7%		0.2%
PA		1.0%	0.5%		0.9%		0.4%
PE	2.9%	5.8%	2.0%	2.7%	7.7%	1.2%	4.5%
PY	0.7%	1.4%	1.5%		0.9%		0.8%
SV	0.7%	1.3%	0.3%	1.3%			0.2%
UY	0.7%	1.2%	0.3%		3.4%		1.0%
VE	5.0%	5.6%	2.8%	5.3%	3.4%		2.8%

²⁶³ Fuente: Elaboración propia a partir de las estadísticas oficiales del Programa ALBAN consultadas en la página web www.programalban.org así como en los Informes de resultados de actividad disponibles en EuropeAid-Oficina de Cooperación Internacional.

Tabla VI
Concesión de becas por año y por sexo en las cinco convocatorias

Concesiones por convocatoria y sexo									
	Sexo								
	Mujeres			Hombres			Total		
2003	103	48%	9%	110	52%	9%	213	100%	9%
2004	253	43%	21%	332	57%	26%	585	100%	24%
2005	227	53%	19%	203	47%	16%	430	100%	17%
2006	350	52%	29%	323	48%	25%	673	100%	27%
2007	255	45%	21%	315	55%	25%	570	100%	23%
Total	1188	48%	100%	1283	52%	100%	2471	100%	100%

Gráfico XII
Distribución por sexos de la concesión de becas del Programa ALBAN



Tal como se puede apreciar, se manifestó ciertamente equilibrado en cuanto a proporción de sexos, dado que no se estableció previamente un sistema específico de cuotas en el reparto de las becas y que se atendió a criterios puramente técnicos que respondieron a la calidad de los proyectos y solicitudes de los postulantes.

Gráfico XIII

Total de becados por cada una de las convocatorias anuales Programa ALBAN

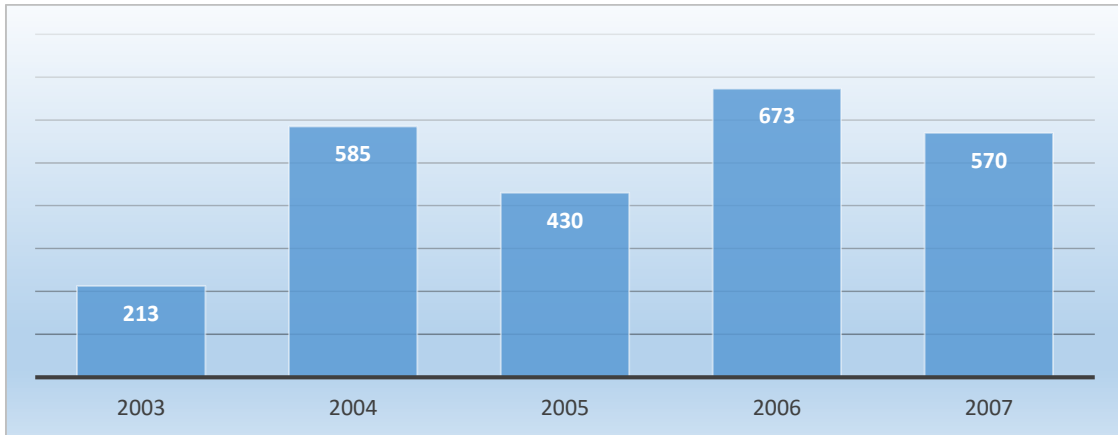


Gráfico XIV

Nacionalidad de los becarios beneficiarios Programa ALBAN

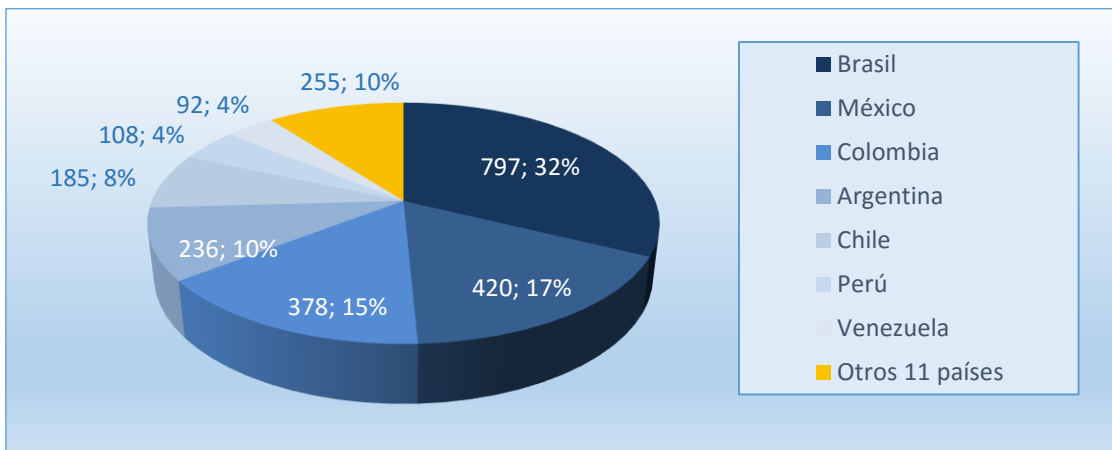
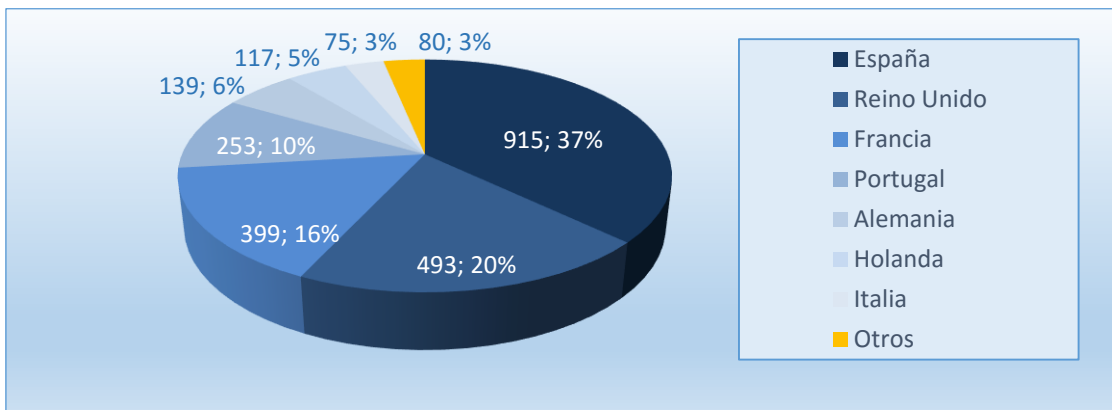


Gráfico XV

Concesiones de becas por país de destino Programa ALBAN



3.1.4 Conclusiones principales y análisis crítico

Tras describir el planteamiento e implementación del Programa ALBAN, se puede extraer algunas conclusiones que servirán *de actione ferenda*, de cara a una hipotética reforma de los programas comunitarios de cooperación en materia de educación superior, para mejorar el rendimiento y resultados de acciones como ésta.

- El Programa ALBAN tuvo un gran impacto como correa de transmisión de la cooperación birregional en el campo de la formación universitaria, y más concretamente en beneficio de perfiles profesionales inmersos en el mercado laboral, lo que constituía una novedad en un esquema de este tipo. La Unión Europea enmarcó en el centro de su agenda política a América Latina como eje de sus acciones de cooperación en el ámbito universitario.
- El Programa adoleció, como experiencia pionera de macroproyecto birregional, de algunas insuficiencias. Éstas se debieron en buena medida al hecho de tratarse del primer mecanismo de articulación de un modelo ambicioso de becas para una región tan heterogénea con diferentes características y disparidades en función de cada país objeto de la convocatoria. Dichas insuficiencias son objeto de análisis con el ánimo de mejorar el diseño y la formulación de nuevos mecanismos que articulen la cooperación entre ambas áreas geográficas.
- A pesar de la flexibilidad de criterios tanto de candidatos elegibles como de países de origen y de destino, el Programa se reveló claramente asimétrico y desproporcionado. Un total de siete países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela) absorbieron el 89,7% de las becas ejecutadas, en tanto que otros países representados concitaron solamente el 10,3% restante, tal como se ha podido apreciar en los gráficos anteriormente indicados.
- Éste es un grave déficit del Programa que responde a un problema inicial de diseño. La cooperación hacia una determinada región debería establecer mecanismos de discriminación positiva que respeten el principio de proporcionalidad para no menoscabar la calidad, pilar sobre el cual se asienta el funcionamiento del Programa. De este modo, países infrarrepresentados cuyos

sistemas universitarios son igualmente los más deficitarios pueden avanzar en favor de una mayor cohesión regional. Tal como propone Vigil Taquechel²⁶⁴, una fórmula acertada sería la de realizar procesos de selección independientes en los que los países sean agrupados de acuerdo a sus niveles de desarrollo y necesidades específicas, conforme a un sistema de terna para así incidir de forma directa en prioridades y necesidades estratégicas por país. De esta forma se respetaría a la vez el principio de cooperación regional dirigido a una determinada región globalmente considerada pero manteniendo la concreción de las especificidades por país.

- Otro aspecto a cuidar en próximas convocatorias y que sin duda suscitó críticas es el referido a la necesidad de búsqueda externa de financiación en un 25% por parte de los candidatos. Esta circunstancia provocó un sesgo hacia un planteamiento más elitista muy reñido con el espíritu de un programa de cooperación. Si bien el propósito de la Comisión Europea no fue éste, sino más bien orientarlo a conseguir un mayor número de candidatos beneficiarios con un presupuesto elevado, pero a la vez ajustado a las exigencias de una horquilla presupuestaria de la Comisión, finalmente sí se produjo una consecuencia que debería haberse evitado: determinados potenciales candidatos de un elevado nivel no lograron ser seleccionados por la falta de financiación. Del mismo modo que es criticable este planteamiento no sería justo omitir que la Comisión Europea reaccionó en la implementación y así, en diferentes convocatorias, se permitió el acuerdo con determinadas entidades como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), a través de la mediación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), para conciliar procesos de selección paralelos y de este modo beneficiar a cincuenta profesionales mexicanos que obtuvieron el 25% de financiación restante de parte de su organismo nacional.

²⁶⁴ VIGIL TAQUECHEL, Carlos Alberto. "Aprendiendo de la experiencia del Programa ALBAN para mejorar la cooperación en materia de educación superior entre la Unión Europea y América Latina". Investigación y Desarrollo. Universidad del Norte de Colombia. Vol 21 (1). 2013.

- Del mismo modo que hubo un problema de diseño que derivó en la concentración de países emisores de becarios, dicha concentración también se produjo en cuanto a la recepción de estudiantes, siendo España el que aglutinó un mayor número de beneficiarios, con una gran diferencia. A España le siguieron Reino Unido, Alemania y Francia, quedando el resto de países en un segundo plano, a excepción de Portugal, que por su tamaño y peso relativo recibió también un gran número de estudiantes. De nuevo en el caso de Portugal se comprobó que la transversalidad no se logró, puesto que el 90% de los candidatos que eligieron dicho país eran brasileños, por lo que el idioma fue el detonante decisivo. De nuevo la pregunta que cabe formular es si tiene sentido plantear un programa de concentración por área geográfica de origen y de destino tan elevado, a pesar de que no fuera la filosofía inicial, dado que los resultados así lo demostraron. Quizás en el diseño debería plantearse unas cuotas por país puesto que si el objetivo es el de ahondar en la internacionalización de los sistemas universitarios de Europa, ésta no se logra de forma nítida, al haber países tradicionalmente receptores de estudiantes internacionales que tuvieron una participación muy testimonial, como lo demuestran las estadísticas en relación a Dinamarca o Suecia, por ejemplo. Ciertamente es que el establecimiento de un sistema de cuotas y de sistemas de discriminación positiva da lugar a posibles distorsiones del sistema y que se trata de decisiones polémicas y en algunas ocasiones los efectos perseguidos no se logran con facilidad²⁶⁵, tal como lo demuestran casos como el de la *National Audit Office* cuando manifiesta, en relación al acceso a la universidad: “*there is widespread activity to raise aspirations and awareness but much less to ensure that applications from people in groups with low representation have a fair chance of succeeding*”. Sin embargo, la diferencia en el caso de este Programa u otros que se puedan plantear en el futuro no se refiere a cuotas de carácter

²⁶⁵ SAUNDERS, Nick. “Widening Access to higher education-the limits of positive action”. *Education and the Law*. Vol 16 (1). Carfax Publishing. 2004. P. 4

personal o individual, sino cuotas por países, en pro de una mayor cohesión regional a través del fomento de la igualdad de oportunidades.

- El objetivo de la consolidación de redes entre departamentos universitarios no resultó del todo idóneo, ya que el apoyo institucional de la universidad de origen se limitó desafortunadamente en una mayoría de los casos, a la redacción de una carta de apoyo al estudiante o profesional beneficiario de la ayuda. Muy probablemente sería conveniente plantear, de cara al futuro diseño de programas de este tipo, el establecimiento de incentivos al personal académico para continuar haciendo el seguimiento a distancia – la tutorización debería mantenerse en la universidad de acogida del estudiante – . De este modo se propiciaría una mayor interacción entre el departamento de origen y el de destino. Más allá del diseño del Programa, también se podría achacar la falta de visión estratégica y actitud proactiva de parte de las universidades latinoamericanas para obtener el máximo rendimiento de las oportunidades brindadas por el Programa y de este modo reforzar la cooperación con sus contrapartes europeas.
- Por último, y quizás uno de los aspectos que más dificultades generó en la gestión e implementación, ligado al de la comunicación y coordinación de los diferentes puntos de la red, fue el de la administración en sí misma del Programa. El hecho de que la red de Puntos Focales estuviese compuesta por actores y representantes heterogéneos (tan sólo ANUIES y ASCUN en representación de México y Colombia respectivamente lo hicieron en calidad de Punto Focal nacional centralizado) dificultaron el desenvolvimiento de las acciones. A ello se sumó el papel limitado de los Puntos Focales, dotados prácticamente en exclusiva de competencias en materia de difusión, lo cual no dio lugar a una óptima implementación.

3.1.5 Perspectivas de futuro del Espacio ALCUE y la cooperación birregional

Que la cooperación de la Unión Europea, vía Programas de la Comisión Europea, ha contribuido al desarrollo de América Latina gracias a una política estructurada y bien

impulsada de ayuda a través de la educación superior, es un hecho al que pocas objeciones se pueden realizar.

Una vez desaparecidos los programas de cooperación específicos de la Unión Europea con América Latina, como los programas ALFA o el ALBAN aquí reflejado, cabía esperar una evolución algo pesimista de las políticas comunitarias en el marco de programas de cooperación en materia de educación superior hacia América Latina. Ello debido fundamentalmente a la reorientación de la relación birregional, más proclive en los últimos tiempos a plantear un ámbito de actuación más equilibrado, caracterizado por la superación de las asimetrías. Sin embargo, a la luz de los presupuestos asignados a las acciones para América Latina para el período 2014-2020, en el contexto de *Erasmus +*, no parece que las previsiones nada halagüeñas se hayan cumplido. Básicamente, *Erasmus +* recoge la actividad antes desarrollada por ALFA y Erasmus Mundus. Utilizando el indicador de la financiación total de la Unión Europea en euros, el monto global es aproximadamente el mismo si se compara la primera convocatoria del Programa ALFA III, aprobada en 2009, y la primera convocatoria del Programa Erasmus + (en el entorno de los dieciséis millones de euros cada uno de ellos²⁶⁶).

Parece incierto el futuro de un Espacio ALCUE como ámbito común y armonizado de políticas entre la Unión Europea y la región latinoamericana, dado que hasta la fecha no ha existido una concreción en la integración de las políticas de ciencia, innovación y tecnología por medio de la apuesta por las políticas de apoyo a la educación superior, como si los primeros ámbitos mencionados no estuvieran directamente coaligados con la educación superior, máxime cuando en América Latina prácticamente el 90% de la investigación científica y la transferencia procede precisamente de los centros universitarios.

Poco se ha recorrido desde la Cumbre de Madrid que estableció prioridades estratégicas en su Plan de Acción Bianual 2010-2012. Posteriormente las cumbres de Santiago de

²⁶⁶ VIGIL TAQUECHEL, Carlos Alberto. "Espacio ALCUE del Conocimiento: urge un revulsivo". El camino empedrado de la excelencia. (<<http://cavtaquechel.blogspot.com.es/2015/08/espacio-alcue-del-conocimiento-urge-un.html>> [agosto 2015].

Chile y Bruselas han mantenido las mismas declaraciones de intenciones y la última aportación en Bruselas fue la de la inclusión de un Plan Estratégico dedicado a la educación superior. Sin embargo, este Espacio Común no podrá articularse sin la apuesta decidida de los gobiernos de ambos bloques políticos.

La importancia de América Latina para la Unión Europea se demuestra también en el marco de programas de cooperación de carácter bilateral hacia la región latinoamericana, como es el caso del que analizaremos seguidamente, y que pone de manifiesto el interés en establecer partenariados estratégicos hacia la mencionada región por parte de dos países como España y Alemania, que ponemos de manifiesto en el siguiente epígrafe.

3.2 El modelo bilateral hispano-alemán de cooperación hacia la región latinoamericana

3.2.1 Introducción

El interés recíproco siempre suscitado entre Alemania y España en los campos científico-técnicos, y en términos generales, en la cultura del otro país, se remonta varios siglos en el tiempo. Gran parte de los eruditos alemanes habían despertado un interés manifiesto por conocer España e investigar el territorio, tanto la Península Ibérica como las Islas Canarias y las Islas Baleares. Conocidos son los casos de Alexander y Wilhelm von Humboldt o Emil Hübner o el de Heinrich Christopher Störr, primer director de la escuela de minas de Almadén. De igual manera muchos fueron los científicos, literatos, filósofos y juristas españoles que sintieron una especial atracción y predilección por autores y científicos alemanes, quizás en un primer momento también como reacción a la hegemonía de la cultura francesa en siglos precedentes, creándose así en España la corriente germanófila²⁶⁷. De hecho, Julián Sanz del Río, insigne jurista español que da nombre al premio internacional anual para jóvenes científicos e investigadores entre España y Alemania, tuvo una importancia preponderante en la creación de la Institución Libre de Enseñanza en 1876 inspirado en la orientación programática de los

²⁶⁷ REBOK, Sandra: “Über Grenzen hinaus. Ein Jahrhundert deutsch-spanische Wissenschaftsbeziehungen”. CSIC-DAAD, 2010

presupuestos filosóficos del eminente filósofo kantiano Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832). Los ejemplos mencionados son tan sólo algunos de los hitos de la cooperación y el intercambio científico existentes entre ambos países y que son prueba incontestable de una fecunda relación bilateral.

Cierto es que en los últimos tiempos se ha suscitado, debido a la crisis económica comenzada en el primer decenio del siglo XXI y a la hegemonía económica que Alemania ha jugado por medio de políticas tildadas de austeridad propiciadas por el gobierno de la Canciller Angela Merkel, un evidente rechazo hacia Alemania en diferentes países europeos. Grecia ha sido el país donde en mayor medida se ha puesto de manifiesto esta creciente germanofobia. Sin embargo, dicho fenómeno no es un movimiento aislado y privativo de países del Sur con economías más lastradas, sino que incluso ha provocado ciertas repercusiones en el eje franco-alemán. El mismo Daniel Cohn-Bendit, histórico líder ecologista y europarlamentario hasta el año 2014 manifestaba, meses antes de la llegada del Partido Socialista al mando de François Hollande al poder, una clara preocupación por una “movilización germanófoba”²⁶⁸. A pesar de que dicho sentimiento también haya podido dar lugar a cierta preocupación por un posible debilitamiento de las relaciones hispano-alemanas, la crisis económica actual se ha manifestado como un acicate para afianzar los éxitos de cooperación logrados tras una rica trayectoria común y propiciar aún más los puentes de colaboración comunes entre ambos países. Esto es lo que se pretende precisamente con programas como el Curso de formación para Decanos de América Latina que se presenta en este apartado, surgido en pleno período de turbulencia.

El modelo bilateral de cooperación hispano-alemán hacia una subregión continental que se integra en el Programa DIES (*Dialogue on Innovative Higher Education Strategies*) del Servicio Alemán de Intercambio Académico y la Conferencia de Rectores Alemana (HRK), en colaboración con la Fundación Universidad.es, la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), y la Fundación Alexander Von Humboldt, es un caso

²⁶⁸ Huffington Post: “Les Français sont-ils germanophobes”. Stanislas Kraland, Vincent Gibert. 2013 (<www.huffingtonpost.fr/2013/04/29/les-francais-sont-ils-germanophobes_n_3176778.html> [enero 2015]).

específico de cooperación al desarrollo en la región latinoamericana que se analiza seguidamente.

El Programa DIES comprende cuatro subprogramas encaminados a mejorar la gestión universitaria en países en vías de desarrollo. Todos ellos se complementan y son la base de oportunidades para el intercambio académico, la formación personalizada avanzada, y la cooperación institucional. Dichos subprogramas son:

- Diálogo DIES: compuesto por conferencias, seminarios y sesiones informativas con el propósito de crear foros regionales e internacionales para el diálogo y el intercambio de conocimientos y experiencias en el ámbito de la gestión de la educación superior. En el marco de estos diálogos se trata de concienciar a quienes tienen capacidad de decisión acerca de la necesidad de desarrollar capacidades en educación superior, analizar la idoneidad de un diálogo abierto para establecer programas y proyectos específicos y cursos de formación que hagan posible la implementación de métodos encaminados a la mejora de la gestión de la educación superior.
- Cursos de formación DIES: tienen un carácter marcadamente orientado a la praxis a través de cursos avanzados para personal senior, tanto en puestos administrativos a pesar de su perfil académico (vicerrectores, decanos, directores de escuelas técnicas), como aquellos perfiles estrictamente administrativos (directores de oficinas de relaciones internacionales, directores de oficinas de proyectos, personal senior de oficinas de transferencia de resultados de la investigación si los hubiere). Tales cursos son una respuesta a los retos que se plantean los gestores universitarios en sus distintos niveles y que se enfrentan a la realidad de la gestión administrativa diaria para obtener los resultados más eficientes. Los temas varían muy sustancialmente y abarcan áreas tan diferentes pero tan interrelacionadas como la gestión de personal, la internacionalización y el aseguramiento de la calidad o la gestión de proyectos financiados por terceras partes con cargo a fondos destinados a la ayuda al desarrollo, desde instituciones internacionales como la Comisión Europea, el Banco Mundial, o el Banco Interamericano de Desarrollo.

- Colaboración DIES: se trata de un ámbito específico que trata de favorecer la colaboración a través de la asociación entre socios y cuyo objetivo es el acercar a las universidades beneficiarias a una mejora estructural de la gestión. El foco de estos *partnerships* va más allá del ámbito puramente académico y prioriza la vertiente institucional a través de redes académicas interdisciplinarias que persiguen la implementación de procesos comunes para fomentar la eficiencia de estructuras de gestión.
- Proyectos DIES: este tipo de proyectos se enfocan en el establecimiento de estructuras transnacionales de aseguramiento de la calidad, con dos características: que sean sostenibles y que lo hagan a largo plazo. Estas estructuras operan en colaboración estrecha con organizaciones asociadas a nivel regional y su objetivo es tender puentes que logren puntos de encuentro comunes en pro de la calidad en la educación superior, estableciendo estándares comparables que faciliten el reconocimiento de estudios y la movilidad académica.

3.2.2 Objetivos, metodología e implementación

Por el interés que tiene desde el punto de vista de la cooperación al desarrollo en la vertiente de la gestión educativa de facultades adscritas a universidades en países en vías de desarrollo, el caso seleccionado para analizar es el del curso de formación de Decanos de universidades latinoamericanas – *International Dean’s Course Latin America* – que además implica una cooperación de carácter bilateral entre los países desarrollados que patrocinan la iniciativa, en este caso Alemania y España.

El programa DIES es un proyecto genuinamente alemán, que habitualmente desarrolla propuestas de forma independiente, sin ayuda de otros países, como es el caso del ASEAN-QA, encaminado a formar a expertos en aseguramiento de la calidad de universidades del sudeste asiático en Europa por medio de un consorcio liderado por varias organizaciones, entre las cuales se encuentran AQAN, AUN, DAAD, ENQA, HRK, SEAMEO RIHED y la Universidad de Potsdam, que lidera la iniciativa.

Centrándonos en el curso de formación para decanos de América Latina, el análisis que efectuaremos será el de la convocatoria relativa al curso 2012/13, dado que ya ha finalizado y de este modo se ha podido realizar una encuesta a los beneficiarios especialmente diseñada para esta tesis que nos facilita conocer el impacto de este proyecto de cooperación al desarrollo.

Ambos servicios nacionales para la internacionalización, DAAD y la Fundación Universidad.es, hoy en día absorbida por el recientemente creado SEPIE, convocaron a universidades de sus respectivos países a presentar un proyecto de formación de decanos de América Latina. Dos universidades, una por cada país, en este caso las universidades de Saarland y Alicante, fueron las instituciones elegidas para coordinar todo el proyecto en el que participaban otros socios en el seno de un consorcio – DAAD, Fundación Universidad.es, HRK, CRUE y Fundación Alexander von Humboldt – en el que la financiación provenía de ambas agencias nacionales. En el caso del DAAD, la financiación proviene directamente del Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo (BMZ), mientras que por lo que se refiere a Universidad.es, la financiación procedía directamente de su presupuesto a través de subvenciones nominativas.

En un mundo progresivamente competitivo, donde la tendencia en el ámbito de la educación superior es hacia la descentralización y hacia la escasez de fondos públicos, la gestión de las universidades va transitando hacia etapas cada vez más complejas. Ya desde los inicios del siglo XX se preconizaba la necesidad de descentralizar, incluso en la Francia de tradición centralista y origen jacobino, se aludía a la descentralización administrativa como una forma de ser del Estado, relativa a la Administración de intereses especiales, como en este caso podría ser la universidad. La centralización producía la apoplejía en el centro y la parálisis en los extremos²⁶⁹. Pues bien, en este orden de cosas, dado que la descentralización está tomando forma en todos los niveles institucionales, tanto decanos como otros gestores universitarios deben desarrollar sus competencias gerenciales, dado que su campo de acción los lleva a desempeñar

²⁶⁹ DELABROUSSE, Jacques. "La décentralisation administrative et les universités regionales". Ancienne Librairie Thorin et Fils. París, 1901. Pp. 5-10

responsabilidades omnicomprendivas en el campo de la administración que de sus respectivos centros académicos realicen.

Por estos motivos, se diseñó de parte de estas agencias gubernamentales un curso específico de formación a decanos de facultades de universidades latinoamericanas, para, entre otros objetivos, fomentar el desarrollo de habilidades en orientación estratégica, emprendimiento, liderazgo y comunicación. De esta manera, los recursos escasos podrían transformarse en oportunidades que incrementasen la competitividad de los centros que dichos decanos dirigen. Todo ello sobre la base de un común entendimiento sobre la relevancia de las estructuras de gobernanza, las nuevas herramientas y métodos que se pudieran aplicar a la gestión y su idoneidad para el sector educativo.

Por tanto, los objetivos principales del curso de formación fueron los siguientes:

- Proporcionar conocimiento sobre las tendencias fundamentales en los ámbitos de gestión en educación superior en Europa principalmente, aunque teniendo en cuenta el desarrollo de otras tendencias en otras regiones del mundo.
- Facilitar el aprendizaje de algunas herramientas e instrumentos de gestión e instruir a los decanos en la aplicación e implementación de dichos instrumentos en sus facultades/centros de origen.
- Establecer puentes de unión entre las instituciones de educación superior latinoamericanas seleccionadas en el curso y sus homólogas europeas, en este caso, una universidad alemana y otra española, con objeto de poder fomentar el diálogo y la colaboración estrecha en los ámbitos de enseñanza, investigación y gestión.
- Buscar los candidatos más idóneos y con más capacidad de propiciar el cambio y la evolución en sus centros de estudio, en atención a las características del centro, el tamaño. En todo caso, también es necesario resaltar que se da prioridad a las candidaturas de decanos que hayan tenido vinculación con Alemania y España y ejercieran actividades de responsabilidad en la gestión de

centros latinoamericanos en la actualidad. De este modo se vincula cooperación al desarrollo con diplomacia pública universitaria, haciendo de ambos elementos un juego de complementariedad beneficioso para los países que fomentan dichas estrategias de cooperación al desarrollo por medio del conocimiento.

En cuanto al grupo al que fue dirigido el curso, como ya se ha mencionado, se trata de decanos recientemente elegidos, esto es, que no hubieran ejercido el cargo por más de dos años. La convocatoria determinó que fueran elegibles los decanos de universidades de los siguientes países: Belize, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Perú. El número total de decanos elegidos para esta convocatoria fue de un total de treinta, procedentes de los trece países señalados. Cabe señalar que el curso es específicamente destinado a América Latina, incluyendo como experiencia piloto a Belize, como miembro de CARICOM.

El curso se desarrolló en tres fases con otros tantos módulos dirigidos a los participantes, conforme a una estructura que ya se había mostrado exitosa en otras experiencias ya realizadas por el DAAD con universidades del sudeste asiático y con África del Este. Los primeros dos módulos tuvieron lugar en Europa (una semana en España y otra en Alemania), mientras que el tercer módulo fue organizado en América Latina, concretamente en Panamá. Asimismo tuvieron lugar varios seminarios a través de las plataformas web (*webinars*).

En cuanto a la metodología en sentido estricto, con base en la experiencia de cursos semejantes con el marchamo DIES, el curso internacional para formación de decanos de universidades latinoamericanas implica el establecimiento de una serie de pautas metodológicas, a saber:

- El curso es eminentemente práctico, con absoluta necesidad de estar basado en estudios de caso o en cuestiones concretas referidas a una realidad derivada de

la situación laboral del participante. Pérez Serrano²⁷⁰ muestra las siguientes características sobre la metodología empleada en el estudio de casos:

- Particularista: orientada a comprender profundamente la realidad singular (un individuo, un grupo, una situación social o una comunidad). Interesa la comprensión del caso, y esta característica es útil para descubrir y analizar situaciones únicas.
 - Descriptivo: El producto final es obtener una rica descripción. La descripción es contextualizada, es decir, que la descripción final implica siempre la “consideración del contexto” y las variables que definen la situación.
 - Heurístico: ilumina la comprensión del lector, pretende ampliar o confirmar lo que ya sabe. Se constituye una estrategia encaminada a la toma de decisiones que luego sirven para proponer iniciativas de acción.
 - Inductivo: se basa en el razonamiento inductivo o razonamiento no deductivo (obtener conclusiones generales a partir de premisas que contienen datos particulares, por ejemplo, de la observación repetida de objetos o acontecimientos de la misma índole se establece una conclusión para todos los objetos o eventos de dicha naturaleza) para generar hipótesis y descubrir relaciones y conceptos.
- El curso proporciona los instrumentos necesarios para que cada uno de los participantes pueda desarrollar un proyecto de reforma individual, es decir un plan estratégico de acción personal a implementar en la facultad o centro que dirige la persona con responsabilidades decanales. En un primer momento, el plan de acción describe la experiencia laboral personal en la institución a la que se halla adscrito quien propone la estrategia, haciendo un análisis reflexivo de

²⁷⁰ PÉREZ SERRANO, Gloria. “Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos”. España, La Muralla. 1994

los problemas y obstáculos a los que se enfrenta en la realidad del día a día como gestor de máximo rango en la facultad que dirige.

En un segundo momento, cada uno de los participantes se compromete a desarrollar un ámbito de acción que implique un reto de primer orden para la facultad y sobre el cual habrán de aplicarse los cambios que se propone implementar y que adoptarán ineludiblemente la forma de proyecto de reforma. Cada uno de estos planes estratégicos de acción personal así como su progreso son considerados en cada módulo y posteriormente analizados a través de un riguroso seguimiento por medio de técnicas vinculadas al *coaching* y *mentoring*, asegurando por tanto que los participantes son supervisados a nivel regional por mentores y *coaches* personales en sus países de origen.

3.2.2.1 Características técnicas de la encuesta

La población de la encuesta incluye las universidades, tanto públicas como privadas, latinoamericanas, cuyos representantes han sido beneficiarios del curso internacional de formación de decanos de América Latina. Durante el mes de enero de 2015 se realizó una encuesta a todos los decanos participantes, un total de treinta personas, de otras tantas universidades²⁷¹ que participaron en el curso, de las cuales contestaron veinticuatro. Los resultados arrojados por la encuesta son, por tanto, muy representativos, puesto que reflejan la opinión del 80% de los participantes.

²⁷¹ Las universidades representadas en el curso de formación fueron las siguientes, por país: Belize: *University of Belize*. Bolivia: *Universidad Autónoma Juan Misael Saracho*, *Universidad Católica Boliviana San Pablo*. Colombia: *Universidad Cooperativa*, *Universidad Antonio Nariño*, *Universidad Externado de Colombia*, *Universidad del Rosario*, *Universidad Nacional de Colombia*, *Universidad del Cauca*. Costa Rica: *Universidad Nacional*, *Universidad de Costa Rica*. Chile: *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, *Universidad de Talca*. Ecuador: *Pontificia Universidad Católica del Ecuador*. El Salvador: *Universidad Tecnológica de El Salvador*. Guatemala: *Centro Universitario de Oriente*, *Universidad de San Carlos*, *Universidad del Valle de Guatemala*. Honduras: *Universidad Nacional Autónoma de Honduras*. México: *Universidad Autónoma de Nuevo León*, *Universidad Iberoamericana*, *Universidad Autónoma de Baja California*. Nicaragua: *Universidad Católica Redemptoris Mater*, *UNAN-León*, Panamá: *Universidad Internacional Marítima de Panamá*, *Universidad Autónoma de Chiriquí*, *Universidad Tecnológica de Panamá*. Perú: *Universidad Peruana Cayetano Heredia*, *Pontificia Universidad Católica del Perú*, *Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo*.

3.2.3 Estudio de caso

Tabla VII
Tipología de centros participantes en la encuesta²⁷²

Tipología de centros participantes en la encuesta			
Especialización	Públicas	Privadas	Total
Universidades generalistas	11	10	21
Universidades politécnicas	2	0	2
Universidades de estudios monográficos	1	0	1
Total	14	10	24

Gráfico XVI
Tipología de centros participantes en la encuesta por su status

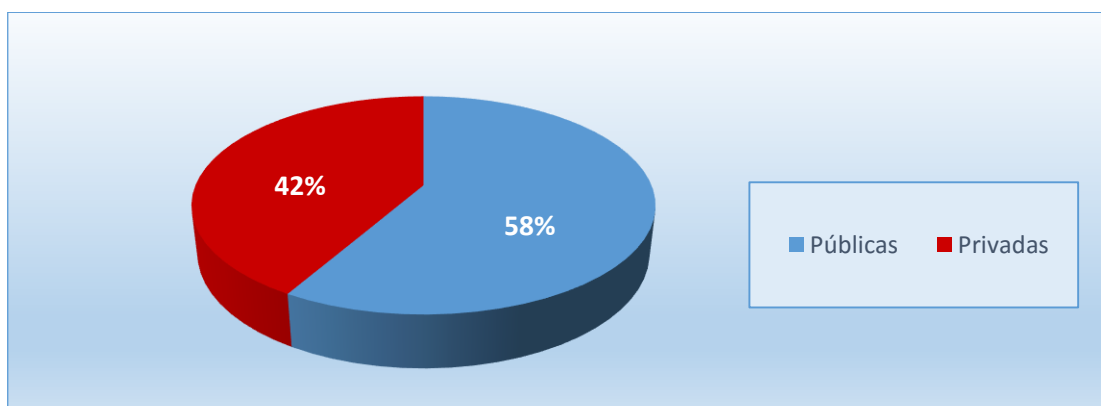
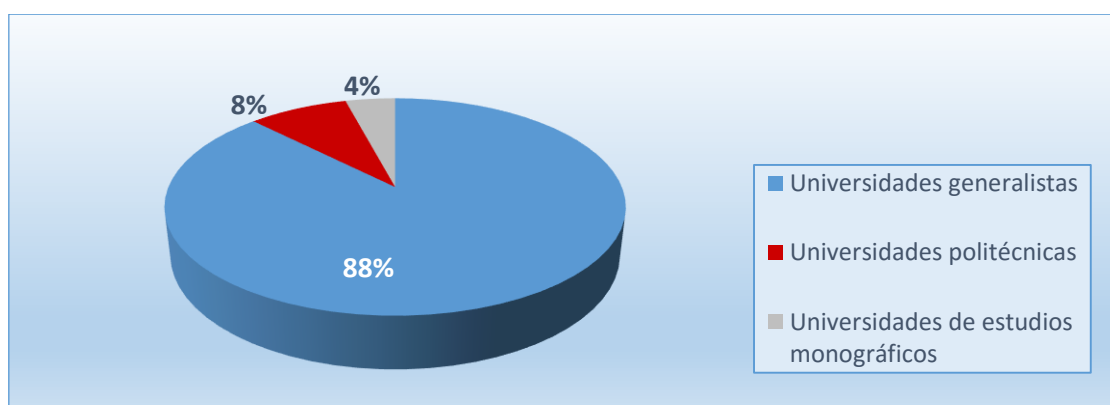
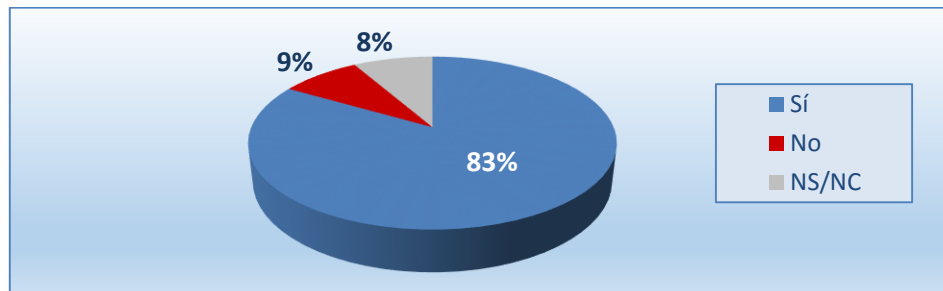


Gráfico XVII
Tipología de centros participantes en la encuesta por su nivel de especialización



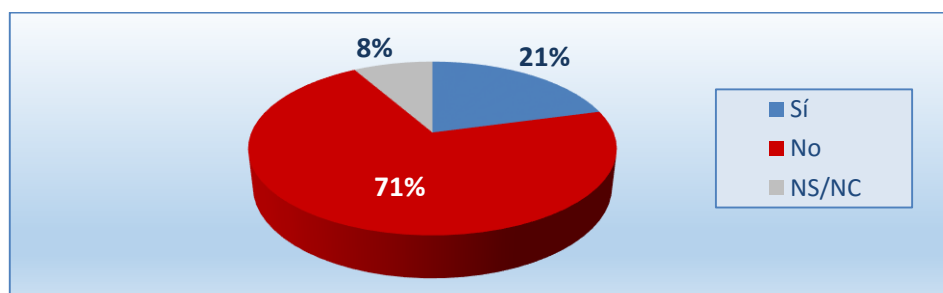
²⁷² Fuente: Elaboración propia conforme al cuestionario realizado a los participantes del proyecto en el marco de la tesis doctoral. La base de datos es inédita y está en poder del doctorando.

1.- ¿Considera que un programa como el de formación de decanos de América Latina contribuye a reforzar la imagen de los sistemas universitarios de los países que financian dicha iniciativa, en este caso Alemania y España?



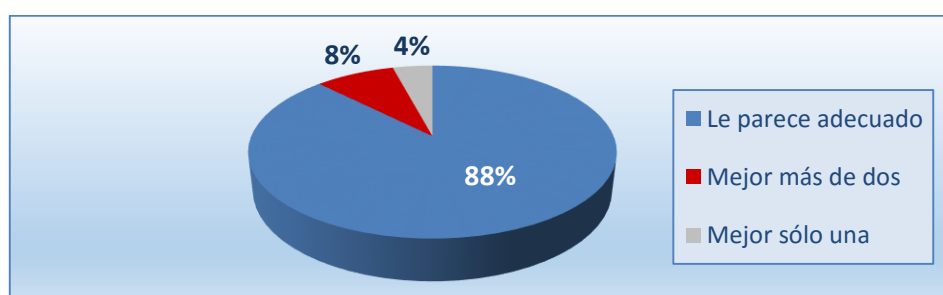
Sí	20	No	2	NS/NC	2
----	----	----	---	-------	---

2.- En caso de no existir en su país una agencia de internacionalización universitaria como DAAD o Universidad.es, ¿considera positivo y necesario impulsar su creación?



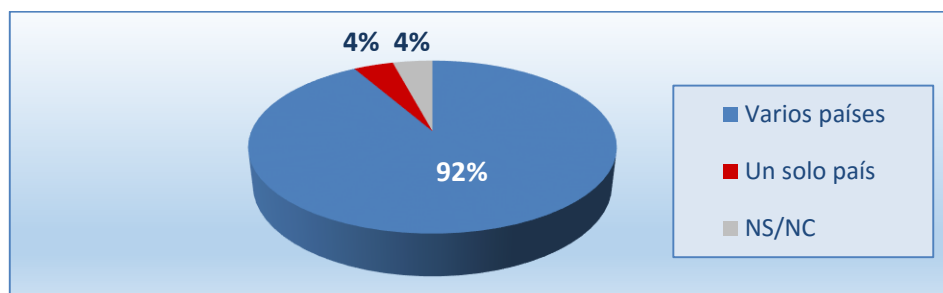
Sí	5	No	17	NS/NC	2
----	---	----	----	-------	---

3.- ¿Le parece adecuado el planteamiento de tener dos universidades europeas coordinadoras o preferiría que lo hicieran más universidades o quizás una sola?



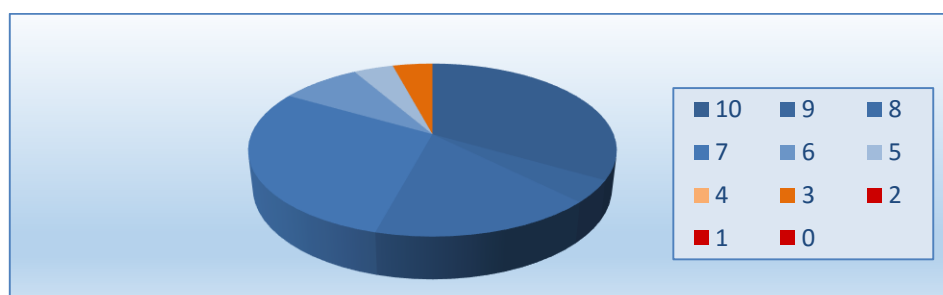
Le parece adecuado	21	Mejor más de dos	2	Mejor sólo una	1
--------------------	----	------------------	---	----------------	---

4.- *¿Considera que el programa está bien planteado al dirigirse a profesionales de tan distintos países o por el contrario sería más deseable dirigirlo a profesionales de un solo país como el que usted representa?*



Varios países	22	Un solo país	1	NS/NC	1
---------------	----	--------------	---	-------	---

5.- *En una escala de 0 a 10, siendo 10 la nota más alta, ¿cómo valoraría el curso desarrollado en todos sus aspectos, incluyendo calidad de la formación, organización y financiación?*



Puntuación de 10	8 votos	Puntuación de 9	1 voto	Puntuación de 8	4 votos
Puntuación de 7	7 votos	Puntuación de 6	2 votos	Puntuación de 5	1 voto
Puntuación de 4	0 votos	Puntuación de 3	1 voto	Puntuación de 2	0 votos
Puntuación de 1	0 votos	Puntuación de 0	0 votos	Puntuación media	8,5

3.2.4 Conclusiones

Un proyecto del tipo que aquí se describe persigue muy fundamentalmente proporcionar una amplia gama de instrumentos a los gestores de los centros universitarios en virtud de los cuales se hallen en condiciones de obtener el máximo provecho y rendimiento en las actividades de gerencia. Las universidades, tal como ponen de manifiesto Vogel y Reyes, se enfrentan a una demanda progresiva de

productividad a todos los niveles, sobre todo en lo que se refiere a docencia, investigación y transferencia del conocimiento²⁷³. Las evaluaciones sobre rendimiento y productividad conforme a criterios de eficiencia son nota común en los sistemas universitarios y en las unidades centralizadas de ámbitos docentes, por lo que proyectos internacionales como el aquí reflejado son fundamentales para mejorar la productividad en el trabajo. Investigaciones tanto teóricas como empíricas han sido llevadas a cabo para analizar los procesos psicológicos que fundamentan la actividad organizacional y que se reflejan en la productividad laboral²⁷⁴.

A tenor de los resultados de la encuesta y tras el análisis de los informes de actividad elaborados, se puede concluir lo siguiente:

- Actividades como el curso de formación estudiado se presentan como paradigmáticas de la cooperación al desarrollo a través de la impartición de módulos que reflejan modelos exitosos en países desarrollados. En muchas ocasiones estos instrumentos propician un acercamiento de Decanos de centros de reciente creación a las técnicas más avanzadas en la gestión a través de modelos de buenas prácticas no conocidos y por tanto no aplicados en países emergentes. Estas buenas prácticas se refieren tanto al manejo de sistemas de información, a la elaboración de un adecuado funcionamiento del cuadro de mando, la operatividad en la distribución de fondos y búsqueda de recursos financieros para el centro universitario en cuestión, como a la gestión académica en su sentido más amplio, lo cual implica naturalmente el desarrollo institucional a medio y largo plazos.
- El curso de formación para decanos de universidades latinoamericanas implementado por dos agencias europeas de internacionalización y cooperación universitaria puso de manifiesto la importancia de preservar, por vía del

²⁷³ VOGEL, Edgar H. REYES, Pablo A. "Matching Individual Career and Development with Institutional Goals: a Case Study". En C. Scholz y V. Stein. (Eds). "The Dean in the University of the Future". Rainer Hampp Verlag 2014, Pp. 98-110.

²⁷⁴ BENDER, Keith A. HEYWOOD, John S. "Job Satisfaction of the Highly Educated: the Role of Gender, Academic Tenure, and Earnings". *Scottish Journal of Political Economy* 53 (2/2006). Pp. 253-279.

oportuno cumplimiento de procesos en el centro de referencia, tres principios fundamentales²⁷⁵ a partir de los cuales se sustancia la implementación de una estrategia de progresivo rendimiento: el desarrollo de aptitudes; la compartimentación y especialización del trabajo, que favorece la no injerencia o intromisión en asuntos profesionales de otros; la interconexión y apoyo a otros ámbitos de trabajo en el mismo centro, que han de estar necesariamente vinculados para garantizar un rendimiento favorable gracias a una gestión de calidad y elevados estándares. Estos principios se pueden predicar no exclusivamente respecto a una estructura administrativa de gestión, sino en general a cualquier elemento de vanguardia social, como lo demuestra su aplicación en la educación primaria con los mismos parámetros y ya desde principios del siglo XX.

- Los objetivos del curso de formación fueron logrados muy claramente. Prueba de ello es la elevada puntuación a la luz de la encuesta realizada a los diferentes decanos participantes, con una nota media sobresaliente de ocho puntos y medio. Además de fomentar la dimensión de cooperación al desarrollo a través de la formación y de la transmisión de modelos exitosos en Europa continental, las agencias nacionales impulsoras ahondaron en su dimensión internacional a través de la articulación de un mecanismo de cooperación que incide en la reputación de sus sistemas universitarios. Como puede observarse en la encuesta, un 83% de los encuestados respondieron positivamente a la pregunta acerca del impacto que en la notoriedad de dichos sistemas universitarios de Alemania y España tuvo la implementación del curso, algo que a corto plazo puede propiciar mayor acercamiento y sin duda contribuir a incrementar la movilidad tanto de estudiantes de intercambio, como de doctorandos o personal docente en formación a las universidades coordinadoras en Europa o universidades diferentes en dichos países.

²⁷⁵ VV.AA. "School Management Authorized by the Minister of Education". Ryerson Press. 1915. P. 2.

- Desde la perspectiva de los objetivos estratégicos a nivel político de las agencias gubernamentales alemana y española se logra, por vía de un curso de formación de corte marcadamente orientado a la cooperación al desarrollo, combinarlo con el compromiso de internacionalización de los sistemas universitarios, ya que en este caso las universidades de Saarland y Alicante generan un alto valor añadido en la formación internacional y la conexión con grupos y facultades de países en vías de desarrollo. Esta internacionalización palpable queda combinada con la internacionalización genérica, entendida ésta como bien intangible, que se produce en los sistemas universitarios por vía de la consolidación de la reputación anteriormente mencionada y propiciando un respeto por la imagen de marca de ambos sistemas universitarios en los países cuyas facultades han estado representadas.

- Otro aspecto determinante es el del reconocimiento a un cierto paralelismo entre desarrollo y existencia de agencia gubernamental. Casi tres cuartas partes de los encuestados, concretamente un 71% no considera oportuno el establecimiento de agencias de corte similar en sus respectivos países. Se entiende que una estructura de tales dimensiones, presupuesto y pericia va muy vinculada a una política estratégica de Estado y por tanto la mayoría de los países lo conecta directamente con su grado de desarrollo. Curiosamente el pequeño porcentaje del 8% que responde positivamente pertenece a México y Chile, precisamente los dos únicos países que forman parte de la OCDE y que por tanto gozan, entre los países representados, de un mayor nivel de especialización y con sistemas universitarios más sólidos. Precisamente la pregunta de la encuesta iba encaminada a comprobar el nivel de interés en la puesta en marcha de agencias de similares características, y en función del resultado, conectarlo a la idea que se plantea en la tesis de creación de una Agencia Iberoamericana del Conocimiento con carácter de agencia multinivel. Dado que no existe una especial proclividad por la formación de agencias de esta índole, se puede presuponer que este aspecto queda enmarcado, trazando un paralelismo con lo que ocurre en el ámbito de las inversiones internacionales, en lo que la literatura conoce como la “dicotomía entre las inversiones de los países desarrollados y la

de los países en vías de desarrollo”²⁷⁶. En este ámbito de las inversiones los países tradicionalmente desarrollados son exportadores de capital, mientras que los países en vías de desarrollo han sido netamente importadores de capital y es, precisamente, en este contexto en el que podría enmarcarse la creación de un modelo de agencia que dichos países, *motu proprio*, no constituirían y por el que, sin embargo sí se sentirían atraídos respecto a formar parte de él pero por iniciativa de otro u otros países, desarrollados, que lo impulsarían.

- El planteamiento de dirigir el curso a un elenco de países que, si bien pertenecen a la región latinoamericana, representan realidades culturales diferentes, se interpreta como una exitosa medida, dado que una abrumadora mayoría de los encuestados, concretamente el 92%, se muestran satisfechos con esta orientación, y la priorizan sobre otras opciones de una mayor concreción y acotamiento de destinatarios. Ambas agencias determinaron desde la génesis del curso que uno de los mayores retos podría ser precisamente el de hacer frente al *process-loss* que sufren los equipos multiculturales derivados precisamente de la falta de semejanza de expectativas por sus diferentes realidades nacionales producto de idiosincrasias bien distintas²⁷⁷. Esta hipótesis referida a los proyectos de equipos formados por estudiantes internacionales de diferentes ámbitos geográficos se aplica también a los cursos de formación de profesionales haciendo de la heterogeneidad cultural un acicate en favor del debate, la reflexión, a través de la puesta en común de realidades semejantes planteadas desde diferentes prismas, lo que sin duda enriquece inequívocamente el análisis y la aportación de soluciones prácticas. La conclusión

²⁷⁶ ECHANDI, Roberto. “What Do Developing Countries Expect from the International Investment Regime?” En “The Evolving International Investment Regime: Expectations, Realities, Options”. Oxford University Press. 2011.

²⁷⁷ CASPERSZ, Donella. “An Approach to Managing Diversity in Student Team Projects”. University of Western Australia. <http://www.researchgate.net/publication/228432319>. P. 74.

que se destaca es que la diversidad en equipos de esta índole tiene un potencial determinante como fuente de ventajas competitivas²⁷⁸.

- Como conclusión final se puede afirmar que el modelo aquí plasmado refleja el éxito de la cooperación al desarrollo a nivel universitario que se facilita por la existencia de agencias gubernamentales, en este caso europeas, que son protagonistas de la internacionalización universitaria por medio de la cooperación y que una vez más, son auténticos instrumentos de diplomacia universitaria, generando un fuerte impacto en la consolidación de la marca país vía reputación de sus sistemas universitarios.

3.3 Cooperación de país a país: la Fundación Universidad.es y su Programa de becas de grado para estudiantes ecuatoguineanos

3.3.1 Introducción

El caso práctico cuyo análisis se plasma en esta sección es un ejemplo claro de internacionalización del sistema universitario por medio de la cooperación. En este caso hay diferentes elementos que convergen en esta política pública de Estado que se identifica con el programa de becas de grado para estudiantes ecuatoguineanos en España, lanzado en el curso académico 2010/11: la internacionalización mencionada a través de la llegada de un nutrido grupo de estudiantes jóvenes a las universidades españolas, así como el despliegue de una política de cooperación al desarrollo de un país, Guinea Ecuatorial, con importantes lazos históricos con España – no se debe olvidar que se trató en primer lugar de una colonia y posteriormente, hasta 1968, año de la independencia, provincia española – y por último, un claro ejemplo de diplomacia pública de la acción exterior española a través de la educación superior.

²⁷⁸ MCLEOD, Poppy Laretta. "Ethnic Diversity and Creativity in Small Groups". University of Michigan. Small Group Research. Vol 27 (2). 1996. Pp. 248-264.

3.3.2 El país beneficiario

Guinea Ecuatorial es una república presidencialista que obtuvo su independencia de España en 1968. El país se rige actualmente por la Constitución o Ley Fundamental de Guinea Ecuatorial – la conocida también como Carta de Akonibe – aprobada el 12 de octubre de 1982 tras la llegada al poder de Teodoro Obiang Nguema Mbasogo a través del golpe de estado que puso fin al gobierno de Francisco Macías Nguema. La Constitución ha sufrido dos reformas, en 1995 y la más reciente en 2012.

El país, de un millón escaso de población²⁷⁹ se ubica en la parte más occidental de África Central, limitando, su territorio continental, al norte con Camerún, al sur y al este con Gabón y al oeste con el Océano Atlántico. La parte insular limita con las costas de Camerún y Santo Tomé y Príncipe, y está compuesta por las islas de Bioko, Annobón e islotes adyacentes.

Con objeto de realizar una breve caracterización del país en cifras, es preciso señalar que la República de Guinea Ecuatorial representa un muy buen ejemplo de lo que hoy en día entendemos por país en vías de desarrollo, dado el importante crecimiento experimentado en los últimos años. Concretamente, en el lustro de 2001 a 2005, el país registró una tasa de crecimiento del 26,2%, lo que constituye sin duda una de la más elevadas tasas de crecimiento económico a nivel mundial. Tales avances están directamente relacionados con la explotación de los yacimientos petrolíferos, ya que el petróleo y el gas constituyen aproximadamente el 95% del PIB actual del país (en el año 2006, tan sólo el petróleo supuso el 93,7% del PIB nacional²⁸⁰). El país ha pasado en los últimos años de estar incluido en la lista de países más subdesarrollados y con un Índice de Desarrollo Humano (IDH) bajo a estar justo en la barrera de países de IDH medio (los

²⁷⁹ Datos del censo nacional realizados en 2011. Dichos datos arrojan un número de personas de prácticamente el doble que los datos que manejan agencias del sistema de Naciones Unidas y los organismos oficiales de cooperación *in situ*, que hablan de aproximadamente seiscientos mil personas.

²⁸⁰ Datos del Ministerio de Economía y de la Tesorería General del Estado de la República de Guinea Ecuatorial. Informe año 2006.

últimos datos referidos al año 2014 así lo avalan, según el informe de desarrollo humano del PNUD).

Gráfico XVIII
Evolución del índice de Desarrollo Humano en Guinea Ecuatorial²⁸¹



La fase expansiva de crecimiento gracias a los hallazgos de petróleo y gas en el Golfo de Guinea se ha visto drásticamente interrumpida en los últimos años. Su situación económica se ha visto seriamente dañada al ser arrastrada también por la crisis económica internacional. De hecho, las últimas estimaciones y previsiones de la OCDE son realmente negativas para el país, con un crecimiento negativo del PIB del -4,8% en 2013, un -2,1% en 2014 y una proyección estimada del -8,7% en 2015²⁸².

Estos datos reflejan que el país ha avanzado de forma muy marcada, pero que aún sigue siendo un país subdesarrollado, y que la riqueza sigue estando muy inadecuadamente distribuida, aspecto que incide de forma directa en la educación, ámbito en el que las cifras están muy lejos de un país desarrollado. En la siguiente tabla se ponen de relieve algunas de las cifras más relevantes en el ámbito de la educación. Por mencionar algunas cifras del año 2010, cuando tuvo lugar el inicio del programa de becas coordinado por la Fundación Universidad.es, la educación básica reglamentada obligatoria era de ocho

²⁸¹ Fuente: PNUD (Programa de Desarrollo de Naciones Unidas). (<<http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/GNQ>> [marzo 2015]).

²⁸² African Economic Outlook. Macroeconomic Indicators 2015. (<<http://www.africaneconomicoutlook.org/en/country-notes/central-africa/equatorial-guinea/>> [abril 2015]).

años, siendo la media de años de escolarización sensiblemente inferior a los cinco años y medio, es decir, un 63% de los años previstos de escolarización básica obligatoria en educación primaria. Estas cuestiones relativas a la eficiencia del gasto público en educación en economías emergentes y en vías de desarrollo²⁸³ siempre se ha mostrado como un asunto espinoso para los investigadores, dada la dificultad que tiene medir el impacto que la educación tiene en las economías nacionales en función de las variables y técnicas paramétricas o no paramétricas que se puedan utilizar.

Tabla VIII
Datos relativos a educación en Guinea Ecuatorial año 2010²⁸⁴

Datos relativos a educación en Guinea Ecuatorial. Año 2010	
Media de años de escolarización (MYS – Mean Years of Schooling ¹⁶)	5.36
Años previstos de educación obligatoria básica	8.5
Tasa de alfabetización en población adulta (por encima de 15 años)	94.2
Tasa bruta de inscripción en educación infantil preescolar	73
Tasa bruta de inscripción en educación primaria	91
Tasa de abandono escolar prematuro en educación primaria	27.93
Ratio estudiante/profesor en enseñanza primaria	26

Las fuentes citadas no recogen datos referidos a la educación secundaria ni a la formación universitaria, dado que no existen estadísticas fiables al respecto. Sin embargo, en cuanto a la enseñanza superior sí se puede señalar que la única universidad nacional (hasta la decisión del gobierno de crear la AUCA²⁸⁵ - *American University in*

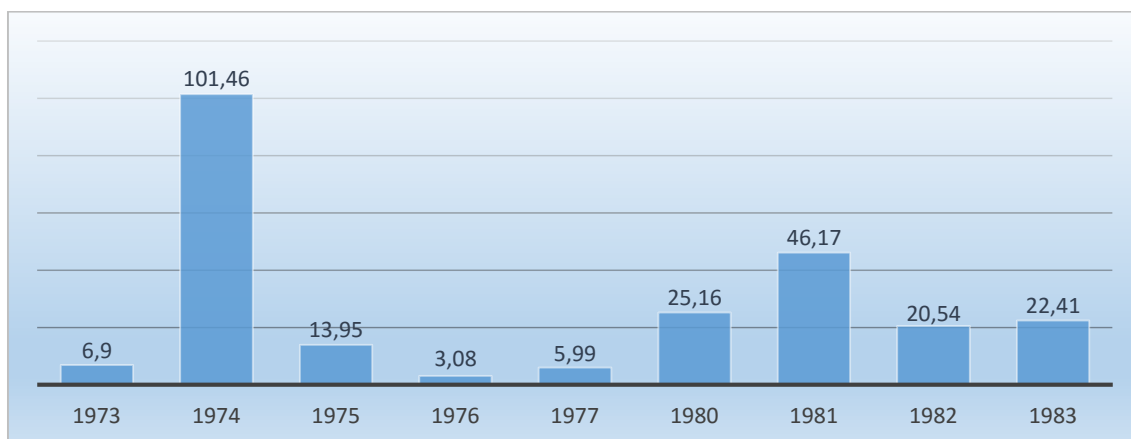
²⁸³ GRIGOLI, Francesco. "A hybrid approach to estimating the efficiency of public spending on education in emerging and developing countries". IMF Working papers 14/19. International Monetary Fund. Washington D.C. 2014.

²⁸⁴ Fuente: Datos del Ministerio de Educación y Ciencias. Segunda Vicepresidencia del Gobierno de la República de Guinea Ecuatorial.

²⁸⁵ AUCA es la nueva universidad que el Estado ecuatoguineano tiene previsto poner en marcha en el curso académico 2015/16, y que viene a unirse a la UNGE, existente desde el año 1995. Este tipo de proyectos, como AUCA o *Université Denis Sassou Nguesso* en Congo Brazzaville son prueba de la apuesta por la educación de los países del África subsahariana.

Central Africa-), la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial²⁸⁶ (UNGE) fue creada hace tan sólo dos décadas y que el número de estudiantes que por sus aulas ha pasado no supera los cinco mil.

Gráfico XIX
Ayuda Oficial al Desarrollo neta recibida por Guinea Ecuatorial (% de FBC)²⁸⁷



3.3.3 Antecedentes, contexto y objetivos del Programa

A lo largo del curso académico 2008/09, el año previo al comienzo de la implementación del proyecto financiado por AECID y coordinado por la Fundación Universidad.es, había un total de 891 estudiantes ecuatoguineanos realizando estudios fuera de su país, de los cuales 398 habían elegido España, prácticamente todos matriculados en estudios de grado –primer y segundo ciclo antes de la aplicación de Bolonia-. Queda así patente que España ocupa el primer lugar por predilección de los estudiantes, siendo el segundo los

²⁸⁶ La UNGE fue creada por Ley Núm. 12/1995, de 6 de enero de conformidad con el artículo 5 inciso a) de La Ley General de Educación, “con el objeto de establecer una institución de nivel postsecundario que sirva de ámbito en el que se vean realizadas las aspiraciones de los actuales y futuros alumnos de la educación secundaria, que sea dinámica y motivada para identificar las necesidades prioritarias para el desarrollo del país; que investigue alternativas de soluciones para la problemática de desarrollo de éste; que genere ciencia y tecnología respetando la identidad nacional”.

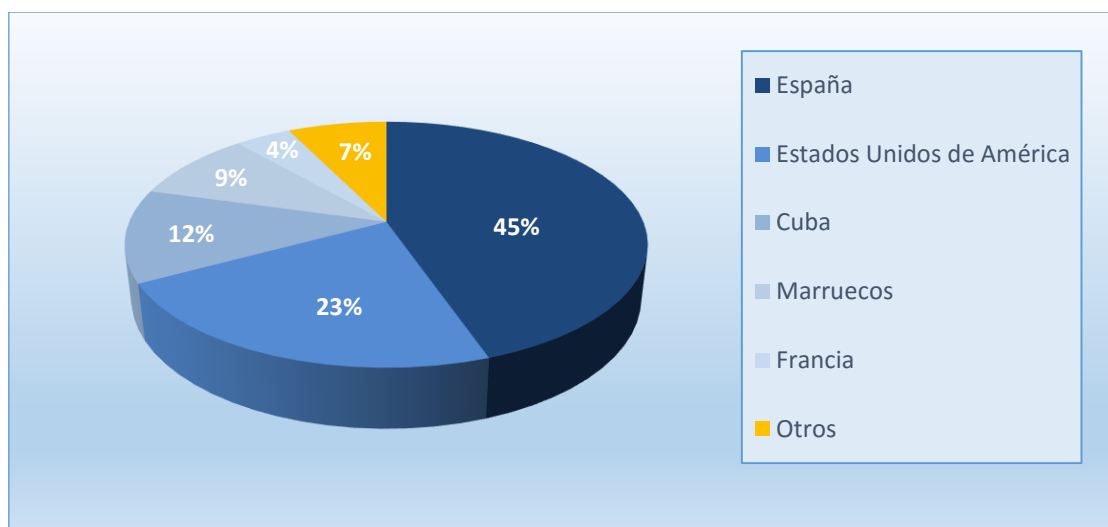
²⁸⁷ Fuente: OCDE. International Development Statistics (IDS) online databases. En este gráfico no se hace mención a los años 1978 y 1979 por tratarse de los momentos más convulsos de la historia del país, previos y posteriores al “Golpe de la Libertad” que derrocó al Presidente Francisco Macías el 3 de Agosto de 1979 en un golpe militar promovido por el Presidente actual, Teodoro Obiang Nguema Mbasogo. Los datos aluden al porcentaje de Formación Bruta del Capital.

Estados Unidos de América, con un total de 200, seguido de Cuba, con 109, Marruecos, con 82, y Francia, con 37, por mencionar los cinco primeros de la clasificación.

Tabla IX
Estudiantes ecuatoguineanos en el exterior (curso académico 2008/09)²⁸⁸

Estudiantes ecuatoguineanos en el exterior. Curso académico 2008/09	
Destino	Número de estudiantes
España	398
Estados Unidos de América	200
Cuba	109
Marruecos	82
Francia	37
Total	891

Gráfico XVI
Porcentaje de estudiantes ecuatoguineanos en el extranjero (2008/09)



En Junio de 2009, 41 estudiantes aprobaron la selectividad española²⁸⁹, de los cuales 15 eran estudiantes procedentes de colegios españoles en Guinea Ecuatorial, mientras que los 26 restantes lo hicieron por homologación²⁹⁰. De los 2045 que se presentaron a las

²⁸⁸ Fuente. UNESCO.

²⁸⁹ Fuente. UNED. Informe anual de actividades del Centro Asociado de la UNED en Malabo. Año 2010.

²⁹⁰ Fuente. Ministerio de Educación. Gobierno de España. Datos de la Subdirección General de Títulos y Reconocimiento de Cualificaciones

pruebas de madurez del sistema nacional ecuatoguineano, aprobaron 613 estudiantes, lo que representa una tasa de éxito de tan solamente el 30%. De hecho, uno de los principales problemas del sistema educativo ecuatoguineano es el abandono escolar temprano en educación secundaria, así como la débil tasa de estudiantes que acceden al sistema universitario. A pesar de estas cifras que en principio podrían parecer poco significativas, lo cierto es que el desarrollo de los países menos favorecidos o avanzados reside más fundamentalmente en la educación elemental y primaria, pues sólo con un sistema educativo consolidado es viable pensar en la adecuada estructuración y articulación de un exitoso sistema educativo en los ámbitos secundario y terciario. En este sentido, Guinea Ecuatorial ha experimentado un notabilísimo avance en los últimos años, dado que ha pasado a tener una tasa alfabetización en términos absolutos del 93%²⁹¹, siendo ésta una de las más avanzadas del África subsahariana.

En relación al programa de becas propiamente dicho, su origen se remonta a la XI Comisión Mixta Guinea Ecuatorial-España de Cooperación para el Desarrollo, suscrita en la ciudad continental de Bata el 10 de julio de 2009, que recogía el Capítulo II, referido a la educación, la propuesta de la parte ecuatoguineana para habilitar un programa de becas de formación universitaria. España ya contaba con dos Centros Culturales en el país: uno en la capital, Malabo, y otro en la ciudad más poblada de la parte continental, Bata, además de representación de la UNED en el país, a través de su centro asociado. Sin embargo, el país de África Central no había contado hasta la fecha con un programa específico de becas financiado en su totalidad por la cooperación española.

Al haber sido creada de forma reciente la Fundación Universidad.es, en fechas relativamente próximas a la Comisión Mixta referida y celebrada en 2009, se puso en valor la capacidad de la Fundación para coordinar la implementación de dicho programas de becas, siendo éste su primer proyecto de envergadura (en esas mismas fechas, desde septiembre de 2010 también se puso en marcha el programa de Becas de Excelencia para estudiantes de posgrado de la República Árabe Siria en España, también

²⁹¹ Fuente: UNESCO.

gestionado por la Fundación Universidad.es²⁹², pero no teniendo éste la consideración de programa de cooperación al desarrollo, ya que era financiado en su totalidad por el gobierno sirio).

Los objetivos del programa propiamente dicho se manifestaban en:

- Contribuir a la formación de los recursos humanos de Guinea Ecuatorial a través de la concesión de becas integrales a aquellos estudiantes de nacionalidad ecuatoguineana que hubieran superado la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) a través de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), con objeto de cursar los estudios conducentes a la obtención del Grado (cuatro años) en una universidad española.
- Situar en el mapa de la internacionalización y la cooperación al desarrollo a la universidad española, a través de la Fundación Universidad.es y su continuador, el SEPIE, como instrumento de diplomacia pública del Gobierno de España.

3.3.4 Partes integrantes del proyecto

El programa de becas de grado para estudiantes ecuatoguineanos en España se materializó gracias a la participación de varias partes, a saber: AECID, en su calidad de entidad financiadora; Fundación Universidad.es, como coordinadora del proyecto; CRUE, cuyo papel fue determinante en la exoneración de las tasas académicas a los estudiantes ecuatoguineanos; la Embajada de España en Malabo; y el Ministerio de Educación y Ciencias de Guinea Ecuatorial. Asimismo tuvo un papel relevante la UNED, que se encargó de coordinar las pruebas de acceso a la universidad de los estudiantes en sus centros asociados de la República de Guinea Ecuatorial.

²⁹² La gestión integral de Programa del Ministerio de Educación Superior sirio implicaba la atención personalizada y seguimiento de una veintena de becarios inscritos en programas de doctorado de universidades españolas. La gestión de acogida de la Fundación comprendía: gestión de admisión en las distintas universidades españolas, apoyo en visados, gestión de admisión en España de curso de español previo, contratación de seguro colectivo de salud, seguimiento académico (recogida de datos y elaboración de informes individuales que se remiten al gobierno sirio).

En todo caso, por su influencia y protagonismo en la materialización e implementación del proyecto, los organismos más destacados fueron la AECID y la Fundación Universidad.es, al ser ambos los impulsores de este proyecto de la cooperación española. Dado que la Fundación Universidad.es como instrumento de internacionalización del sistema universitario español ya ha sido previamente analizado nos centraremos en este caso en un estudio somero de la AECID.

La AECID es el principal órgano de gestión de la Cooperación Española, orientada a la lucha contra la pobreza y al desarrollo humano sostenible. Según su Estatuto, la Agencia nace para fomentar el pleno ejercicio del desarrollo, concebido como derecho humano fundamental, siendo la lucha contra la pobreza parte del proceso de construcción de este derecho. Para lograr dichos fines, la AECID se rige por las pautas que vienen marcadas por el Plan Director de la Cooperación Española – en el momento de la redacción de esta tesis las directrices son las contenidas en el IV Plan Director de la Cooperación Española – . Ello en vinculación directa y en anuencia con los principios que marca la agenda internacional y que vienen determinados por los ODM, y con un especial énfasis en tres elementos de carácter transversal: la perspectiva de género, la calidad medioambiental y el respeto a la diversidad cultural.

La AECID está adscrita al Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación a través de la Secretaría de Estado de Cooperación Internacional y para Iberoamérica (SECIPI). La Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo identifica a la Agencia como órgano ejecutivo de la Cooperación Española, y enmarca su objeto dentro de sus prioridades: el fomento del desarrollo y del equilibrio en las relaciones internacionales, la prevención y atención de situaciones de emergencia, la promoción de la democracia y el impulso de las relaciones con los países socios²⁹³ - AECID está presente en un total de treinta y ocho países – . Para todo ello cuenta con instrumentos

²⁹³ La AECID está presente en: Centroamérica y Caribe: Costa Rica, Guatemala, Haití, Honduras, México, Nicaragua; Países Andinos y Cono Sur: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela; África Occidental: Mali, Níger, Senegal, Cabo Verde; Norte de África y Oriente Próximo: Argelia, Egipto, Jordania, Marruecos, Mauritania, Palestina, Población Saharai, Túnez; África Central, Oriental y Austral: Angola, Etiopía, Guinea Ecuatorial, Namibia y Mozambique; Asia: Filipinas, Vietnam.

como la cooperación técnica, la cooperación económica y financiera, la ayuda humanitaria y la educación para el desarrollo y sensibilización social.

La base del programa de becas está en el Plan Director 2009-2012, donde la educación ocupa un lugar fundamental, ya que tiene la consideración de:

- Un derecho fundamental recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Un instrumento clave de lucha contra la pobreza y de no discriminación.
- Un proceso complejo y extenso que se prolonga a lo largo de toda la vida.

En el escenario internacional, la educación ocupa un papel preeminente en los ODM (ODM 2 – lograr la enseñanza primaria universal – y ODM 3, meta 4 – promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer y eliminar desigualdades entre los sexos en enseñanzas primaria y secundaria –), que fue reforzado en el Marco de Acción de Dakar suscrito en el año 2000. Si bien la educación básica constituye la principal prioridad de la cooperación española en el ámbito educativo, no menos cierto es que el desarrollo de las sociedades es sólo viable a través de una adecuada formación del capital humano. No se trata ya de perseguir unos niveles aceptables de alfabetización²⁹⁴ – en el caso de Guinea Ecuatorial estos niveles se habían consolidado ya con tasas muy elevadas en comparación con otros países del África subsahariana – sino que el objetivo en este caso es facilitar el acceso a una educación universitaria de calidad para que los esfuerzos de la cooperación española reviertan de nuevo en la sociedad ecuatoguineana. De este modo, superando el tradicional enfoque basado en necesidades, la Cooperación Española asumió la apuesta por un enfoque basado en la responsabilidad del Estado como garante de derechos básicos de sus ciudadanos, así

²⁹⁴ Además de permitir un mayor alineamiento con los países socios y una mejor armonización con los otros países donantes, el PD 2009-2012 permitía cumplir el objetivo marcado en las proposiciones no de ley aprobadas el 22 de noviembre de 2006 por la Comisión de cooperación Internacional para el Desarrollo del Congreso de los Diputados, que instaba al Gobierno “ a incrementar los fondos de la Cooperación Española destinados a la educación básica, de forma sostenible y predecible con el objetivo de tender a alcanzar el 8% de la Ayuda Oficial al Desarrollo de carácter bilateral a la educación básica”.

como principal agente en la provisión de servicios educativos, con una perspectiva integradora y favorecedora de la cohesión social.

Es muy importante la evolución en el cambio de paradigma, ya que hasta fechas relativamente recientes los proyectos de cooperación al desarrollo estaban única y exclusivamente centrados en la educación básica. Un hito fue la celebración de la cumbre USAID África sobre Educación Superior, en la que en las conclusiones finales se favoreció la apuesta por la cooperación al desarrollo a través de la educación superior²⁹⁵. En palabras del Viceadministrador General para África de la agencia gubernamental estadounidense USAID, Franklin Moore, era preciso no descuidar el foco en la educación superior:

"With worldwide attention and resources devoted to achieving universal primary education, higher education must not be neglected. Enrollment in higher education institutions in Africa has increased significantly yet the infrastructure, materials, and number of trained faculty are inadequate to meet this demand. Through the Africa Summit, USAID hopes to foster partnerships that will meet the demand for skills and training in Africa and ensure that the growing youth population of the continent finds meaningful employment to support themselves and their families and be full and active participants in society."

La AECID, consciente de la imperiosa necesidad de dar un paso más en la política estratégica de cooperación, impulsó gracias a la aparición de la Fundación Universidad.es, el programa de becas de grado, con objeto de formar a jóvenes promesas del país centroafricano. De este modo se da continuidad a la idea que se fue construyendo a finales de los años noventa del siglo XX de promover programas de inversión en educación superior para así cooperar de una forma más real y efectiva al desarrollo. Precisamente a partir del año 1997, época hasta la cual los gobiernos eran más reticentes a financiar programas de cooperación al desarrollo en materia de

²⁹⁵ Conferencia multilateral de Kigali con la representación del gobierno federal de Estados Unidos por medio de la Secretaria de Educación, Margaret Spellings. Rwanda, Octubre 2008.

educación superior, se comenzó a sistematizar la idea de promover mecanismos de cooperación como el que aquí se presenta.

Por la relevancia del contenido de sus acciones, y a iniciativa del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (MAEC) y en virtud de un Convenio de Colaboración para la puesta en marcha del Programa, las obligaciones más relevantes fueron las siguientes:

- AECID: financiación de las becas de manutención, seguro médico y pasajes aéreos para desplazamiento de los becarios
- CRUE: compromiso de exención de tasas de matrícula por parte de las universidades españolas a los becarios, recayendo en este caso la financiación en las universidades españolas
- Fundación Universidad.es: gestión integral del programa

Como se analizará seguidamente, las tres instituciones cumplieron desde el 2010 hasta el curso académico 2012-13 íntegramente las obligaciones comprometidas.

3.3.5 Estructura e implementación

El programa de becas de grado para estudiantes ecuatoguineanos se configura como un plan de acción de formación en el exterior vía cooperación internacional al desarrollo en el país donante, en este caso España. Desde este punto de vista formal, el esquema de funcionamiento y el planteamiento general del programa es el de impacto en la fuerza de trabajo a nivel interno, es decir, en el país de origen o beneficiario de la ayuda, pero a través de vinculación con instituciones en el exterior. No guarda, por tanto, relación directa con otros modelos de impulso de la educación superior conceptualizados en el marco de programas de *“policy engagement”*²⁹⁶ como el protagonizado por programas como SANTED (*“South Africa Norway Tertiary Education Development”*). En virtud de esquemas de cooperación como este último entre Noruega y Sudáfrica, ambos países establecieron una comisión bilateral para que expertos noruegos proporcionasen su experiencia y perfil técnico con objeto de colaborar en el diseño de un *“sistema*

²⁹⁶ GIBBON, Trish. “The Story of the South African Norway Tertiary Education Development Programme”. African Books Collective, 2014. Pp. 9-28.

universitario basado en los principios de justicia social y equidad y con capacidad de operar de forma efectiva y eficaz para dar respuesta a los retos y necesidades educativas, culturales y económicas de una sociedad diversa y plural”.

Veremos más adelante por qué motivo el Programa sólo se desarrolló conforme a lo inicialmente previsto tan sólo durante dos convocatorias, las referidas a los cursos académicos 2010-11 y 2011-12. Precisamente éste es uno de los grandes defectos del diseño del Programa y que se pondrá de manifiesto en las conclusiones, de cara a plantear en un futuro una política estratégica más perfeccionada.

La convocatoria 2010-11 contó con dos modalidades. La modalidad A, que consistió en un curso de formación organizado por la UNED en las ciudades de Malabo en el territorio insular, y Bata, en la parte continental del país. A este curso de formación asistieron aquellos estudiantes interesados en presentarse posteriormente a la PAU. La modalidad B, por su parte, consistió en la beca de estudios de grado propiamente dicha.

La selección de becarios se realizó por una comisión integrada por:

- El Embajador de España en Guinea Ecuatorial.
- El Director General de Cooperación Educativa del Ministerio de Educación de la República de Guinea Ecuatorial.
- La Directora General de la Fundación Universidad.es.
- La Vicerrectora de Relaciones Internacionales de una universidad designada por la CRUE.
- El Jefe de Área de Cooperación Científica de la AECID.
- El Director de Programas Educativos de la Embajada de España en Guinea Ecuatorial.

En el caso de la convocatoria 2010-11²⁹⁷ se seleccionaron los cien mejores candidatos, teniendo en cuenta la calificación obtenida en la PAU. Finalmente, tras una renuncia

²⁹⁷ Convocatoria de 15 de junio de 2010 firmada por el Secretario General de Universidades, Màrius Rubiralta i Alcañiz, y Resolución Final de Adjudicación de 16 de julio de 2010, ambas disponibles en el Archivo de la Fundación Universidad.es y de la Embajada de España en Guinea Ecuatorial.

expresa a la beca de tres estudiantes, fueron concedidas noventa y siete becas, cuya cuantía ascendía a mil doscientos euros al mes para cada becario, hasta un máximo de cuatro años, a lo que se añadía un seguro médico no farmacéutico y un pasaje aéreo de ida y vuelta por año, así como la exención del pago de tasas de matrícula garantizada por la universidad española en la que cursarían sus estudios.

Tras el transcurso del año académico inicial, que fue la fase piloto del proyecto, llegado el mes de mayo de 2001 se diseñó la continuidad, que implicaba:

- La convocatoria de renovación de las becas otorgadas durante el curso académico 2010-11 a noventa y siete estudiantes.
- La convocatoria para los estudiantes de la nueva promoción 2011-12, quienes cursarían su primer año en España. En este caso la convocatoria, tras la reunión de la comisión de selección y la publicación de la resolución correspondiente, concedió la beca a un total de ochenta estudiantes.

Los requisitos para la concesión de la renovación de las becas fueron los siguientes:

- Haber aprobado al menos el 60% de los 60 créditos ECTS.
- Encontrarse en posesión de la correspondiente autorización de estancia de estudios (NIE).

De los noventa y siete becarios iniciales que cursaron el año académico 2010-11, se denegó la renovación a veintiuno de ellos, al no haber cumplido los requisitos mínimos de aprobación de créditos. Por lo que respecta a las ochenta becas concedidas para los alumnos que comenzaron el Grado en el curso académico 2011-12, se concedieron finalmente setenta y ocho, por dos renunciaciones sobrevenidas. Quiere esto decir que durante el curso 2011-12 hubo dos grupos, con un total de ciento cincuenta y cuatro estudiantes inscritos en universidades españolas:

- Primera generación de estudiantes: un total de setenta y seis que lograron renovar sus becas
- Segunda generación de estudiantes: setenta y ocho que comenzaron su primer año de Grado.

En los gráficos siguientes se pone de manifiesto los resultados obtenidos en los dos primeros años, produciéndose una importante disminución del rendimiento en el global del segundo año, con más de la mitad de las asignaturas no superadas o reprobadas.

Gráfico XXI

Notas promedio de los estudiantes matriculados en el curso 2010/11

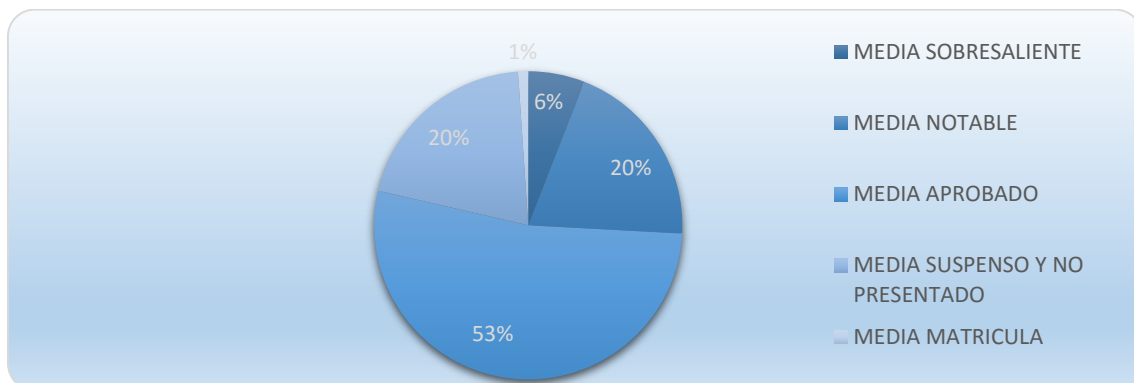
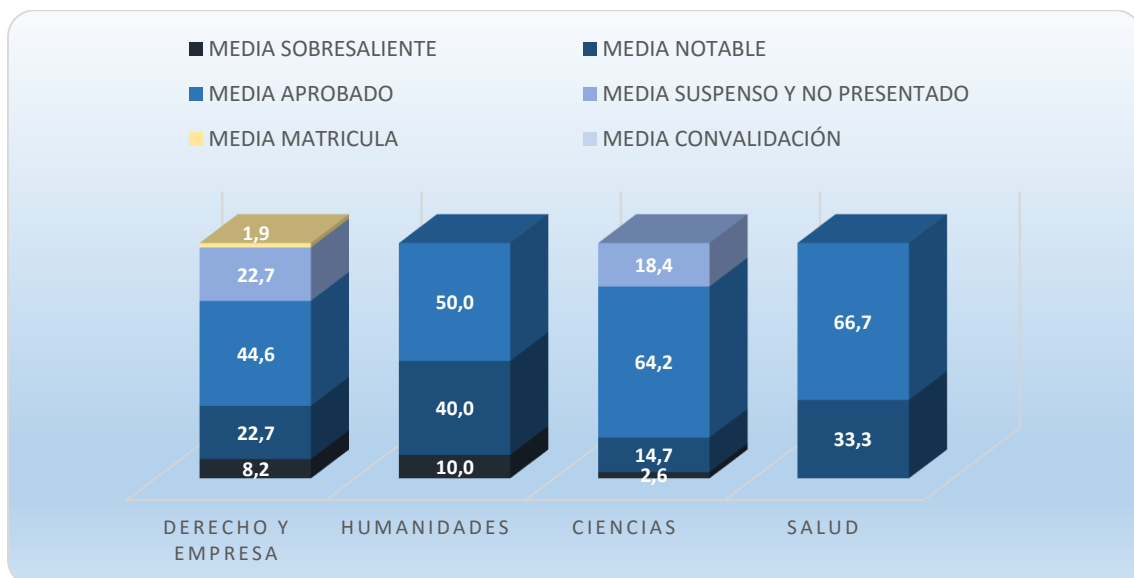


Gráfico XXII

Notas promedio distribuidas por áreas de estudio en el curso académico 2010/11



El Programa no había establecido la obligatoriedad de la impartición de un curso preparatorio, algo habitual en el acceso de estudiantes en países en vías de desarrollo al sistema universitario, lo que propició en buena medida los resultados. A este respecto, puede servirnos de ejemplo el Manual de Acceso al Curso Preparatorio de la Universidad Británica de Egipto, que establece cinco objetivos básicos: Conocimiento de asignaturas

generales; destrezas en inglés académico; aptitudes de aprendizaje; honestidad académica; y aprender cómo pensar y no qué pensar.

Gráfico XXIII
Notas promedio de los estudiantes matriculados en el curso 2011/12

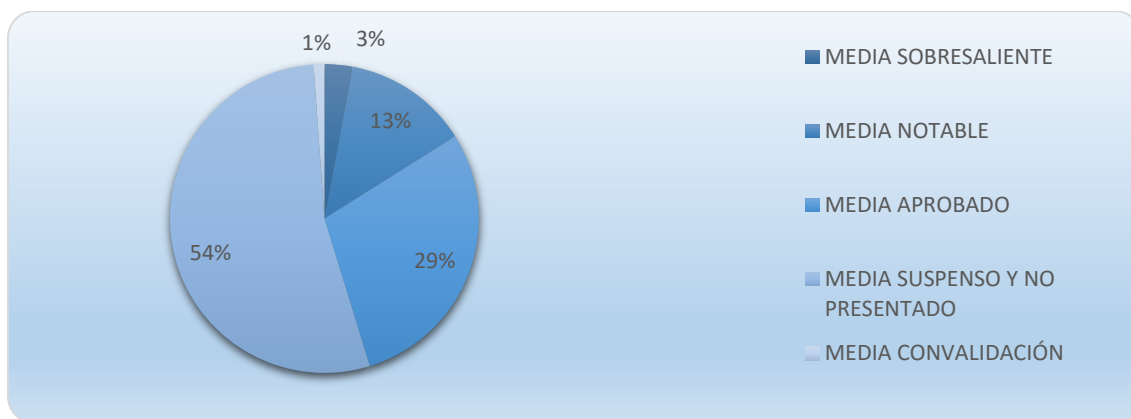
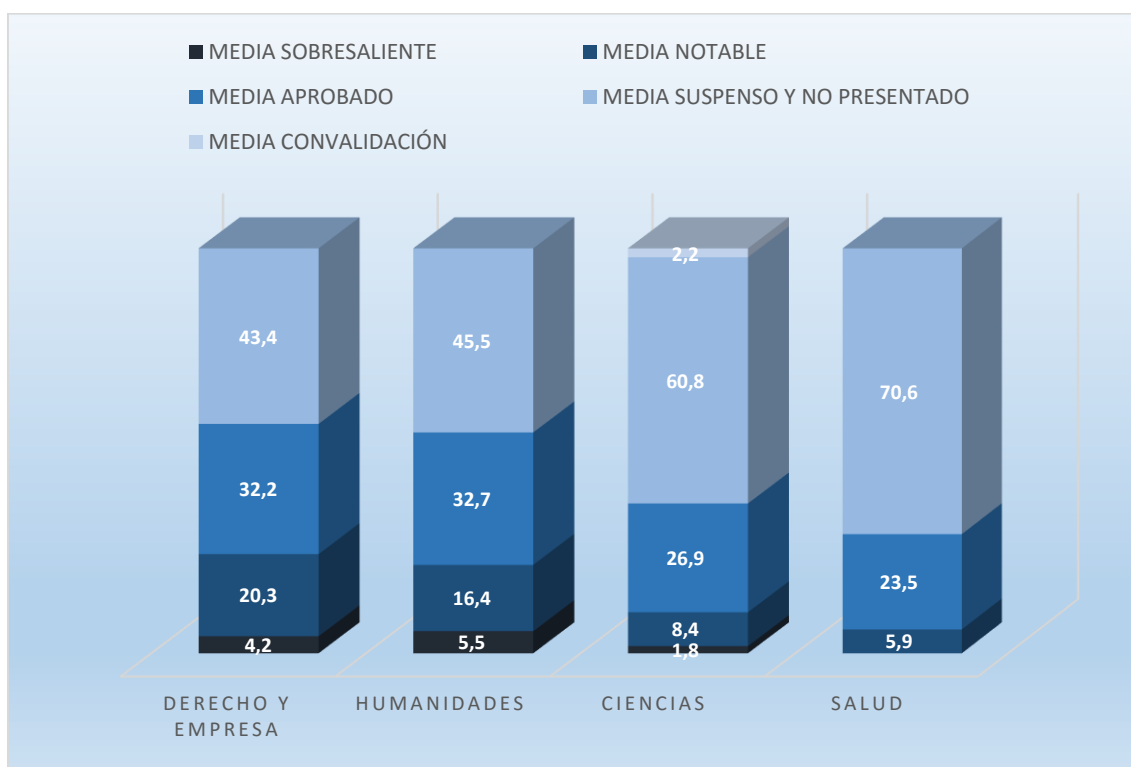


Gráfico XIV
Notas promedio distribuidas por áreas de estudio en el curso académico 2011/12



3.3.6 Problemas de diseño y conclusiones

El Programa de Becas de Grado para estudiantes ecuatoguineanos en España constituye un hito importante en el ámbito de la cooperación española a nivel universitario y centralizada a nivel estatal, sin embargo contó con múltiples problemas, debidos en buena medida a la reciente puesta en marcha de la Fundación Universidad.es y a su falta de planificación estratégica respecto de la vinculación entre la gestión de proyectos, la gestión de programas y la gestión de portafolio, entendido éste último como el elemento aglutinador en su sentido amplio de la gestión. La mejora continua de procesos y la implementación de proyectos con el *know-how* exigible son dos elementos necesarios para garantizar el éxito del desarrollo de procesos en la gestión de cualquier proyecto²⁹⁸. De hecho la planificación corporativa es necesaria para que el rendimiento óptimo en la gestión de procesos sea nota común de cualquier proyecto y ya se mostró su incidencia desde la década de los sesenta del siglo XX, cuando se convirtió en un aspecto de reputación de cualquier organización jerarquizada y con interacciones con interlocutores exteriores²⁹⁹.

Curiosamente en el caso que nos ocupa, y a pesar de las teorías de los proyectos fallidos con base en los sistemas *bottom-up* que dan lugar al enfoque *church collection* (colecta dominical en la que los feligreses contribuyen y que el planificador corporativo, en este caso el párroco, añade al caudal pensando que tiene un plan estratégico) y que inciden en la necesidad de favorecer los esquemas *top-down*, lo cierto es que el problema de base más importante que se produjo en el “Programa de Becas de Grado para Estudiantes Ecuatoguineanos en España” fue precisamente la falta de autonomía presupuestaria de la Fundación Universidad.es.

Veamos cuáles fueron algunos de las más complicadas contingencias que se produjeron en la implementación.

²⁹⁸ VV.AA. “A Guide to the Project Management Body Knowledge” Project Management institute. 2008.

²⁹⁹ HUSSEY, David. “Strategic Management: Lessons from Success and Failure”. Long Range Planning, Vol 17. N (1). Pergamon Press Ltd. 1984. Pp. 43-53.

- El más grave de los fallos que se puede achacar a esta iniciativa fue el de diseñar un Programa sin dotación presupuestaria plurianual. Como hemos podido comprobar, el presupuesto estuvo condicionado por la disponibilidad presupuestaria y las prioridades estratégicas de AECID. La capacidad de gasto de la agencia se vio mermada desde el inicio, en el curso 2010-11 hasta la tercera convocatoria.

Este hecho pone de relieve un elemento muy importante que debe ocupar un lugar preeminente en el diseño de programas de cooperación al desarrollo en el marco de la educación superior. El hecho de que se formen consorcios para la puesta en marcha de iniciativas de esta índole es positivo siempre y cuando el órgano rector y coordinador pueda garantizar y controlar sobre la necesaria disponibilidad presupuestaria para pautar el diseño y ejecución del proyecto y su adecuada implementación. No fue el caso de este Programa de Becas dado que el órgano financiador, AECID, se encontraba en un proceso de reestructuración e inmerso en un escenario de recortes presupuestarios. Ante este dilema, AECID decidió la interrupción *in extremis* del marco de formación de los estudiantes ecuatoguineanos en España.

La primera consecuencia de la interrupción del Programa es el malestar generado al truncar las expectativas a los becarios. Su consideración de beneficiarios se diluye y sorpresivamente y como resultado de ello han de hacerse cargo de retomar sus estudios soportando las cargas que ello comportaba, haciendo que muchos de ellos tuvieran que desistir en una primera instancia en la finalización de los estudios de Grado.

La segunda consecuencia directa de un erróneo cálculo presupuestario es el daño infligido a la imagen del país, en definitiva, el impacto negativo sobre la marca país es ineludible. La improvisación, falta de adecuada planificación y de recursos suficientes, así como el abandono a su suerte de los becarios, tienen consecuencias incluso irreparables. Los becarios, de haberse visto respaldados por las instituciones españolas encargadas de la implementación del Programa, se habrían convertido sin género de dudas en embajadores del sistema universitario español y de la marca país. Por el contrario, ante la súbita

interrupción acaecida, pasan a canalizar sus críticas al sistema y los convierte incluso en detractores del mismo. Las repercusiones son por tanto muy lesivas y contravienen cualquier principio básico de calidad a la hora de realizar la evaluación del proyecto.

Desde el punto de vista de este enfoque crítico, la principal lección a aprender de cara a un hipotético futuro programa de cooperación al desarrollo en el marco de la educación superior, es que el nuevo organismo SEPIE debería contar con un presupuesto suficiente para poder poner en marcha iniciativas semejantes, sin dependencia presupuestaria de AECID, al igual que ocurre en otras grandes agencias europeas, como el DAAD, que dispone de un presupuesto propio procedente del Ministerio de Cooperación alemán. Sólo de esta manera se puede preservar el correcto marco de actuación y la oportuna implementación de proyectos en el medio plazo, con visos de continuidad y de impacto positivo en la evaluación de una política pública.

- En segundo lugar, otro déficit en el diseño consistió en la excesiva laxitud de los indicadores de evaluación. Habitualmente los indicadores clave deben considerar las necesidades y los beneficios que reporta, de modo que se pueda estabilizar y conjugar objetivos e indicadores³⁰⁰. El diseño inicial establecía que los estudiantes deberían aprobar un 50% al menos de los créditos matriculados anualmente para que se pudiera renovar sus ayudas. Se consideró desde el comité organizador que este porcentaje era más que proporcionado teniendo en cuenta el relativo bajo nivel de los candidatos, procedentes de un sistema de educación secundaria poco desarrollado y fuera de los parámetros internacionales de calidad en la educación. Sin embargo, la falta de experiencia de nuevo en la implementación de estrategias de cooperación hizo obviar un aspecto fundamental consistente en el diseño de un “curso preparatorio” de acceso a la universidad. Cierto es que los estudiantes habían superado un examen de selectividad como requisito previo al acceso a la universidad, en

³⁰⁰ FERAYDOON, Azma. “Qualitative Indicators for the evaluation of universities performance”. Islamic Azad University. Science Direct. 2009. P. 5409

colaboración con la UNED, pero ello no garantizaba el nivel mínimo exigido para que los estudiantes puedan afrontar con garantías de éxitos sus estudios universitarios en un sistema de un país de la OCDE. Prueba de la importancia que tiene el establecimiento de un “curso preparatorio” es que AUCA, que estará situada en la nueva capital administrativa del país, Oyala, establece la necesidad de cursar este año obligatorio, en la Facultad de Estudios Generales, expresamente destinada a tal efecto, con objeto de asegurar el nivel necesario en materias generales (lengua extranjera, escritura y redacción, matemáticas, cultura general y métodos de estudio) y así garantizar la adecuada preparación de los estudiantes para afrontar sus estudios universitarios. De hecho, como se puede observar en los resultados de rendimiento académico, el segundo curso, 2011/12 arrojó unos resultados de un rendimiento extremadamente bajo, ya que concretamente el 53% de los estudiantes no superó las materias, lo cual es un índice realmente bajo en un programa de becas con países en vías de desarrollo, donde tanto el nivel de motivación de los estudiantes como su generalmente buena preparación para acceder a estos sistemas de becas hace que los resultados por norma general sean realmente muy satisfactorios.

Al problema inicial de diseño que implica no haber optado por la exigencia de un “curso preparatorio” en el año cero se une que el diseño inadecuado se torna en una traba a un modelo de gobernanza avanzado, pues los beneficiarios de la beca aceptaron unas condiciones que se vieron modificadas y el resultado es que el Estado gasta una cantidad muy apreciable de fondos en la implementación de un Programa cuyo resultado es el malestar y descontento generalizados de los estudiantes.

- En nuestra opinión otro aspecto negativo que se debe también poner en valor es el hecho de haber descentralizado demasiado la ejecución a nivel de universidades españolas, dado que la Fundación Universidad.es, en tanto que agencia gubernamental exclusivamente se ocupó de la gestión administrativa. Dicha descentralización administrativa no habría sido óbice para un adecuado rendimiento si se hubiera dotado de un presupuesto a las universidades receptoras de estudiantes para incentivarlas económicamente, y que de este

modo hubiesen podido establecer por ejemplo la figura del profesor-tutor encargado de realizar el oportuno seguimiento a los becarios. No debemos olvidar que los alumnos ecuatoguineanos procedían, como ya se ha explicado, de un sistema educativo menos desarrollado, con problemas incluso de comunicación oral y en otras habilidades, por lo que el seguimiento habría sido fundamental. No se trataba de estudiantes *Fulbright*, que no necesitan una tutorización continua.

- Por último, la elevada cuantía de las becas fue otro aspecto a destacar en la falta de planificación. De haber definido un marco de ayudas más proporcionado y adecuado a las circunstancias y condiciones de vida de la universidad de destino, habría sido posible garantizar la supervivencia del programa desde el inicio. Asimismo es importante manifestar la necesidad de plantear ayudas proporcionadas a la realidad de la propia situación económica del país, dado que el efecto en principio positivo de actuar en favor de la solidaridad a través de un marco de cooperación se puede convertir en un arma de doble filo en contra de esta misma política de cooperación, ya que la sociedad lo puede considerar injusto (no olvidemos que la cuantía de las becas superaba la de muchos salarios en España). Por tanto hay que reflexionar acerca de los criterios de necesidad, proporcionalidad e idoneidad a la hora de diseñar el Programa.
- Más allá de todas estas reflexiones críticas acerca de la implementación, se puede concluir que esta experiencia sentó las bases de una adecuada estrategia de promoción de programas de ayuda al desarrollo vía educación superior, y que la institución – en este caso SEPIE – que en el futuro esté a cargo de su puesta en marcha, deberá conseguir el concurso del gobierno para hacer viable un sistema de planificación presupuestaria con dotación suficiente e independiente de otros organismos para evitar modelos fallidos como el que acabamos de estudiar. No olvidemos que del éxito de proyectos así depende una política de cooperación al desarrollo eficiente y la garantía de que el sistema universitario sea la herramienta de diplomacia pública que apoye al Estado en su política exterior.

3.4 La cooperación en red de las universidades españolas: el Grupo 9 de Universidades en África

3.4.1 Introducción

El caso práctico que se presenta en este apartado es el resultado de la acción conjunta de las nueve universidades³⁰¹ que conforman el Grupo 9 de Universidades, siendo la característica común compartida por todas ellas el hecho de tratarse de la única universidad pública existente en la comunidad autónoma. El Grupo fue constituido en el convenio firmado el 16 de mayo de 1997 con el objetivo social común, tal como preceptúan sus estatutos fundacionales, de promover la colaboración entre las instituciones universitarias pertenecientes al Grupo, tanto en lo que respecta a las actividades docentes e investigadoras como a las de gestión y servicios.

El Grupo 9 de Universidades, desde su creación, ha mostrado una especial sensibilidad por la cooperación universitaria al desarrollo, habiendo sido pionero de la cooperación en red de las universidades españolas y habiendo logrado la materialización de proyectos transnacionales financiados por instituciones públicas, como en el caso que nos ocupa respecto de la segunda parte de implementación – Seminario celebrado en Etiopía –, por la AECID. Dicha sensibilidad se pone de manifiesto, entre otras muchas iniciativas, en la creación de un premio anual a la mejor tesis doctoral en materia de cooperación universitaria al desarrollo, que durante la elaboración de este trabajo, se encontraba ya en su tercera edición.

Las redes universitarias son un fenómeno de relativa reciente creación, pues en el ámbito europeo, que es donde más desarrollo han experimentado, su génesis se remonta a mediados de los años ochenta y principios de los noventa, cuando fueron creadas las redes Coimbra, Compostela, Santander, Utrecht y UNICA. En aquel momento, el objetivo prioritario de las redes universitarias, que fueron creadas con el objetivo de fomentar y facilitar la gestión de la movilidad, era el de institucionalizar la colaboración y el intercambio, que hasta la fecha había venido configurándose desde

³⁰¹ El Grupo 9 de universidades se compone, desde su constitución, por las siguientes universidades: Cantabria, Castilla La Mancha, Extremadura, Islas Baleares, La Rioja, Navarra, Oviedo, País Vasco, Zaragoza.

una perspectiva puramente personal o departamental. Cada una de ellas evolucionó desde sus primeros pasos e incluso algunas de ellas perdieron sus señas de identidad iniciales, como es el caso del Grupo Santander, que en su origen reunió universidades que tenían en común estar situadas en puertos marítimos y ser centros de referencia en la formación e investigación de la ingeniería civil. Con el paso de los años tales señas de identidad han transitado a una esfera en la que la internacionalización, las buenas prácticas y la cooperación en su más amplio espectro, son los elementos comunes que dan vida a tales asociaciones constituidas como redes universitarias.

En el caso del Grupo 9 de Universidades la seña de identidad inicial pervive, pues son las únicas universidades públicas en su ámbito territorial autonómico, habiendo acentuado su compromiso con la colaboración en los ámbitos académico y docente, científico e investigador, y por la centralidad que tiene en este análisis, ha destacado por su compromiso por la cooperación al desarrollo de naciones menos avanzadas. La colaboración se pone de manifiesto por las siguientes vías:

- Favoreciendo el intercambio de personal docente.
- Estimulando la movilidad de los estudiantes de las nueve universidades (complementando así a otros esquemas de movilidad nacional como el programa SICUE³⁰²).
- Desarrollando cursos comunes de formación de posgrado.
- Creando cátedras conjuntas.
- Facilitando la incorporación del personal en formación a grupos de investigación consolidados de forma conjunta en el ámbito de las universidades socias.

³⁰² SICUE es un programa de movilidad nacional que permite que un estudiante universitario realice parte de los estudios en una universidad española distinta a la suya, con garantías de reconocimiento académico, aprovechamiento y adecuación a su perfil curricular. Lo promueve la Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles (RUNAE) de la CRUE. El Programa SICUE es un sistema de intercambio, no una beca. Solía estar apoyado por las becas SÉNECA del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pero desde el curso 2013-2014 no han sido convocadas por el Ministerio.

- Presentando y concurriendo conjuntamente a convocatorias de investigación tanto nacionales e internacionales.
- Trasladando a los distintos gobiernos regionales proyectos conjuntos en materias de interés común para las comunidades autónomas.
- Promocionando los estudios y la investigación de las universidades a nivel internacional con el objeto de atraer a sus centros de estudio estudiantes e investigadores internacionales.
- Concienciando a sus comunidades universitarias sobre proyectos comunes en materia de cooperación al desarrollo.

Su actividad se estructura en siete comisiones sectoriales. Es en la comisión sectorial de relaciones internacionales donde se enmarca la actividad del Grupo 9 en el ámbito de la cooperación al desarrollo, habiendo constituido a tal efecto un grupo de trabajo al que se adscriben profesionales altamente cualificados. La profesionalización de servicios en el seno de la asociación demuestra el nivel de compromiso adquirido por dichas universidades en lo que respecta a cooperación al desarrollo.

3.4.2 La implementación de seminarios de salud sexual y reproductiva desde una perspectiva de género

Si el desarrollo de las sociedades se fundamenta en una adecuada formación del capital humano, no menos cierto es que la salud de las personas que conforman la sociedad es *conditio sine qua non* para dicho desarrollo sea viable, y por consiguiente, real y efectivo.

En este apartado se pone de relieve la experiencia del Grupo 9 de Universidades en un programa concreto liderado por la red a través de dos seminarios puestos en marcha en el año 2009 en Uganda y en 2011 en Etiopía respectivamente. Las actividades contaron con la participación, en calidad de entidad coordinadora, de la ONG ugandesa *“Mentoring and Empowerment Programme for young Women”* (MEMPROW) a través del *“Seminario sobre género, salud y liderazgo para mujeres jóvenes del África subsahariana”* en Uganda y el *“Seminario avanzado de buenas prácticas de inclusión de los temas de salud y derechos sexuales y reproductivos con perspectiva de género en la formación reglada universitaria”* dos años más tarde.

Los ejes principales del “programa de tutorización y empoderamiento para mujeres jóvenes”³⁰³ que impulsa MEMPROW son los siguientes:

- La realización de talleres con mujeres jóvenes estudiantes sobre empoderamiento, liderazgo, habilidades de supervivencia social, conciencia de género, etc.
- La creación de redes de tutela intergeneracional, en las que se proporciona tutorización continuada a mujeres jóvenes y oportunidades de aprendizaje entre iguales.
- La promoción del diálogo de género con las instituciones para crear el clima idóneo hacia la sensibilidad de la equidad de género desde el punto de vista político, institucional y social.

La Salud y los Derechos Sexuales y Reproductivos (SDSR) forman parte integrante de la agenda de reivindicación social del último siglo. Los Estados comprometidos con el desarrollo humano de los países menos favorecidos han de promoverlos para hacer frente a los altos índices de mortalidad materna y la expansión del VIH, que además de la tragedia humana que conlleva para quienes los sufren, son causa directa de graves problemas sociales y económicos.

Fue con motivo de la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo (CIPD) celebrada en El Cairo en 1994 cuando por primera vez se reconoció de forma expresa la contribución de la salud y los derechos sexuales y reproductivos y el impacto positivo que genera en las sociedades en vías de desarrollo.³⁰⁴ Desde entonces, y como consecuencia directa de la adopción del programa de acción de dicha conferencia, suscrito por ciento setenta y nueve países³⁰⁵ En el ámbito europeo, uno de los instrumentos jurídicos que mejor ha puesto de manifiesto el rol de la UE es el

³⁰³ (<http://memprow.org/?page_id=3485> [agosto 2014]).

³⁰⁴ MARRERO, Beatriz. O’KELLY, Marta. SOLSONA, Montserrat. ZUMARÁN, Adriana. Políticas europeas de cooperación al desarrollo en materia de salud sexual y reproductiva. Fundación Carolina-CeALCI. Documento de Trabajo 18. Madrid, 2008. Pp. 1-6.

³⁰⁵ Sexual and reproductive health beyond 2014: Equality, Quality of care and Accountability. Position Paper by the World Health Organization. Ginebra, 2014. P 1.

Reglamento 1567/2003³⁰⁶. A través de las políticas comunitarias se fomenta la implementación de medidas que fomentan la lucha contra la pobreza y se fija la estrategia a seguir en el ámbito de la salud y los derechos sexuales y reproductivos.

El concepto de Salud Sexual y Reproductiva es definido por el Fondo de Población de Naciones Unidas como un “*Enfoque integral para analizar y responder a las necesidades de hombres y mujeres respecto a la sexualidad y la reproducción*”³⁰⁷. Desglosando sus dos componentes podemos definir la Salud Reproductiva como un “Estado general de bienestar físico, mental y social y no de mera ausencia de enfermedad o dolencia, en todos los aspectos relacionados con el sistema reproductivo y sus funciones y procesos. Entraña además la capacidad de disfrutar de una vida sexual satisfactoria y sin riesgos, y de procrear, y la libertad para decidir hacerlo o no hacerlo, cuándo y con qué frecuencia”. Además establece como objetivo de la salud sexual “el desarrollo de la vida y de las relaciones personales y no meramente el asesoramiento en materia de reproducción y enfermedades de transmisión sexual”.

Por otro lado, la *World Association for Sexual Health (WAS)*, la define como “estado de bienestar físico, psíquico, emocional y social en relación a la sexualidad; no es solamente la ausencia de enfermedad, disfunción o debilidad. La salud sexual requiere un enfoque respetuoso y positivo hacia la sexualidad y las relaciones sexuales, así como hacia la posibilidad de tener relaciones sexuales placenteras y seguras, libres de coerción, discriminación y violencia. Para poder alcanzar y mantener la salud sexual, los derechos sexuales de todas las personas deben ser respetados, protegidos y satisfechos”³⁰⁸.

3.4.2.1 Antecedentes

Como antecedente principal de este proyecto habría que remontarse a la ayuda que la AECID había otorgado a la Universidad de las Islas Baleares en el año 2006, a través de

³⁰⁶ Reglamento (CE) 1567/2003 del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de julio de 2003 relativo a la ayuda para políticas y acciones sobre la salud y derechos en materia de reproducción y sexualidad en los países en desarrollo.

³⁰⁷ MAZARRASA, Lucía. GIL, Sara. “Salud sexual y reproductiva”. Módulo 12 del Programa de Formación de Formadores en perspectiva de género y salud. Ministerio de Sanidad. Madrid, junio 2006. P. 4.

³⁰⁸ Ibid. P. 4.

la CAP, con objeto de celebrar un seminario avanzado de formación en enfermería para países del África subsahariana. Este seminario iba dirigido a los cuatro países que posteriormente integrarían el grupo de universidades africanas que participaron en la iniciativa puesta en marcha por el G-9 con el apoyo de la AECID. El referido seminario se integraba en el marco del programa VITA, una acción que constituye un esfuerzo para obtener la máxima coordinación y complementariedad de las actuaciones que llevan a cabo todos los actores de la Cooperación Española para el desarrollo en el sector de salud en África y cuyos objetivos son mejorar las condiciones de vida de las poblaciones africanas más pobres, lograr mayor coordinación entre los diferentes actores españoles de cooperación para el desarrollo en el ámbito del Programa, y poder evaluar las diferentes acciones de salud como un conjunto.

Fue sin duda este programa VITA el punto de partida que dio lugar a la materialización de las actividades posteriores realizadas en 2009 y 2011, cuyo estudio acometeremos más adelante. De hecho, la primera actuación conjunta de las cuatro universidades africanas se remonta al año 2006, momento en el que el gobierno balear y la UIB encabezaron una delegación a África con el propósito de realizar un análisis del contexto sanitario y un *workshop* con la colaboración del *African Center for Gender and Development* (ACGD) de Naciones Unidas en Addis Abeba, Etiopía.

Con motivo de la Asamblea General de Rectores de las nueve universidades españolas en San Sebastián, en enero de 2007, se identificó como línea prioritaria de acción la implementación de un proyecto de cooperación al desarrollo que incluyese a universidades africanas de los cuatro países mencionados. De hecho, el proyecto que aquí se describe y analiza tiene la relevancia de haber sido pionero en el trabajo en red con instituciones de enseñanza superior en África, con un enfoque de género específico en el ámbito de la Cooperación Universitaria al Desarrollo. Del mismo modo, no sólo se justifica la elección de las universidades de los cuatro países en el hecho de existir antecedentes de colaboración de parte de las universidades españolas integrantes del G-9, sino en otro elemento adicional de gran relevancia estratégica, esto es, tratarse de países catalogados como prioritarios por el Plan Director del Estado en la región del África subsahariana.

3.4.2.2 Objetivos

El Programa tenía por objeto fundamental poner al servicio de las cuatro universidades africanas representadas los conocimientos y experiencia de profesionales del sector de la salud sexual y reproductiva de las universidades españolas con el fin de avanzar en la puesta en marcha de políticas de desarrollo en los países afectados. El Programa lideró el Grupo 9 de Universidades y contó con la participación de una veintena de representantes de cuatro universidades africanas: Hawassa (Etiopía), Makerere (Uganda), Muhimbili (Tanzania) y Moi (Kenia).

Entre alguno de los objetivos más inmediatos perseguidos por las universidades coordinadoras podrían destacarse: facilitar el intercambio de conocimientos y la capacitación de docentes, el fomento de la investigación aplicada, la transferencia tecnológica, y la sensibilización de las comunidades universitarias. Además, como pilar básico de la cooperación entre las universidades implicadas, el objetivo estratégico perseguido era el de acentuar la dimensión internacional de las actividades ejecutadas a través del fortalecimiento institucional.

Sin duda el objetivo más ambicioso era el de impulsar la investigación conjunta aplicada al desarrollo en el ámbito de la Salud y Derechos Sexuales y Reproductivos y de este modo hacer posible que los resultados del proyecto contribuyeran activamente a mejorar la salud de mujeres y niñas y favorecer su empoderamiento. De esta manera se planteó desde el principio que la implementación de las actuaciones podría contribuir a la consecución de tres de los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)³⁰⁹, en concreto los siguientes:

- Objetivo número 3: Promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer.

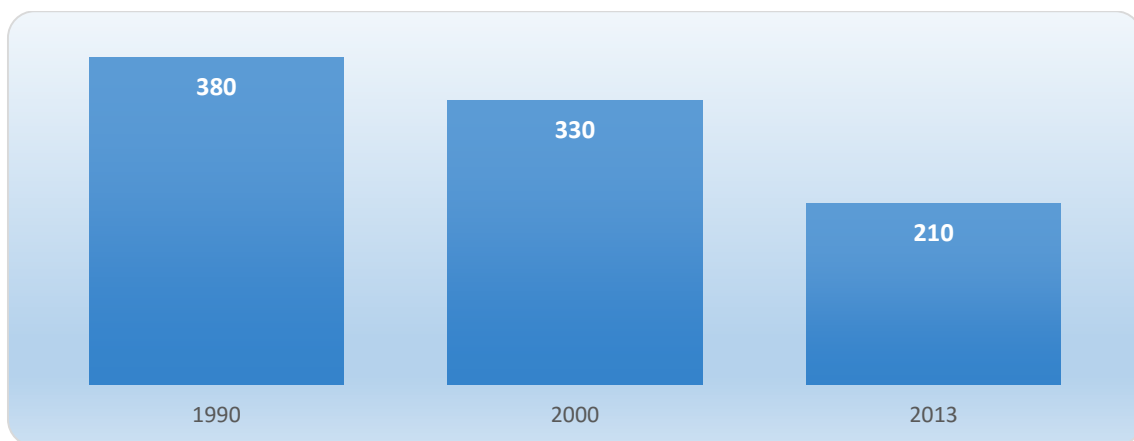
³⁰⁹ Objetivos de Desarrollo del Milenio: (<http://www.un.org/es/millenniumgoals/> [agosto 2014]). Los ODM son los siguientes: 1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre. 2. Lograr la enseñanza primaria y universal. 3. Promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer. 4. Reducir la mortalidad de los niños menores de cinco años. 5. Mejorar la salud materna. 6. Combatir el VIH/SIDA, la malaria y otras enfermedades. 7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente. 8. Fomentar una alianza mundial para el desarrollo.

- Objetivo número 5: mejorar la salud materna.
- Objetivo número 6: combatir el VIH/SIDA.

Tan sólo por proporcionar algunos datos respecto de algunos de los logros más importantes acaecidos en los últimos años en lo que respecta a estos tres objetivos, donde la acción de las universidades españolas, en este caso del G-9, tienen también un protagonismo claro como agentes de cooperación al desarrollo a través del conocimiento, se pueden mencionar los siguientes:

Gráfico XXV

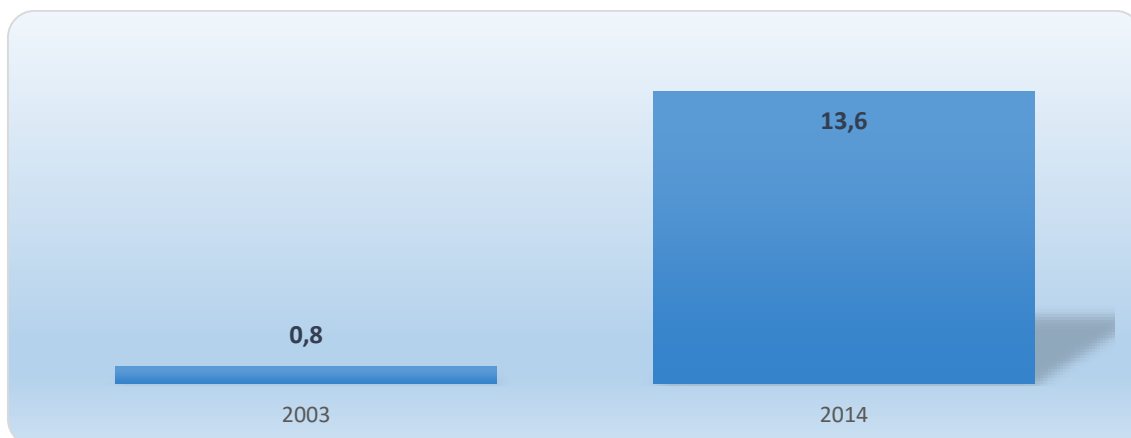
Tasa mundial de mortalidad materna (muertes por cada cien mil nacidos vivos) ³¹⁰



Desde 1990, la tasa de mortalidad materna ha disminuido en un 45% a nivel mundial y la mayor parte de esta reducción ocurrió a partir del año 2000. En el caso concreto de África subsahariana cayó en un 49%. Más del 71% de los nacimientos en todo el mundo fueron atendidos en 2014 por personal de salud capacitado, lo que significa un aumento a partir del 59% de 1990. De esta manera se avanza muy sustancialmente en el ODM 5 de mejorar la salud materna, y en línea con éste y a tenor de lo establecido en la meta 5 A, reducir, entre 1990 y 2015 la mortalidad materna en tres cuartas partes, y una vez logrado, alcanzar la meta 5 B consistente en lograr el acceso universal a la salud reproductiva.

³¹⁰ Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2015. Naciones Unidas. Nueva York, 2015. Pp. 3-6.

Gráfico XXVI
Tratamiento de terapia antirretroviral a nivel mundial (millones de personas) ³¹¹



En junio de 2014, en todo el mundo, 13,6 millones de las personas que vivían con el VIH recibían la terapia antirretroviral (TAR), un aumento inmenso a partir de sólo 800.000 personas en 2003. La terapia antirretroviral evitó 7,6 millones de muertes por SIDA entre 1995 y 2013.

La capacitación y formación de docentes y profesionales es un punto clave en este proyecto, pues de ello se deriva precisamente que la cooperación al desarrollo a través del conocimiento, elemento medular de esta tesis, favorezca la inversión en futuro de capital humano, auténtico garante del desarrollo de las sociedades más desfavorecidas.

De este modo también se facilita la consolidación del empoderamiento necesario para eliminar prácticas como la Mutilación Genital Femenina (MGF)³¹².

A modo de reflexión inicial, y adelantándonos a lo que se concluirá más adelante, la más importante consecuencia del establecimiento de programas de formación del tipo que

³¹¹ Ibid. Pp. 3-6.

³¹² La mutilación genital femenina (MGF) comprende todos los procedimientos consistentes en la resección parcial o total de los genitales externos femeninos, así como otras lesiones de los órganos genitales femeninos por motivos no médicos. La MGF es reconocida internacionalmente como una violación de los derechos humanos de las mujeres y niñas. Estos procedimientos no aportan ningún beneficio a la salud de las mujeres y niñas. En la mayor parte de los casos, la MGF es realizada por circuncisores tradicionales que suelen tener otras funciones importantes en sus comunidades, tales como la asistencia al parto. (<<http://www.who.int/reproductivehealth/topics/fgm/en/>> [agosto 2014]).

nos ocupa en este análisis es la consecución de resultados satisfactorios en tanto en cuanto la formación de los profesionales y docentes son la base sobre la que descansa el desarrollo futuro y la eliminación de las trabas que persisten en las sociedades subdesarrolladas para acentuar el crecimiento y el desarrollo social. No olvidemos que la formación es precisamente la mejor arma democratizadora y la que más garantías ofrece de luchar contra la perversión de las sociedades oligárquicas en las que las élites se nutren del subdesarrollo de sus conciudadanos, y es que *“África se sitúa claramente entre las regiones marginadas, y su sociedad cuenta sólo con una pequeña élite integrada en el proceso global. La inserción en el capitalismo financiero de los últimos años se ha dado de forma muy brusca y ha sido dirigida por los intereses de sectores minoritarios de su sociedad y sobre todo por intereses foráneos, por lo que el resto de la población sufre en un nivel extremo las consecuencias”*³¹³.

3.4.2.3 Implementación

Como se ha expresado, el diseño de la intervención en África en los dos seminarios apostaba por impulsar la investigación conjunta aplicada al desarrollo del ámbito de la Salud y Derechos Sexuales y Reproductivos desde la perspectiva de género entre España y los cuatro países de África del Este. Desde el punto de vista de la implementación en sentido estricto, el proyecto guardaba un grado importante de complementariedad con la política española de cooperación³¹⁴, así como con las políticas públicas locales de cada uno de los países beneficiarios.

- Con el Plan Director: estaba en línea con las prioridades establecidas a nivel estratégico en las áreas de salud y de género por el Plan Director 2009-2012 (período en el cual se acometieron las dos acciones). No debe olvidarse que el Plan Director delimitaba una serie de prioridades horizontales y transversales, como es la promoción de los derechos humanos y género en desarrollo, y otras prioridades sectoriales como la salud y género en desarrollo.

³¹³ BASTARDES, Clara. JIMÉNEZ, Noemí. PÉREZ PLANO, José P. “¿Qué futuro para qué cooperación? En “El África que viene”. Intermón Oxfam. 1999. P. 229

³¹⁴ Solicitud de ayuda a la cooperación de convocatoria abierta y permanente del Grupo 9 de Universidades (Código 10-CAP2-2219). Fecha de convocatoria: BOE 30 de abril de 2010.

- Con la Estrategia-País, Comisiones Mixtas: por ejemplo a través del reforzamiento de los trabajos realizados en la I Comisión Mixta Hispano-Etíope de cooperación para el desarrollo de 30/01/2008. Etiopía, donde tuvo lugar el segundo seminario en el marco de este proyecto, tuvo la consideración en el Plan Director de 2009-2012 de “País de Asociación Amplia”. Es importante esta referencia dado que la segunda fase del proyecto tuvo lugar en Etiopía y fue financiada por AECID (recordemos que la primera fase en Uganda se financió por parte de las universidades españolas, lo que da idea del compromiso con la cooperación de parte de estas instituciones de educación superior, propiciado por la sensibilización que el Grupo 9 ya había puesto en valor, en plena crisis económica, con exitosos resultados). En el “Marco de Asociación-País Etiopía-España 2011-2015”³¹⁵ se pone de manifiesto, por ejemplo, que el Ministerio de Salud etíope valora muy positivamente la presencia de AECID en el sector salud gracias a:
 - La consolidación en los últimos años de la relación de confianza y el diálogo de políticas entre ambos países.
 - Existe una brecha presupuestaria en el presupuesto de salud del país.
 - Hay pocos donantes que estén aplicando los principios de la agenda de eficacia y estén canalizando sus fondos a través de mecanismos armonizados como el MDG Fund (*Millennium Development Goals Fund*). De hecho España fue, junto con DFID (*UK Department for International Development*), uno de los primeros donantes en participar en la elaboración y firma de un código de conducta en el sector y de cumplir los compromisos del IHP (*International Health Partnership*), contribuyendo a promover la agenda de eficacia en el sector.
- Con políticas públicas locales: las universidades son instrumentos fundamentales de la cooperación al desarrollo en la implementación de políticas públicas en el

³¹⁵ Marco de Asociación País Etiopía-España 2011-2015. Ministerio de Finanzas y Desarrollo Económico de Etiopía y AECID. 2011. P. 38.

exterior. El Plan Director de la Cooperación Española recogía la importancia que las aportaciones de la sociedad civil tienen para la cooperación al desarrollo.

- Con otros agentes de cooperación, como las OTC (en el caso de Uganda no fue posible dada la falta de representación de la Cooperación Española a nivel de OTC, pero sí fue posible en Etiopía), que se incorporan como agentes que permiten alcanzar la complementariedad con los distintos actores en el terreno y favorecer así los principios de apropiación, alineamiento y armonización para hacer que la eficacia del proyecto fuera aún mayor.
- Sostenibilidad: la interacción y alineamiento de objetivos y resultados esperados son los que enfocaron la sostenibilidad y durabilidad del proyecto, puesto que los recursos humanos locales formados por personal sanitario y docente universitario articularían convenientemente las acciones dimanantes del proyecto. Por este motivo, y en relación con la implementación en sentido estricto del proyecto, cabe destacar que la capacitación y formación del capital humano es el elemento que garantiza que los resultados logrados puedan mantenerse en el momento de finalizar el proyecto y por tanto la ayuda exterior para su implementación. Asimismo, las redes y fortalecimientos de alianzas entre las universidades participantes en favor de un reforzamiento de la investigación científica aplicada a los retos referidos a la SDR.

La dinámica de las sesiones formativas se centró en un primer momento en la recogida de dudas, comentarios y propuestas como punto de partida para consensuar la actividad conjunta de la red formada por las cuatro universidades africanas y los representantes del G-9. Un representante por país tuvo la responsabilidad de presentar el mapeo realizado de forma previa al seminario. El mapeo de recursos (docentes e investigadores) tenía por objeto:

- Identificar los recursos de cada universidad en este ámbito para sustentar en ellos la futura cooperación con las universidades africanas,
- Identificar potenciales integrantes del “grupo de cooperación de SDR” que podría constituirse en cada universidad con motivo de la implementación de este proyecto en red de las universidades españolas.

Un apartado fundamental de las sesiones conjuntas consistió en dar a conocer al detalle la situación de la salud sexual y reproductiva de las mujeres en los países de África del Este y el debate sobre derechos y deberes, haciendo especial énfasis en los asuntos espinosos y desafortunadamente frecuentes como la mutilación genital femenina, la discriminación o los abusos sexuales. Las sesiones incluyeron visitas a colegios y a centros de acogida que trabajan en el empoderamiento de mujeres mutiladas, maltratadas y abandonadas a su suerte. De esta manera se ponía de manifiesto la necesidad de trabajar en favor de una mayor sensibilización de parte de los representantes de las universidades españolas, embajadores de la causa en favor de la que programas como MEMPROW trabajan cada día.

En el caso del primer seminario en Uganda, fueron destinados los dos últimos días de la semana completa a estudiar, revisar y hacer definitiva la propuesta del proyecto de cooperación que se presentaría posteriormente por el G-9 a la AECID para su aprobación y que desembocaría en la realización del seminario en Etiopía en 2011.

Por lo que respecta al seminario de Etiopía en 2011, financiado por AECID, las universidades participaron en diferentes paneles donde se debatieron las experiencias y compartieron las buenas prácticas. Como ejemplo de ello se puede poner de relieve la intervención del Prof. Daniel Kabonge Kaye, de la Universidad de Makerere, en representación de un departamento de la Facultad de Medicina que incluye las áreas Materno-infantil, Ginecología, Uroginecología, Tocología y Oncología ginecológica. Desde él se imparte docencia a doscientos cincuenta estudiantes de grado, treinta y cinco especialistas en formación de Obstetricia y Ginecología, cien enfermeras y quince enfermeras posgraduadas. Se atiende cerca de treinta mil partos años³¹⁶ (en torno a ocho diarios) y se atiende a noventa pacientes con cáncer (80% de cuello de útero). A título de ejemplo, el Profesor Kabonge Kaye estableció las oportunidades de colaboración con el Grupo 9 de Universidades por medio del estudio pormenorizado de cada una de las vertientes de interacción entre ambos. Entre otros, consideró que se podría promover la sintonía de actuaciones a través de:

³¹⁶ Datos proporcionados por la Universidad de Makerere en el año 2011

- Potenciación de la formación de especialistas mediante programas de doctorado y especialización en oncología, salud reproductiva, endocrinología, y cuidados intensivos.
- Asesoramiento de aprendizaje por problemas.
- Investigación en las que se consideran áreas prioritarias la inserción de la equidad de género en el curriculum, vigilancia y evaluación de resultados.

En la figura siguiente se detalla el análisis DAFO para la creación de un banco de buenas prácticas sobre salud sexual y reproductiva que se realizó durante la celebración del Seminario que tuvo lugar en Etiopía en 2011³¹⁷. La base del análisis DAFO, en la fase de implementación del proyecto, es un elemento medular de gran relevancia de cara a diseñar las políticas de actuación conjunta en el seno de la organización (el marco sostenible y permanente de colaboración G-4/G-9). De esta manera ambos bloques plantearían las necesidades de cara a la futura colaboración, que pasaría por establecer programas conjuntos de posgrado en el área de SDRS, o la continuación del intercambio de buenas prácticas en su sentido más amplio para así nutrir a los equipos de expertos de las experiencias tanto de las universidades africanas como de las universidades españolas participantes.

De la combinación de fortalezas con oportunidades surgen las potencialidades que son las que determinan las líneas de actuación futura de la cooperación entre ambos bloques G-9 / G-4. Por su parte, la combinación de debilidades y amenazas determinó las limitaciones de que adolecía el proyecto, advirtiendo a los participantes de los bloques de la necesidad de sortear los obstáculos. De este modo, se hacía posible marcar el rumbo a seguir en futuras ediciones del proyecto y la evolución del mismo. Lo más importante del DAFO es por tanto revelar las potencialidades y las limitaciones y así actuar de forma proactiva, sistemática y estructurada en favor de los objetivos principales por los que fue concebido el marco de actuación conjunta.

³¹⁷ Memoria final Seminario avanzado de buenas prácticas de inclusión de los temas de salud y derechos sexuales y reproductivos con perspectiva de género en la formación reglada universitaria”

Figura X
DAFO. Diagnóstico de la situación al implementar Seminario SDSR

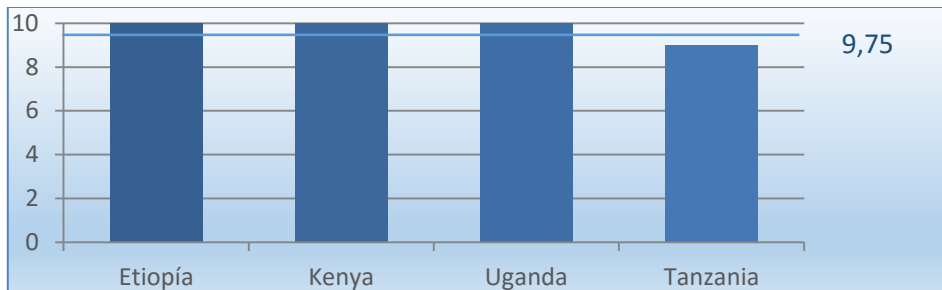
Análisis INTERNO	Análisis EXTERNO
<p>Debilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • El idioma de comunicación • El G4 no tiene un nexo de unión tal como lo tiene el G9 • Diferentes programas formativos en los diferentes países • No cumplimiento ni desarrollo de las leyes de SSR • Dificultad de encontrar fondos • Objetivos diferentes • Conflicto de intereses • Diferentes ritmos entre culturas • Falta de interés de los hombres en relación con temas de sexualidad, MGF e igualdad de género 	<p>Amenazas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambios en los órganos de dirección de las universidades • Culturas diferentes que impiden conocer claramente aspectos relacionados con la SSR • Problemas técnicos y financieros • Ordenamientos jurídicos diferentes • Falta de recursos
<p>Fortalezas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interés común en el área de SDSR • Experiencia del G9 y G4 en Cooperación al Desarrollo con otras universidades • Leyes en SSR en los cuatro países • Acuerdos comunes en SSR en los G4 y G9 	<p>Oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colaboración Sur/Sur (Asamblea legislativa del África Oriental) • Promoción tanto de las homologaciones como de las acreditaciones en las diferentes universidades africanas • Los gobiernos tienen interés en el desarrollo de la SDSR • Ordenamiento jurídico en SDSR • Tomar decisiones acerca de qué tolerar y no tolerar • Disponibilidad de nuevas tecnologías

3.4.3 Encuesta a los puntos de enlace nacionales en África

Con objeto de conocer de forma más detallada las opiniones de los participantes, si bien no fue posible realizar una encuesta a todos los integrantes de cada una de las cuatro delegaciones africanas, se envió un cuestionario a cada uno de los cuatro puntos de enlace nacionales, que a la sazón habían actuado en calidad de coordinadores en representación de sus respectivos países: Etiopía, Kenya, Tanzania y Uganda. Las

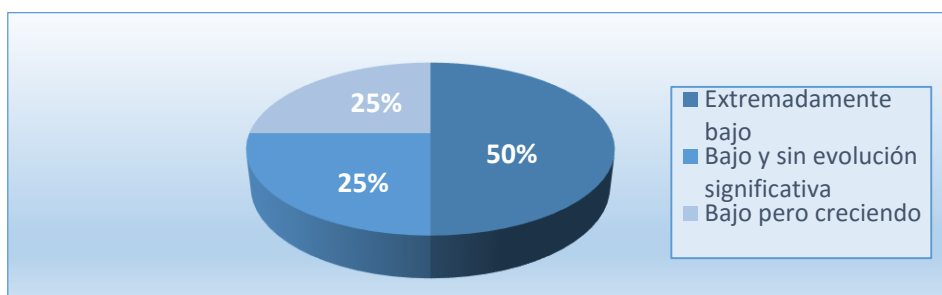
respuestas a las preguntas formuladas en inglés se entregaron vía correo electrónico y se plasman a continuación³¹⁸.

1.- *¿Hasta qué punto valora la relevancia de la salud sexual y reproductiva para el desarrollo de su país? Conteste con una escala de 0 a 10, siendo 10 la nota más elevada.*



Puntuación de 10	3 votos	Puntuación de 9	1 voto	Puntuación de 8	0 votos
Puntuación de 7	0 votos	Puntuación de 6	0 votos	Puntuación de 5	0 votos
Puntuación de 4	0 votos	Puntuación de 3	0 votos	Puntuación de 2	0 votos
Puntuación de 1	0 votos	Puntuación de 0	0 votos	Puntuación media	9,75

2.- *¿Cómo describiría el número de profesionales en este sector en su país?*



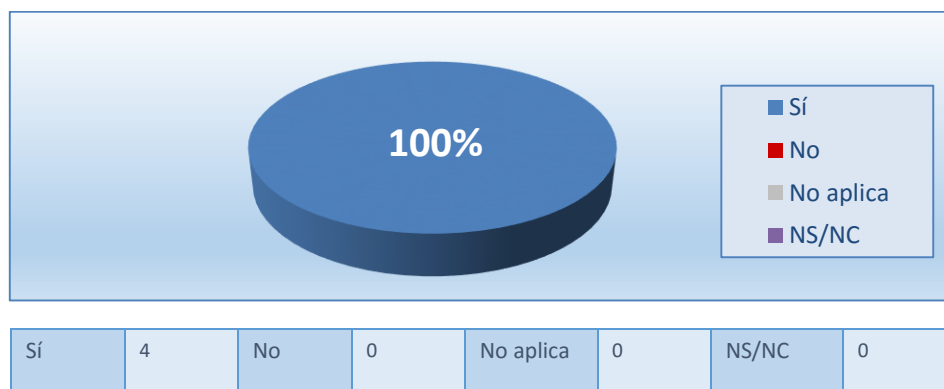
Extremadamente bajo	2	Bajo y sin evolución significativa	1	Bajo, pero creciendo	1
---------------------	---	------------------------------------	---	----------------------	---

³¹⁸ Información contenida en la base de datos inédita elaborada por el doctorando a través del trabajo de campo por vía del cuestionario lanzado a las universidades del G-4 participantes en el proyecto tanto en su fase de Uganda (2009) como de Etiopía (2011).

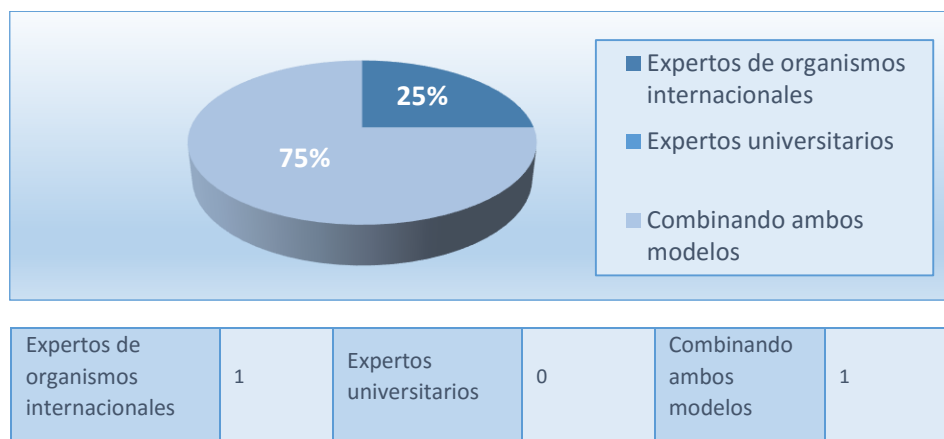
3.- ¿Los participantes en el proyecto tuvieron posibilidad de contribuir de forma significativa en cuanto a los contenidos?



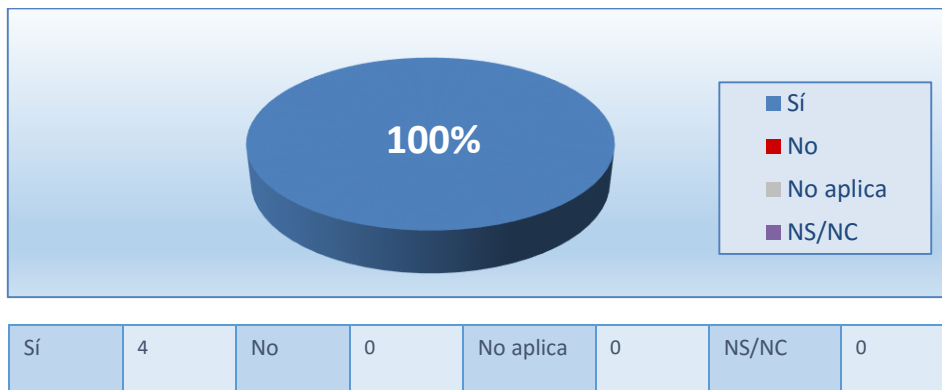
4.- ¿Considera que este tipo de seminarios contribuyen a reforzar la sensibilización y concienciación institucional y la extensión de buenas prácticas entre universidades?



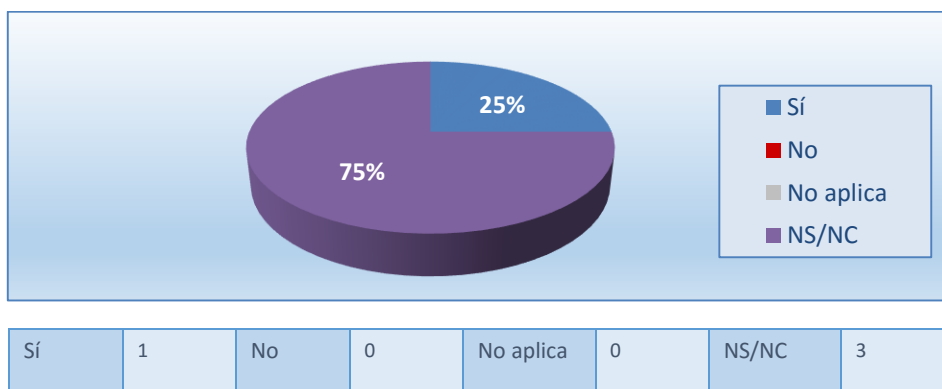
5.- ¿Priorizaría un modelo de seminarios impartidos por expertos de organismos internacionales o de universidades tal como se hizo en Uganda en 2009 y en Etiopía en 2011?



6.- ¿El proyecto tenía fines de investigación definidos con claridad (p.e. fomentar nuevos ámbitos de investigación, influir en la agenda de investigación)?



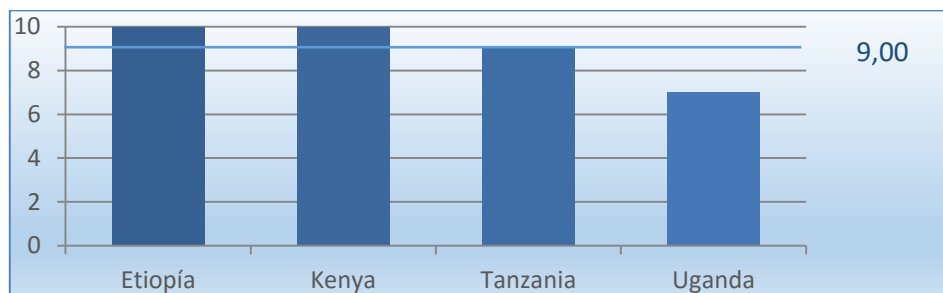
7.- ¿Estaba claro qué disponibilidad presupuestaria existía para el proyecto en todas sus fases?



8.- ¿Estaban suficientemente claros los roles de cada uno de los integrantes del proyecto?



9.- En una escala de 0 a 10, ¿cuál sería la calificación que le otorgaría a la implementación de los seminarios?



Puntuación de 10	2 votos	Puntuación de 9	1 voto	Puntuación de 8	0 votos
Puntuación de 7	1 voto	Puntuación de 6	0 votos	Puntuación de 5	0 votos
Puntuación de 4	0 votos	Puntuación de 3	0 votos	Puntuación de 2	0 votos
Puntuación de 1	0 votos	Puntuación de 0	0 votos	Puntuación media	9,00

3.4.4 Conclusiones

- La puesta en marcha del proyecto dividido en dos fases a través de los seminarios que pusieron en contacto los grupos de universidades españolas y africanas logró el propósito inicial de intercambio de buenas prácticas, lo cual es importante a nivel de cooperación al desarrollo en sentido bidireccional. Ello implica que el beneficiario de la ayuda adopta mecanismos de funcionamiento conforme a estándares muy sistematizados propios de país desarrollado, mientras que las instituciones que ponen en marcha la ayuda, en este caso las universidades españolas, también refuerzan su orientación a la cooperación a través de la mayor sensibilización de profesionales del sector. De este modo, la dinámica de identificación con políticas de cooperación al desarrollo se traslada a sus instituciones de origen a través de una mayor implicación de dichos profesionales, que hacen partícipes a su comunidad universitaria.
- Otro de los grandes logros fue el de conseguir realizar un mapeo sistemático y estructurado de la situación sobre SDR en las universidades involucradas, lo que posibilita diseñar y planificar estrategias de actuación futuras. Este aspecto tiene

una importancia clave, dado que profesionaliza las estructuras académicas de cooperación al desarrollo desde un punto de vista departamental de las universidades implicadas, lo que garantiza en el medio plazo una conexión de grupos de investigación Norte-Sur, y su sostenibilidad en el largo plazo.

- Desde el punto de vista de la gobernanza a nivel de una estructura asamblearia como el G-9, el proyecto tuvo un marcado carácter simbólico, dado que implicó la materialización y cumplimiento de los acuerdos de la Comisión Sectorial de Relaciones Internacionales de la red, que previamente había adoptado la decisión de desarrollar un proyecto de Cooperación Universitaria al Desarrollo, lo que contribuyó a la definición del carácter estratégico de esta política reticular y el afianzamiento de la sensibilización por la materia en las universidades españolas implicadas. El proyecto contribuyó, en este sentido, a hacer evolucionar el propio sistema de funcionamiento asambleario del G-9 gracias a la puesta en valor que la materialización de proyectos tiene respecto de los objetivos de la Red.
- Si bien el proyecto sentaba las bases para un futuro programa de posgrado, tanto a nivel de Máster como de doctorado, la falta de compromisos económicos futuros y los recortes presupuestarios por la coyuntura económica debilitaron la estrategia a largo plazo. La merma en los presupuestos afectó, además de la AECID, a las propias universidades españolas, quienes también se vieron avocadas a disminuir la partida destinada a cooperación al desarrollo. Éste es, como hemos observado, un problema muy importante que afecta a la credibilidad de las estrategias de la cooperación, que han de estar desvinculadas de cualquier tipo de circunstancia externa y han de mantenerse estables en el tiempo, en la línea de los principios internacionales que apuestan por una cooperación fuertemente arraigada en la filosofía de cualquier institución.
- Una lección a aprender importante y que será necesario tener en cuenta para el diseño de proyectos de esta índole en el futuro es el de la necesidad de vincular no solamente a personal adscrito a departamentos universitarios, expertos en determinadas áreas científicas con consideración de estrategias para la

cooperación al desarrollo, sino también establecer una línea de cooperación reforzada a través del mecanismo de inclusión con instituciones internacionales. Tal como refleja el cuestionario, todos los puntos focales nacionales en su calidad de representantes por país son partidarios de priorizar un sistema que dé cobertura y cabida a los profesionales de las universidades del G-9 y a otros expertos de organismos internacionales. La aportación que este trabajo de campo realiza para la tesis doctoral es importante, pues refuerza la misión transversal de cooperación de la universidad con otros *stakeholders*, haciendo que dicha cooperación tenga un carácter omnicomprendivo al involucrar a otros agentes y así reforzar el aprendizaje y formación de los formadores de los países en vías de desarrollo. Se trata de un *win-win* también para las universidades del país que pone en marcha el programa y para los especialistas vinculados a las agencias, puesto que el efecto multiplicador de las buenas prácticas produce muy positivas consecuencias.

CAPÍTULO 4. PERSPECTIVAS DE FUTURO. EL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL COMO PRECURSOR DE UN MODELO DE COOPERACIÓN MULTINIVEL EN IBEROAMÉRICA

4.1 Introducción y contexto

El sistema universitario español está demostrando que se ha constituido, por su trayectoria y evolución en los últimos años, en una pieza clave del entramado de la acción exterior del Estado en su calidad de instrumento de diplomacia pública. Este hecho ha puesto de manifiesto la existencia y desarrollo de una nueva sólida diplomacia universitaria.

Por su importancia estratégica, como integrante de pleno derecho de la Unión Europea, y por situarse a caballo de África y ser puerta atlántica del continente americano hacia Europa, España se encuentra en una posición privilegiada que potencialmente le permitiría jugar sus bazas con el propósito de conseguir un mayor impacto de su acción exterior. En sucesivas ocasiones se ha reconocido el papel predominante de España como nexo de unión y líder en las relaciones entre la Unión Europea y América Latina³¹⁹ sobre todo desde la perspectiva de la movilización de capital y de inversión, lo cual queda claramente reflejado en las numerosas inversiones que a lo largo de las últimas décadas han realizado empresas españolas en la región latinoamericana. La base de la apuesta por América Latina es el marcado interés surgido durante los años noventa del siglo XX de la política exterior española por afianzarse en el continente, tras una década, la de los ochenta, centrada en Europa hasta que consiguió su ingreso en la CEE³²⁰. Una vez conseguido el reto de regresar a la gran familia europea, los gobiernos españoles trataron de centrarse en proyectar su acción hacia dicha región al otro lado del Océano Atlántico.

³¹⁹ JONES, Benjamin. "Latin America: nations want more EU trade". International Trade. Cengage Learning, Inc. 2002. P. 28.

³²⁰ YOUNGS, Richard. "Spain, Latin America and Europe: The complex interaction or regionalism and cultural identification". Mediterranean Politics. Volume 2, Issue 2, Routledge. Taylor and Francis Group 2000.

Iberoamérica es para España un espacio natural en el que pueden desenvolverse determinadas políticas de Estado en favor de la consolidación de un área de influencia donde la cooperación y la progresiva armonización de estrategias conjuntas en el sector educativo sean elementos de primer orden. La proyección iberoamericana de España presenta un carácter singular, complejo y multidimensional³²¹. Este carácter multidimensional es resultado de la pertenencia de España a la Unión Europea, lo que hace que la relación manifieste cuatro tipos de dimensiones:

- Dimensión bilateral, que se pone de manifiesto cuando España ejerce una política exterior con cada uno de los Estados latinoamericanos por separado, a nivel bilateral.
- Dimensión subregional, característica de determinadas políticas específicas que en ocasiones se ponen en marcha respecto de una determinada subregión, y como consecuencia de una coyuntura específica que da lugar a esas relaciones.
- Dimensión regional, que se materializa a través de la política exterior española hacia el conjunto de la región iberoamericana, a través de diferentes instrumentos, pero de una manera muy marcada por medio de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno (CIJEG), que han venido celebrándose desde el año 1991.
- Dimensión europea, que determina y condiciona claramente la política latinoamericana de España, ya que desde que ingresó en el proyecto común europeo sus políticas vienen determinadas de forma mucho más explícita por la política de la UE hacia América Latina y condicionadas en una importante medida por las políticas bilaterales o latinoamericanas del resto de países miembros de la Unión.

Una vez dicho esto, huelga manifestar que Iberoamérica no es tan sólo un espacio clave para la política exterior española, desde la que se despliegan diferentes acciones que afectan a multitud de niveles, como el económico, empresarial, cultural, educativo y

³²¹ DEL ARENAL MOYÚA, Celestino. "La dimensión regional de la política iberoamericana de España". *Quórum Revista de Pensamiento Iberoamericano*. Serie 19. Pp. 27-36.

artístico, sino que las conexiones producto de las reminiscencias del pasado común son las que pueden, bien administradas, facilitar el concurso de voluntades tendentes a un mayor flujo de corrientes de cooperación. Cuando se habla de la “buena administración” de los lazos históricos hay que partir de la base del necesario respeto al principio de paridad en las relaciones bilaterales y también así en las de carácter multilateral. Esto quiere decir que España no está en una situación de superioridad y su actuación no ha de evocar el marchamo de su condición de antigua metrópoli, sino más bien de puente de unión, por su influencia geoestratégica, y por supuesto también, por el pasado común histórico de dichas naciones, con la excepción de Brasil respecto de Portugal.

Otros países han instaurado sistemas de cooperación más fundamentalmente respaldados por el concepto poscolonial de vinculación a la metrópoli, como lo demuestran la *francophonie* o la *Commonwealth of Nations*, con un importante éxito en lo que se refiere a la acción exterior de las otrora grandes potencias, a la sazón Francia y Gran Bretaña. Ya desde la época de los imperios coloniales en la segunda mitad del siglo XIX las potencias coloniales se afanaron por explotar el elemento aglutinador bajo la esfera de una protección de intereses al amparo de la metrópoli. Por eso el propio Reclus invocaba la necesidad de crear una “*Afrique française, unifiée par la diffusion de la langue*”³²². En el caso de España el instrumento del que se sirvió el gobierno para relanzar el marco de actuación conjunta de los pueblos unidos por un pasado común en América Latina fue el proyecto de la Comunidad Iberoamericana de Naciones. Ciertamente este proyecto no puede identificarse totalmente con otros de la índole de los mencionados como la *Commonwealth of Nations* o la *Francophonie*, ya que éstos configuran un modelo de relación entre la antigua metrópoli y los países de ella dependientes – aunque no siempre es así, pues por ejemplo Mozambique forma parte de la *Commonwealth* sin haber tenido nunca una relación de asociación administrativa con el Reino Unido, lo que da idea del carácter más eminentemente comercial –. En los últimos tiempos este aspecto de carácter comercial más allá de las relaciones histórico-políticas se ha reforzado, habiéndose instaurado como prueba de ello un fórum

³²² RECLUS, Onésime. “France, Algérie et Colonies”. Librairie Hachette et Cie. París. 1883.

económico en el seno de la Francofonía³²³. Por otro lado, en el caso de Iberoamérica, son dos las potencias colonizadoras que aglutinan el espacio común de acción, en este caso España y Portugal. Esta base que origina el proyecto da idea de que el espíritu del que se desprende la creación de la Comunidad Iberoamericana de Naciones trasciende los vínculos histórico-políticos y ahonda en el espíritu de fraternidad de los pueblos, eliminando cualquier orientación de índole jerarquizada. Puesto que en esta tesis no se aborda de forma directa la política exterior española, no es el momento de analizar si éste ha sido el modelo más idóneo, a la luz de los pobres resultados obtenidos en algunos casos como consecuencia del recelo que haya podido despertar por parte de algunas naciones la hipotética hegemonía española – no debe olvidarse la ausencia de Brasil o Argentina, sin representación de sus respectivos Jefes de Estado³²⁴ o el boicot de Venezuela y Cuba y algún otro país centroamericano como Nicaragua a estas cumbres en los últimos años. Se podría plantear el establecimiento de un bloque del mundo hispanohablante, del mismo corte que la Francofonía, con diferentes vertientes como la empresarial, cultural, educación-investigación, pero ésta es una decisión en materia de política exterior diferente del modelo actual, quizás más ambicioso en su génesis, pero con resultados menos favorables de los inicialmente previstos a la luz de las experiencias de los últimos años. En todo caso, dado que es el instrumento de que está dotada la acción exterior española para América Latina, es el contexto de la Comunidad Iberoamericana de Naciones en el que nos centramos para poner en valor la creación de la agencia multinivel que proponemos en esta tesis.

³²³ El I Foro Económico de la Francofonía tuvo lugar en Dakar, Senegal, los días 1 y 2 de diciembre de 2014. (<<http://www.francophonie.org/1er-Forum-economique-de-la.html>> [enero 2015]).

³²⁴ En la Cumbre de Paraguay de 2011 no participaron Cristina Fernández de Kirchner ni Dilma Rousseff. A pesar de que la ausencia se interpretó desde el país organizador de la Cumbre como una decidida intención de obviar algunos contenciosos de estos países con Paraguay en el seno de MERCOSUR, otras voces apuntaban a un boicot al país impulsor del modelo, España, debido a la ausencia del Presidente Rodríguez Zapatero en la Cumbre de 2010 de Mar del Plata, que sentó un precedente al tratarse de la primera vez que se ausentaba el máximo dirigente gubernamental español de unas cumbres que España había impulsado. Este argumento de boicot al país impulsor de las cumbres, España, quedó evidenciado al año siguiente, en Cádiz, donde tampoco estuvo presente deliberadamente, a pesar de la intervención del Rey de España, la Presidenta de la República Argentina. (<http://parlamentodelmercosur.org/innovaportal/v/5859/2/parlasur/parlamentarios_paraguayos_denuncian_ausencia_de_presidentas_de_brasil_y_argentina_en_cumbre_iberoamerican_a.htm> [enero 2013]).

América Latina es una de las áreas de mayor integración regional del planeta, y ello se ha visto favorecido por la convergencia en diferentes procesos fundamentalmente en el terreno comercial. Ya desde el siglo XIX, finalizadas las luchas por las independencias, se produjeron importantes tentativas de confederación, como la de la Gran Colombia o la de las Provincias Unidas del Centro de América. Pero el período de convulsión decimonónica dio al traste con tales proyectos, siendo el siglo XX el gran protagonista de los procesos de integración latinoamericanos. Proyectos como ALADI, SELA o incluso como organizaciones intergubernamentales como CAN o MERCOSUR vieron la luz a lo largo del pasado siglo. Ya adentrados en el tercer milenio, la buena disposición por trabajar en pro de una mayor integración ha afianzado otros modelos paralelos como ALBA o CELAC. Existe un elenco de organismos de integración que son buena muestra de la tendencia manifiesta por trabajar en el ámbito de la integración regional. Este tipo de integración no está reñida con la integración global, pues ambas son plataformas estratégicas de las que pueden servirse los países para maximizar su crecimiento y bienestar a través de los beneficios del intercambio comercial, la inversión y la cooperación³²⁵.

4.2 La Organización de Estados Iberoamericanos y las Metas Educativas 2021

El refuerzo de las acciones de cooperación educativa y el impulso del órgano multinivel capaz de proporcionar visibilidad al bloque iberoamericano y promocionar el EIC encontraría su nicho natural al amparo de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)³²⁶.

4.2.1 La OEI. Origen

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) es un organismo internacional de carácter gubernamental para la cooperación

³²⁵ BLYDE, Juan. ESTEVADEORDAL, Antoni. MESQUITA MOREIRA, Mauricio. "Global and Regional Integration in Latin America and the Caribbean, 1990-2010". The Oxford Handbook of Latin American Political Economy. 2012. Pp 1-13

³²⁶ Los Estados Miembros de pleno derecho y observadores son todos los países iberoamericanos que conforman la comunidad de naciones integrada por Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Uruguay y Venezuela.

entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto del desarrollo integral, la democracia y la integración regional.

La financiación de la OEI y de sus programas está cubierta mediante las cuotas obligatorias y las aportaciones voluntarias que efectúan los Gobiernos de los Estados miembros y por las contribuciones que para determinados proyectos puedan aportar instituciones, fundaciones y otros organismos interesados en el mejoramiento de la calidad educativa y en el desarrollo científico-tecnológico y cultural. La aportación al presupuesto que ha hecho España desde los inicios de la actividad de la OEI ha sido siempre mucho más elevada que la del resto de los países.

La OEI nació en 1949 bajo la denominación de Oficina de Educación Iberoamericana y asumiendo el carácter de agencia internacional como consecuencia del I Congreso Iberoamericano de Educación celebrado en Madrid. En 1954, en el II Congreso Iberoamericano de Educación que tuvo lugar en Quito, se decidió transformar la OEI en organismo intergubernamental, integrado por Estados soberanos, y con tal carácter se constituyó el 15 de marzo de 1957 en el III Congreso Iberoamericano de Educación celebrado en Santo Domingo, allí se suscribieron los primeros Estatutos de la OEI, vigentes hasta 1985.

En 1979 se reunió el IV Congreso Iberoamericano de Educación en Madrid; en 1983 tuvo lugar en Lima el V Congreso Iberoamericano de Educación, y en mayo de 1985 se celebró una Reunión Extraordinaria del Congreso en Bogotá, en la que se decidió cambiar la antigua denominación de la OEI por la actual, conservando las siglas y ampliando sus objetivos. Esta modificación afectó también al nombre de su órgano supremo de Gobierno, el Congreso Iberoamericano de Educación, que se transformó en Asamblea General. En diciembre de 1985, durante la sexagésima Reunión del Consejo Directivo celebrada en Panamá, en la que sus miembros actuaron como plenipotenciarios de sus respectivos Estados y con plenos poderes de la Asamblea General, se suscribieron los

actuales Estatutos de la OEI, que adecuaron y reemplazaron el texto estatutario de 1957 y aprobaron el Reglamento Orgánico³²⁷.

A partir de la I Conferencia Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (Guadalajara, 1991), la OEI ha promovido y convocado las Conferencias de Ministros de Educación, como instancia de preparación de esas reuniones cumbres, haciéndose cargo también de aquellos programas educativos, científicos o culturales que le son delegados para su ejecución.

4.2.2 Fines y objetivos de la OEI

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, para realizar los principios en que se funda y cumplir sus obligaciones de acuerdo con los Estatutos, establece los siguientes fines generales³²⁸:

- Contribuir a fortalecer el conocimiento, la comprensión mutua, la integración, la solidaridad y la paz entre los pueblos iberoamericanos a través de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura.
- Fomentar el desarrollo de la educación y la cultura como alternativa válida y viable para la construcción de la paz, mediante la preparación del ser humano para el ejercicio responsable de la libertad, la solidaridad y la defensa de los derechos humanos, así como para apoyar los cambios que posibiliten una sociedad más justa para Iberoamérica.
- Colaborar permanentemente en la transmisión e intercambio de experiencias de integración económica, política y cultural producidas en los países europeos y latinoamericanos, que constituyen las dos áreas de influencia de la Organización, así como en cualquier otro aspecto susceptible de servir para el desarrollo de los países.

³²⁷ (<http://www.ecured.cu/Organización_de_Estados_Iberoamericanos> [marzo 2013]).

³²⁸ (<<http://www.oei.es/acercadelaoei.php>> [abril 2013]).

- Colaborar con los Estados miembros en el objetivo de conseguir que los sistemas educativos cumplan un triple cometido: humanista, desarrollando la formación ética, integral y armónica de las nuevas generaciones; de democratización, asegurando la igualdad de oportunidades educativas y la equidad social; y productivo, preparando para la vida del trabajo y favoreciendo la inserción laboral.
- Colaborar en la difusión de una cultura que, sin olvidar la idiosincrasia y las peculiaridades de los distintos países, incorpore los códigos de la modernidad para permitir asimilar los avances globales de la ciencia y la tecnología, revalorizando la propia identidad cultural y aprovechando las respuestas que surgen de su acumulación.
- Facilitar las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad en los países iberoamericanos, analizando las implicaciones del desarrollo científico-técnico desde una perspectiva social y aumentando su valoración y la comprensión de sus efectos por todos los ciudadanos.
- Promover la vinculación de los planes de educación, ciencia, tecnología y cultura y los planes y procesos socio-económicos que persiguen un desarrollo al servicio del hombre, así como una distribución equitativa de los productos culturales, tecnológicos y científicos.
- Promover y realizar programas de cooperación horizontal entre los Estados Miembros y de éstos con los Estados e instituciones de otras regiones.
- Contribuir a la difusión de las lenguas española y portuguesa y al perfeccionamiento de los métodos y técnicas de su enseñanza, así como a su conservación y preservación en las minorías culturales residentes en otros países. Fomentar al mismo tiempo la educación bilingüe para preservar la identidad multicultural de los pueblos de Iberoamérica, expresada en el plurilingüismo de su cultura.

4.2.3 Las Metas Educativas 2021

La educación y su desarrollo son los principios rectores del cambio social en Iberoamérica y precisamente por su importancia estratégica se manifestó la necesidad de ahondar en ellos a través de la aprobación del proyecto *“Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”* el día 18 de mayo de 2008 en El Salvador por parte de los ministros de Educación iberoamericanos. Son varios los ámbitos estratégicos de la educación en los que se refuerza la acción conjunta de los Estados, centrados fundamentalmente en el acceso y la inclusión en los ámbitos de la enseñanza tanto primaria como secundaria. Huelga afirmar que tanto el acceso como la inclusión han de ser resultado de un principio superior que debe presidir las actuaciones que se trazan para el desarrollo de una sociedad y que quedan subsumidas en el principio de la igualdad de oportunidades. Muchos han sido los autores que han abordado la teoría de la justicia como equidad en la filosofía del derecho y la filosofía política, desde Rawls³²⁹ a Friedman, pasando por Hayek³³⁰. Podría parecer en un principio que carezca de trascendencia práctica para el ámbito de la Universidad, sin embargo las metas educativas 2021 inciden de forma directa en la línea de flotación de todo el sistema educativo, ya que no es posible plantear un exitoso sistema universitario sin sentar las bases de una sociedad con garantías de acceso a la educación en sus niveles más elementales. Además todos estos retos que ahora enumeraremos se hallan muy estrechamente relacionados con los objetivos de desarrollo establecidos por Naciones Unidas y por tanto consolidan la política de apoyo a las acciones de cooperación entre los Estados iberoamericanos, ya que una gran parte de ellos se encuentran en situación de clara precariedad para poder afrontar los retos de la sociedad en la que se ha de cimentar la economía del conocimiento.

³²⁹ RAWLS, John. “A Theory of Justice”. Belknap Press of Harvard University Press. 1999.

³³⁰ HAYEK, Friedrich A. von. “Recht, Gesetz und Freiheit: eine Neufassung der liberalen Grundsätze der Gerechtigkeit und der politischen Ökonomie”. Gesammelte Schriften in deutscher Sprache. Tübingen: Mohr Siebeck. 2003.

Las once Metas se enumeran a continuación, algunas de ellas abordando cada objetivo a través de metas específicas³³¹.

- Meta General Primera. Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora.
 - Meta Específica 1: Elevar la participación de los diferentes sectores sociales y su coordinación en proyectos educativos: familias, universidades y organizaciones públicas y privadas, sobre todo de aquellas relacionadas con servicios de salud y promoción del desarrollo económico, social y cultural.
- Meta General Segunda. Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación.
 - Meta Específica 2: Garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños en el sistema educativo mediante la puesta en marcha de programas de apoyo y desarrollo de las familias para favorecer la permanencia de sus hijos en la escuela.
 - Meta Específica 3: Prestar apoyo especial a las minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, a las alumnas y al alumnado que vive en zonas urbanas marginales y en zonas rurales, para lograr la igualdad en la educación.
 - Meta Específica 4: Garantizar una educación intercultural bilingüe de calidad a los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios.
 - Meta Específica 5: Apoyo a la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales mediante las adaptaciones y las ayudas precisas.
- Meta General Tercera. Aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo.

³³¹ “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”. Documento Final. CEPAL, OEI, SEGIB. Madrid, 2010.

- Meta Específica 6: Aumentar la oferta de educación inicial para niños de cero a seis años.
- Meta Específica 7: Potenciar el carácter educativo de esta etapa y garantizar una formación suficiente de los educadores que se responsabilizan de ella.
- Meta General Cuarta. Universalizar la educación primaria y la secundaria básica, y ampliar el acceso a la educación secundaria superior.
 - Meta Específica 8: Asegurar la escolarización de todos los niños en la educación primaria y en la educación secundaria básica en condiciones satisfactorias.
 - Meta Específica 9: Incrementar el número de jóvenes que finalizan la educación secundaria superior.
- Meta General Quinta. Mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar
 - Meta Específica 10: Mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales por parte de los alumnos.
 - Meta Específica 11: Potenciar la educación en valores para una ciudadanía democrática activa, tanto en el currículo como en la organización y gestión de las escuelas.
 - Meta Específica 12: Ofrecer un currículo que incorpore la lectura y el uso del computador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que la educación artística y la educación física tengan un papel relevante, y estimule el interés por la ciencia, el arte y el deporte entre los alumnos.
 - Meta Específica 13: Mejorar la dotación de bibliotecas y de computadores en las escuelas
 - Meta Específica 14: Ampliar el número de las escuelas de tiempo completo en primaria.
 - Meta Específica 15: Extender la evaluación integral de los centros escolares.
- Meta General Sexta. Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico-profesional (ETP).

- Meta Específica 16: Mejorar y adaptar el diseño de la educación técnico-profesional de acuerdo con las demandas laborales.
- Meta Específica 17: Aumentar y mejorar los niveles de inserción laboral en el sector formal de los jóvenes egresados de la educación técnico-profesional.
- Meta General Séptima. Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida.
 - Meta Específica 18: Garantizar el acceso a la educación a las personas jóvenes y adultas con mayores desventajas y necesidades.
 - Meta Específica 19: Incrementar la participación de los jóvenes y adultos en programas de formación continua presenciales y a distancia.
- Meta General Octava. Fortalecer la profesión docente.
 - Meta Específica 20: Mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria.
 - Meta Específica 21: Favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente.
- Meta General Novena. Ampliar el Espacio Iberoamericano del Conocimiento y fortalecer la investigación científica
 - Meta Específica 22: Apoyar la creación de redes universitarias para la oferta de posgrados, la movilidad de estudiantes e investigadores y la colaboración de investigadores iberoamericanos que trabajan fuera de la región.
 - Meta Específica 23: Reforzar la investigación científica y tecnológica y la innovación en la región.
- Meta General Décima. Invertir más e invertir mejor.
 - Meta Específica 24: Aumentar el esfuerzo económico de cada país para el logro de las Metas Educativas 2021.
 - Meta Específica 25: Incrementar la solidaridad internacional con los países que manifiesten mayores dificultades.

- Meta General Décimo Primera. Evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos y del proyecto “Metas Educativas 2021”.
 - Meta Específica 26: Fortalecer los sistemas de evaluación de cada país.
 - Meta Específica 27: Asegurar el seguimiento y la evaluación del proyecto Metas Educativas 2021.
 - Meta Específica 28: Fortalecer la participación de los distintos sectores sociales en el desarrollo y en la supervisión del proyecto Metas Educativas 2021.

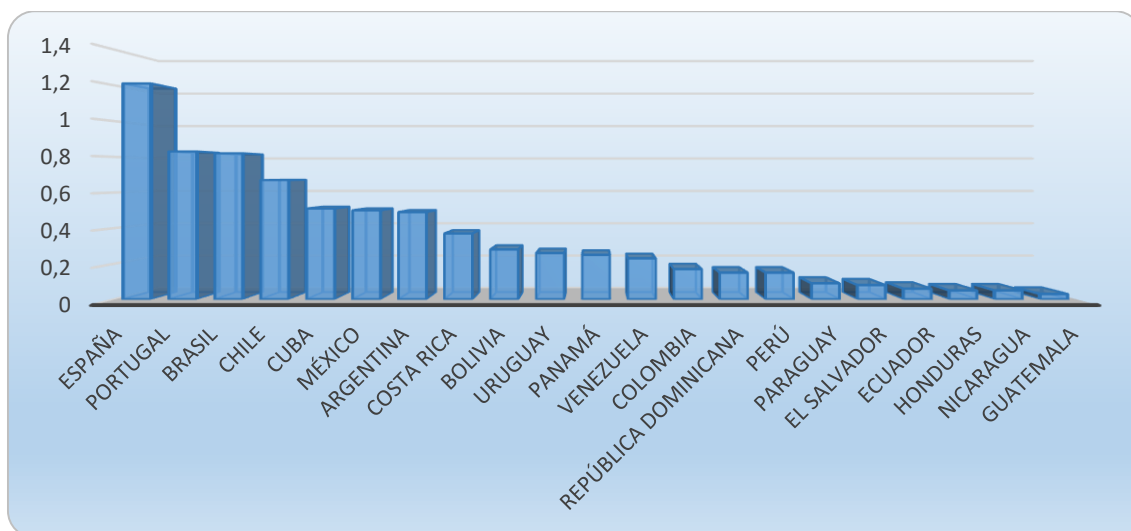
A la vista de todas las metas que de manera detallada hemos expuesto más arriba, obviamente por el ámbito de estudio y análisis de esta tesis, la Meta más relevante es la Novena, que se propone “ampliar el EIC y fortalecer la investigación científica”. ¿Pero cómo hacerlo sin un organismo expresamente destinado a ello que fomente la dimensión internacional de este bloque? Cabe la posibilidad de poner en marcha acciones estratégicas e incluso bien coordinadas entre los Estados, pero en términos generales se podría concluir que la capacidad de maniobra tiende a ser escasa y su radio de acción disperso y desestructurado. Por ello se aboga en este trabajo por la creación de una Agencia Iberoamericana del Conocimiento que se detallará en el próximo epígrafe de este mismo capítulo. En cualquier caso, y ya desde este momento así debe señalarse, sólo tendrá sentido la creación e impulso de una Agencia de esta índole una vez vencida la falta de voluntad política por que este Espacio, el EIC, sea real y efectivo. Podría ser arriesgado plantearlo así, pero el hecho de que no se haya logrado por ejemplo el reconocimiento y convalidación de titulaciones y créditos es una realidad que lastra la credibilidad del EIC y que hace que se pueda reflexionar sobre su alcance como poco más de una entelequia y una declaración de intenciones, a pesar de que se haya avanzado gracias a la puesta en marcha de programas concretos y estructuras paralelas como el CUIB.

Sirva de ejemplo el propio documento de las Metas Educativas 2021 para poner de manifiesto que la educación superior tiene un papel demasiado marginal, dado que tan sólo la Meta General Novena hace alusión a la “ampliación de EIC y el fortalecimiento de la investigación científica” como el objetivo a lograr. Se trata de una meta demasiado vaga, pues no hace alusión ni siquiera en las específicas a la creación de mecanismos

que faciliten la convalidación y el reconocimiento de créditos y titulaciones, auténtica traba a la movilidad y a la identificación de estudiantes e investigadores con un Espacio Común propio en el que poder desenvolver su carrera académica-profesional. Sí se hace mención en la Meta Específica 22 al apoyo a la movilidad, pero no se institucionaliza la voluntad política de vencer los tradicionales obstáculos a la movilidad tal como se entiende en el EEES, el auténtico precursor y modelo real de éxito en este ámbito. Éste y otros aspectos serán susceptibles de análisis más adelante.

La situación en la que se hallaban los países iberoamericanos en lo que se refiere a inversión en I+D+i al inicio de la Cumbre de 2010 era realmente desalentadora. Ni siquiera España, que tenía con gran diferencia los mejores datos de la región iberoamericana, llega a acercarse a la media de los países más desarrollados, cercana al 2,5% del PIB³³² - los países con mayor índice de inversión respecto del PIB continúan siendo Corea del Sur e Israel, en el entorno del 4% del PIB – . El gráfico siguiente es esclarecedor de la situación de partida en la que nos encontrábamos al establecerse las Metas Educativas 2021.

Gráfico XXVII
Gasto en I+D en Iberoamérica como porcentaje del PIB por país³³³



³³² Datos recogidos y contrastados por el Banco Mundial relativos a la evolución de los años 2011-2012. (<<http://datos.bancomundial.org/indicador/GB.XPD.RSDV.GD.ZS>> [junio 2014]).

³³³ Fuente: CEPAL, sobre la base de las estadísticas oficiales del Instituto de Estadística de la UNESCO

Precisamente debido a la escasez de inversión y fundamentalmente también a la falta de colaboración por la inexistencia en muchas ocasiones de redes científicas de las que se puedan nutrir los científicos de países en vías de desarrollo abandonados a su suerte es por lo que es fundamental facilitar los lugares comunes de encuentro para el personal científico y desarrollar plataformas de gobernanza que vayan dirigidas a incrementar la notoriedad de la investigación y la innovación.

La existencia de lazos de colaboración y redes sólidas siempre se ha considerado un elemento muy relevante para hacer viable y exitoso un modelo basado en la productividad³³⁴. Por este motivo algunos gobiernos del área han propiciado la creación de agencias de promoción de la investigación como lo hizo México en 1970 con el establecimiento del CONACYT para fortalecer el desarrollo científico y la modernización tecnológica. Sobre la base de ello está el éxito de favorecer las expectativas de los científicos en los países en vías de desarrollo³³⁵. De este modo, el CONACYT dispone de un servicio de internacionalización conocido como “planeación y cooperación internacional” que es el área encargada del diseño e instrumentación de políticas de cooperación internacional en materia de formación de recursos humanos de alto nivel, investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación, así como de movilidad de investigadores mexicanos y sus contrapartes en el extranjero.

En la línea de hacer viable un sistema inclusivo en el que sea posible desarrollar un sistema universitario más moderno e innovador, donde adquiera carta de naturaleza la investigación y el desarrollo como pilares del progreso científico y tecnológico, es donde tiene su cabida la apuesta por mejorar las oportunidades de acceso a la educación primaria. Es por este motivo que el objetivo final del Proyecto “Metas educativas 2021” es lograr una educación capaz de responder satisfactoriamente a las demandas sociales inaplazables de este espacio común compartido que es Iberoamérica. Los criterios de equidad e inclusión son los que presiden la puesta en marcha de estas acciones

³³⁴ LEE, Sooho. BOZEMAN, Barry. “The Impact of Research Collaboration on Scientific Productivity”. *Social Studies of Science* 35 (5). 2005. Pp. 673-702.

³³⁵ SCHOFER, Evan. RAMÍREZ, Francisco. MEYER, John W. “The Effects of Science on National ECONOMIC DEVELOPMENT, 1970-1990”. *American Sociological Review* 65 (6). 2000 Pp. 866-877.

encaminadas a conseguir que la educación sea la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y la inclusión social.

4.3 El Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC).

Naturalmente no puede entenderse el propósito de crear un EIC sin la concurrencia de voluntades de las distintas naciones que conforman dicho Espacio y el hecho de tratarse de países unidos por lazos de historia común y que tienen la consideración de tratarse de comunidades y naciones hermanas. Más allá de las desavenencias que se hayan podido producir de tipo político por los intereses enfrentados, lo cierto es que las naciones iberoamericanas no se entienden cerradas a la comunicación y a la actuación en el marco de programas comunes e iniciativas estratégicas que ahonden en ese espíritu de hermandad.

América Latina es escenario natural de la creación de espacios comunes de cooperación en el ámbito de la educación superior³³⁶, tal como lo demuestra la existencia de las Cumbres Iberoamericanas, Cumbres Unión Europea-América Latina-Caribe, Espacio ALCUE, Cumbres Regionales UNESCO y del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), o los Foros Iberoamericanos de Responsables de Educación Superior (FIRES). Todos estos ámbitos de encuentro son instrumentos en virtud de los cuales se fundamenta la acción común de los Estados latinoamericanos en favor de mayores cotas de integración. La integración es un concepto ligado a las ventajas comparativas que ofrecen los espacios de diálogo más abiertos, donde las trabas dejan de constituir cortapisas, puesto que el objetivo último es llegar a eliminarlas a través de procesos escalonados.

Uno de los proyectos más ambiciosos de la Comunidad Iberoamericana de Naciones y de la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno anual lo constituye el EIC, que lleva

³³⁶ QUINDIMIL LÓPEZ, Jorge Antonio. "Dinámicas y tendencias de los espacios comunes de cooperación universitaria en Iberoamérica". En "Convergencia eficaz de las Organizaciones Internacionales en Iberoamérica: nuevos enfoques operativos para optimizar la integración, la democracia y la gestión de la crisis". (DER-2012-37359). Ministerio de Economía y Competitividad. P. 104.

promoviéndose ya una década desde la aprobación de la Declaración de Salamanca en 2005³³⁷. Su artículo 13 preceptúa lo siguiente:

“Nos proponemos avanzar en la creación de un Espacio Iberoamericano del Conocimiento, orientado a la necesaria transformación de la educación superior, y articulado en torno a la investigación, el desarrollo y la innovación, condición necesaria para incrementar la productividad brindando mejor calidad y accesibilidad a los bienes y servicios para nuestros pueblos así como la competitividad internacional de nuestra región. A tal fin, solicitamos a la Secretaría General Iberoamericana que, junto a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB), trabajen en la necesaria concertación político-técnica para poner en marcha ese proyecto”.

Con esta Declaración nace por tanto la idea de acercar a las naciones iberoamericanas desde la perspectiva de unir sus esfuerzos en favor de un marco común de relaciones en el ámbito educativo. Sin embargo, la Declaración es posterior a la constitución del Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB), que nació en Cartagena de Indias en 2002³³⁸, y que tiene la característica de tratarse de una organización no gubernamental que se configura como una red de redes de las universidades iberoamericanas, y que es la base de proyectos de la relevancia del EIC o de acciones conjuntas de cooperación en Iberoamérica.

Persigue, entre otros, los siguientes objetivos:

- Promover la creación y consolidación de un Espacio Iberoamericano de la Educación Superior y la Investigación.

³³⁷ Declaración de Salamanca en el marco de la XV Cumbre Iberoamericana celebrada los días 14 y 15 de octubre de 2005.

³³⁸ El CUIB se constituyó en Cartagena de Indias el 21 de noviembre de 2002 y está integrado por las organizaciones nacionales de representación de las universidades y demás instituciones de educación superior de: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

- Impulsar la cooperación entre las universidades iberoamericanas y con universidades de otras regiones.
- Defender los principios fundamentales de la institución universitaria y en particular su autonomía.
- Constituir un foro para el debate, información e intercambio de experiencias que facilite la coordinación y la organización de iniciativas conjuntas.
- Potenciar la participación activa de la Universidad en los procesos de integración regional.
- Fomentar la movilidad de profesores y estudiantes y la realización de programas de doctorado compartidos que impulsen la creación y fortalecimiento de redes de investigación.

Por otra parte, en la XVII Cumbre Iberoamericana celebrada en Santiago de Chile se aprobó ya la primera de las iniciativas correspondientes al EIC, el Programa Pablo Neruda, ya mencionado en esta tesis al analizar el papel coordinador que jugó la Fundación Universidad.es en el panorama universitario español.

El EIC se presenta pues como el objetivo último a lograr en el marco de las actividades de cohesión educativa y la OEI ha fomentado precisamente el fortalecimiento institucional desde sus inicios, en concreto a través de la estrategia de formación de recursos humanos y de directivos para el desarrollo de los cambios que puedan afianzar el proceso de modernización de las instituciones de educación superior como parte del entramado de las administraciones públicas. De hecho se puede destacar que en el ámbito de estas tareas, la OEI ha venido promoviendo una serie de programas en el marco de las Cumbres. Se trata de los siguientes:

- IBERMADE (Programa Iberoamericano de Cooperación para la Modernización de Administraciones de la Educación).
- Programa de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- Programa de Cooperación con Iberoamérica para el Diseño de la Formación Profesional (IBERFOP).

Gracias a la puesta en marcha de estos cursos y su aceptación por los Ministerios de Educación de los países iberoamericanos se comenzó a dar forma a la actividad de la OEI

en materia educativa, de ciencia y cultura, logrando interesantes resultados en cuanto a formación se refiere a altos cargos de las instituciones públicas con competencias en las áreas mencionadas. Así, “[...] *el desarrollo, la equidad y la justicia social plantean la necesidad de construir un EIC que podría sustentarse en la definición solidaria de un ámbito común de educación superior, en tanto espacio cualificado de formación, lugar de producción y transferencia de conocimientos, así como de fomento de la homologación de títulos y de la movilidad académica*”³³⁹. La promoción de esta serie de actividades enlaza con la necesidad de proveer al Espacio común de un nuevo marco de gobernanza promovido por los propios Estados a través de estrategias *top-down* en cuanto a la toma de decisiones a efectos de gobernanza y de planteamientos *bottom-up* en lo que se refiere a la formación y especialización de recursos humanos altamente cualificados y especializados, que serán la base del afianzamiento del cambio social en los países que adoptan tales medidas. Esta combinación de estrategias es la que hace que se favorezca la aplicación de políticas públicas encaminadas a incrementar las cotas de desarrollo social y constituye un pilar sólido de la cooperación de los Estados en el seno de organizaciones supranacionales de integración.

Esta filosofía ha sido tradicionalmente compartida por los Estados, que tienen una vocación común de servir como instrumentos que canalicen las vías de progreso para sus pueblos y por ello los principios de cooperación en espacios compartidos e integración han sido característicos desde los orígenes de los movimientos de tendencia a la inclusión en un ámbito supranacional.

Una vez definido el marco de actuación y el contexto en el que nos movemos respecto del Espacio iberoamericano, podemos afirmar que a lo largo de los últimos años se han producido pasos muy importantes en torno a la idea de favorecer la movilidad, la formación, y las redes de investigación, así como la armonización de los sistemas nacionales de acreditación y de evaluación de los mismos. En la tabla siguiente se puede apreciar en qué medida ha habido diferentes actores consagrados a articular las actividades en torno a este Espacio. El marco de actuación se basa en la implementación

³³⁹ Declaración de Toledo, XV Conferencia Iberoamericana de Educación. 13 de julio de 2005. Apartado 9)

de acciones concretas encaminadas a lograr la mayor convergencia a través de un sistema de coordinación y actuación conjuntas en los ámbitos político, educativo y administrativo. Como es natural, si no hay impulso político al más alto nivel, en este caso de la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno, no es posible la coordinación del resto de niveles. Sin embargo, como veremos el impulso político ha de estar también fundamentado en la delegación de poder a los ministros correspondientes del ramo, para evitar que la voluntad de los Jefes de Estado quede erosionada o más bien diluida por la falta de impulso sectorial.

Tabla X
Estructura del Espacio Iberoamericano del Conocimiento³⁴⁰

Actores y mecanismos implicados	Ámbito político	Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno
	Ámbito educativo	Encuentro de Rectores Reunión de Responsables de Educación Superior Cumbre de Rectores de Universidades Estatales
	Ámbito administrativo	Secretaría General Iberoamericana Consejo Universitario Iberoamericano Organización de Estados Iberoamericanos
Espacio Iberoamericano del Conocimiento		
Algunos programas y acciones propuestos en las CIJEG	Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED)	
	Acciones	De coordinación Redes temáticas Proyectos de investigación consorciados Proyectos de innovación IBEROEKA
	Programa de becas MUTIS	
	Programa de Movilidad Académica de Posgrado Pablo Neruda	
	Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA)	
	Programa Iberoamericano de Cooperación Interinstitucional para el Desarrollo de la Pequeña y Mediana Empresa (IBERPyme)	

³⁴⁰ ÁLVAREZ GARCÍA, Begoña. BOEDO VILABELLA, Lucía. ÁLVAREZ GARCÍA, Ana. "Ejes del desarrollo del Espacio Iberoamericano del Conocimiento. Análisis comparativo con el Espacio Europeo de Educación Superior". Revista Iberoamericana de Educación. Nº 57. 2011. P. 127.

El EIC es un marco de actuación estructurado en torno a los tres ámbitos de interacción ya mencionados (político, educativo y administrativo). En torno a ellos es posible articular el planteamiento de una Universidad moderna y competitiva, con apuesta por la calidad docente y la renovación de enseñanzas y planes de estudios. A estos niveles de la acción en el seno del EIC se podría sumar también la contribución que desde el sector privado se ha hecho por dotar de una identidad de referencia al proceso, como se hizo en la llamada Agenda de Guadalajara con motivo de la celebración de la cumbre de rectores que implementó UNIVERSIA.

4.4 Análisis del marco político-jurídico de la evolución en el EIC. Visión comparada con el EEES.

Una de las características más interesantes del debate en torno al EIC que se puede introducir es el hecho de que el CUIB sería el equivalente, haciendo paralelismo, del valor y significado que tendría en España el Consejo de Universidades. Sin embargo, la gran diferencia que subyace en este hipotético paralelismo es el hecho de que no existe un gobierno que respalde las decisiones del CUIB y sin embargo sí que lo hay en el marco de los acuerdos a que llegue el Consejo de Universidades para la CRUE española. El CUIB se constituyó como un órgano asesor a modo de *think-tank* para convertirse en dinamizador de foros de debate y propuestas.

Ciertamente tampoco existe en Europa un Consejo Universitario Europeo, pero sí que existe un modo de hacer política en Europa a través del *open method of coordination*. Se trata de un método de gobernanza intergubernamental basado en la cooperación voluntaria de los Estados miembros y que funciona con un éxito probado en el ámbito educativo universitario.

Sin género de duda se puede afirmar que la gran diferencia entre el ámbito europeo y el iberoamericano estriba precisamente en la falta de voluntad política. En principio no existe una gran disparidad de regímenes competenciales en el ámbito universitario en Iberoamérica, ya que coexisten las competencias a nivel nacional-federal y regional y las universidades gozan de autonomía universitaria. Esta circunstancia nos indica que el problema de Iberoamérica no es el de la diversidad o el de tratamiento dispar del régimen universitario. Bastaría con hacernos una simple pregunta para concluir que la

disparidad no juega un papel decisivo en la falta de evolución consensuada hacia un EIC sólido que elimine todas las dificultades que se presentan en favor de una mayor armonización y coordinación de sistemas: ¿Hay más disparidades entre España, Portugal y Colombia, que por ejemplo entre Alemania, Francia y Kazajstán? La respuesta es contundente: no. Ciertamente determinadas universidades como el modelo Oxbridge o Delft tienen mucha más capacidad de desarrollo autónomo que otras instituciones en Iberoamérica, por lo que las diferencias pueden ser mayores en un contexto europeo.

Bolonia es el único modelo real de convergencia y éste es el punto de partida para un proyecto sólido de EIC. Hay modelos de pretendida homogeneidad asociados al prestigio, pero ni aun así el grado de armonización es tan real como el del EEES. Un ejemplo de ello sería el de las universidades de la *Ivy League* (*Brown University, Columbia University, Cornell University, Dartmouth College, Harvard University, University of Pennsylvania, Princeton University, Yale University*) que se centran precisamente en la búsqueda de la excelencia académica y están teñidas de las connotaciones de elitismo social y selectividad en cuanto a criterios de admisión.

Volviendo al criterio de la voluntad política, ésta no reside en las propias universidades, sino en los Estados. Haciendo un breve repaso a los acontecimientos recientes en Europa, las universidades no tenían dicha voluntad al inicio del Proceso de Bolonia, y de hecho prueba de ello es la resistencia que se generó a nivel de personal docente e investigador, estudiantes, y personal administrativo y de servicios. Sin embargo el modelo Bolonia se ha convertido en una referencia en cuanto a armonización de políticas e integración de un espacio común compartido lleno de potencialidades y oportunidades.

La diferencia existente entre el EEES y el EIC no radica, como ya se ha indicado, en un problema de potencialidades de gobernanza. Ambos espacios son fundamentalmente intergubernamentales y en consecuencia el EIC se podría articular exactamente igual, en torno a las reuniones de Ministros del ramo. En el caso de Iberoamérica, los encuentros han sido a nivel de Viceministros o de Secretarios de Estado, conforme al modelo *top-down*, condicionado por la agenda política de los Jefes de Estado y de Gobierno, más centrados en la educación básica y secundaria que en la educación superior (como se ha señalado basta comprobar el grado de compromiso que las Metas

2021 dedican a la educación terciaria). Éste es el grave déficit en el EIC, que la agenda a nivel de Viceministros no haya podido lograr mayor implicación estratégica de los Jefes de Estado y de Gobierno iberoamericanos. El sistema de gobernanza iberoamericano fuertemente sesgado a la política internacional a través de modelos como ALBA, UNASUR o MERCOSUR, al desarrollo de infraestructuras y al comercio internacional, han hecho que la educación haya ocupado un lugar más modesto, y dentro de ella, la educación superior un lugar mucho más marginal como ya se ha manifestado.

Otra conclusión en esta visión comparada es que el EIC se ha construido como espacio afectado de arriba abajo por estructuras políticas preexistentes como la OEI y la SEGIB. Sin embargo en Europa el modelo ha sido fundamentalmente *bottom-up*.

De igual manera, en Europa no ha cuajado una base jurídica habilitante en el derecho originario, pero sí ha tenido importantes consecuencias de cara al establecimiento del modelo Bolonia que ha consolidado el EEES el impulso intergubernamental. La supranacionalidad en la comunitarización de las políticas educativas nunca había sido seña de identidad del proyecto europeo, mientras que por el contrario la cooperación intergubernamental sí ha sido un éxito, a pesar de que el modelo “un Estado = un voto” podría ser en principio más complejo. La Comisión Europea siempre fue detrás del EEES, a regañadientes, por lo que la intergubernamentalidad fue claramente decisiva. Lo que en un principio podría haber constituido un revulsivo para una construcción del Espacio Iberoamericano mucho más sencilla gracias a la existencia previa de la SEGIB y el CUIB, dado que se encontraba en una mejor situación de partida que Europa, no ha resultado ser el instrumento más adecuado para converger de una forma más eficiente y efectiva.

4.5 ¿Hacia una Agencia Iberoamericana del Conocimiento?

Que el modelo no ha sido lo exitoso que se pretendía, al menos de momento, es un hecho constatado. Ciertamente no podemos hablar de un sistema totalmente fallido, pero sí de un esquema que no ha logrado las cotas de cohesión, cooperación, armonización e integración que cabría esperar.

Una de las propuestas más significativas de esta tesis doctoral es la de plantear la hipotética creación de una futura Agencia Iberoamericana del Conocimiento (AIC) que se convierta en el máximo exponente de la acción conjunta de los Estados

iberoamericanos en favor de la educación. Como ya se adelantó, esta posible AIC exclusivamente tendría sentido de impulsar definitivamente, desde el punto de vista de la voluntad política de los Estados, un EIC efectivo con consecuencias prácticas que desplegaran sus efectos en el espectro universitario iberoamericano, entre la que la más importante sería el reconocimiento y convalidación de créditos y titulaciones, y ello en pro de la movilidad de estudiantes y profesores en lo inmediato y a largo plazo en pro de la movilidad de profesionales titulados con una mayor liberalización de su movilidad en el mercado laboral internacional entre los Estados miembros.

Dado que las Cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno Iberoamericanas no habían dado los frutos que se esperaba a nivel de reconocimiento global de titulaciones y créditos, tenemos ya la experiencia de un intento por parte del Gobierno de España de facilitar este marco de reconocimiento mutuo precisamente con la firma del *“Acuerdo de reconocimiento mutuo de títulos y grados académicos de educación superior universitaria entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República de Colombia hecho “Ad Referendum” en Mar del Plata el 4 de diciembre de 2010”*. El artículo 2 de este instrumento jurídico reconocía expresamente la validez de los títulos académicos otorgados por las instituciones autorizadas y reconocidas oficialmente por ambos países³⁴¹.

No podemos restar importancia a iniciativas como la del CUIB, que sin duda han supuesto un hito de importante magnitud en la institucionalización de la agenda común

³⁴¹ El artículo 2 preceptúa: *“Las Partes reconocerán y concederán validez a los títulos y grados académicos de educación superior universitaria otorgados por universidades e instituciones de educación superior autorizadas y reconocidas oficialmente por los gobiernos del país emisor, a través de los respectivos organismos oficiales, siendo en España el Ministerio de Educación o las Universidades si se trata de títulos de Postgrado y en Colombia el Ministerio de Educación Nacional. Este reconocimiento procederá siempre que dichos títulos guarden equivalencia en cuanto a los créditos y/o cuenten con verificación o acreditación vigente por las respectivas agencias u órganos de acreditación a nivel de programas o instituciones, siendo en el Reino de España, el Consejo de Universidades previa evaluación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) o de las agencias evaluadoras dependientes de las Comunidades Autónomas habilitadas por la normativa española y en la República de Colombia el Consejo Nacional de Acreditación”*.

de los países por lograr un espacio de cohesión y armonización en un futuro. Sin embargo, tampoco debemos olvidar que hay hoy en día importantes brechas que no hacen posible avanzar significativamente, por lo que quizás sea necesario el impulso de un organismo, con carácter de agencia, transversal y centralizado capaz de lograr que la movilidad, la cooperación e investigación reticulares sean un hecho. Entre otros aspectos, podrían quedar al amparo de esta acción coordinada y transversal campos como la movilidad en su sentido más amplio a través de la creación de un sistema de armonización conjunta entre los diferentes Estados a nivel universitario, el fomento de la formación de doctores, tan necesarios en el marco de los sistemas universitarios latinoamericanos, la internacionalización en su sentido más amplio de este bloque educativo iberoamericano, que podría presentarse al mundo como sólido marco de actuación conjunto, e iniciativas que vigoricen la cooperación tanto en su vertiente Norte-Sur como Sur-Sur, quizás ésta más claramente aún por su vocación regional.

Quizás el mejor mecanismo de inclusión de la AIC sería el de tratarse de una agencia especializada en el seno de la SEGIB que funcione como Secretariado permanente de los Ministros de Educación iberoamericanos para así conseguir una serie de objetivos no logrados hasta ahora y que se incluirían en la nómina de potencialidades de dicho organismo.

4.5.1 Potencialidades de la AIC

La AIC facilitaría la gestión internacional y enriquecería a la comunidad universitaria en todos los niveles: docentes, investigadores, estudiantes y personal de administración y servicios.

Centrándonos en la movilidad de estudiantes y más concretamente en la de estudiantes de grado (pregrado en el ámbito iberoamericano), el día a día de profesores, gestores de la movilidad y de los alumnos implica que todos ellos deban ir superando diferentes y numerosos obstáculos de sobra conocidos por los directamente implicados:

- Debe existir un convenio previo: ya sea un convenio marco o un específico que articule la movilidad estudiantil incluyendo una cláusula de exención de tasas de matrícula como mínimo. Ello requiere un conocimiento mutuo institucional y una

vez acordadas las voluntades de cooperación, iniciar un largo proceso en tiempo y esfuerzos a través de la burocracia universitaria. Un convenio puede llegar a tardar años en firmarse debido a la rigidez de las instituciones en cuanto a requisitos y documentación exigidas (por ejemplo: es obligatorio presentar el nombramiento oficial del Rector de la institución firmante, esto en algunos casos es sencillamente inexistente, pudiéndose dar la inverosímil situación de no llegar a suscribir el acuerdo por no tener tal credencial la contraparte).

- La financiación de las estancias resulta esencial y un elemento de equilibrio social entre estudiantes ya que, de no haber becas, solamente los estudiantes con mayor disponibilidad de recursos podrían efectuar estancias de estudio fuera de su país. En este sentido hay esfuerzos importantes aunque insuficientes, sobre todo por parte de los Consejos Superiores de Investigación tales como el CONACYT mexicano, el CONYCET chileno o CNPQ brasileño entre otros; del MAEC a través de la Fundación Carolina y de la AECID de manera muy desigual en función del gobierno en el poder y de la situación económica; de asociaciones de universidades como AUIP (Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado) y directamente de las propias universidades; de entidades bancarias privadas como el Banco Santander que ha contribuido significativamente a la financiación de becas para profesores e investigadores y más aún para estudiantes de grado y postgrado en los países en los que opera comercialmente.
- Escasa información sobre contenidos curriculares *online*: a la hora de elaborar un plan de estudios que sea reconocido académicamente en la universidad de origen del estudiante es crucial de tal modo que el profesorado que lo tutela pueda tener un conocimiento profundo de los contenidos curriculares de los programas impartidos para establecer las equivalencias académicas que harán de esa estancia una experiencia exitosa y de excelencia. Aunque mejorando notablemente y con un buen número de honrosas excepciones, las páginas web de las universidades iberoamericanas aún adolecen de falta de información sobre contenidos curriculares lo que provoca dificultades y un mayor grado de desconfianza por parte del profesorado español hacia los programas en la IES de destino que puede dificultar o incluso imposibilitar la movilidad. Ello se podría

suplir perfectamente a través de la AIC que con personal cualificado y especializado se encargaría de nutrir y actualizar las bases de datos centralizadas de todo el EIC.

- La heterogeneidad en el sistema de créditos universitarios también repercute en la dificultad a la hora de reconocer estudios entre instituciones europeas e iberoamericanas, si bien las universidades europeas acometieron el esfuerzo de unificar criterios para adaptarse a un sistema de créditos europeos, el espacio iberoamericano sigue lejos de igualarse, encontrando distintos modelos de cómputo de horas lectivas por materia. En algunos casos, se asemejan al sistema norteamericano de una unidad igual a horas semanales de contacto profesor-alumno; otros se parecen más al crédito europeo. La información relevante para la conversión de unidades o créditos debe ser especificada en los certificados académicos para facilitar el reconocimiento en la institución contraparte. Se producen situaciones tan complicadas como que en el mismo país haya más de un sistema en funcionamiento dependiendo de la naturaleza privada o pública de la institución académica. Algunos autores como Begoña Álvarez *et al.* ya han abogado por la implantación de un sistema de acumulación de créditos parecido al ECTS a través del denominado SITAC³⁴².
- La tramitación de visados suele suponer un proceso complejo y costoso aunque no siempre necesario (estancias de cuatrimestre permitidas sin visado en determinados países como México o Argentina). Desde la OEI se debería lanzar un acuerdo de bloque a nivel multilateral para la eliminación de dichas trabas.
- La calidad desigual de las instituciones crea una desconfianza inicial si no media un conocimiento previo suficiente por las partes. La existencia de universidades que funcionan como expendedores de diplomas, los denominados *diploma mills*, dañan la credibilidad de los ministerios nacionales que las acreditan y por ende de los sistemas universitarios. Una adopción de sistemas de acreditación internacional y de aseguramiento de la calidad sería deseable y beneficiosa para

³⁴² Ibid. P. 133.

los propios sistemas educativos iberoamericanos ya que redundaría en una mejor percepción europea o norteamericana donde los sistemas de certificación están implantados más comúnmente. La AIC podría impulsar en su seno un mecanismo de garantía del aseguramiento de la calidad para potenciar el área común iberoamericana y superar el modelo de Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) que simplemente apoya la implementación de agencias de acreditación en los países que carecen de ellas, pero que en ningún caso ha llegado al grado de desarrollo de integración de modelos de calidad como los que existen en el EEES.

Solamente con un generoso flujo de información se consigue superar estas dificultades, en ello se empeñan y desempeñan los vicerrectorados y las oficinas de relaciones institucionales e internacionales, con el fin de llevar a buen puerto la confianza y expectativas de internacionalización de los estudiantes y de las universidades que los acogen como origen o destino de la movilidad.

La creación de una AIC supondría por tanto, un elemento dinamizador y facilitador de los flujos transatlánticos. Bien es cierto que esa Agencia se encontraría con ciertas complicaciones a las que debería sobreponerse. Esas adversidades vendrían dadas en primer lugar por la voluntad o más bien, la falta de ésta, por parte de los países implicados en someterse a un organismo superior que se superponga a la autoridad educativa nacional. En segundo lugar, suponiendo que los países acordaran dicha elevación de sus sistemas en aras de un Espacio Iberoamericano del Conocimiento, el proceso de normalización conllevaría no pequeños cambios organizacionales en las IES - por ejemplo, en los ingresos de tasas de matrícula si se adaptan al modelo 3+2, por nombrar un tema sensible en cualquier país- como supuso el proceso de Bolonia en Europa no del todo cuajado en un continente donde la macroestructura supranacional de la Unión Europea se ve ampliamente reconocida por sus miembros, no habiendo por el momento una entidad panamericana ni iberoamericana con tales poderes o competencias. Avanzadas esas negociaciones y sobrepasadas las vicisitudes del proceso de normalización, dicha Agencia cumpliría una función compleja que redundaría en efectos tan loables como la mayor alfabetización de los hispanohablantes (conviene

resaltar el hecho de que aún existen 73 millones de hispanohablantes analfabetos³⁴³), además del avance del desarrollo de las economías iberoamericanas y de la ciencia y la cultura en los países de la Cumbre Iberoamericana de Naciones.

Afortunadamente parejas a las complejidades tenemos fortalezas que favorecen ese espacio común de conocimiento en el ámbito iberoamericano como es la pujanza de una lengua y cultura comunes; el hecho de que las antiguas universidades iberoamericanas fueran creadas utilizando los modelos de las históricas universidades españolas; la gran cantidad de doctores iberoamericanos formados en Europa y en España más específicamente; los fuertes lazos existentes gracias a la cooperación docente e investigadora mediante programas de becas de parte de los Consejos Superiores de Investigación iberoamericanos, Ministerios o Secretarías de Relaciones Exteriores a ambos lados del Atlántico.

Para concluir, se podría afirmar que el objetivo de la propuesta que se hace en esta tesis doctoral de creación de una Agencia especializada, transversal, que tenga cabida en el seno de una estructura ya formada como la SEGIB, es dotar de sostenibilidad e impulso permanente al EIC gracias a una profesionalización de los diferentes servicios a ella adscritos. Con la estructura permanente sería viable ejecutar de forma precisa las líneas de acción aprobadas por el Patronato, con mandato directo de la CIJEG y de la sectorial de educación, y de este modo hacer del EIC una realidad que pudiese eliminar definitivamente los obstáculos experimentados desde su concepción.

³⁴³ SAN FRANCISCO, Alejandro. "Una cultura común con historia y con futuro". En "Chile: una plataforma para la internacionalización". Cátedra Nebrija Santander en Dirección Internacional de Empresas. Madrid. 2013. P. 231.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

Una vez realizado el recorrido por los diferentes capítulos y tras haber analizado los fenómenos de la internacionalización, cooperación al desarrollo y el impacto de la diplomacia pública en éstos, es el momento de hacer frente a las conclusiones que se derivan del estudio realizado. Dividiremos este último capítulo en cuatro apartados diferentes.

5.1 Análisis de información y datos

Como en toda tesis doctoral, ésta ha constado de fuentes primarias y secundarias de información y que han sido utilizadas convenientemente para el análisis de los datos objetivos que facilitan la investigación y el establecimiento de consecuencias derivadas de dichos datos.

El estudio básico o genérico ha sido el medio del que nos hemos valido para analizar los documentos, capítulos y artículos científicos, así como el resto de bibliografía, legislación, anuarios, estudios publicados por organismos internacionales, encuestas realizadas y entrevistas llevadas a cabo con algunas personas vinculadas a los campos de análisis. Este estudio básico nos ha permitido indagar en diferentes vertientes y así concretar algunas conclusiones basadas en fundamentaciones de carácter teórico y que están respaldadas por la documentación estudiada a lo largo de la obra gracias, sobre todo a estadísticas y datos contrastados por publicaciones internacionales, así como a la legislación concreta tanto a nivel nacional como a instrumentos jurídicos internacionales, que nos proporcionan datos objetivos que facilitan el análisis netamente descriptivo del panorama objeto de estudio.

Más allá de la referida descripción puramente objetiva, las entrevistas realizadas, que introducen un elemento de subjetividad respecto de las preguntas formuladas, son también un instrumento que queda imbricado en una dimensión más de la metodología cualitativa. Así pues la complementariedad que se puede predicar de los enfoques metodológicos hace viable que estas hipótesis cualitativas se vean complementadas con la recogida de datos a través de los cuestionarios que fueron realizados a universidades españolas, decanos latinoamericanos y coordinadores de los cuatro países africanos.

Ello nos proporciona la vertiente más descriptiva o de índole cuantitativa que ha sido fundamental de cara a analizar resultados y extraer determinadas conclusiones

5.2 Conclusiones *stricto sensu*

Las preguntas de investigación iniciales son el punto de partida para plasmar las conclusiones fundamentales de esta tesis doctoral.

- La cooperación al desarrollo, ¿es parte de la internacionalización de la educación superior? A la luz de los datos aportados tras el análisis de políticas y estrategias y la institucionalización de la cooperación al desarrollo como una parte integrante de las políticas de internacionalización universitaria, así como por el esfuerzo que las universidades realizan en este ámbito, podemos deducir que cooperación universitaria al desarrollo e internacionalización se encuentran necesariamente unidas.

El desarrollo humano es un proceso de ampliación y extensión de oportunidades para los individuos y en él la Universidad, como centro neurálgico del saber, ha de proporcionar todos sus medios para facilitar esta extensión del conocimiento, y prueba de ello es que la cooperación universitaria al desarrollo, tanto a nivel institucional de las universidades por sí mismas, como a nivel gubernamental nacional a través de las agencias y a nivel supranacional a través de organismos como la Unión Europea, es nota común predominante de la acción de proyección exterior de las instituciones de educación superior.

Por estos motivos es adecuado concluir que el modelo más eficiente de cooperación al desarrollo es aquél en el que la Universidad también esté presente, ya que el desarrollo va inexcusablemente unido al conocimiento, y por tanto las universidades garantizan que la transversalidad del modelo de cooperación sea más sostenible y eficiente, gracias a la puesta en marcha de modelos con un adecuado *know-how* capaces de concitar esfuerzos que optimicen resultados en dicho desafío.

Todos los entrevistados en el anexo, cada uno de ellos desde la experiencia que les brinda el marco profesional en el que desempeñan sus actividades,

comparten la idea de que no se entiende la internacionalización sin la cooperación al desarrollo.

- ¿Qué papel juegan las agencias gubernamentales en la conexión de estos dos elementos?

Las agencias gubernamentales analizadas en la tesis ponen de manifiesto su marcado rol de instancia aglutinadora y centralizadora de las dos vertientes de la acción internacional: internacionalización en sentido estricto y cooperación universitaria al desarrollo. Sus estructuras reforzadas, el compromiso del gobierno por dotar de estabilidad a su acción en el largo plazo, y el refuerzo que a través de las universidades se realiza de la “marca país” es una garantía para que las universidades se encuentren respaldadas en su labor internacional.

- La educación superior y los sistemas universitarios, ¿son por sí mismos instrumentos de diplomacia pública como aliados de la acción exterior del Estado? Indudablemente la educación superior, vía internacionalización y cooperación al desarrollo, es un instrumento de diplomacia pública al servicio de los Estados. De hecho tal es la trascendencia para algunos países que sus sistemas universitarios tienen (por ejemplo a nivel de impacto económico), que podemos hablar de una auténtica “diplomacia universitaria”, concepto que constituye por sí mismo una aportación innovadora de esta tesis doctoral a la literatura comparada de la educación internacional. Curiosamente, y ésta es otra subconclusión, la diplomacia universitaria no es producto inmediato de la diplomacia pública, sino que está en el origen remoto de ésta.

Modelos como el DAAD con sus proyectos de Alumni, algo que también existe en otros programas como Fulbright o Humboldt, garantizan una vinculación de por vida de los ex becarios, que se sienten identificados con un modelo y un país del que se han beneficiado en su formación como ciudadanos altamente cualificados y que los convierte en Embajadores de dicho país. Universidad.es también hizo lo propio con su programa Alumni, pero dicha iniciativa deberá ser reorientada a la luz del nuevo organismo SEPIE y de la estabilidad en la financiación en tanto que nueva agencia gubernamental heredera de la anterior Fundación.

Una vez respondidas las preguntas de investigación propuestas al inicio de la tesis y como punto de partida en este apartado, conviene exponer una serie de conclusiones formales producto del estudio realizado a tenor de los datos objetivos, las experiencias analizadas y otras reflexiones de índole teórico-práctico que son producto asimismo de la experiencia tanto del doctorando como de los entrevistados.

- Conclusión inicial relacionada con la internacionalización es que ésta ha de ir unida ineludiblemente, para cosechar los éxitos con base en los que se diseña e idea, a calidad. Sin calidad no es posible atraer estudiantes internacionales a las universidades que se encuentran incardinadas en la escena internacional, al igual que los campus satélites tienen dificultad en subsistir si no es por una adecuada gestión y por supuesto avalados por el nombre de una institución asociada a criterios y estándares de calidad que los respalde. De igual modo, las mismas agencias gubernamentales experimentarán serias dificultades en la negociación de convenios internacionales que den viabilidad a la acogida de estudiantes *overseas* con gobiernos extranjeros y fundamentalmente de países emergentes, si no ofrecen elevados estándares de calidad en las instituciones académicas acreditadas en el ámbito de sus sistemas universitarios. Ejemplos como el del proyecto FICUE elaborado por Universidad.es demuestran con claridad que de no haber existido los consabidos parámetros de calidad académica y científica, no se habría producido la firma de convenios en este sentido con países como Colombia o Ecuador.

A este respecto se puede añadir del mismo modo que los países con proyectos de excelencia académica implementados con base en una decisión estratégica gubernamental a nivel nacional priorizan más la internacionalización, como sinónimo de la referida calidad que como medio para aumentar de ingresos por tasas de matrícula. Prueba de ellos son los ejemplos de excelencia de Alemania o Suecia.

- De igual modo que la diplomacia pública es una forma instrumental de la diplomacia política tradicional, es destacable el hecho de que la primera a veces vaya por delante y sea precursora de la diplomacia tradicional con un mercado

carácter político. Se han manifestado varios ejemplos de esta fundamentación a lo largo del desarrollo de esta tesis como el caso del DAAD, que se adelantó a abrir su sede en el Reino Unido tras la II Guerra Mundial antes de que el gobierno alemán inaugurara su embajada, o como cuando el *British Council* se estableció en Pyongyang antes de que lo hiciera la embajada británica por decisión del *Foreign Office*.

Igualmente, las acciones producto de la diplomacia universitaria no son necesariamente competitivas como lo demuestra el hecho de la puesta en marcha coordinada de programas conjuntos como los establecidos por el modelo hispano-alemán de cooperación con América Latina, estudiado en esta tesis. Las agencias gubernamentales, brazos de la política exterior en su condición de agentes de diplomacia universitaria, persiguen un mismo objetivo consistente en reforzar sus relaciones bilaterales y promocionar, a través de un incremento de la visibilidad, su imagen exterior, algo que se halla en sintonía con el proyecto europeo de solidaridad y convergencia de políticas que ambos países preconizan en su calidad de miembros de la gran familia europea.

En el caso de constituirse la hipotética Agencia Iberoamericana del Conocimiento que se propone en este trabajo, ésta también podría ejercer labores de diplomacia pública de carácter transversal en representación del bloque constituido por la Comunidad Iberoamericana de Naciones. Obviamente se trata de un modelo de difícil traslación a la realidad política iberoamericana con base en la experiencia europea, pero no imposible, pues ha de ser producto de un concurso de voluntades y unidad política de los países de dicha esfera, con vocación de sostenibilidad para fomentar la dimensión de integración de los países que conforman dicho Espacio.

Asimismo la diplomacia universitaria puede servir de palanca para el *soft power* facilitando que la reputación no se convierta exclusivamente en un eje de la acción exterior en el presente, sino que dicho *leverage* facilite el posicionamiento estratégico del país en el largo plazo, tal como plantean los análisis de Caitlin Byrne y Rebecca Hall ya mencionados.

- Un modelo de diplomacia pública instrumentalizada a través de programas de cooperación al desarrollo con formación en el exterior consigue más frutos que una política basada en un modelo de compromiso por el cambio de gobernanza, ya que este segundo modelo no incluye la inserción de los estudiantes y beneficiarios en el modelo educativo nacional del país que impulsa la ayuda al desarrollo. Este hecho no es óbice para que en determinados casos, como en el analizado del Programa de Becas de Grado de estudiantes ecuatoguineanos en España, los fallos en el diseño puedan provocar consecuencias negativas haciendo que los beneficiarios, en vez de convertirse en embajadores del país, puedan terminar convirtiéndose en detractores. Esta conclusión está en línea con una de las lecciones a aprender relativas a los problemas de diseño de programas de cooperación al desarrollo.
- Las agencias gubernamentales de internacionalización garantizan el fomento de la dimensión internacional de sus sistemas universitarios; contribuyen a realzar su lengua, cultura y civilización; canalizan recursos financieros para promocionar internacionalmente sus universidades a través de la visibilidad y de la comunicación global consiguiendo que sus universidades se conviertan en foco de atracción de estudiantes e investigadores internacionales; y fomentan las acciones coordinadas de cooperación al desarrollo, convirtiéndolas en acciones eficientes y garantizando un impacto real en los países en vías de desarrollo.

En el caso particular de España, la agencia creada en 2008, Universidad.es, en atención a los resultados arrojados tanto por las encuestas como por las entrevistas, se convirtió en punta de lanza del sistema universitario español y contribuyó decisivamente a redimensionar la visibilidad internacional del sistema, con importantes consecuencias en cuanto a imagen, prestigio, incremento de estudiantes internacionales y fomento de los programas de cooperación al desarrollo.

De igual modo, Universidad.es, gracias al impulso que se dio en 2011 desde la Dirección General, asumió como propias dos líneas estratégicas que pasaron a formar parte del núcleo central de actividad, concretamente la segunda y la

quinta, referidas a fomentar la dimensión solidaria del sistema universitario español y a impulsar el EIC, respectivamente.

- Los programas de cooperación al desarrollo puestos en marcha tanto por agencias nacionales, como por redes universitarias con financiación pública gubernamental, como por órganos supranacionales como la Comisión Europea, deben estar perfectamente diseñados, con un plan de acción a largo plazo que pueda garantizar la sostenibilidad y durabilidad del proyecto. Asimismo, es importante definir perfectamente las directrices sobre las cuales se pautará su desarrollo, respetando en todo momento las exigencias iniciales y no modificando los requisitos, dado que esto afecta gravemente a la imagen de la institución/país que lo promueve e implementa. Éstas son algunas de las lecciones aprendidas en torno al espinoso asunto referido a los “problemas de diseño” de los programas de cooperación internacional que se han puesto de manifiesto en el análisis de algunos estudios de caso.

También debe abordarse, desde los prolegómenos del diseño de un programa de cooperación, la cuestión de la asimetría y la proporcionalidad de representación de beneficiarios, para evitar distorsiones e infrarrepresentación de países que necesitan un apoyo especial que posibilite su desarrollo. De igual modo deberá preverse un sistema que garantice la proporcionalidad en la recepción de estudiantes por países y así evitar, de nuevo, la falta de exposición al entorno del mundo en vías de desarrollo de algunos países (caso ALBAN en Europa).

- El mayor problema de los programas de cooperación al desarrollo en el ámbito de la educación superior radica en la falta de suficiente dotación presupuestaria. Es importante que las entidades, bien sean agencias gubernamentales de internacionalización, universidades en sentido estricto o bien órganos de carácter supranacional, gocen de la suficiente autonomía presupuestaria para no ver condicionado el desenvolvimiento de la estrategia de cooperación. Este punto es crucial para lograr un sistema más eficiente y que goce de credibilidad entre los destinatarios de la ayuda, pues no sólo se trata de fomentar el desarrollo en los países beneficiarios a través de prácticas eficientes, que es la

prioridad fundamental, sino que también se persigue que la reputación del donante no quede en entredicho y que pueda, por esta vía, beneficiarse de las bondades que la diplomacia pública tiene.

- Los indicadores de evaluación de los proyectos de cooperación han de ser rigurosos y conjugar objetivos e indicadores. De esta forma se garantizará que los criterios de calidad necesarios para dar credibilidad y viabilidad a los proyectos sean respetados y de este modo se consolide su sostenibilidad en el tiempo, conforme a pautas y exigencias de seguimiento exhaustivas.
- Los ejemplos de mecanismos de cooperación al desarrollo señalados y estudiados en la tesis reflejan que éstos tienen consecuencias importantes en diferentes vertientes: formación, investigación y gestión y que por tanto benefician tanto a estudiantes como profesionales, investigadores y docentes, gestores universitarios. La cooperación al desarrollo a través del conocimiento redundará en una distribución más homogénea de las aptitudes y enriquece, a través de la praxis experimentada, las capacidades de los beneficiarios, en sus diferentes niveles.
- Iberoamérica constituye un espacio natural para el desarrollo de unas relaciones privilegiadas entre el sistema universitario español y los sistemas universitarios latinoamericanos. Con base en análisis efectuados en este trabajo, así como a partir del estudio de la trayectoria de dichas relaciones, se infiere que España podría jugar un protagonismo clave en el impulso del EIC, que se ha visto últimamente resentido y condicionado por la falta de voluntad política. El papel de impulsor debería estar convenientemente articulado para que una vez constituida la Agencia Iberoamericana del Conocimiento, el protagonismo de todos los países sea idéntico, evitando asimetrías.

Mecanismos como el del establecimiento de la citada Agencia, en el seno de las estructuras administrativas ya existentes como la SEGIB, podrían relanzar el proceso y enmarcarlo en el contexto de un ámbito competencial que lo haga evolucionar hacia una convergencia real, a través de la profesionalización de servicios.

5.3 Limitaciones del estudio

El estudio de casos ha sido el modelo seguido y pertinente para el momento de realizar la investigación y la aplicación práctica de resultados obtenidos a las necesidades y líneas futuras de actuación en programas de contenido semejante, fundamentalmente en el ámbito de cooperación al desarrollo. La perspectiva hermenéutica que fundamentó el estudio de casos prácticos y su vinculación a los resultados obtenidos por las encuestas realizadas a los actores principales, enriquecidos con entrevistas a otros *stakeholders* y profesionales del sector permitieron configurar el estudio de los diferentes enfoques acerca de cómo debería materializarse la aplicación de los modos de cooperación y la praxis de la internacionalización a través de las agencias gubernamentales.

Cuando comenzó a gestarse este estudio en 2011 existía una amplia literatura que abordase los campos de la internacionalización y la cooperación al desarrollo, sin embargo quedaba descartado que hubiese una obra que pusiera en relación ambos ámbitos de estudio, y lo que es más importante, el elemento integrador que la acción del Estado puede tener para compaginar los dos ámbitos de actuación a través de las agencias gubernamentales, y cómo éstas se presentan como instrumento de primer rango para fomentar la política exterior a través de la denominada diplomacia universitaria, concepto aportado en esta tesis. El marco metodológico fue cimentado, por consiguiente, con el propósito de construir un estudio de carácter científico y didáctico que sentara las bases de una teoría sistemática de la internacionalización universitaria como parte integrante de las políticas públicas ejercidas por el Estado.

En el ámbito de las ciencias sociales, tal como alude Corbetta³⁴⁴, *“en contraste con otras ciencias como la física y la biología, existen diferentes maneras de enfocar y llevar a cabo una investigación empírica”*. En esta obra se ha canalizado la información a través de los *mixed methods* que se hallan integrados en un modelo que combina las técnicas cuantitativas y cualitativas. La investigación ha tratado de consumarse en una vertiente exploratoria, por tanto no puramente cualitativa, ya que las preguntas de investigación

³⁴⁴ CORBETTA, Piergiorgio. “Metodología y Técnicas de Investigación Social. Edición Revisada”. McGraw Hill. 2007. P. 5.

eran abiertas y han dado lugar a respuestas aclaratorias que han ido acotando el campo de estudio. El factor cuantitativo también se ha incluido gracias a los cuestionarios enviados y los datos que de ellos se han podido derivar, resultando en interpretaciones con aplicación práctica.

Una primera limitación del estudio se hallaría enmarcada en la dificultad de generalización de los resultados de una forma precisa. A la luz de la metodología utilizada y de las limitaciones existentes en cuanto al acceso a las fuentes de información y a los potenciales candidatos que podrían haber contestado a los cuestionarios, en el caso de las universidades africanas nos hemos remitido al análisis, evaluación e impacto que de un proyecto específico se llevó a cabo en dicho continente. Si bien se considera que las aportaciones de los cuatro puntos nacionales es sin duda interesante y refleja un sentir que se podría, con cautela, extender a otros de sus conciudadanos integrantes en dicho proyecto, quedaría por conocer la valoración que el resto de participantes, algo que habría sido extremadamente complicado, ya que de por sí lo fue reunir las respuestas de los representantes nacionales. No se ha pretendido parangonar los resultados obtenidos por esta encuesta al resto del universo poblacional de las universidades africanas, pero sí constituye sin duda un instrumento de análisis valioso para plantear nuevos retos con base en las lecciones aprendidas en este proyecto.

Del mismo modo se puede señalar que en el caso de la encuesta planteada a los decanos de universidades latinoamericanas, a pesar de que la muestra haya sido también muy valiosa y generosa en aportaciones, por el nada desdeñable número de respuestas, los resultados que de ella se derivan no tienen en principio por qué ser trasladables al resto del continente latinoamericano respecto a lo que se predica en cuanto a la hipotética necesidad de crear agencias gubernamentales nacionales en el seno de sus respectivos países. Sin embargo, sí son reflejo del sentir existente sobre mecanismos de apoyo a través del conocimiento de las agencias gubernamentales europeas que lo posibilitaron.

Respecto de las universidades españolas la muestra es amplia y los resultados podrían extrapolarse al resto del sistema universitario español, pero de nuevo no tenemos datos concluyentes para poder realizar una generalización adecuada, por lo que debemos también mantener también cierta moderación en las conclusiones.

La utilización de los estudios de caso entraña ventajas y dificultades como estrategia analítica de investigación. No es el propósito de este apartado indagar acerca de cuáles sean esas ventajas o inconvenientes desde el punto de vista estrictamente científico, pero sí hacer notoria la existencia de los posibles inconvenientes para la generalización de resultados.

A pesar de las limitaciones, la ventaja que proporciona el planteamiento de estudios de caso es que permiten la conocida en la literatura metodológica como generalización científica, lo que posibilita una ampliación de los planteamientos teóricos iniciales con base en el análisis estructurado de la evidencia obtenida por los cuestionarios, haciendo funcionar la lógica constructiva de las explicaciones que fundamentan el marco teórico. En un futuro, y sobre la base de estas hipótesis verificadas se podría plantear la realización de estudios que dieran cobertura a la utilización de otras metodologías con un enfoque de estudio más cuantitativo. Ello posibilitaría afrontar el problema de trasladar el estudio a universos poblacionales más amplios, como por ejemplo a la totalidad del sistema universitario español, por medio de foros como la CICUE, lo que sin duda contribuiría a la fundamentación de hipótesis sobre la base de elementos cuantificables más precisos.

A pesar de las limitaciones, la validación ha sido posible gracias a la combinación de las distintas fuentes de información utilizadas en el trabajo. Las entrevistas han proporcionado datos muy interesantes acerca de la visión que de estos ámbitos de reflexión tienen determinadas personas muy conocedoras y con gran trayectoria en las materias abordadas. La utilización de las seis entrevistas contenidas en esta tesis ha permitido profundizar en mecanismos que diversifican el enfoque multidisciplinario, a pesar de las posibles carencias que las preguntas o el enfoque de las mismas haya podido tener para los resultados del estudio. Desde esta perspectiva crítica, y de cara a posibles líneas de investigación futuras, se podría señalar la necesidad de abarcar un mayor número de *peers*, por ejemplo, vicerrectores de internacionalización y cooperación de universidades de otros países.

La puesta en marcha reciente de SEPIE ha dificultado poder realizar un análisis sistemático de su actividad, dado que se ha producido en el último año de elaboración

de esta tesis y por tanto se desconocen a la fecha de finalización los resultados iniciales. Como se ha manifestado, cabría esperar que este organismo de nueva creación se convierta en una gran agencia nacional en España y que continúe el sendero trazado en los primeros años por la Fundación Universidad.es en el ámbito de la internacionalización, y por el OAPEE en la gestión de programas educativos europeos.

5.4 Futuras líneas de investigación

A partir de la elaboración de esta tesis doctoral y sus conclusiones se pretende poner en valor que la correlación entre internacionalización y cooperación al desarrollo, así como sus resultantes en forma de diplomacia universitaria, deberá ser seguida muy de cerca por las autoridades gubernamentales a nivel estatal, pues la acción del Estado, tanto en sus implicaciones a nivel de política interna universitaria como de acción exterior en cuanto a bloques supranacionales, es la que condiciona el desarrollo de todas las estrategias vinculadas a estos ámbitos.

Ciertamente se podría afirmar que en un futuro cabría realizar un análisis y evaluación de los primeros años de recorrido del nuevo SEPIE, el nuevo y reestructurado organismo del Gobierno de España para la puesta en marcha de proyectos que afiancen el posicionamiento de las universidades españolas en un cada vez más competitivo marco de interacción de las instituciones de educación superior a escala internacional. Será importante hacer un seguimiento del nivel de compromiso del Estado, sobre todo en cuanto a internacionalización se refiere, fundamentado en el encaje que éste tenga en las estructuras estatales de promoción exterior educativa y como brazo capaz de articular la diplomacia pública española. Ello dependerá en buena medida de los presupuestos equilibrados y afianzados en el tiempo, así como de la apuesta por una estructura de gobernanza sostenida y de mayor estabilidad de cargos directivos. Recordemos que como se analizó previamente, parte del éxito del DAAD también radica en la estabilidad en el liderazgo, como ejemplo de ello la presencia del Dr. Christian Bode como Secretario General del DAAD durante dos décadas. Sería interesante comprobar, máxime en el momento político que se vive en España que parece cerrar de momento el capítulo del bipartidismo, si la emergencia de nuevos partidos y su anclaje como bisagra en el sistema puede propiciar acuerdos de Estado que posibiliten la estabilidad

de los proyectos en los que se debe dar la oportuna simbiosis entre educación y acción exterior, aspecto éste que ha de estar garantizado por organismos como SEPIE. Otra hipótesis que habrá que contrastar es si realmente el bipartidismo puede propiciar con más facilidad estos pactos de Estado y por tanto que la estabilidad esté más bien en sintonía con la profesionalización y la consiguiente despolitización con base en criterios relativos a meritocracia.

Otra línea de investigación debería ir enfocada a analizar la evolución y las perspectivas futuras de orientación de la cooperación española y la sistematización de proyectos de cooperación en función de las ramas de actividad. El objetivo último radicaría en comprobar si en el caso de España la AECID mantiene competencias de política educativa a través de la Dirección General de Relaciones Culturales y Científicas, o si más bien los proyectos de cooperación internacional al desarrollo en el área universitaria pasan a depender no sólo desde el punto de vista de la gestión, sino también a nivel de autonomía presupuestaria, de la agencia gubernamental española SEPIE. Ello tiene implicaciones de gobernanza muy importantes, puesto que dicha tendencia aproximaría a SEPIE a otras agencias nacionales homólogas y profesionalizaría aún más los servicios a través de una mayor centralización, amén de facilitar un desarrollo autónomo propio de la política estratégica de la agencia gubernamental en materia de cooperación universitaria. De nuevo se trata de un asunto de voluntad política y muy relacionado con el peso que cada ministerio tenga en el reparto que se haga de las diferentes partidas en los presupuestos generales del Estado, siempre muy complicados de negociar.

En el caso de la propuesta de creación de una Agencia Iberoamericana del Conocimiento en el seno de Iberoamérica, será muy fundamental estudiar la evolución que de las Cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno en Iberoamérica se produzca en los próximos años con objeto de fijar un marco de tendencias en el que el impulso de España fuese paralelo a su liderazgo en las Cumbres. Este hecho es de una gran relevancia, dado que fundamentaría su creación a la luz de la evolución que se produjera en los ámbitos de armonización y despliegue de políticas de cohesión educativa en el seno de la Comunidad Iberoamericana de Naciones. No se trata de mantener únicamente declaraciones de intenciones no respaldadas por la voluntad política real y los medios económicos para que tales objetivos sean reales y efectivos, sino que es fundamental la

generación de estructuras integradas en la estructura administrativa, SEGIB en este caso, para impulsar modelos de gobernanza capaces de asumir los retos de un espacio político supranacional. De lo contrario la Agencia propuesta carecería de sentido y quedaría en una situación muy parecida de inoperancia como ha demostrado el Consejo Universitario Iberoamericano en los últimos años.

Sin duda también sería interesante reflejar qué orientación adopta la política exterior común europea referida a las potencialidades que tiene la diplomacia pública. Iniciativas como *Study in Europe* se han presentado en el exterior con el reto de fomentar una imagen de solidez del sistema universitario europeo. La vinculación que iniciativas de este tipo puedan tener con la estrategia de política exterior también puede ser susceptible de estudio, dado que puede implicar una línea de investigación novedosa al introducir una referencia específica a la diplomacia pública multinivel en el seno de una organización intergubernamental como la Unión Europea. Por tanto la diplomacia pública intergubernamental podrá por una parte ser resultado de las iniciativas nacionales pero de igual modo podrá desembocar en modelos paralelos a nivel supranacional como la Unión Europea o Iberoamérica.

En una futura línea de investigación debería quizás sentarse las bases de un análisis comparado más amplio que tuviese en cuenta la opinión de pares de agencias a través de encuestas a ellos trasladadas, y sobre todo además que la acotación del fenómeno sobre el cual sean encuestadas no se limite a un solo momento, de forma que pueda reflejarse la evolución de la temática conforme a la opinión del entrevistado en diferentes momentos procesales, pues a título de ejemplo, no es idéntico hablar de la marca Alemania antes o después del escándalo sobre las emisiones de Volkswagen.

Hasta aquí nuestras conclusiones, que hemos podido extraer a lo largo del estudio que hemos afrontado en la realización de esta tesis doctoral. El futuro de la educación superior internacional como instrumento de desarrollo y protagonista de la acción exterior de los Estados está aún por escribirse y su estudio sistemático deberá contribuir a una evolución que contribuya al mejor y más próspero entendimiento de las naciones.

BIBLIOGRAFÍA

African Economic Outlook. Macroeconomic Indicators 2015.

(<<http://www.africaneconomicoutlook.org/en/country-notes/central-africa/equatorial-guinea/>> [abril 2015]).

ALKIRE, Sabina. Human Development Research Paper 2010/01, "Human Development: Definitions, Critiques, and Related Concepts, UNDP.

ALTBACH, Philip G. KELLY, David H. "Higher Education in International Perspective: A Survey and Bibliography". London; New York. Mansell Pub. 1985.

ALTON, David. Conferencia "North Korea – A different approach". Universidad de Cambridge. 31 enero 2011. (<<http://www.ames.cam.ac.uk/news-events/eas/asc-seminar/media/lord-alton-20110131.pdf>> [agosto 2015]) Pp. 19, 29.

ÁLVAREZ GARCÍA, Begoña. BOEDO VILABELLA, Lucía. ÁLVAREZ GARCÍA, Ana. "Ejes del desarrollo del Espacio Iberoamericano del Conocimiento. Análisis comparativo con el Espacio Europeo de Educación Superior". Revista Iberoamericana de Educación. Nº 57. 2011. Pp. 127, 133.

ARMSTRONG, Lloyd. "Competing in the Global Higher Education Marketplace. Outsourcing, Twinning and Franchising". New Directions for Higher Education. Wiley Productions, Inc. 2007.

BARNETT, Vincent. "The overseas selection of foreign students; a report". Education and World Affairs. New York, 1966.

BASTARDES, Clara. JIMÉNEZ, Noemí. PÉREZ PLANO, José P. "¿Qué futuro para qué cooperación? En "El África que viene". Intermón Oxfam. 1999. P. 229

BENDER, Keith A. HEYWOOD, John S. "Job Satisfaction of the Highly Educated: the Role of Gender, Academic Tenure, and Earnings". Scottish Journal of Political Economy 53 (2/2006). Pp. 253-279.

BENJAMIN, Roger. "The Redesign of Governance in Higher Education". Rand. Santa Monica, CA, 1993.

BERGER, Iris. "Women in sub-Saharan Africa: restoring women to history". Indiana University Press. Bloomington, 1999. P. 7.

BLÁZQUEZ FRAILE, Agustín. *Diccionario Latino – Español*. Barcelona. 1967.

BLYDE, Juan. ESTEVADEORDAL, Antoni. MESQUITA MOREIRA, Mauricio. "Global and Regional Integration in Latin America and the Caribbean, 1990-2010". The Oxford Handbook of Latin American Political Economy. 2012. Pp. 1-13.

BOE Núm. 72. Sábado 24 de marzo de 2012. Sec. I. P. 25507.

BÖHM, Anthony. "Global Student Mobility 2025 Report. The Supply Challenge". IDP Education Australia, 2002.

BYRNE, Caitlin. HALL, Rebecca. "Realising Australia's international education as public diplomacy". Australian Journal of International Affairs, 2013. Pp. 421-424.

BOK, Derek. "Beyond The Ivory Tower. Social Responsibilities of the Modern University". Harvard University Press. Cambridge, MA, 1982. Pp. 4, 17.

British Council (2011). Annual Report 2010-11. Published by BC. [Anuario 2010-11]. (<<http://www.britishcouncil.org/new/PageFiles/13001/2010-11%20Annual-Report2.pdf>> [marzo 2012]). Pp. 6, 7, 8, 13, 14, 25, 26, 32.

British Council (2012). Annual Report 2011-12 [Anuario 2011-12]. (<http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/c011_annual_report_web_v12_240812.pdf>).
Ibid. P. 22.

British Council (2014). Annual Report 2013-14. 80 Years of Cultural Relations [Anuario 2013-14] (<http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/d554_annual_report_final.pdf>). Pp. 9, 73, 74.

British Council (2014). Annual Report 2013-14. 80 Years of Cultural Relations [Anuario 2013-14] (<http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/d554_annual_report_final.pdf> [agosto 2015]). Pp. 2, 15, 18, 29, 37, 39
British Council (2010). Agenda España. Madrid. P. 28.

BROOKS, Rachel. WATERS, Joahanna. "Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education". Basingstoke. Palgrave Macmillan, 2011.

BRUNNER, José Joaquín. URIBE, Daniel. "Mercados universitarios. El nuevo escenario de la educación superior". Ediciones Universidad Diego Portales. Santiago de Chile, 2007. P. 59.

CAMERON, David. Discurso de Año Nuevo del Primer Ministro británico pronunciado en enero de 2012 (<<http://www.number10.gov.uk/news/2012-new-year-message-from-david-cameron/>>).

CASPERSZ, Donella. "An Approach to Managing Diversity in Student Team Projects". University of Western Australia. (<<http://www.researchgate.net/publication/228432319>>). P. 74.

CASTELLS, Manuel: "Public Diplomacy in a Changing World: Theorizing Public Diplomacy". Section 1. The New Public Sphere: Global Civil Society, Communications Network, and Global Governance, 2008.

CERVANTES SAAVEDRA, Miguel. "Don Quijote de la Mancha". Segunda Parte. Madrid, 1615. Edición 2010. Editorial Castalia.

CHATELAIN-PONROY, Stéphanie. "La gouvernance des universités françaises. Pouvoir, évaluation et identité". HAL (Hyper Articles en Ligne), 2012. P. 6.

CHAUBERT, François. "L'Alliance française ou la diplomatie de la langue". Revue historique. París, 2004. Pp. 3-6.

CORBETTA, Piergiorgio. "Metodología y Técnicas de Investigación Social. Edición Revisada". McGraw Hill. 2007. P. 5.

CRAWLEY, Andrew. "Toward a Biregional Agenda for the Twenty-first Century". Journal of Interamerican Studies and World Affairs. Vol. 42 (2), 2000. P. 9.

CRIS: "Diez tesis sobre la cooperación al desarrollo: Europa y Centroamérica". Análisis de Coyuntura, núm 2. 1990.

CULL, Nicholas J.: "Public Diplomacy before Gullion: the evolution of a phrase". En SNOW, Nancy; TAYLOR, Phillip M.: Routledge Handbook of Public Diplomacy, Routledge, Nueva York, 2009.

DAAD (2011a). DAAD verabschiedet Vizepräsident Professor Max Huber. Pressemitteilung. Bonn. (<<http://www.daad.de/portrait/presse/pressemitteilungen/2011/19285.de.html>>).

DAAD (2011c). Über uns. Kurzportrait. (<<http://www.daad.de/portrait/wer-wir-sind/kurzportrait/08940.de.html>>).

DAAD (2010b). Curriculum Vitae Christian Bode y Datos y cifras sobre el DAAD. Dossier de prensa – Despedida oficial de Christian Bode. Berlín. Pp. 3, 4.

DAAD (2010a). Jahresbericht 2010. Bonn. p. 15.
(http://www.daad.de/imperia/md/content/presse/jahresbericht_2010_de_internet.pdf).

DAAD (2012a). Über uns. Geschichte. (<http://www.daad.de/portrait/wer-wir-sind/geschichte/08945.de.html>).

DAAD (2012b). IC Yaounde. Über den DAAD.
(<http://ic.daad.de/yaounde/de/15946/index.html>).

DAAD (2011b). Neue Horizonte für die Internationale Hochschule. Bonn. p. 48.

DAAD (2008). Deutscher Akademischer Austauschdienst – Wandel durch Austausch. Imagebroschüre. Bonn.
(http://www.daad.de/presse/de/DAAD_Imagebroschuere_D_2008.pdf). Pp. 4, 6, 14, 17.

DAAD (2011d). Zwölfte Ausschreibung zum Carlo-Schmid-Programm für Praktika in Internationalen Organisationen und EU-Institutionen.
(<http://www.daad.de/ausland/foerderungsmoeglichkeiten/ausschreibungen/19289.de.html>).

DAHLMAN, Carl. World Development Report 1998/99. Knowledge for Development. World Bank. Washington D.C., 1999.

DAVIDSON, Martin (2011). Chief Executive's Introduction [*Introducción por el director general*]. En: *British Council. Annual Report 2010-11 [Anuario 2010-11]*. p. 10-11.
(<http://www.britishcouncil.org/new/PageFiles/13001/2010-11%20Annual-Report2.pdf>). p. 10.

Declaración de Toledo, XV Conferencia Iberoamericana de Educación. 13 de julio de 2005. Apartado 9)

DELABROUSSE, Jacques. "La décentralisation administrative et les universités regionales". Ancienne Librairie Thorin et Fils. París, 1901. Págs. 5-10

DE LA FUENTE, Rosa. “Los nuevos actores en la cooperación internacional”. Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación. Catarata. Madrid, 2010.

DE LEL, Gisèle. “The European Higher Education Area in 2012”. Bologna Process Implementation Report. European Commission, EACEA. Brussels, 2012. P. 72.

DEL ARENAL MOYÚA, Celestino. “La dimensión regional de la política iberoamericana de España”. Quórum Revista de Pensamiento Iberoamericano. Serie 19. Pp. 27-36.

Diario *El País*. Artículo publicado en la edición digital el 5 de febrero de 2014. (<http://elpais.com/elpais/2014/02/05/planeta_futuro/1391619729_567890.html> [marzo 2014])

Diario *Huffington Post*: “Les Français sont-ils germanophobes”. Stanislas Kraland, Vincent Gibert. 2013 (<www.huffingtonpost.fr/2013/04/29/les-francais-sont-ils-germanophobes_n_3176778.html> [enero 2015]).

Diario *The Guardian*. Declaraciones del Decano Schmill, respecto al servicio de admisiones del Massachusetts Institute of Technology (MIT). (<<http://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2012/nov/13/student-recruitment-strategy-international-universities>> [marzo 2013]).

Discurso a la nación del Presidente Harry S. Truman. “Truman’s Inaugural Address”. 20 enero de 1949. (<http://www.trumanlibrary.org/whistlestop/50yr_archive/inagural20jan1949.htm> [noviembre 2011]).

DOBBINS, Michael. KHACHATRYAN, Susanna. “Europeanization in the “Wild East”? Analyzing Higher Education Governance Reform in Georgia and Armenia”. Higher Education. Volume 69, Issue 2. Springer Netherlands, 2014. Pp. 189-207.

DOBBINS, Michael. KNILL, Christoph. “Higher Education Governace and Policy Change in Western Europe”. Education Collection Series: Palgrave Studies in Global Higher Education. Pp 1-10.

Draft Report on Aid Effectiveness for the Second High-Level Forum Review of Progress, Challenges and Opportunities. CAD/OCDE, 2004.

DURKHEIM, Émile: “Educación y Sociología”. Ediciones Península. Barcelona. 1975.

ECHANDI, Roberto. "What Do Developing Countries Expect from the International Investment Regime?" En "The Evolving International Investment Regime: Expectations, Realities, Options". Oxford University Press, 2011.

EGRON-POLAK, Eva. "Internationalization of Higher Education in an Era of Globalization: a Question of Balance". Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), en Educación Global, Número 7. 2003. Pp 157-169.

"Education at a Glance Report". OECD, 2014. P. 34.

ELLIS, Sir Vernon (2011). Chair's Foreword [*Prólogo del presidente*]. En: *British Council. Annual Report 2010-11 [Anuario 2010-11]*. p. 8-9. (<<http://www.britishcouncil.org/new/PageFiles/13001/2010-11%20Annual-Report2.pdf>> [abril 2012]). p. 8.

ELZABURU MÁRQUEZ, Fernando. MARTITEGUI SUSUNAGA, Jesús: "Educación: reto del tercer milenio". Ediciones 2010. 1998. Madrid

"Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo". Aprobada por la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas. Año 2000.

"European Commission: Education and Training Monitor 2012. Executive summary". Publications Office of the European Union. Luxembourg. 2012.

FEREYDOON, Azma. "Qualitative Indicators for the evaluation of universities performance". Islamic Azad University. Science Direct. 2009. P. 5409

FISHER, Ali (2009). A story of engagement: the *British Council* 1934–2009. [*Una historia de compromiso: el British Council 1934-2009.*]

GABILONDO, Ángel. "Misión y valores de la universidad en un mundo en cambio". Universidad y Cooperación al Desarrollo. Colección Cuadernos Solidarios. UAM Ediciones. 2006.

GIBBON, Trish. "The Story of the South African Norway Tertiary Education Development Programme". African Books Collective, 2014. Pp 9-28.

GILSON, Julie. "Asia Meets Europe: Inter-regionalism and the Asia-Europe Meeting". Cheltenham, Edward Elgar. 2002. Pp. 4-6.

GIRDZIJAUSKAITE, Egle. RADZEVICIENE, Asta. "International Branch Campus: Framework and Strategy". *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 110. ScienceDirect. Elsevier B.V. 2013. Pp 301-308.

GOMES DOS SANTOS, Claire. "Governança na cooperação internacional para o desenvolvimento". BDTD. Porto Alegre, 2011. P. 62.

GÓMEZ-GALÁN, Manuel. "La gestión de la cooperación al desarrollo. Instrumentos, técnicas y herramientas". CIDEAL. Madrid, 2008. Pp. 15-30.

GREGORY, Bruce. "The Paradox of US Public Diplomacy. Its Rise and "Demise". IPDGC Special Report. The George Washington University. 2014 p. 5.

GRIGOLI, Francesco. "A hybrid approach to estimating the efficiency of public spending on education in emerging and developing countries". IMF Working papers 14/19. International Monetary Fund. Washington D.C. 2014.

HAYEK, Friedrich A. von. "Recht, Gesetz und Freiheit: eine Neufassung der liberalen Grundsätze der Gerechtigkeit und der politischen Ökonomie". *Gesammelte Schriften in deutscher Sprache*. Tübingen: Mohr Siebeck. 2003.

HEIN, Patrick. "In the Shadow of Pacifism: Foreign Policy Choices of Germany and Japan in Afghanistan". *East Asia*, 2011, Vol 28 (2). Pp 135-155.

HETTNE, Björn. SÖDERBAUM, Frederik. "Civilian Power or Soft Imperialism? The EU as a Global Actor and the Role of interregionalism". *European Foreign Affairs Review*, Núm.10. 2005.

(<http://ec.europa.eu/education/tools/statistics_en.htm>).

(<http://ecured.cu/Organización_de_Estados_Iberoamericanos> [marzo 2013]).

(<http://eu.daad.de/effekte_der_credit_mobility_2014>).

(<<http://francophonie.org/1er-Forum-economique-de-la.html>>).

(<http://memprow.org/?page_id=3485>).

(<<http://www.nato.int/cps/en/natolive/63610.htm>>).

(<<http://www.oecd.org/dac/effectiveness/45827311.pdf>>).

(<<http://www.oei.es/acercadelaoei.php>> [abril 2013]).

(<https://myworld.unl.edu/index.cfm?FuseAction=Programs.ViewProgram&Program_ID=10006>).

(<<https://www.insidehighered.com/news/2015/04/10/reports-troubles-webster-u%E2%80%99s-branch-campus-thailand>>).

HUBER, Max (2010). Vorwort. En: DAAD. Jahresbericht 2010. Bonn.

(<http://www.daad.de/imperia/md/content/presse/jahresbericht_2010_de_internet.pdf>). P. 8.

“Human Development Report”. United Nations Development Program. Oxford University Press. 1990.

HUSSEY, David. “Strategic Management: Lessons from Success and Failure”. Long Range Planning, Vol 17. N (1). Pergamon Press Ltd. 1984. Pp. 43-53.

IIE (Institute of International Education – A brief history) (<<http://www.iie.org/en/Who-We-Are/History>> [junio 2012]).

JACOBONE, Victoria. MORO, Giuseppe: “Evaluating the Impact of the Erasmus Programme. Skills and European Identity”. Assessment & Evaluation in Higher Education. Vol 40 (2). 2015. Pp. 309-328.

JANSEN, Irene. BREEN-WHITE, Megan. “Overview of Current Marketing Initiatives by Higher Educations Institutions and National Agencies Within the European Higher Education Area, Focusing on Marketing the EHEA”. Report for the Information and Promotion Network meeting. March 2011.

(<<http://www.ehea.info/Uploads/presentations/IPN%20Survey%20Report%2025%20March%202011.pdf>> [noviembre 2012]).

Ibid. P. 14.

JONES, Benjamin. “Latin America: nations want more EU trade”. International Trade. Cengage Learning, Inc. 2002. P. 28.

KELLER, Alexis. “International Cooperation. The Extents and Limits of Multilateralism”. Cambridge University Press, 2010.

KING, Roger. "Policy Internationalization, National Variety and Governance: Global Models and Network Power in Higher Education States". *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*. Vol. 60 (6), 2010. Pp. 583-594.

"Higher Education to 2030. Volume 2. Globalization". OECD. Paris, 2009.

KINNOCK, Neil (2009). Foreword [*Prólogo*]. En: Fisher, Ali. *A story of engagement: the British Council 1934–2009 [Una historia de compromiso: el British Council 1934-2009]*. Pp. 1-8.

(<<http://www.britishcouncil.org/new/PageFiles/12882/A%20Short%20History%20of%20the%20British%20Council%202009.pdf>> [marzo 2012]). p. 1.

KNIGHT, Jane: "Borderless, Offshore, Transnational and Cross-border Education: Definition and data dilemmas". Report for Observatory for Borderless Higher Education. Londres. 2006.

KNIGHT, Jane. "Cross-border Tertiary Education. A Way towards Capacity Development". OCDE y Banco Mundial y Center for Educational Research and Innovation, 2007. Pp. 21-25.

KNIGHT, Jane "Internationalization Remodelled: Definition, Rationales and Approaches". *Journal for Studies in International Education*, Vol. 8 Núm. 1. 2004.

KORTEN, David C. "Third Generation NGO Strategies: A Key to People-centered Development". *World Development*, Vol. 15, Supplement. Pergamon Journals, 1987. Pp. 145-159.

KOSMÜTZKY, Anna. "Challenges and Trends in Comparative Higher Education: an Editorial". Springer Science+Business Media Dordrecht. 2013. P. 374.

LANE, Jason E. KINSER, Kevin. "New Directions for Higher Education". Special issue: *Multinational Colleges and Universities: Leading, Governing, and Managing International Branch Campuses*". Wiley Online Library, 2011. Pp. 3-10.

LEE, Sooho. BOZEMAN, Barry. "The Impact of Research Collaboration on Scientific Productivity". *Social Studies of Science* 35 (5). 2005. Pp. 673-702.

LEE ZOREDA, Margaret. "Cross-Cultural Relations and Pedagogy". *American Behavioral Scientist*, Vol 40 /7). 1997. Pp. 932-935.

LUIJTEN-LUB, Anneke. "Institutional Responses to Internationalisation, Europeanisation and Globalisation". *International Cooperation in Education*. ACA. Lemmens, 2005.

LUNDRGREN, U. "Governing the Education Sector. International Trends, Main Themes and Approaches". *Governance for Quality of Education*. Open Society y World Bank. Budapest, 2001. Pp. 25-36.

MALIK, Khalid y otros. Informe sobre Desarrollo Humano 2014. "Sostener el Progreso Humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia". PNUD, 2014.

Marco de Asociación País Etiopía-España 2011-2015. Ministerio de Finanzas y Desarrollo Económico de Etiopía y AECID. 2011. P. 38.

MARRERO, Beatriz. O'KELLY, Marta. SOLSONA, Montserrat. ZUMARÁN, Adriana. Políticas europeas de cooperación al desarrollo en materia de salud sexual y reproductiva. Fundación Carolina-CeALCI. Documento de Trabajo 18. Madrid, 2008. Pp. 1-6.

MAZARRASA, Lucía. GIL, Sara. "Salud sexual y reproductiva". Módulo 12 del Programa de Formación de Formadores en perspectiva de género y salud. Ministerio de Sanidad. Madrid, junio 2006. P. 4.

MAZZAROL, Tim. SOUTAR, Geoffrey N. "The Third Wave: Future Trends in International Education". *International Journal of Educational Management* 17 (3). 2003. Pp. 90-99.

MCLEOD, Poppy Laretta. "Ethnic Diversity and Creativity in Small Groups". University of Michigan. *Small Group Research*. Vol 27 (2). 1996. Pp. 248-264.

MELISSEN, Jan. "The New Public Diplomacy: Soft Power in International Relations". Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2007.

"Memoria final Seminario avanzado de buenas prácticas de inclusión de los temas de salud y derechos sexuales y reproductivos con perspectiva de género en la formación reglada universitaria".

"Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios". Documento Final. CEPAL, OEI, SEGIB. Madrid, 2010.

MITCHEL, Douglas E. YILDIZ NIELSEN, Selin. "Globalization: Education and Management Agendas". InTech. Rijeka, 2002.

NELLES, Wayne. "American Public Diplomacy as Pseudo-Education: A Problematic National Security and Counter-Terrorism Instrument". *International Politics*, 2004. P. 67.

NYE, Joseph. "Bound to lead: the changing nature of American power". Basic Book. New York, 1990.

NOYA, Javier: "Una diplomacia pública para España". Documento de Trabajo (DT) 11/2006. Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos. 2006.

"Objetivos de Desarrollo del Milenio". Informe 2015. Naciones Unidas. Nueva York, 2015. Pp. 3-6.

ODÉN, Bertil. "The UN and Development: From Aid to Cooperation". *Forum for Development Studies*. Routledge, 2010. Pp. 271-274.

"OpenDoors 2014": A 15 Year-Snapshot.

PALMER, John D. ROBERTS, Amy. HA CHO, Young. "The internationalization of East Asian Higher Education. Globalization's impact". *Education Collection. International and Development Education series*. Palgrave Macmillan, 2011. Pp. 119-122.

PEAPLE, Simon. "European Diplomacy: 1870-1939". Heinemann Education Publishers. Oxford, 2002. P. 9.

PÉREZ SERRANO, G. "Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos". España, La Muralla. 1994.

PLATÓN. "Θεαίτητος". Extraído de "Plato on Knowledge in the Theaetetus". *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (<<http://plato.stanford.edu/entries/plato-theaetetus/>> [febrero 2011]).

PNUD (Programa de Desarrollo de Naciones Unidas). (<<http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/GNQ>> [marzo 2015]).

"Políticas para el cambio y el desarrollo en educación superior". UNESCO, París, 1995.

QUINDIMIL LÓPEZ, Jorge Antonio. "Dinámicas y tendencias de los espacios comunes de cooperación universitaria en Iberoamérica". En "Convergencia eficaz de las Organizaciones Internacionales en Iberoamérica: nuevos enfoques operativos para optimizar la integración, la democracia y la gestión de la crisis". (DER-2012-37359). Ministerio de Economía y Competitividad. P. 104.

RATCHFORD, J. T. BLANPIED, W. A. "The current Status of Science around the World". UNESCO Science report. París, 2010. Pp. 29-59.

RAWLS, John. "A Theory of Justice". Belknap Press of Harvard University Press. 1999.

REBOK, Sandra: "Über Grenzen hinaus. Ein Jahrhundert deutsch-spanische Wissenschaftsbeziehungen". CSIC-DAAD, 2010.

RECLUS, Onésime. "France, Algérie et Colonies". Librairie Hachette et Cie. París. 1883.

RICHMOND, Yale. "Practicing Public Diplomacy: a Cold War Odyssey". Capítulo "Doing Democracy in Deutschland". New York. Berghahn Books, 2008.

RIST, Gilbert. "Le développement. Histoire d'une croyance occidentale". Presses de Sciences Po, París. 2001.

ROBERTSON, Susan L. "Globalisation, GATS and Trading in Education Services". Centre for Globalisation, Education and Societies. University of Bristol, UK, en "Supranational Regimes and National Education Policies: Encountering Challenge". Finnish Education Research Association. Helsinki, 2006. Pp 2-16.

RUBIOLO, Mónica. "EU and Latin America: Biregionalism in a Globalizing World?" Diskussionsbeiträge. Zentrum für internationale Entwicklungs und Umweltforschung. No 7. Justus Liebig Universität Giessen. ZEU. 2002. P. 35.

RUEGG, Walter. "A History of the University in Europe. Volume 1. Universities in the Middle Ages". Themes in De Ridder-Symoens. Cambridge, 1992. P. 238.

SALAZAR, José. PEODAIR, Leihy. "Keeping up with coordination: from Clark's triangle to microcosmographia". Studies in Higher Education. Routledge, 2013. Pp. 53-70.

SANAHUJA, José Antonio. "¿Sirve el diálogo político entre la Unión Europea y América Latina?" Documento de Trabajo nº15. Fundación Carolina. CeALCI. Madrid, 2007. P. 9.

SANAHUJA, José Antonio. VERDES-MONTEGREGO Francisco Javier: "Eficacia de la ayuda y división del trabajo: retos para la cooperación descentralizada española". ICEI-CEIPAZ, Madrid, 2012.

SAN FRANCISCO, Alejandro. "Una cultura común con historia y con futuro". En "Chile: una plataforma para la internacionalización". Cátedra Nebrija Santander en Dirección Internacional de Empresas. Madrid. 2013. P. 231.

SANTISO, Javier. "The Visible Hand of China in Latin America". Development Centre Studies. OECD. París, 2007. P. 10.

SAUNDERS, Nick. "Widening Access to higher education-the limits of positive action". Education and the Law. Vol 16 (1). Carfax Publishing. 2004. P. 4

SCHOFER, Evan. RAMÍREZ, Francisco. MEYER, John W. "The Effects of Science on National ECONOMIC DEVELOPMENT, 1970-1990". American Sociological Review 65 (6). 2000 Pp. 866-877.

SCHUETZE, Hans. "University Governance and Reform: Policy, Fads, and Experience in International Perspective". Palgrave Macmillan. New York, 2012. P. 3-4.

SCOTT, Peter. "The Globalization of Higher Education. Massification". Internationalization and Globalization. Buckingham. Open University Press, 1998.

SEBASTIÁN, Jesús. "Oportunidades y desafíos de la cooperación universitaria al desarrollo". Universidad y Cooperación al Desarrollo. Colección Cuadernos Solidarios. UAM Ediciones. 2006. Pp. 37-50.

SEN, Amartya. "Development as freedom". Anchor Books, New York, 1999. Pp. 3-13.

"Sexual and reproductive health beyond 2014: Equality, Quality of care and Accountability". Position Paper by the World Health Organization. Ginebra, 2014. Pág 1.

"Solicitud de ayuda a la cooperación de convocatoria abierta y permanente del Grupo 9 de Universidades (Código 10-CAP2-2219)". Fecha de convocatoria: BOE 30 de abril de 2010.

SHATTOCK, Michael. "Managing Good Governance in Higher Education". Open University Press, 2006.

SULTANA, Ronald G. "Higher education governance: a critical mapping of key themes and issues". European Journal of Higher Education. Vol. 2, No. 4. Routledge, 2012. Pp. 345-369.

“Survey on Monitoring the Paris Declaration. Making Aid More Effective by 2010”. OCDE. París. 2008.

TANDBERG, David A. “The Conditioning Role of State Higher Education Governance Structures”. *The Journal of Higher Education*, Volume 84, Number 4. Ohio State University Press, 2013. Pp. 506-543.

TAYLOR, Phillip M.: *Routledge Handbook of Public Diplomacy*, Routledge, Nueva York, 2009.

TEICHLER, Ulrich. “Europäische Hochschulsysteme: Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle (European Higher Education Systems: The Persistence of Diverse Models)”. *Centre for Research on Higher Education and Work, University of Kassel (Werkstattberichte, 20)*, 1990.

TEICHLER, Ulrich. “Comparative Higher Education: Potentials and limits”. *Higher Education*, 32 (4). Pp. 431-465.

THATCHER, Mark. “Internationalization and Economic Institutions”. Oxford University Press. Oxford, 2007.

UNCETA, Koldo. YOLDI, Pilar. “La cooperación al desarrollo: surgimiento y evolución histórica”. *Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco*. Vitoria, 2000. Pp. 16-17.

VON LÜDE, Rolf. “Neue Wege der Hochschulgovernance”. *Symposium zum Hochschulmanagement an der Fakultät Wirtschafts- und Socialwissenschaften der Universität Hamburg*. Hamburg University Press, 2010. Pp. 23-25.

VV.AA. “A Guide to the Project Management Body Knowledge” *Project Management institute*. 2008.

VV.AA. “ALFA III. Supporting Social Equality and Integration between Latin America and the European Union”. *European Commission. Directorate General for Development and Cooperation – EuropeAid*. Brussels, 2014. P. 5.

VV.AA. “América Latina y la cooperación al desarrollo en la opinión pública española”. *Barómetro 2010. Documento de Trabajo nº49. Fundación Carolina – CeALCI*. Madrid, 2011.

VV.AA. “Women’s Education in Developing Countries”. *WIN News*, Vol 194. P. 16.

VIGIL TAQUECHEL, Carlos Alberto. "Aprendiendo de la experiencia del Programa ALBAN para mejorar la cooperación en materia de educación superior entre la Unión Europea y América Latina". Investigación y Desarrollo. Universidad del Norte de Colombia. Vol 21 (1). 2013.

VIGIL TAQUECHEL, Carlos Alberto. "Espacio ALCUE del Conocimiento: urge un revulsivo". Blog de consultoría de internacionalización: "El camino empedrado de la excelencia". (<<http://cavtaquechel.blogspot.com.es/2015/08/espacio-alcue-del-conocimiento-urge-un.html>> [agosto 2015]).

VOGEL, Edgar H. REYES, Pablo A. "Matching Individual Career and Development with Institutional Goals: a Case Study". En C. Scholz y V. Stein. (Eds). "The Dean in the University of the Future". Rainer Hampp Verlag 2014, Pp. 98-110.

WAGNER, Caroline S. "The new Invisible College: Science for Development". Brookings Institution Press. Washington D.C., 2008.

WEBER, Luc E. DUDERSTADT, James J. "The Globalization of Higher Education". Economica Ltd. 2008. P. 11.

WILKINS, Stephen. HUISMAN, Jeroen. "The International Branch Campus as Transnational Strategy in Higher Education". Higher Education, 64 (5). 2012. Pp. 627-645.

YOUNGS, Richard. "Spain, Latin America and Europe: The complex interaction of regionalism and cultural identification". Mediterranean Politics. Volume 2, Issue 2, Routledge. Taylor and Francis Group 2000.

ZHEN ZHU, Hong. LOU, Shiyan. "Development and Reform of Higher Education in China". Chandos Publishing, 2011.

ANEXOS

Anexo I. Entrevistas

En este anexo se incluyen un total de seis entrevistas realizadas a profesionales de reconocido prestigio e influencia, conocedoras y directamente relacionadas con los ámbitos de estudio de la tesis doctoral. Sus opiniones son estrictamente personales y en nada comprometen a las instituciones para las que trabajan. Todas ellas están ordenadas por estricto orden cronológico conforme fueron realizadas.

1.- LUIS MELGAR VALERO. Consejero de la Embajada de España en la República de Guinea Ecuatorial. Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.

La entrevista tuvo lugar en la sede de la Embajada de España en Guinea Ecuatorial, en la Ciudad de Malabo, en enero de 2015.

- 1. Usted ocupó el cargo de subdirector general de diplomacia pública. ¿Nos puede ilustrar acerca de cómo surge esta subdirección general y qué propósitos perseguía?**

La subdirección general de diplomacia pública llevaba ya tiempo fraguándose en el seno del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Fue el ministro García-Margallo el que decidió apostar por la diplomacia pública a través de la creación no sólo de esta subdirección sino de la Dirección General de Medios y Diplomacia Pública, como constatación de que en el siglo XXI hay que ir más allá de los instrumentos de diplomacia tradicional y profundizar en otras vías como la comunicación estratégica, la diplomacia económica o la diplomacia cultural, por citar sólo algunos ejemplos.

El objetivo más importante de esta subdirección de diplomacia pública era mejorar la coordinación entre los distintos actores que ya vienen ejerciendo labores de diplomacia pública en nuestro país, y específicamente dentro del MAEC, como la Red de Casas de Diplomacia Pública (Casa América, Casa Asia, Casia Árabe, Casa África, Centro Sefarad-Israel y Casa del Mediterráneo), la Dirección de Relaciones Culturales y Científicas de la AECID, el Instituto Cervantes o la Dirección General de Relaciones Económicas Internacionales.

Por otro lado, la subdirección general de diplomacia pública se creó con el objetivo inmediato de dar soporte, inicialmente, a la elaboración del proyecto Marca España, y más adelante, a la oficina del Alto Comisionado del Gobierno para la Marca España.

- 2. ¿En una escala de cero a diez, qué calificación otorgaría a España como Estado que procura el máximo rendimiento y partido a sus políticas de diplomacia pública? ¿Algún ejemplo a seguir de país que brille con luz propia en el ámbito de la diplomacia pública?**

El caso de España es bastante complejo. Desde un punto de vista de resultados, a España habría que darle prácticamente un 10. Podría decirse que uno de los principales objetivos de la diplomacia pública es incrementar el poder blando de un país así como la reputación del mismo en el contexto internacional. En este sentido, podría decirse que España posee un poder blando muy superior a lo que le correspondería a partir de nuestros datos macroeconómicos o por supuesto de nuestra capacidad militar. Ahora bien, ¿esto se debe a un esfuerzo consciente y coordinado de diplomacia pública? Ni muchísimo menos. España cuenta con una serie de factores como el idioma español, la dilatada historia, la comunidad iberoamericana o la propia cultura que hacen que su influencia global sea muy considerable.

- 3. En el caso de su destino actual, Guinea Ecuatorial, ¿qué papel juega el sistema universitario español como elemento de reputación de España? ¿A qué nivel se encuentra España respecto de otros países con legación diplomática en el país?**

El papel de España en Guinea Ecuatorial es relevante y complejo en todos los sentidos, y el sector universitario no es ninguna excepción. Por un lado, cabe considerar que la UNED ha sido durante muchos años, hasta la creación de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (UNGE) la única universidad del país, que ha formado a la mayor parte de los líderes del país incluido el mismísimo presidente Obiang. Por otro lado, no hay que olvidar que gran parte de la élite tanto económica como académica de Guinea Ecuatorial ha optado y sigue

optando a día de hoy por formarse en España en universidades españolas. Considerando ambos factores, el nivel de España frente a otros países es de liderazgo indiscutido.

4. ¿Qué amenazas, si las hubiere, se ciernen sobre nuestro sistema universitario en lo que a su influencia y reputación respectan?

Hoy por hoy conviene hacer una apuesta por mantener ese liderazgo, ya que la UNED en Guinea Ecuatorial se encuentra en franca decadencia, y hoy en día los jóvenes empiezan a elegir otros países como EEUU o incluso Rusia para formarse antes que España, debido a las facilidades que estos otorgan desde el punto de vista de becas, ayudas o incluso visados. La principal amenaza es la falta de financiación para los instrumentos con los que se cuenta hoy por hoy, así como la falta de creatividad a la hora de desarrollar nuevos instrumentos.

5. ¿Qué rol ha desempeñado la cooperación española en Guinea Ecuatorial? ¿Contribuye a mejorar la imagen de nuestro país?

La Cooperación Española ha sido determinante para el desarrollo de Guinea Ecuatorial, especialmente en tres sectores: la educación, la sanidad y la cultura. Durante muchos años Guinea Ecuatorial ha sido prácticamente el principal receptor de la AOD española, y aun hoy que los recortes presupuestarios han cambiado el escenario por completo, Guinea continúa siendo uno de los países prioritarios recogidos en el Plan Director de la Cooperación Española. Ahora bien, la imagen de España en Guinea es algo tan complejo que evaluar la influencia de la cooperación sobre la misma sería una tarea prácticamente imposible. Obviamente, la cooperación siempre contribuye positivamente, aunque también es cierto que la enorme reducción de las ayudas ha tenido un impacto negativo. Por otro lado, la idiosincrasia guineana hace que la cooperación a menudo se perciba como un intento de perpetuar las relaciones poscoloniales. Creo francamente que el papel de la Cooperación Española en Guinea no tiene tanto que ver con nuestra imagen-país como con nuestra responsabilidad histórica hacia un país que indudablemente forma parte de la gran familia

iberoamericana... o ibero-afroamericana, como a los propios guineanos les gusta decir.

6. ¿Considera usted, como diplomático de carrera, que las universidades son un actor clave en la cooperación al desarrollo?

La cooperación académica y científica sin duda una de las ramas más importantes y con mayor impacto de la Cooperación. Los sucesivos análisis sobre la eficacia de la ayuda al desarrollo demuestran que la formación es el capítulo más importante para garantizar el desarrollo de un país. En ese sentido, el papel de las universidades es valiosísimo.

7. ¿Le parecería adecuado crear una red de delegaciones del nuevo SEPIE en el exterior, al estilo del DAAD alemán, o considera que es suficiente la red de Consejerías y Agregadurías de Educación en el exterior?

En el marco de la Ley de Acción Exterior y del Servicio Exterior del Estado, creo que es imperativo fomentar la unidad de acción exterior de España en el exterior. Para ello, no creo que sea especialmente necesario que cada vez haya más agregados sectoriales en las Embajadas. Creo que debemos potenciar un servicio exterior fuerte y profesional, que sea capaz de servir a las exigencias de los diferentes ministerios, agencias y organismos. En ese sentido, no creo que el SEPIE deba expandirse al margen de las actuales Consejerías de Educación sino que los actuales consejeros, agregados o directores de programas educativos deben trabajar en estrecha colaboración con el SEPIE para llevar a cabo sus objetivos.

8. La Marca España, ¿es un revulsivo para mejorar la imagen del sistema universitario?

Sin duda. No obstante, no hay que olvidar que cualquier política de imagen ha de ser acorde con la realidad. Si el sistema universitario español desea mejorar su imagen exterior, debe empezar por mejorar su propio desempeño.

- 9. El interés por estudiar en España en el caso de los potenciales estudiantes ecuatoguineanos, ¿está directamente relacionado con la ayuda al desarrollo (sistemas de becas), o tiene más bien que ver con el prestigio de nuestras universidades?**

Siendo completamente sincero, creo que los estudiantes ecuatoguineanos eligen España fundamentalmente por el idioma y porque se trata de un país cercano, conocido, donde cuentan con un importante colchón familiar que les protege y les da seguridad. Obviamente nuestras universidades son muy prestigiosas si se comparan con el contexto africano, pero creo que la mayoría de los ecuatoguineanos optarían por EEUU si hablaran inglés y tuvieran medios económicos para hacerlo.

- 10. Numerosos países europeos han emprendido una cruzada por establecer programas académicos completos en inglés para atraer estudiantes internacionales. En el caso de España, ¿le parece que impulsar este tipo de medidas contraviene la filosofía de identificar las universidades como instrumentos de diplomacia pública al obviar la importancia del español? ¿Cuál le parece la solución más adecuada?**

Es una cuestión muy compleja sobre la que no he profundizado lo suficiente. Desde una perspectiva de Marca España, me parece adecuado que la enseñanza en el sistema universitario español se produzca principalmente en nuestros idiomas oficiales. En concreto el español, como le decía antes, es uno de nuestros principales activos internacionales. Una cosa es que haya colegios bilingües donde se enseñe inglés a los niños, pero creo que las universidades públicas deben enseñar en español y en el resto de idiomas peninsulares, no en inglés.

- 11. Como sabe, el programa de becas de grado para estudiantes ecuatoguineanos en España, promovido por AECID, la Fundación Universidad.es y la CRUE, se suspendió debido a la crisis económica y a la disminución del presupuesto de AECID. ¿Considera usted que este tipo de decisiones afectan negativamente a la imagen de España?**

El programa de becas de grado era algo muy excepcional, ya que en general España se decanta (como la mayoría de países occidentales) por centrarse en las becas de posgrado y no de grado para los estudiantes internacionales. El programa ecuatoguineano se debió a la relación especial que une a España y a Guinea Ecuatorial, y fue ciertamente controvertido en su momento por elevado coste en un momento en que ya se empezaba a vislumbrar la crisis. En ese sentido, fue irresponsable crear un programa excepcional que quizá no se pudiera mantener en el futuro... del mismo modo que, indudablemente, la brusca interrupción del programa ha supuesto un revés muy severo para la imagen de España en Guinea Ecuatorial... por no hablar de la dimensión humana, ya que muchos de los estudiantes becados han tenido que interrumpir sus estudios a la mitad debido a la cancelación el programa.

- 12. España ha sufrido numerosos ataques, en teoría como reacción defensiva, por parte de los medios de comunicación oficial del gobierno de la República de Guinea Ecuatorial. ¿De qué herramientas dispone nuestro servicio exterior para hacer frente a estos ataques? ¿Dañan la imagen del país? ¿La escalada de la tensión dialéctica afecta a la reputación de nuestro sistema universitario?**

Como comentaba antes, la relación de España con Guinea Ecuatorial es muy compleja. Me resulta imposible analizar aquí las actitudes tanto de la prensa española hacia Guinea, por un lado, como de los medios oficiales guineanos hacia España, por el otro. Sin embargo, un principio básico de la comunicación es que en el 99% de los casos no conviene reaccionar ante ataques mediáticos haciendo desmentidos o protestas, sino más bien intentar cambiar la conversación poniendo sobre la mesa elementos positivos. Por ejemplo, en momentos en que la prensa presidencial ecuatoguineana ha criticado la cancelación del programa de becas de grado no parece oportuno entrar en un debate dialéctico interminable, sino quizá centrarse en aspectos positivos de nuestra cooperación como el apoyo español a la red de colegios ACEGE.

13. En su puesto actual como Consejero de Embajada, ¿qué acciones ha emprendido en el ámbito de la diplomacia pública?

La diplomacia pública española en Guinea Ecuatorial se centra en varios aspectos: la diplomacia cultural llevada a cabo por el Centro Cultural de España en Malabo, la diplomacia económica que tiene como protagonista a la oficina comercial, la diplomacia educativa centrada en la UNED o en los colegios españoles... Hay un aspecto muy importante de la diplomacia pública que está, no obstante, ausente de nuestras relaciones con Guinea, y es la comunicación estratégica, que requiere para su correcto desarrollo la existencia de una prensa libre e independiente.

14. ¿Qué desafíos se presentan a España, en el corto plazo, a efectos de diplomacia pública?

En general, el mayor reto al que se enfrenta España es la pluralidad de organismos que se consagran a la diplomacia pública a menudo dependientes de diversos ministerios. Al igual que el Ministro Margallo, opino que la Secretaría de Estado de Comercio debería integrarse en el Ministerio de Asuntos Exteriores, y que el Instituto Cervantes debería aglutinar toda nuestra diplomacia cultural.

15. En una encuesta realizada recientemente, las universidades españolas se decantaron por Iberoamérica como área en la que nuestro país podría estar en condiciones de ejercer cierto liderazgo ¿Le parece que de alguna forma España puede jugar un papel preponderante en la posible creación de una agencia iberoamericana del conocimiento que facilite la movilidad, educación transnacional, y la cooperación de los países de este entorno geográfico-cultural?

Soy muy crítico con el sistema universitario español y opino por tanto que debería afrontar una profunda reforma interna antes que plantearse ningún tipo de liderazgo internacional.

16. ¿Considera que el sistema universitario español goza de una buena salud en el ámbito de la cooperación al desarrollo, a través del conocimiento? Y por último, ¿Qué relevancia tiene la cooperación al desarrollo en el contexto de la internacionalización universitaria?

La AECID cuenta con una Dirección de Relaciones Culturales y Científicas donde existe un departamento de cooperación universitaria. En ese sentido, figura entre las prioridades de nuestra Cooperación. Existen numerosos programas de becas para estudiar en España, por ejemplo a través de la Fundación Carolina, que gozan de gran prestigio. Sin embargo, creo que es necesario deslindar definitivamente la cooperación al desarrollo, cuyo objetivo es la lucha contra la pobreza, de la diplomacia pública, cuyo fin es servir a los intereses de España.

2.- MEWAEI FIKRU. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Salud en la Universidad de Suazilandia.

La entrevista se celebró en Addis Abeba, capital de Etiopía, país del que es originario el entrevistado, en enero de 2015, durante una escala de dos días camino a Brazzaville por parte del doctorando.

- 1. Señor Fikru: usted está viviendo actualmente en Suazilandia. ¿Podría hablarnos muy resumidamente de su trayectoria profesional y los motivos por los que reside actualmente en este país?**

Soy enfermero de profesión y me gradué en la Facultad de Ciencias de la Salud en la Universidad de Hawassa, Etiopía. Al terminar mis estudios comencé mi carrera docente como profesor asociado de la Universidad de Addis Abeba donde también cursé mi Máster en Enfermería para la Salud de los Adultos. Posteriormente vine a vivir a Suazilandia, donde residen mis padres, que trabajan en proyectos de cooperación al desarrollo. La familia, pero también el hecho de que Suazilandia forme parte de la Commonwealth of Nations, que brinda muchas más oportunidades para el desarrollo de una carrera profesional, fueron factores decisivos que fundamentaron mi traslado a aquel país.

- 2. Señale en qué se parecen o en qué difieren los sistemas universitarios etíope y suazilandés.**

La educación superior en ambos países difiere totalmente. Su historia económica y social tiene poco que ver y las sociedades se ha configurado como elemento dinamizador pero con particularidades diferentes en cada país.

El sistema universitario en Etiopía es relativamente nuevo en su formación actual y se enfrenta al reto de dar acceso a un elevado número de estudiantes procedentes de la enseñanza secundaria. A diferencia de Suazilandia, en Etiopía no hubo posibilidad de desarrollo gracias a los altos estándares que proporcionaba la pertenencia a la SADC (Southern African Development Community) a los países de África del Sur. Etiopía fue el único país de África que no fue colonizado y mantuvo su independencia durante el reparto colonial en el

continente, un caso totalmente excepcional en la historia del continente. Ello hizo que el país tuviera que dar la batalla por establecer instituciones de educación superior nuevas y modernas por iniciativa propia, sin el apoyo de ninguna metrópoli, a diferencia del resto de países africanos con instituciones universitarias.

Las universidades suazilandesas se han beneficiado de la influencia de los elevados estándares de las instituciones de educación superior sudafricanas, Botswana y Lesotho, que a su vez procedían de modelos coloniales fuertemente enraizados y con profundas tradiciones universitarias.

El modelo seguido posteriormente también ha sido diferente, dado que Etiopía se ha enfrentado fundamentalmente al problema de absorber ingentes cantidades de población en el ámbito educativo capaces de dirigir la economía del país en los diferentes sectores mientras que Suazilandia trabaja por mantener la calidad ya asentada para dar cobertura a las necesidades de los mercados integrados en el área SADC.

Desde un punto de vista estrictamente económico, los países SADC gozan de mejores cifras macroeconómicas que sus contrapartes en África del Este y ello impacta también de forma decisiva a la hora de establecer una institución de educación universitaria en Suazilandia, donde los costes de inversión son realmente muy elevados, dado que van directamente relacionados con los estándares de calidad, algo que no se da en Etiopía.

3. ¿Qué opinión le merece la cooperación al desarrollo en el ámbito universitario? ¿Es algo que realmente ayuda a las universidades en países en vías de desarrollo? ¿Cuáles son los mayores logros y los errores más significativos?

Mi experiencia me dice que la cooperación al desarrollo en el ámbito universitario es positiva. Es un secreto a voces que la cooperación y la asociación es incluso necesaria entre universidades de países desarrollados. Por eso cualquier ámbito de cooperación es positivo incluso aunque no tenga el sello del desarrollo. La cooperación en red al desarrollo es algo totalmente necesario dado que muchas

universidades en países en vías de desarrollo no disponen de los fondos necesarios para formar a los formadores, en definitiva, a los recursos humanos y también carecen de fondos para invertir en éstos ya debidamente formados para que su vinculación a la universidad sea una ventaja competitiva clara. El mayor acierto es que haya concienciación por la cooperación de parte del primer mundo. Sin embargo, creo que el mayor error de la cooperación al desarrollo en el contexto universitario radica en una falta de entendimiento adecuado del contexto en el que funcionan las universidades de los países objeto de la ayuda. Gran parte de la ayuda sería mucho más sostenible a largo plazo si se centrara en la transferencia de conocimiento y formación de aptitudes a largo plazo para que así se pudiera contribuir a mejorar los estándares de calidad de las instituciones a nivel de innovación, dado que la financiación en general siempre puede ser escasa. Tal aspiración de incrementar los estándares facilitará que el receptor de la ayuda se sirva de los esfuerzos de cooperación y maximice su beneficio.

- 4. El fenómeno de la “fuga de cerebros”, ¿da lugar a importantes consecuencias? ¿Cuál es su opinión al respecto? ¿Algún dato que pueda compartir de su país? ¿Alguna política del gobierno etíope para hacer frente, si la hubiere?**

No nos engañemos: el fenómeno de la fuga de cerebros existe cuando hablamos de países en vías de desarrollo, y las consecuencias son muy trascendentes, pues los pocos recursos existentes de alta cualificación salen del país. Es muy complicado llegar a un adecuado equilibrio entre la necesidad de mejorar los niveles de formación en el país y la legítima aspiración individual de las personas por cumplir sus aspiraciones profesionales.

El gobierno etíope ha realizado un encomiable esfuerzo por controlar el efecto de la fuga de cerebros. Sin embargo, es complicado hacer frente al fenómeno de los conocidos como factores pull and push que condicionan la elección de los ciudadanos por vivir y hacer su carrera en el exterior. No dispongo de datos concretos sobre el fenómeno en Etiopía, pero sí le puedo asegurar que la cooperación al desarrollo con socios extranjeros está haciendo posible frenar en

cierta medida la fuga de cerebros. Un caso claramente exitoso puede leerse en el enlace que le proporciono³⁴⁵.

5. La cooperación al desarrollo, ¿es parte de la agenda de internacionalización de las universidades o es más bien una política gubernamental? ¿Qué experiencias podría compartir de la cooperación en red de universidades españolas en África?

En el caso de las universidades etíopes, siempre han tratado de valerse de los medios que le facilitaba la cooperación al desarrollo para incrementar el nivel de oportunidades. Entiendo que sí es parte de la internacionalización, dado que se ponen en contacto grupos de docentes e investigadores de los países que cooperan. Mi experiencia de la cooperación en red de las universidades españolas en África es francamente muy positiva, dado que se propiciaba una mayor interacción y se forjaba una colaboración a más largo plazo entre investigadores de ambos continentes.

6. ¿Cree usted en la diplomacia pública a través de la cooperación al desarrollo? Los países que fomentan proyectos de cooperación, ¿tienen una mejor reputación en el país beneficiario?

Estoy convencido de que sí lo es y que la reputación de los países que se implican de este modo en la cooperación crece muy sustancialmente. Es imposible que un etíope formado en la universidad no se haya postulado para la obtención de becas de la Unión Europea o de programas nacionales específicos como los de NUFFIC en Países Bajos. Creo que es una magnífica inversión que beneficia a las dos partes.

³⁴⁵ (<<http://www.idrc.ca/EN/Results/Pages/ResultsDetails.aspx?ResultID=234>>)

7. ¿Cuáles son las áreas en que es más necesaria la cooperación al desarrollo en materia universitaria?

Es fundamental que las universidades etíopes estén preparadas para absorber la creciente población que accede a ellas y por tanto es imperativo que los docentes estén bien formados. Programas como el de las universidades españolas del G-9 son extraordinariamente relevantes. Las áreas de mayor importancia son, a mi parecer, las siguientes:

- *Research capacity building (fortalecimiento de la capacidad de investigación). Los profesores universitarios más senior pueden colaborar con profesores jóvenes en universidades más modestas en el área de estudio común para fomentar la conexión de estos últimos al sector de la investigación. Es una gran labor de la cooperación al desarrollo.*
- *Pedagogía: impulsándola desde el ámbito de la creación de estándares educativos en la universidad, técnicas de evaluación, y programas de seguimiento.*
- *Recursos: es importante invertir en el desarrollo de una universidad africana para que ésta se nutra de las técnicas de éxito de los países avanzados. Los e-books y los accesos a fuentes y recursos compartidos es fundamental para que los estudiantes puedan acceder al conocimiento. Las publicaciones impresas son caras y muy poco accesibles para los estudiantes de estos países.*
- *Programas: estableciendo programas comunes y conjuntos en beneficio de estudiantes y profesores de los países en vías de desarrollo.*

8. ¿La crisis económica actual ha provocado consecuencias en la cooperación al desarrollo?

Sin duda así ha sido. Recuerdo muchos de los seminarios de seguimiento de proyectos en los que el coordinador aludía a la falta de materialización de planes que estaban previstos. Actualmente no me encuentro vinculado a la Universidad

de Hawassa, por lo que desconozco si esta sangría ha continuado, pero sin duda sí que ha afectado en buena medida.

9. ¿Qué retos podría señalar en el ámbito del posgrado en los países en vías de desarrollo?

A pesar de que algunas universidades africanas están intentando por todos los medios buscar soluciones innovadoras para poner en marcha programas de máster y doctorado, éste continúa siendo el gran reto, pues la calidad sigue siendo la asignatura pendiente. Además hay que fomentar un ecosistema favorable a los investigadores que haga viable que la investigación y las publicaciones sean factibles.

El otro gran reto es vencer la falta de conocimiento y pericia en cuestiones curriculares en el ámbito educativo, un tema tan cambiante en un mundo especializado y altamente dependiente de la tecnología.

10. ¿Qué conexión hay entre la educación y el emprendimiento? ¿Las empresas son también actores en la cooperación al desarrollo? ¿Qué le parece la idea de crear consorcios compuestos por empresas y universidades para fomentar la cooperación en África?

Educación y el espíritu empresarial están conectados en que el plan de estudios determina cómo funcionará el producto (el estudiante). Función y estructura deben complementarse. Todas las características de un emprendedor pueden ser inculcadas mediante la educación. Al parecer, el actual plan de estudios global en la educación superior está cambiando para hacer frente a las necesidades de los mercados y las multinacionales pueden desempeñar un papel importante en estos esfuerzos. Determinar si las multinacionales pueden ser uno de los principales actores en el desarrollo de la cooperación está condicionado al aporte que puedan realizar. Un hipotético consorcio como que el menciona puede contribuir a una cooperación al desarrollo más eficiente, sin embargo, debe quedar claro que la máxima eficiencia que se pueden obtener de tal consorcio es

el beneficio de la relación existente entre una multinacional y las universidades en el país desarrollado. Creo que esto le ahorrará dinero y tiempo a la empresa.

11. ¿Cómo valora la presencia de estudiantes africanos en aulas europeas? ¿Qué aportan en términos de valor añadido a nivel de internacionalización?

Yo creo que es algo que contribuye muy positivamente a enriquecer las aulas europeas. La experiencia de un estudiante africano tiene un valor funcional que se muestra en el claro contraste de cómo dichos estudiantes han logrado un acceso inclusivo y su anhelo por integrarse académicamente en una institución de prestigio. La singularidad y la diversidad que proporciona un estudiante africano refuerzan el carácter multicultural, algo muy importante en lo que a internacionalización se refiere. Además, se logrará el establecimiento de redes de larga duración.

12. ¿Podría comentar qué le parece la creación de universidades en África por medio de filiales o *International Branch Campuses*?

Me gusta el modelo de negocio siempre y cuando sea compatible con los criterios de cooperación al desarrollo. Por supuesto que dará lugar a un mayor flujo de oportunidades para estudiantes de estos países.

13. ¿Cuáles son los mayores retos de África en el terreno de la educación superior?

Una creciente población que requiere acceso a una educación con cada vez mayores estándares de calidad debe poder disponer de instituciones académicas a la altura de sus necesidades.

14. ¿Cree en la cooperación Sur-Sur? ¿Algún ejemplo que pueda compartir en su país de origen o en Suazilandia?

Sí que es una forma muy adecuada. Recuerdo los sistemas de cooperación Etiopía-India para formación de miembros del gobierno de las universidades. Recuerdo otros casos como IBSA (India-Brazil-South Africa Dialogue Forum) que ponen de manifiesto el éxito de iniciativas de cooperación Sur-Sur.

2.- BERTA FUERTES FERRAGUT. Coordinadora General de las Fundaciones-Consejo España-Australia, España-Brasil y España-India. Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.

La entrevista se realizó en el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, sede de Serrano Galvache, en Madrid, en marzo de 2015.

- 1. Usted es la coordinadora general de tres Fundaciones-Consejo del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. ¿Podría explicarnos brevemente el origen de estas Fundaciones Consejo y cuál es su razón de ser?**

Estas Fundaciones Consejo nacen con el objetivo de fomentar y profundizar el acercamiento y mayor conocimiento mutuo de las sociedades civiles con el país con quien se haya establecido la Fundación. Están configuradas con países estratégicos para nuestra política internacional. Se basan en la colaboración público-privada de ambos países, claro ejemplo de la diplomacia pública que engloba las relaciones en diversos campos de actividad como el económico, financiero, cultural, educativo, político y profesional, que genera nuevos proyectos provechosos en todos estos ámbitos. Su origen lo podemos encontrar en un acuerdo entre el Gobierno de España y el Gobierno de EEUU hace ya casi veinte años.

- 2. Las Fundaciones Consejo aglutinan diversas áreas temáticas entre las que se encuentra la educación. ¿Qué relevancia tiene la educación en el fomento de las relaciones bilaterales de España con las contrapartes?**

En las Fundaciones junto a todos sus patronos se es muy consciente de que el camino esencial para un buen conocimiento mutuo entre ambos países pasa por la Educación, desde los posibles y diversos acuerdos de colaboración que pueden nacer a través de las Fundaciones entre distintas instituciones, a la celebración de actividades focalizadas en este sector en concreto. En cualquier sociedad civil los cimientos básicos para su desarrollo se encuentran en la educación, por lo que cualquier presencia y visibilidad en este ámbito reportará grandes y positivas repercusiones para la consecución del objetivo de las Fundaciones Consejo.

- 3. En los patronatos de las Fundaciones Consejo están representadas diferentes instituciones, entre las que cabe destacar grandes empresas y administraciones públicas. ¿Qué nivel de representación tiene el sistema universitario?**

El ámbito de la educación está presente en las Fundaciones Consejo a través del propio Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (con una de sus Direcciones Generales), de distintas Universidades y, también, de Escuelas de Negocio, así como el Instituto Cervantes en un punto tan específico como 'el español'.

- 4. ¿La presencia del nuevo SEPIE, heredero de la trayectoria comenzada por la Fundación Universidad.es en el seno de las Fundaciones Consejo, es relevante? ¿En qué medida su presencia refuerza el carácter de instrumento de diplomacia pública?**

Precisamente el SEPIE va a pasar a formar parte de los Patronato de las Fundaciones Consejo. Desde esta institución han mostrado un gran interés por integrarse en ellas y hacerlo de forma activa. La internacionalización de nuestras universidades, y del ámbito de la educación en general, es básica para que se creen lazos permanentes entre los dos países.

Es fundamental, para poder desarrollar una completa actividad en diplomacia pública, contar con este ámbito de la sociedad civil.

- 5. ¿En qué medida considera que internacionalización y cooperación al desarrollo van de la mano?**

Creo que no se entienden la una sin la otra y, son causa y consecuencia al mismo tiempo. La necesidad e interés por la internacionalización promueve y fomenta la cooperación al desarrollo.

- 6. Iniciativas como las que usted dirige, ¿refuerzan la marca país? ¿Qué impacto tienen en las sociedades de los países a los que representa?**

La refuerza en el sentido que la intenta hacer presente allí donde no lo está y la define e identifica donde se conoce poco.

La labor que hacen las Fundaciones se concreta en actividades y relaciones que podríamos definir de pequeños pasos, de gotas en el océano, pero se procura que sean de mucha y alta calidad y muy certeras y bien dirigidas a su público objetivo dependiendo de la temática, para que produzcan sus frutos en unos ámbitos muy concretos y que la visibilidad que tengan y la difusión que se haga sea a personas e instituciones que puedan siempre aportar y dar la posibilidad de que nazcan otras iniciativas y relaciones entre los actores que participan de estas.

7. La Marca España, ¿constituye un acicate para incrementar el prestigio del sistema universitario español?

Si se realiza una buena estrategia entre los planes de la imagen de la Marca España y los representantes del sistema universitario, haciendo los ajustes y avances que debe seguir realizando nuestra Universidad, sin duda pueden servirse mutuamente para aumentar ese prestigio.

8. El programa de jóvenes líderes indios en España es un magnífico ejemplo de apuesta por la juventud con una excelente formación. ¿La apuesta por el conocimiento es la clave del desarrollo del futuro?

En las diferentes Fundaciones Consejo estos programas de visitantes que llamamos 'Programa de Líderes', están enfocados de diferentes maneras. Por ejemplo en la FCE-China y la FCE-EE.UU. están efectivamente muy dirigidos a jóvenes muy bien formados o a profesionales que empiezan a tener éxito en sus sectores. En la FCE-India, hasta ahora, se ha centrado más en perfiles más consolidados que ya están en el momento álgido de sus carreras. En cualquier caso, el conocimiento es la punta de lanza para cualquier tipo de desarrollo, social, cultural, económico o político, ya sea en las fases previas a alcanzar metas profesionales o personales o en las fases más avanzadas. Nunca el conocimiento es suficiente, siempre se puede aprender y cuanto más conocimiento haya en todos los aspectos más objetivos podrá alcanzar cualquier país.

- 9. La educación y el emprendimiento, ¿van directamente asociados? ¿Qué importancia tiene el binomio Universidad-Empresa? ¿Considera que la empresa puede ser también actor importante en la cooperación al desarrollo de la mano de la universidad?**

Creo que la alineación Universidad-Empresa es imprescindible; en España no hay cultura ni tradición de esta alianza de manera general, aunque esto va cambiando poco a poco y las empresas cada vez están más concienciadas de lo que supone la universidad para ellas, no sólo como fuente de especialistas, sino como destino de inversión para mejora del futuro, incluso, propio.

Los emprendedores son reflejo de muchos aspectos, de las necesidades reales y palpables de un país, al mismo tiempo que lo son del nivel de preparación y estimulación que proporcionan sus bases de formación. Cuando más colabore la empresa y la Universidad mejores resultados tendremos en el desarrollo de nuestro propio país.

- 10. En una encuesta realizada recientemente, las universidades españolas se decantaron por Iberoamérica como área en la que nuestro país podría estar en condiciones de ejercer cierto liderazgo. ¿Le parece que de alguna forma España puede jugar un papel preponderante en la posible creación de una Agencia Iberoamericana del Conocimiento que facilite la movilidad, educación transnacional, y la cooperación de los países de este entorno geográfico cultural?**

Una de las cosas que he aprendido en este trabajo es que cada país, incluso dentro de un mismo continente con raíces comunes, tiene su propia idiosincrasia, lo que marca grandes diferencias entre unos y otros y que España es percibida de muy diferente manera en países muy próximos.

Pero sin duda nuestro país podría desempeñar un papel de coordinación entre estos países muy importante y que enriquecería las relaciones entre todos y con cada uno de ellos en particular. Sería un proyecto de enorme envergadura, que

necesitaría de recursos y tiempo para hacerlo correctamente, pero podría ser realmente importante y valioso.

11. La crisis económica de los últimos años, ¿ha afectado el compromiso de las instituciones que forman parte de las Fundaciones Consejo?

Sí se ha notado que tanto las instituciones como algunas empresas han sufrido la crisis, pero también eso ha ayudado a fortalecer ese mismo compromiso y la propia Fundación ha tenido que optimizar mucho más los recursos con los que contaba, pero en cualquier caso, a pesar de la coyuntura, el respaldo que se solicita a los Patronos se ha mantenido sólido.

12. Explíquenos algunos de los retos que estos organismos del MAEC afrontan en el futuro próximo

Las Fundaciones Consejo, que desde hace ya casi veinte años están respaldadas por el MAEC, han ido creciendo y proliferando independientemente de los cambios políticos que se hayan producido en nuestro país. Por este motivo hay buenas perspectivas de futuro. Otro tema diferente que afecta a la dinámica y a los temas que toca cada año las Fundaciones son las necesidades y consecuencias tanto de las relaciones con otros países (hay años en los que se enfatiza más las relaciones con unos países u otros), que por ejemplo viene muy marcado por los viajes y visitas de autoridades a los países; al igual que influyen los intereses económicos, culturales, educativos o sociales muy determinadamente, se pone más énfasis en esos países.

En resumidas cuentas tanto el Ministerio como las Fundaciones persiguen apoyar el interés general y esperemos que eso siga siendo así por mucho tiempo.

3.- RODRIGO TRUJILLO GONZÁLEZ. Vicerrector de Investigación e Internacionalización (2011-2015). Universidad de La Laguna (España)

La entrevista se condujo por Skype y las respuestas fueron proporcionadas a través de correo electrónico en julio de 2015.

- 1. Usted ha ocupado el cargo de vicerrector de investigación, internacionalización y cooperación al desarrollo. ¿Cómo se conjugan estas tres áreas? ¿Existe una interconexión directa entre ellas o deben ser susceptible de políticas independientes?**

Desde junio de 2011 hasta marzo de 2014 fui responsable en la Universidad de La Laguna (ULL) del Vicerrectorado de Internacionalización y Excelencia, y desde marzo de 2014 hasta junio de 2015, se fusionó con el área de investigación creándose el Vicerrectorado de Investigación e Internacionalización. Las actividades de cooperación al desarrollo estaban siempre incluidas en el área de internacionalización de la ULL.

La coordinación inicial y la estrecha relación entre las áreas de investigación e internacionalización fueron las razones que llevaron al Rector Doménech a fusionar los dos departamentos cuando se produjo una renuncia por razones de salud de la titular del Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de Conocimiento.

Es absolutamente imprescindible que la investigación realizada en una universidad tenga una decidida vocación internacional, y en el caso de la ULL es relevante ya que tenemos el honor de ser la primera universidad española en proporción de colaboraciones internacionales en publicaciones científicas.

No hay área de investigación que no necesite nutrirse de conocimiento generado fuera de las fronteras del país donde se produce, y no hay resultado científico que pueda validarse ante la comunidad científica sin que haya sido evaluado por paneles internacionales (publicaciones, congresos, etc.).

La cooperación al desarrollo tiene posiblemente un gran lastre con respecto a la política general de investigación de una universidad: no todas las áreas verán satisfechas sus necesidades en el corto plazo cuando se involucran en acciones de cooperación al desarrollo.

Áreas como salud, educación, patrimonio, antropología, entre otras, son susceptibles de poder generar resultados científicos relevantes en cualquier iniciativa de colaboración entre un país desarrollado y otro en vías de serlo, o con serias carencias en su sistema universitario. Áreas más puras como matemáticas, físicas y químicas, o aplicadas como ingenierías, con gran demanda de infraestructuras tecnológicas, tienen muy difícil obtener relaciones “win-win” en acciones de cooperación, salvo las usuales de capacitación de capital humano que no deben ser nunca despreciadas, aunque suelen demandar una inversión importante por parte de las universidades (becas, ayudas, flexibilidad en procesos administrativos, etc.).

Lo que sí debe tenerse en cuenta siempre es que cualquier acción universitaria de cooperación al desarrollo debe sustentarse en criterios de calidad y rigor científico, ya que en ese caso, las actividades realizadas no conseguirán ser consolidadas en el ámbito universitario en el tiempo. Para ello deben involucrarse los mejores profesores e investigadores universitarios. Y si hablamos de programas de capacitación específicos (programas formativos, doctorados, actividades de especialización, ayudas en programas de campo, etc.), los países receptores de los programas de cooperación tienen enorme capacidad de análisis de los parámetros de calidad de una oferta de estas características, por lo que las universidades deben preocuparse mucho de asignar estas tareas a sus mejores profesionales, porque la oferta de este tipo es amplísima, los alumnos internacionales son muy codiciados por todas las universidades, y es sólo la calidad científica el elemento determinante.

Por todo esto, la cooperación al desarrollo debe estar estrechamente ligada a los programas de calidad como receptores de los avances institucionales, y los programas de investigación como muestra de un liderazgo científico, que pueda

generar nuevos proyectos de cooperación y atraer a líderes de países receptores de las acciones de cooperación.

2. ¿Cómo valora, en comparación con otras universidades de países de nuestro entorno, la actividad de cooperación universitaria al desarrollo que ponen en marcha las universidades españolas?

Si hablamos de en primer lugar de la política de atracción de estudiantes y de difusión de la marca universitaria española, somos de los últimos de Europa.

La financiación española del sistema universitario nos sitúa en la cola de Europa y esto se refleja en muchos parámetros, y el de cooperación al desarrollo queda entre los últimos de ellos.

La universidad es en muchos países una vía consolidada de promoción de sus bondades en terceros países, con miras a ampliar las colaboraciones socio-económicas. Los líderes de nuestro entorno en esta visión son siempre Alemania y Francia. Tristemente, España nunca ha tenido en su agenda a las universidades como tarjeta de visita de la marca país, de sus servicios, de su industria, etc. Tener en terceros países profesionales formados en nuestras universidades (ingenieros, médicos, educadores, investigadores, etc.) no ha sido una estrategia industrial española para comercializar sus productos.

Las universidades españolas han tenido que desarrollar sus acciones de forma aislada, pendientes de programas gubernamentales muy limitados (que vieron un periodo dulce con el gobierno de Zapatero que generó mucha ilusión), y heredando las dificultades para acceder a fondos europeos/internacionales que tenemos de forma general en todas las áreas universitarias (investigación, transferencia, cooperación con PYMEs, etc.).

Países como Francia y Alemania cuentan con agencias nacionales dedicadas a la promoción integral de sus sistemas universitarios, reconocidas mundialmente, con presupuestos y personal de dimensiones supremas, que comparadas con los medios españoles nos dejan al nivel de país subdesarrollado.

España arrancó con fuerza con la Fundación Universidad.es, muchas veces en acciones de la mano de las agencias alemana, francesa y holandesa, entre otras, que no nos veían como competidores, sino partes de la marca “Estudiar en Europa”. Pero ese inicio ha quedado totalmente olvidado, los últimos cuatro años han sido de un importante retroceso.

Al igual que la cooperación al desarrollo, el periodo 2007-2011 supuso un salto cuantitativo y cualitativo en esta área de promoción de la universidad española, mientras que el periodo 2011-2015 se ha convertido en un periodo de oscuridad, con la paradoja de que uno de los mensajes más pregonados para la salida de la crisis ha sido la internacionalización (de las empresas, de las universidades, de los sectores productivos, de los ciudadanos, etc.). Una contradicción desde nuestro punto de vista.

- 3. Hemos sufrido una profunda crisis económica y financiera internacional en los últimos años. En el ADN de la universidad, a pesar de la crisis y de otras posibles prioridades, ¿debe ocupar un puesto central la cooperación al desarrollo a través del conocimiento? ¿Qué ha fallado, en caso de haber fallado algo, los últimos años?**

La cooperación al desarrollo en el mundo universitario debe convertirse en uno de los líderes de la solución a los enormes problemas de inmigración, desigualdad regional, desarrollo sostenible, cambio climático, ausencia de democracia, fragilidad de las estructuras públicas, etc. que debe afrontar el mundo en general, y Europa en particular.

Ha fallado no asociar los periodos de crecimiento económico con la atención a nuestros vecinos, incluso con intereses egoístas y no solidarios (que sean nuestros clientes).

En alguna de mis visitas a la DG de Cooperación de la Comisión Europea me transmitían su prioridad en apoyar programas de desarrollo de la gobernanza, antes que programas de salud por ejemplo. ¿Por qué esta prioridad cuando hay países con crisis sanitarias de calado de pandemias (malaria, dengue, ...)? Porque

la experiencia reiterada de pérdida de fondos, por ausencia de instituciones y protocolos solventes, les habían ya justificado con creces las prioridades de los programas de la CE.

- 4. Enlazando con la pregunta anterior, la Universidad de La Laguna fue una de las más implicadas del sistema universitario español en la recepción de estudiantes ecuatoguineanos en el marco del programa de la AECID gestionado por la Fundación Universidad.es dirigido a estudiantes de grado. ¿A qué se debió el éxito en dicha acogida en comparación con otras universidades? ¿Se trata de una política estratégica de la universidad?**

Canarias ha tenido una enorme tradición de comunicación con Guinea Ecuatorial, y la comunidad ecuatoguineana inmigrante en Canarias es bastante amplia. Estos factores ayudaron a la dirección de la ULL, que yo representaba, a apoyar de manera decidida la recepción de alumnos de este programa.

Ayudó sobremanera varios factores:

- *Descenso de alumnos por impacto de la crisis en Canarias, que ha tenido en la región un efecto demoledor en los últimos años, permitiendo asegurar plazas para estos alumnos en muchas titulaciones con cupo.*
- *Descenso de la solicitud de plazas de alojamiento por las dinámicas de reducción de gastos de las familias de los alumnos, generando así plazas libres que permitieron acoger en las condiciones óptimas a los alumnos ecuatoguineanos.*
- *Magnífico (y tal vez excesivo) volumen de ayudas a los alumnos ecuatoguineanos que redujo la necesidad de dedicar fondos propios, en unos años de drástica reducción de la financiación de la ULL.*

La universidad ha seguido manteniendo una estrategia similar, y la prueba es la aceptación de alumnos becados de la Fundación Carolina, que en los últimos tres años ha incrementado cada curso el número de beneficiarios del programa en la ULL.

5. **¿Podría compartir con nosotros en qué cree que benefició a la ULL la presencia de estudiantes ecuatoguineanos tanto en la universidad como en la sociedad canaria? ¿Alguna lección que extraer acerca de qué no se debe repetir en un programa de este tipo?**

La ULL tiene una media del 7% de alumnos extranjeros, enormemente determinado por la enorme comunidad inmigrante que vive en las islas. Esta población extranjera de la ULL está muy diseminada por todos los estudios, proviene de mucha población integrada en la vida de las islas, y es muy variada en origen.

La llegada de un volumen tan grande de alumnos de un mismo país hizo muy visible su presencia, al tener una presencia en grupo muy grande que ayudó a ser identificada. Por otro lado, las exigencias de mantenimiento de las becas les obligaba a un altísimo rendimiento académico, y esto fue enormemente apreciado y valorado por el profesorado y sus compañeros.

Con estas cartas de presentación, ha sido una realidad que este grupo de alumnos ha tenido una gran presencia en la vida de la ULL. Como anécdota puedo comentar que en la imagen promocional de algún inicio de curso, alguno de estos alumnos fue seleccionado para las fotos de la campaña para alumnos de nuevo ingreso de toda la ULL.

6. **¿Cuál es la causa, según su propia experiencia, de que determinadas universidades españolas no mostraran interés por recibir a estos estudiantes?**

Sólo lo puedo entender en el marco de problemas de cupos de alumnos de nueva matrícula, la necesidad de abonar las matrículas por parte de la universidad y de plazas de alojamiento a las que obligaba el convenio.

Recuerdo que la ULL aceptó, en una segunda asignación urgente, unos cuantos alumnos más que su cupo inicial provenientes de alguna universidad que no los había aceptado finalmente.

7. El hecho de que se firmase un convenio entre CRUE y Universidad.es en virtud del cual las universidades eximían del pago de las tasas a estudiantes además de la cuantía mensual en forma de beca a los estudiantes, ¿puede generar conflictos con determinados sectores sociales? ¿La cooperación ha de estar sometida a rigurosos criterios de carácter selectivo o considera que también se ve teñida por los intereses políticos en juego?

El único conflicto que genera una exención de tasas, al menos en la Comunidad Autónoma de Canarias, es que es potestad exclusiva del Gobierno de Canarias. Por tanto, la ULL debe abonar los costes de cualquier alumno al que le haga tal exención.

Si no sigue criterios selectivos y académicos, está condenado a fracasar. Si los intereses son político/estratégicos, y se plantea de forma coyuntural, también están abocados al fracaso.

El programa ecuatoguineano es un buen ejemplo de esto: unas ayudas desproporcionadas, no programadas para atender el ciclo completo formativo, y por nuestra experiencia no bien vistas por el gobierno guineano.

Me explico. Cuando estábamos en medio de la polémica de cancelación de las ayudas a los alumnos, tuvimos en la ULL la visita de un alto cargo del área de salud del Gobierno de Guinea Ecuatorial y fue interpelado por este tema. Su respuesta fue clara:

- *Atenderemos a estos alumnos, pero deben volver a Guinea.*
- *Serán revisados sus expedientes.*
- *Si no pueden continuar sus estudios en Guinea Ecuatorial, se les buscará plaza en una universidad de Cuba, China o Rusia, los países con los que el gobierno guineano tiene convenios.*

Teniendo presente que en España se localiza la mayor oposición en el extranjero al gobierno del Presidente Obiang, no es de extrañar que este representante del

gobierno no diese ninguna posibilidad a estos alumnos de poder volver a España a continuar sus estudios.

- 8. En el caso particular de los estudiantes ecuatoguineanos en la ULL, y en términos generales, ¿qué consideración le merece el fenómeno de la “fuga de cerebros”?**

No existe ya este concepto, la India lo llama después de muchos años “circulación de cerebros”. Las sociedades que desean desarrollarse deben promover que sus profesionales tengan experiencias internacionales. Lo que deben asegurar es que el flujo de entrada-salida es al menos nulo, y si hay desarrollo pues positivo.

Guinea seguro que tiene otras preocupaciones más relacionadas con temas políticos que académicos, como he comentado anteriormente.

La situación actual de España está generada por una crisis económica descomunal, pero no debemos pensar que la huida de jóvenes con talento es el principal drama de nuestra sociedad. El drama es que estos jóvenes no puedan desarrollar su potencial. Si en España no pueden, lo mejor es que la busquen donde sea.

La crisis ha metido en la hoja de ruta de la experiencia internacional a un número superior al “normal”, de manera forzada y, en muchísimos casos, sin la planificación adecuada (déficit en el manejo de idiomas, poco análisis de las mejores opciones, etc.). La misión de los que nos quedamos, y tenemos trabajo, es conseguir invertir el flujo para que estos talentos encuentren las mejores condiciones para desarrollarse aquí, aquellos que quieran volver que puedan hacerlo, y los mejores que deseen trabajar en España para generar riqueza, sean también bienvenidos.

- 9. La Universidad de La Laguna logró el sello de campus de excelencia internacional con impacto regional en el marco del programa CEI de la Estrategia Universidad 2015 a través de su campus tricontinental. El hecho de estar a caballo de dos continentes donde hay graves carestías como son África**

y América Latina, ¿facilita la propensión a la cooperación? ¿Qué experiencia nos puede trasladar de las acciones llevadas a cabo por su universidad en este ámbito?

El CEI CANARIAS: CAMPUS ATLÁNTICO TRICONTINENTAL es para las dos universidades canarias el buque insignia con el que ha dirigido mayoritariamente sus estrategia de internacionalización. Ha sido una marca de calidad que ha servido de acelerador de acciones, catalizador de políticas y, para muchos, motivación de nuevos proyectos.

De las tres áreas del CEI CANARIAS, la reina en la internacionalización ha sido la Biomedicina aplicada a la cooperación al desarrollo, con el Instituto Universitario de Enfermedades Tropicales y Salud Pública de Canarias a la cabeza.

Hemos liderado acciones en Cabo Verde, Senegal, Perú, Angola, Túnez, Argelia y Camerún. Hemos recibido profesionales, procedentes de todos estos países, para recibir formación o realizar investigación en nuestras instalaciones.

Destacamos dos hechos relevantes:

- *Creación de la Plataforma Atlántica para el Control e Investigación de Enfermedades Tropicales (PACIET), liderada por la ULL y con más de 25 socios del ámbito científico.*
- *Creación de la Fundación para el Control de Enfermedades Tropicales, donde se constituye una iniciativa público-privada, con el Presidente de Senegal como Presidente de Honor.*

10. ¿Está de acuerdo con esta afirmación? “La internacionalización sin cooperación al desarrollo a través del conocimiento y de la investigación, no es internacionalización”. Explique su parecer a este respecto.

Totalmente de acuerdo, creo que lo he expresado en las respuestas anteriores. Y reitero, incluso por razones egoístas, es conveniente apoyar la cooperación al

desarrollo, siempre dará retorno satisfactorio, en lo humano y en lo socio-económico.

11. ¿Es compatible participar en programas de cooperación con determinados países y a la vez buscar candidatos para programas de posgrado en los que se aplican tasas diferenciadas en esos mismos países? En definitiva, ¿qué reflexión puede hacer acerca del binomio solidaridad-búsqueda de fuentes de financiación?

No creo que haya ninguna incompatibilidad. La atracción de talento de fuera, que aumente la diversidad en nuestra aulas y proyecte la imagen de la universidad en terceros países, no tiene vías ni reglas establecidas, como no las tiene la atracción de alumnos nacionales (becados, no becados, penalizados por suspender, etc.).

El EEES busca facilitar la movilidad de alumnos europeos, pero para las universidades periféricas como es la Universidad de La Laguna, esta capacidad de atracción está muy limitada. La capacidad de atracción de estudiantes de países de fuera de la UE está condicionado por las capacidades de financiación de ese estudiantes (al igual que los nacionales o europeos), luego, si nos referimos a un estudiante de países con rentas per cápita muy inferiores a la nuestra, se hace necesario un programa de ayudas para facilitar el acceso de estos a nuestros programas, con el incentivo de que aportan indicadores de calidad.

12. Desde la perspectiva que le da la experiencia en gestión de proyectos de cooperación universitaria al desarrollo, ¿qué temas considera que son los de especial incidencia e impactan positivamente en las sociedades beneficiarias?

Creo que hay dos áreas que son la puerta de entrada a cualquier país donde pueda desarrollarse un proyecto de cooperación: salud y educación.

Es más, salvo el “beneficio propio” de atraer estudiantes de doctorado que puede recompensar a cualquier área, estas áreas son posiblemente las únicas donde el

trabajo necesario a realizar en el tercer país puede generar resultados científicos relevantes para el normal desarrollo, e incluso mejora, de las carreras académicas de nuestros investigadores.

13. El actual SEPIE, heredero en lo que respecta a proyección internacional del sistema universitario español, de la Fundación Universidad.es, ¿constituye una pieza angular del sistema de promoción universitaria? ¿Qué papel juega como instrumento que coadyuva a fomentar la Marca España?

A fuerza de ser sinceros, desde su creación y consiguiente desmantelamiento de la Fundación Universidad.es, el papel del Gobierno de España en el liderazgo de la promoción del sistema universitario español ha sido inexistente.

Claramente la autonomía universitaria permite a cada universidad gestionar su promoción internacional, pero ninguna universidad cuenta con los recursos ni la capacidad de movilización de agentes implicados que posee un gobierno nacional. Si un gobierno entiende que debe ayudar a que su industria, sus puertos, sus aeropuertos, sus PYMEs, entre otros, se abran a mercados internacionales (ferias, delegaciones, viajes de representación, etc.), la oferta académica superior no se entiende que quede fuera de este “catálogo de país”.

Hemos sido testigo y partícipes de iniciativas de este tipo (visita a Marruecos del rey D. Juan Carlos I en 2013) y claramente la ausencia de una estrategia clara como país dejó entrever que la iniciativa se quedaba a medio camino de su recorrido.

14. ¿Cuáles son los principales retos del sistema universitario español en cuanto a internacionalización y cooperación al desarrollo?

En primer lugar es necesario internacionalizar su oferta. Por un lado aumentar la oferta de estudios en inglés, y por otro, diversificar los estudios de forma que haya una especialización más acorde con las potencias de cada universidad (o región), de forma que oferte productos atractivos y competitivos.

En segundo lugar, salir de este pasado periodo de restricciones presupuestarias que nos permitan diseñar políticas universitarias de calidad y modernas. Es necesario romper la dinámica española de enorme dificultad para introducir cambios y nuevos objetivos en la Educación Superior. El mayor ejemplo para mí de los últimos años es la enseñanza on-line.

Señalaría por último, introducir en la carrera académica parámetros de reconocimiento al PDI que no dedica sus esfuerzos a la generación de conocimiento en el marco estándar de los ranking universitarios (JCR, Q1, índice h, etc.), y permita potenciar el trabajo en transferencia, cooperación al desarrollo, docencia de calidad y especializada, comunicación y colaboración con otros agentes socio-económicos que promuevan mayor empleabilidad de nuestros titulados, etc.

15. ¿Es viable un sistema de cooperación al desarrollo que implique al sector empresarial vía, por ejemplo, el emprendimiento?

No sólo es viable sino además necesario. Uno de los mensajes más repetidos durante la crisis ha sido que las empresas deben innovar e internacionalizarse para superarla. Si tu capacidad de acción no puede llegar a situarse en el mercado de Finlandia, Alemania o EE.UU., la opción de llevar tu expertise a países con desarrollos inferiores a los nuestros es prácticamente la única opción para la gran mayoría de PYMEs de España.

¿Cómo pueden llegar a esos países? Que le pregunten a los alemanes con su DAAD o a Francia con sus Campus France y su capacidad de ganar presencia en terceros países, tener en cartera miles de nativos vinculados académica y afectivamente con esos países gracias a programas de cooperación que les brindó oportunidades, que les enseñó su idioma, y ahora puede incluso ofrecerle puestos de trabajo.

16. Según una encuesta realizada a las universidades españolas, éstas opinan que España puede jugar un papel clave en el área iberoamericana como precursora de un modelo de cooperación multinivel. ¿Hasta qué punto el sistema

universitario español debe centrarse en esta área geográfica? ¿Podemos competir a nivel internacional en otras subregiones?

Totalmente de acuerdo, pero como suele ser habitual en este país, estas grandes ideas no se corresponden con planes y presupuestos acordes.

La comunidad iberoamericana demanda lo mismo que cualquier otra: un producto universitario de calidad y de reconocimiento global. Si empezamos por las deficiencias en la enseñanza en inglés, pues ya empezamos a alejarnos de los puestos centrales de empleo, desarrollo y comunicación.

Todo esto son desventajas para nuestros alumnos, y freno para captar a los de fuera que quieren terminar insertados en la élite mundial de los mejor formados.

No creo que nadie vaya a decir que se centra en Iberoamérica y descartar otras posibles zonas de influencia y desarrollo. Prioridad en Iberoamérica por tener menos barreras idiomáticas y culturales (con respecto a China por ejemplo) puede ser una primera reflexión.

Podemos competir si nos ponemos al mismo nivel. Mientras nosotros discutimos internamente con respecto a los idiomas (y perdonen que me reitere), universidades inglesas, holandesas y alemanas ya abren campus en China. A las universidades españolas, con los problemas que tiene para poder atender sus gastos corrientes en plaza, lo de hacer una inversión en un tercer país creo que se le escapa de sus hoja de ruta por muchos años.

17. ¿Qué beneficios aportaría la creación de una agencia iberoamericana del conocimiento?

Los mismos que nos supondría a los españoles si tuviésemos una Agencia Española del Conocimiento. Tenemos un Ministerio de Economía y Competitividad, que tiene una Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación, pero es muy difícil encontrar una sola referencia del ministro titular sobre la I+D+i.

Si España se convenciese que seguir las directrices de la Europa 2020 pasa (desde la declaración de Lisboa) por transformarnos en una economía basada en el conocimiento, quizás vertebraría su sistema de I+D+i acorde a las necesidades y retos que se le plantean, cosa que dan muestra de tenerlo más claro algunas comunidades autónomas por su cuenta, justo las que invierten por encima de la media y se acercan a la media europea. En esa vertebración, una agencia nacional del conocimiento o similar tendría cabida y liderazgo.

Si consiguiésemos además creernos que esto nos ayudaría, y además conseguimos resultados, sería natural el querer extenderlo a otros ámbitos y regiones de desarrollo e influencia, y claramente Iberoamérica sería un destino claro.

¿Qué aportaría? Cuando hablamos de vertebración me refiero entre otros a una capacidad de financiación y organización en el medio y largo plazo temas como:

- *Formación del personal investigador.*
- *Infraestructuras de investigación (básicas, singulares, etc.).*
- *Financiación y apoyo a la transferencia.*
- *Sistema de Innovación para la PYME (formación, ayudas, internacionalización, etc.)*
- *Plataformas Tecnológicas.*
- *Parques Científico-Tecnológicos.*
- *Especialización Inteligente de las Regiones (RIS3).*
- *Fondos europeos*

Esto está atendido en el Ministerio, que cambia de cara cada cuatro años, y de estrategia y prioridades, cosa que afecta considerablemente a toda la I+D+i.

Un ejemplo, el sistema nacional de I+D+i financia desde siempre los proyectos de I+D+i en un sentido bottom-up (Plan Nacional), esto es, los investigadores proponen sus proyectos y la comisión evalúa su calidad y viabilidad.

Ahora bien, la gran mayoría de los fondos europeos tienen una orientación Top-bottom: La EC determina qué le interesa financiar, y los investigadores proponen proyectos ajustados a esas necesidades.

Nuestro plan nacional ha empezado hace muy poco a entrenar a todo el sistema en esta dirección (Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad), generando en un principio una enorme confusión con los objetivos y el formato, y sacando a la luz la inercia mayoritaria del sistema a construir las propuestas en el formato clásico.

Esta deficiencia a la hora de orientar la investigación a problemas concretos, nuevos, globales, etc., nos limita enormemente a la hora de captar fondos europeos, en unos años donde los fondos nacionales han escaseado considerablemente y han hecho temblar todo el sistema español de I+D+i. Si cada gobierno debe conseguir en cuatro años una transición en los modos y formas del sistema de I+D+i, la verdad que estamos en un camino muy tortuoso de recorrer.

18. Las universidades como instrumento de diplomacia pública, ¿lo son menos si ofrecen titulaciones en inglés?

¡Para nada! La capacitación de nuestros futuros profesionales debe estar orientada a la realidad social que tenemos, que hoy en día es en el marco de la UE, en un mundo globalizado y, en los últimos años, en un mercado laboral español totalmente colapsado y seco. Si no somos conscientes de la relevancia de dotar de las mayores y mejores competencias a nuestros graduados, no estaremos haciendo bien nuestro trabajo.

Nuestra sociedad ya no acepta de buen grado que nuestros dirigentes no manejen bien el inglés para comunicarse, esto es un ejemplo de exigencia social que no está acorde con el dominio del idioma del ciudadano medio. No obstante, al más cualificado o responsable si le exige esta competencia. Luego no podemos obviarla con nuestros futuros líderes sociales, académicos, empresariales, técnicos, etc.

19. En una escala de 0 a 10, ¿qué puntuación daría a las universidades españolas en la adopción del inglés como lingua franca? ¿Deben realizar más esfuerzos en este sentido o deben centrarse en una mayor internacionalización en español, obviando el inglés?

Debo poner un suspenso, a pesar de que pueda ser injusta con universidades líderes en este ámbito como la Universidad Carlos III de Madrid.

Las dos estrategias, mayor docencia en inglés y promoción del español, no son incompatibles sino complementarias. El atractivo de aprender español para un no-latino puede ser el elemento definitivo para que se enrole en una universidad española, pero no nos despistemos: si la oferta no es competitiva, no nos va a elegir porque puede aprender español.

20. Por último, ¿podría mencionar algunos de los desafíos del sistema universitario español en el medio plazo?

Complicado cuando la inversión en I+D+i está a niveles de 2007, el número de patentes nacionales a niveles de 2002 en 2014, etc., porque con este retroceso y sin fondos es muy difícil ajustar un agenda próxima.

Podemos poner encima de la mesa algunos de los retos:

- *Consolidación de una oferta de posgrado atractiva y moderna (no simplemente orientada a la investigación, vinculada a las necesidades y nuevas tendencias del mercado, colaborando con la industria y las PYMEs, etc.)*
- *Determinación de estrategias de especialización (ya iniciada con los Campus de Excelencia) que ayude a las universidades a ganar relevancia y destacarse entre sus iguales, cosa que tirará de otras áreas por extensión.*

- *Diseño de políticas de atracción de talento y de circulación de investigadores, que mejore las plantillas y ayuden a ampliar la participación internacional en redes y proyectos.*

5.- MARK REZNIZEK. Director y Representante Permanente del DAAD en España.

La entrevista tuvo lugar en Madrid en agosto de 2015.

1. Desde su visión estratégica como Director de una de las oficinas de representación del DAAD en el mundo, ¿nos podría ilustrar acerca de qué aporta el DAAD al sistema universitario alemán?

Sobre todo la diversidad en nuestras universidades y centros de investigación. Alemania cuenta con casi un 8% de inmigrantes mientras que la tasa de extranjeros en nuestras universidades es de un 12%. Este nivel de internacionalización amplía las perspectivas, que suponen uno de los pilares de la innovación.

Aunque las universidades busquen cada vez más la competitividad, el secreto de su continuo aumento de productividad es la fuerte cultura de colaboración. Abriendo puertas en todo el mundo para la colaboración con investigadores, profesores y estudiantes alemanes, el DAAD contribuye desde hace 90 años al éxito de nuestro sistema universitario.

2. Casi tres cuartas partes del presupuesto del DAAD proceden de fondos gubernamentales, en partidas de tres ministerios? ¿Podría describir, a grandes rasgos, en qué beneficia a Alemania como país este esfuerzo presupuestario de 320 millones de euros, por ejemplo en el ejercicio 2014?

A partir de 1945 la sociedad alemana invirtió un esfuerzo importante para convencer a sus anteriores enemigos, vecinos y a todo el mundo de que había superado la ideología nacionalsocialista y de que había aprendido la lección de la democracia. En 2013 una encuesta de la BBC reveló que Alemania había llegado a ser “el país mejor visto en el mundo”. Estoy convencido de que el trabajo del DAAD, dentro del conjunto de iniciativas alemanas para el intercambio en el sentido amplio de la palabra “cultural”, juega un papel relevante con respecto a esta visión. Y esta imagen favorable repercute en la economía. Alguien que ha pasado una etapa académica positiva en Alemania y que vuelve a su país de origen o que sigue desarrollándose en otro país, se convierte en un embajador

creíble de Alemania. Y no me sorprende que nuestra economía se base tanto en las relaciones comerciales con países extranjeros, ya que siempre es más atractivo negociar con empresas de un país con el que no asocia una temporada personal y/o profesional de su vida.

3. El DAAD es un gigante de la diplomacia pública alemana. ¿Considera que sin su existencia, el sistema universitario alemán se resentiría?

Definitivamente. La atracción del sistema universitario de los EEUU o de la Gran Bretaña vive de los grandes nombres como MIT o Harvard u Oxford. Por razones de la distribución de la investigación de excelencia en los centros universitarios y extra-universitarios las universidades alemanas no ocupan los primeros rangos en los rankings internacionales. Por eso, tenemos que convencer con una calidad menos abstracta. Con más de 70.000 becas de movilidad por año el DAAD difunde los argumentos a favor de nuestro sistema universitario de una forma más sostenible que cualquier ranking podría alcanzar.

4. El British Council genera 3,09 libras esterlinas por cada libra invertida por el gobierno británico. ¿Cuál es la diferencia fundamental de modelo entre ambos países? ¿Está de acuerdo con la teoría extendida de que el modelo anglosajón es más mercantilista y el modelo continental europeo más acorde al ideal de identificar la educación como valor susceptible de aplicarse a la extensión de derechos?

Según mi experiencia, los valores tienen poca fuerza en la política, sobre todo si se trata de ámbitos relacionados con la economía. En mi opinión, la gran diferencia entre los dos tipos de servicios académicos es que el British Council es la agencia de inversores privados (la universidades son empresas) y en Alemania de inversores estatales. En Alemania la educación universitaria es gratuita tanto para los ciudadanos como para los extranjeros. Esto no quiere decir que cueste menos dinero, solamente que el estado Alemán ha hecho sus cálculos e invierte en el futuro, p.e. de sus estudiantes, una inversión muy lucrativa tanto para el

estado como para el estudiante. Un estudio³⁴⁶ encargado por el DAAD este año ha destacado que la inversión de 27 millones de euros en la movilidad dentro de una única titulación genera más de 290 millones de euros y 3.100 puestos de trabajo como efectos colaterales. Sin tener ni siquiera en cuenta los beneficios a largo plazo. Se entiende que la rentabilidad en I+D+i es aún mayor.

- 5. Países Bajos, junto con otros escandinavos, fue el primer país impulsor de los estudios de grado y posgrado en inglés como *lingua franca*. Se trata de países con un impacto muy reducido de su idioma. Sin embargo, el alemán es un idioma de profundas raíces y gran impacto en la literatura y la filosofía, así como idioma oficial de la primera potencia europea. ¿Cómo se compagina la diplomacia pública y la importancia del idioma alemán con el establecimiento de programas en inglés en las universidades alemanas?**

Es un fenómeno muy interesante. Nos damos cuenta de que la lengua es uno de los obstáculos más importantes para estudiar en Alemania y las universidades alemanas han reaccionado. Hoy en día se ofrecen más de 1.400 carreras en inglés en Alemania, un hecho que está cobrando importancia también en nuestros formatos de marketing en los últimos años.

Al mismo tiempo, el interés en aprender el alemán como segunda lengua está creciendo rápidamente. Más de 15,4 millones de personas lo están estudiando en el mundo. Se observa un mayor auge en América del Sur, Oriente Medio y Asia. China sólo ha duplicado sus números durante los últimos 5 años a 117.000. La convivencia de las dos estrategias parece dominar por tanto el futuro, por lo menos durante algunos años todavía.

- 6. ¿Prioriza el DAAD las relaciones bilaterales con países específicos o es una agencia con vocación de influencia global?**

³⁴⁶ (<http://eu.daad.de/effekte_der_credit_mobility_2014>)

Muchos programas se negocian más fácilmente de forma bilateral, como por ejemplo nuestras becas para la colaboración de grupos de investigación (PPP), pero en principio estamos siempre abiertos a colaborar con los servicios de nuestros vecinos. Aquí entra también el factor de la perspectiva. Mientras los países europeos suelen presentarse más como un conjunto fuera de Europa (p.e. EUROPOSGRADOS), individualizan su perfil dentro de Europa, lo que no excluye una voz común en la política comunitaria que nos concierne a todos.

7. ¿Qué peso, en una escala del cero al diez, tiene la cooperación al desarrollo en la filosofía del DAAD?

Es difícil medirlo, pero lo localizaría en un ocho. El DAAD mantiene por ejemplo Centros de Información en regiones en crisis como Kabul (Afganistán) o Erbil (Iraq) no tanto porque haya un gran número de candidatos para las universidades alemanas, sino porque la esperanza a un mundo mejor es un motor potente del desarrollo. En Jordania damos becas para la educación universitaria de refugiados en universidades no alemanas. Hemos desarrollado una estrategia para África que aspira a mejorar la calidad, destacar la importancia y aumentar el alcance de las universidades en un momento en el que las sociedades africanas reconocen el papel clave de la universidad para el desarrollo de sus países.

8. El DAAD y la entonces agencia homóloga española, Fundación Universidad.es – actualmente SEPIE – crearon un premio conjunto para jóvenes investigadores, “Julián Sanz del Río”? ¿Qué papel juegan iniciativas de este tipo en el diálogo intercultural bilateral, en este caso hispano-alemán?

Juegan un papel importante en la visibilidad, no solamente del DAAD y de nuestros socios sino del papel de la investigación dentro de la sociedad, un tema importante tanto en Alemania como en España. Disfrutamos todos los días de los avances de la tecnología pero la ciencia sigue siendo un tema ajeno a la mayoría de la población. Poner una cara a la figura del investigador y jóvenes encima, que no cumplen con la idea del loco canoso en bata ayuda mucho.

- 9. En España se creó un Alto Comisionado de la Marca España. ¿Qué opinión le merece dicho modelo? ¿Existe en Alemania una estructura similar?**

En 1887 el parlamento británico intentó tachar los productos importados del extranjero de baja calidad con el sello de "Made in ...". Con el milagro económico alemán después de la Segunda Guerra Mundial la marca "Made in Germany" se convirtió en una marca de alta calidad. El uso de la marca se está regularizando ahora por la Unión Europea pero nunca hubo una comisión de este estilo en Alemania. Dudo que una estructura como la de la Marca España tenga un éxito significativo, visto que es demasiado obvio su valor de marketing. Más valdría una inversión fuerte en I+D+i.

- 10. Se ha reiterado que las políticas de austeridad impuestas, según una gran parte de la opinión pública y de la clase política de los países más afectados por la crisis, por Alemania, han conducido a empeorar la imagen de Alemania y a producir rechazo ¿Es esto cierto? ¿En qué ha afectado a la educación?**

Hay que distinguir bien entre la política externa de Alemania que afecta a los países del Sur de Europa y la sociedad alemana en general. Sí, ha habido mucha crítica con el papel que ha jugado el gobierno alemán en la política comunitaria con respecto a Grecia y España. En sus peores momentos en 2012 se vieron carteles comparando Merkel con Hitler. Más importante parece ser la idea de una economía social del mercado que se sigue asociando a Alemania como la fuerte apuesta del estado por la educación, la ciencia y la innovación. Desde el comienzo de la crisis hemos visto los números más elevados de candidaturas para nuestras becas y también el número de investigadores españoles en Alemania ve un auge importante en el mismo tiempo.

- 11. ¿Qué consideración le merece el fenómeno de la fuga de cerebros? ¿Es un fenómeno que afecta en exclusiva a los países en vías de desarrollo y/o en crisis, o también afecta a países desarrollados y con economías saneadas? ¿Qué política rige en Alemania acerca de este fenómeno?**

Si se van los más preparados, siempre es una maldición para un país, sin embargo hay situaciones en las que quedarse no mejora la situación tampoco, como es el caso en España de momento. Con una tasa de reposición de 10% hasta mediados de este año hasta los jóvenes excelentes no tenían mucha opción de desarrollo aquí. En estas circunstancias vale más seguir la carrera en el extranjero y volver en cuanto haya mejores condiciones en casa.

Conocemos este problema también. En Alemania se da el porcentaje más alto de investigadores que deciden trabajar en otros países, dato poco conocido en España. Sin embargo, los esfuerzos de mejorar las condiciones para la ciencia son palpables. Un ejemplo es la iniciativa de excelencia o la iniciativa GAIN de retorno de investigadores de los EEUU.

12. ¿Es la búsqueda de la excelencia compatible con un sistema viable de ayuda al desarrollo a través de la universidad?

Una de las políticas de las universidades es la creación de redes estratégicas entre Universidades de países diferentes. La idea es cooperar de una forma muy estrecha para subrayar un perfil de excelencia común dentro de un mercado competitivo global. De esta forma es posible superar las fronteras nacionales y crear redes que pueden servir de faros en países o regiones menos desarrolladas. Eso pueden ser tanto los estados federales del antiguo este de Alemania como algunas regiones en España.

13. ¿A qué desafíos se enfrenta el sistema universitario alemán en el corto y medios plazos? ¿Y el EEES en general?

Europa tiene una tasa de natalidad muy baja que crea la necesidad de una inmigración controlada. El problema es, que Europa no debería sanarse a coste de los países más pobres. No solamente por razones éticas, sino por su propio interés. Europa está experimentando ya los resultados de una política fracasada tanto en África como los países del Medio Oriente. Las guerras y las guerras civiles crean olas desconocidas de refugiados ante las puertas de Europa. Si seguimos viviendo a coste de nuestros vecinos, no vamos a encontrar solución

para esta catástrofe humana. Entonces hay que encontrar una forma de atraer a los estudiantes e investigadores de estos países con programas que incluyen un sistema de retorno o de creación de oportunidades en estos países.

14. Señale alguna de las claves del éxito de la reputación de las universidades alemanas

Hay una excelente infraestructura para los estudios y la investigación. Durante los últimos 30 años las universidades alemanas han incorporado de forma integral el principio de la meritocracia, un sistema abierto para la excelencia con una tasa muy baja de endogamia y con mucha transparencia. Con un 12% estudiantes internacionales y 15% de investigadores y docentes no alemanes en nuestras universidades la acogida de extranjeros es muy alto. El sistema universitario alemán permite asumir responsabilidad y gerencia de grupos desde un momento muy temprano y la educación tiene un enfoque cada vez más aplicada e innovadora. Al estudiante no se le pide repetir información sino sobre todo discutir soluciones.

15. ¿Comparte el siguiente planteamiento? No hay cooperación al desarrollo sin internacionalización y no es posible la internacionalización sin un adecuado sistema de cooperación universitaria al desarrollo.

Uno podría imaginarse un mundo de internacionalización sin cooperación al desarrollo, pero no sería sostenible y ciertamente no sería un mundo en el que querría vivir.

6.- GREGORY MANNE. Admission Program Unit. Universidad de Tufts y Harvard alumnus y Teaching Fellow.

La entrevista se produjo en la Universidad de Tufts, en la sede de la *Fletcher School of Law and Diplomacy*, en noviembre de 2015.

1.- Usted trabaja en una de las universidades más prestigiosas de Massachusetts, Tufts, y es graduado por la universidad líder a nivel mundial, Harvard. ¿En qué medida considera que universidades de tan alto nivel puede tener interés en la cooperación al desarrollo?

La cooperación al desarrollo es muy relevante, sobre todo cuando la Universidad es el cauce a través del cual muchos profesionales vinculan su carrera a este campo. No debemos olvidar que gran parte del personal que trabaja para USAID por ejemplo es graduado de Facultades como la Fletcher School of Law and Diplomacy de la Universidad de Tufts. Ha habido muchas experiencias positivas de universidades estadounidenses implicadas en proyectos de cooperación al desarrollo, y se trata sin duda de casos exitosos de la vinculación entre la educación superior y el mundo de la cooperación. También han existido problemáticas muy vinculadas a programas de cooperación, quizás no tanto de ayuda al desarrollo, pero sí de cooperación en modelos de gobernanza, como el caso del HIID en Rusia, pero sin duda son casos menores.

Hay muchos casos de formación en los Estados Unidos de personas procedentes de países emergentes y este hecho ha beneficiado a dichos países por las capacidades adquiridas en universidades norteamericanas, que ponen en marcha programas de becas para fomentar el acercamiento a la realidad del mundo en vías de desarrollo a las aulas de Estados Unidos.

2.- EE.UU. es un modelo de éxito a nivel de calidad y de atracción internacional. ¿Considera que este modelo se mantendrá en el tiempo o puede verse amenazado por nuevas potencias como China o la India, que tanto están invirtiendo en conocimiento e investigación?

Yo creo que Estados Unidos seguirá siendo una potencia de primer orden y difícilmente podrán otros países competir con un sistema que ha demostrado ser muy competitivo y

eficiente. Ciertamente hay países que están dando pasos importantes en el camino de convertirse en nuevas potencias que incluso hagan peligrar la hegemonía de Estados Unidos a nivel económico como, pero de ahí a que se conviertan en líderes en educación creo que hay un paso importante. En mi país existe un modelo de endowment que hace que las universidades sean muy sostenibles y que funcionen con criterios de eficiencia que son, a día de hoy, un modelo imposible a seguir. No se podría entender si no que la Universidad de Harvard tenga un endowment de treinta y siete mil millones de dólares, una cantidad muy superior al PIB de muchos países.

Estos criterios de administración eficiente a los que me refiero hacen que las universidades sean muy potentes y no se vean arrastradas por las dificultades de financiación que tienen los modelos universitarios de otros países. Quizás países como China e India consigan invertir en la construcción de universidades de primer nivel, pero sus objetivos irían, desde mi punto de vista, más encaminados a lograr beneficios por la inscripción de estudiantes, mientras que Harvard, a pesar de ser una universidad privada, responde al modelo de non-profit institution.

3.- ¿Le parece que es posible hoy en día la internacionalización sin un componente de cooperación al desarrollo?

En el caso de algunas universidades orientadas exclusivamente a la formación en el grado y muy interesadas en el beneficio por derechos de matrícula, quizás sí, pero yo creo que en un mundo globalizado es importante que las universidades sean conscientes de la necesidad de invertir en cooperación al desarrollo, puesto que al fin y al cabo los países emergentes pueden nutrir, si se desarrollan, al crecimiento de las universidades en los países desarrollados.

[En este momento se interrumpe por parte del doctorando la exposición del entrevistado y se le pregunta, sin estar previamente preparada la cuestión, acerca de la orientación más marcadamente económica de las universidades estadounidenses. La pregunta concreta es: “Creo poder deducir de su discurso que la cooperación al desarrollo es, para las universidades de Estados Unidos más bien una cuestión de interés por el beneficio en clave de retorno que les pueda reportar. ¿Las universidades

estadounidenses no están realmente interesadas en la cooperación al desarrollo como valor de altruismo?”].

Puede que tenga parte de razón en lo que dice. Las universidades estadounidenses están muy orientadas a un modelo de negocio. La University of Michigan-Flint, por ejemplo, está ahora realizando campañas de captación de estudiantes internacionales para suplir la falta de candidatos de su propia área de influencia. Las universidades no es que sean contrarias al valor de la cooperación, de hecho las hay muy concienciadas con ello, pero quizás sí que sea un aspecto que esté en un segundo plano. Aun así tengo la impresión de que la cooperación, cuando se trata de incluir estudiantes de estos países en nuestras aulas es muy positiva, debido a motivos de geodiversidad, y éste es un criterio claramente educativo y no económico, por lo que me parece que puede haber simbiosis entre el beneficio económico y los valores de educación y altruismo.

4.- En el caso de Estados Unidos, su sistema universitario o programas como Fulbright han sido un fiel aliado de la política exterior como instrumento de diplomacia pública. ¿Cree que Estados Unidos puede aún mejorar la relación entre las universidades y el gobierno para fomentar esta dimensión exterior?

Definitivamente sí debe hacerlo. La crisis ha afectado a todas las esferas y por ejemplo el programa Fulbright se ha visto amenazado bajo la propuesta de recortarlo en treinta millones de dólares el año pasado, 2014. No se ha materializado, pero la amenaza de la propuesta sigue latente.

Este Programa ha sido clave en la diplomacia pública de los Estados Unidos en el exterior y por tanto el gobierno debería seguir apostando por él. El presupuesto militar aumenta sin descanso y sin embargo el presupuesto para la educación como instrumento de la diplomacia disminuye. No considero que sea sostenible y que tenga sentido que se tenga el potencial de lanzar más bombas sobre los países que de enviar estudiantes a ellos. Tome este ejemplo como algo gráfico para entender de qué manera hay un cierto paralelismo en la comparativa que se haga de estos dos gastos federales. Hay que volver al espíritu de Fulbright y hacer que esta seña de identidad sea un éxito más de la diplomacia norteamericana.

5.- Estados Unidos es el primer país exportador de IBC a nivel mundial. ¿Qué opinión le merece dicho fenómeno? En el caso de los países en vías de desarrollo, ¿es compatible una formación elitista con los principios de inclusión social? ¿Se podría decir que las universidades de origen no están interesadas más que en el negocio y no tanto en la evolución del país hacia cotas de mayor justicia social y desarrollo?

A mí no me cabe la menor duda de que los IBC, al menos en el caso de las universidades matriz de los Estados Unidos que los promueven, están claramente ligados al beneficio económico, algo que por otra parte es totalmente normal en nuestro sistema de acuerdo a los principios económicos. Una empresa como Coca-Cola, cuando consiguió notoriedad e impacto en el país, se proyectó al exterior para trasladar el modelo de éxito. Las universidades siguen este modelo de alto rendimiento empresarial.

En cuanto a la inclusión social, esto dependerá también de los gobiernos de los países donde se establezcan. Entiendo que debería ser más bien una apuesta de estos gobiernos ya que, repito, las universidades se implementan allí con el objeto de obtener beneficios y para incrementar su reputación.

Por otro lado, a pesar de que no sea el objetivo primario, sí que considero que las universidades están también interesadas en que, gracias a la mejor formación y educación recibidas en sus branch campuses, haya un reflejo del desarrollo y de la inclusión social a la que se refiere en su pregunta.

5.- La existencia de una Agencia Iberoamericana del Conocimiento que presentase a Iberoamérica como un bloque armonizado a nivel universitario, ¿en qué podría beneficiar a las relaciones de intercambio, investigación con EE.UU.?

Sin duda estoy seguro de que así debería ser. En América Latina falta planificación y los modelos universitarios son muy diferentes. Para las universidades en mi país sería fantástico que una Agencia independiente pudiese dar coherencia a todo ese sistema. Supongo que será difícil organizar algo de este modo, pero creo que es una idea realmente muy novedosa e interesante. Sería dar un paso de gigante conseguir que América Latina se presentase a Estados Unidos como un bloque del estilo a la Unión Europea.

6.- La creciente importancia del español como idioma en EE.UU., ¿es una oportunidad para reforzar las relaciones con el bloque iberoamericano?

Ésta es una pregunta que he de responder de forma afirmativa, sin ninguna duda. El español va a seguir aumentando sin descanso y Estados Unidos ya es, tras México, el segundo país en número de hispanohablantes en el mundo, por delante incluso de España. Este fenómeno de expansión del español en el país va seguir creciendo sin duda alguna y las estadísticas del Instituto Cervantes al respecto hablan por sí solas.

El flujo de intercambio, la movilidad y los Study Abroad en países de América Latina se van a convertir en algo totalmente necesario y cotidiano en el día a día. Creo que el idioma será una oportunidad para unirnos más y mejor.

7.- Esta entrevista se está realizando en la Fletcher School of Law and Diplomacy. ¿Qué significado tiene esta Escuela en la historia de Estados Unidos?

Me parece muy interesante que alguien como usted que realiza un doctorado sobre diplomacia pública haya venido aquí a realizarme esta entrevista, puesto que ésta es la cuna de la moderna diplomacia estadounidense. Esta Escuela fue fundada en 1933, en un momento en el que Estados Unidos estaba muy cerrado en sí mismo, evitando cualquier tipo de exposición exterior más allá de la necesaria. En esta Escuela se fraguó un movimiento que trató de neutralizar esa tendencia de aislacionismo y se creó, junto con Harvard, un movimiento de proyección exterior y de sensibilización de la fuerza de la diplomacia. Yo mismo me siento muy identificado con la necesidad de cooperación, internacionalización y fomento de la geodiversidad en mi calidad de profesional de Tufts y graduado de Harvard.

8.- Por último, me gustaría conocer su opinión sobre la contribución que se hace en esta tesis acerca del concepto de diplomacia universitaria.

Me parece una aportación extraordinaria. Me gusta el concepto de "Higher Education Diplomacy". Hay mucha literatura sobre la diplomacia pública, la diplomacia educativa, pero el hecho de dotar a la universidad de la relevancia de convertirse un agente de

diplomacia por sí misma, de forma independiente, es un hito. Las instituciones de educación superior son diplomacia por sí mismas.

Anexo II. Indicadores de medición de la internacionalización en diferentes objetivos estratégicos incluida la cooperación universitaria al desarrollo (Elaboración propia).

OBJETIVO ESTRATÉGICO 1. DESARROLLAR EL VALOR INTERNACIONAL DE LA UNIVERSIDAD	
Estrategia	Indicador
1.1. Adaptación de los planes de estudio a las demandas internacionales	# de cursos de verano anuales para público internacional
	% de programas que incluyan prácticas en empresas
	# de programas combinados de formación en español y grado/posgrado por Facultad
	Δ % de programas <i>Study Abroad</i>
1.2. Diseño y puesta en marcha del Plan de formación lingüística y del Plan de Fomento del plurilingüismo en las titulaciones	% de estudiantes que deberán concluir con nivel C-1 de inglés sus estudios
	% de profesores que imparten docencia en inglés
	% de personal administrativo con un nivel, al menos, B-1 en inglés
	% de créditos totales ofertados en licenciatura en inglés
	% de Másteres en inglés
	# programas de grado bilingües
1.3. Establecimiento de titulaciones dobles, conjuntas o múltiples internacionales	# de titulaciones dobles, conjuntas o múltiples internacionales en grado por Facultad
	# de titulaciones dobles, conjuntas o múltiples internacionales en posgrado por Facultad
	% de utilización de un Protocolo para el establecimiento de titulaciones internacionales
1.4. Redefinición de las relaciones institucionales con universidades extranjeras. Revisión de la política de convenios institucionales	% de convenios activos
	# de nuevos convenios marco transversales firmados
	% de convenios que aportan beneficios tangibles
	# de partenariados internacionales
	Δ % de proyectos con cargo a convenios
1.5. Fomento de la movilidad de la comunidad universitaria	% de estudiantes con experiencia internacional en el exterior
	% de estudiantes beneficiarios del modelo de internacionalización en casa y docencia en inglés (al menos un 20% de créditos en grado)
	% de profesorado beneficiario de programas de movilidad
	% de personal administrativo con estancias en el exterior

OBJETIVO ESTRATÉGICO 2. IMPULSAR LA PROYECCIÓN EXTERIOR DE LA UNIVERSIDAD	
Estrategia	Indicador
2.1. Incremento de la captación de estudiantes internacionales a través de la participación en ferias y plataformas universitarias	# de estudiantes internaciones anuales (excluidos los de programas de movilidad)
	# de ferias educativas internacionales
	# de presentaciones en ferias y convenciones de <i>networking</i>
	% de revisión de convenios con motivo de ferias de <i>networking</i>
2.2. Establecimiento de un Plan para la gestión de la reputación y la visibilidad, vinculado a la adaptación de los contenidos web y en redes sociales a las demandas actuales de los mercados	% de contenidos web para estudiantes internacionales en inglés y otros idiomas prioritarios para la universidad que lo implemente
	# de consultas, chats <i>online</i> y atención vía correo electrónico
	# de contenidos completos en otros idiomas en la sección internacional web de la universidad
	% de contenidos de la sección internacional en idiomas oficiales de Naciones Unidas
2.3. Fomento de las visitas institucionales y la organización de conferencias de nivel internacional	# de visitas realizadas al exterior
	# de visitas institucionales a la universidad
	# de misiones inversas
	# de conferencias/foros de impacto (Asambleas Generales, Foros Internacionales multilaterales)
	# de participaciones en foros de internacionalización universitaria
2.4.- Fomento de Acuerdos y Alianzas. Identificación de redes de cooperación interuniversitaria y de organismos que potencien la imagen de marca y el aprovechamiento de recursos	# de nuevas membresías
	% de reactivación de la participación activa en redes y asociaciones
	% de revisión de participación, cuotas y membresías
	# de cargos directivos en organismos de gobernanza y representación educativa
2.5. Elaboración de material promocional y <i>merchandising</i>	% de revisión de contenidos
	# de tipos diferentes de guías para estudiantes (movilidad, <i>overseas</i>) en diferentes idiomas
	# de guías para el investigador internacional
	# de publicaciones anuales de actividades (memorias anuales...)
	# de guías institucionales formato inglés
	# de tipos de pósteres
	# de guías digitales web en otros idiomas
% de contenidos actualizados anualmente	
2.6. Fomentar los proyectos en el exterior	% Δ de proyectos de cooperación
	# de personas contratadas con cargo a proyectos (por año)
	# de estudiantes internacionales financiados con cargo a proyectos de cooperación
2.7. Creación de la red de egresados	# de miembros de la red de egresados

	# participantes en la conferencia anual
	# de "buddies"
	# usuarios registrados en la comunidad web

OBJETIVO ESTRATÉGICO 3. ESTABLECIMIENTO DE UNA POLÍTICA DE INTERNACIONALIZACIÓN EN CASA (I@H)	
Estrategia	Indicador
3.1. Capacitación lingüística de profesorado, estudiantes y personal administrativo	% de estudiantes que hayan desarrollado capacitación lingüística en el aula
	% de estudiantes con clases de apoyo con cargo a fondos para la formación (virtuales y en el aula)
	% de docentes beneficiarios de cursos de formación y/o reciclaje
	% del personal administrativo beneficiario de capacitación
3.2. Movilidad virtual. Los Recursos Educativos Abiertos (REA), Open CourseWare y MOOC's	# de cursos completos ofertados en plataformas
	# de accesos por público nacional al mes
	# de accesos desde Iberoamérica
	# de accesos a materiales y cursos en inglés
	# de proyectos presentados a premios internacionales de movilidad virtual
3.3. Fomento de la contratación de personal cualificado internacional. Atracción de talento	# de beneficiarios programa de sabáticos
	Volumen financiación para sabáticos
	# de profesores permanentes vinculados a cátedras internacionales
	% Δ de docentes internacionales
	# de gestores internacionales altamente cualificados
3.4. Aprovechamiento de la experiencia internacional de personal docente, estudiantes y personal administrativo	# de reuniones informativas y foros abiertos para estudiantes, profesorado y personal administrativo
	# de docentes / investigadores implicados
	# de personal administrativo
	# de estudiantes
	# de estudiantes internacionales en la universidad que comparten su experiencia en jornadas
	% de Facultades / Servicios implicados

OBJETIVO ESTRATÉGICO 4. IMPULSO DE LAS ACCIONES DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO	
Estrategia	Indicador
4.1. Adaptación de los planes de estudio a la sensibilización por la cooperación al desarrollo	# de cursos de verano anuales que contentan módulos de cooperación al desarrollo
	# de programas de prácticas de al menos un cuatrimestre de duración en un país en vías de desarrollo financiados por empresa privadas conforme a un convenio marco
	% de programas que ofrezcan en todas las carreras, a todos los niveles, estancias en el extranjero de diferente duración, en proyectos de cooperación al desarrollo
	# de sesiones de sensibilización sobre cooperación al desarrollo organizadas anualmente por cada centro universitario o Facultad
4.2. Apuesta institucional por la cooperación al desarrollo en la universidad	% de estudiantes que deberá haber realizado algún curso de formación o módulo de cooperación al desarrollo
	% de profesores invitados procedentes de un país en vías de desarrollo
	# de miembros de personal de administración de servicios de un país en vías de desarrollo para estancias de corta duración en la ORI
	% de créditos totales ofertados en materias relacionadas con la cooperación
	# de Máster en cooperación
	% de convenios institucionales que primen el fomento de la cooperación al desarrollo
4.3. Establecimiento de titulaciones dobles, conjuntas o múltiples internacionales en países en vías de desarrollo	# de titulaciones dobles con universidades en países en vías de desarrollo
	% de estudiantes que cursan sus estudios en una titulación doble, conjunta o múltiple acordada con una universidad en un país en vías de desarrollo
	# de titulaciones dobles, conjuntas o múltiples internacionales en posgrado con universidades en países en vías de desarrollo
	% de estudiantes becados procedentes de países en vías de desarrollo por Facultad
4.4. Redefinición de las relaciones institucionales con universidades en países en vías de desarrollo y universidades extranjeras para la formación de consorcios. Revisión de la política de convenios institucionales	% de convenios activos con universidades de países en desarrollo
	# de nuevos convenios marco transversales firmados
	% de convenios que aportan beneficios tangibles
	# de consorcios internacionales para la puesta en marcha de programas de cooperación al desarrollo
	Δ % de proyectos con cargo a convenios
4.5. Búsqueda de financiación externa para promocionar la educación	Δ de fondos procedentes de organismos privados para promocionar programas universitarios de cooperación al desarrollo
	% de programas universitarios de prácticas en el exterior con componentes de estancia en países en desarrollo financiados a través del presupuesto universitario
	Δ en la formación de consorcios que propicien proyectos de cooperación al desarrollo en el exterior a través de la cooperación en red

OBJETIVO ESTRATÉGICO 5: IMPULSO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	
Estrategia	Indicador
5.1. Mejora de la experiencia internacional académica y de gestión de los profesores e investigadores	# contratos con empresas internacionales, # de patentes internacionales, valor medio de los contratos, recursos totales captados de origen internacional, # de seminarios de formación, # participantes en los seminarios # de solicitudes por convocatoria, # de investigadores visitantes al año # de veces que se ha ocupado un puesto en un organismo internacional de investigación
5.2. Posicionamiento en programas multinivel	# sistemas de clasificación identificados
	# puesto en el ranking internacional
	# <i>starting grants</i>
	posición respecto a otras universidades mexicanas
5.3. Atracción de fondos privados para proyectos de cooperación	# proyectos identificados
	# de proyectos presentados a competencias a través de redes
	# de proyectos ganadores
	# de empresas afiliadas
	# de instituciones financieras afiliadas
	# de proyectos plurianuales
5.4. Establecimiento de una Escuela Internacional de Posgrado	# cursos de Máster
	# estudiantes de Máster
	# programas de doctorado
	# alumnos de doctorado
	% alumnos en etapa de investigación
	% profesorado extranjero
	% alumnos extranjeros
	# de acciones de captación alumnos internacionales
	# de cursos de posgrado de verano

OBJETIVO ESTRATÉGICO 6. DESARROLLO DE UNA INFRAESTRUCTURA ADMINISTRATIVA CAPAZ DE RESPONDER AL FENÓMENO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN	
Estrategia	Indicador
5.1. Dotación y consolidación de la ORI	# de personal administrativo ORI
	% de estudiantes e investigadores recibidos por la OBU a su llegada
	% de personas que serán computadas a través del sistema de ventanilla única
	# Oficinas dependientes de la ORI
5.2. Creación del Comité Consultivo de Internacionalización (CCI)	# de consultas elevadas desde el equipo de dirección
	# de reuniones
	% de posgrados sometidos a cumplimiento de normas de impartición para estudiantes internacionales
	# dictámenes vinculantes del CCI
5.3. Plan de estímulo para la capacitación internacional de los servicios universitarios	% de servicios con capacitación en inglés
	% de financiación del curso de capacitación
	% de financiación de exámenes oficiales (devolución en caso de no ser superada la prueba)

Anexo III. Modelo de cuestionario a los decanos de universidades latinoamericanas y respuestas facilitadas por Julia Gabriela Maturana Coronel (Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo) a modo de ejemplo, con su previa autorización.

1.- ¿Considera que un programa como Deans contribuye a reforzar la imagen de los sistemas universitarios de los países que financian dicha iniciativa, en este caso Alemania y España?

Sí. Un país que dedica presupuesto y esfuerzos a fortalecer las capacidades administrativas y los sistemas de gestión en otros países es percibido como un país que tiene algo para ofrecer porque ya lo ha hecho a nivel interno antes de poder transferir su experiencia a otros.

2.- En caso de no existir en su país una agencia de internacionalización universitaria como DAAD o Universidad.es, ¿considera positivo y necesario impulsar su creación?

Por supuesto. La internacionalización universitaria es un proceso en marcha en el mundo, así como la internacionalización de las sociedades a todo nivel. Es importante que nuestros países cuenten con un sistema que promueva y ayude a llevar a cabo la internacionalización de la mejor manera considerando nuestras realidades, limitaciones y fortalezas propias.

3.- ¿Le parece adecuado el planteamiento de tener dos universidades europeas coordinadoras o preferiría que lo hicieran más universidades o quizás una sola?

Creo que el hecho de tener dos universidades coordinadoras funcionó bastante bien porque puedes ver dos realidades diferentes, modelos distintos de trabajar y siempre la diversidad genera una mayor riqueza, pero hasta un punto en que no genere confusión. Dos o tres universidades me parece el número apropiado.

4.- ¿Considera que el programa está bien planteado al dirigirse a profesionales de tan distintos países o por el contrario sería más deseable dirigirlo a profesionales de un solo país como el que usted representa?

Yo creo en la diversidad y en la riqueza que esta genera. Mucho del valor del curso estuvo en el aprendizaje cruzado y en los contactos que se fueron generando con los otros. Si

sólo estuviere representado un país, o a un solo nivel (de ingresos, económico, de desarrollo, etc) no habrían tantas diferencias ni tantas cosas por aprender de los otros.

5.- En una escala de 0 a 10, siendo 10 la nota más alta, ¿cómo valoraría el curso desarrollado en todos sus aspectos, incluyendo calidad de la formación, organización y financiamiento?

10. Es uno de los mejores cursos al que he asistido (y he asistido a muchos en mi vida y en muchos países). La organización fue estupenda porque hubo una mezcla adecuada de dedicación al estudio y de espacios libres para promover el intercambio cultural y la generación de relaciones duraderas entre los participantes. Siempre se mostró respeto y aprecio por todos los participantes y sus diversos valores culturales.

Anexo IV. Modelo de cuestionario a los representantes nacionales africanos del proyecto sobre SDR en África en 2009 y 2011 y respuestas facilitadas por GEZAHEGN BEKELE Dadi, Universidad de Hawassa, a modo de ejemplo, con su previa autorización.

1.- To what extent do you value the relevance of sexual and reproductive health for the development of your own country? (score from 0 to 10 being 10 the highest score)

10

2.- How would you describe the number of professionals in this sector in your country?

Low but growing

3.- The participants in the project had a reasonable opportunity to contribute to the content of the Project.

Yes

4.- Do you think these seminars contribute to reinforce the institutional awareness and best practices among universities?

Yes

5.- Would you prioritize a model of seminars with experts hired by an international organisation or a seminar with experts from universities as it was the case in Uganda in 2009 and Ethiopia in 2011?

Combining both

6.- Did the project have clearly defined research aims? (eg. encourage new research, influence research agenda)

Yes

7.- Was it clear how much money was available for the entire project in all phases?

Yes

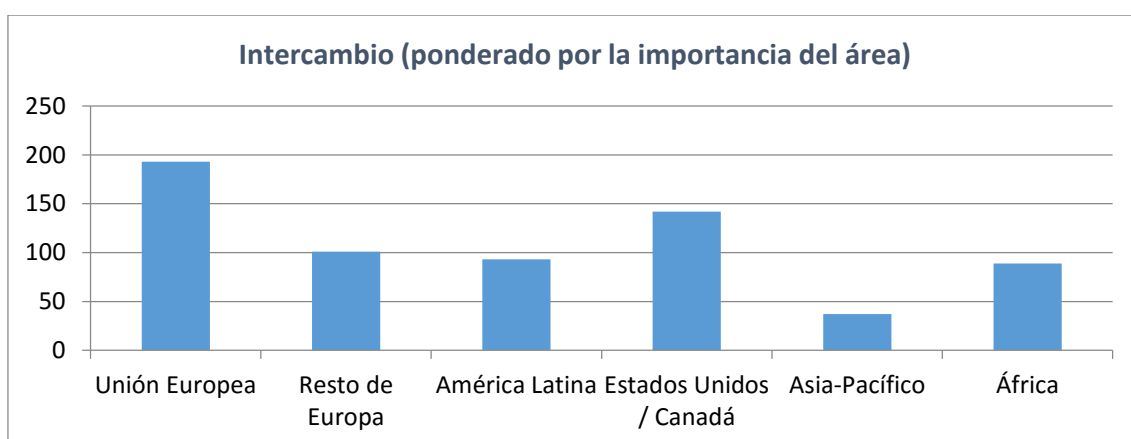
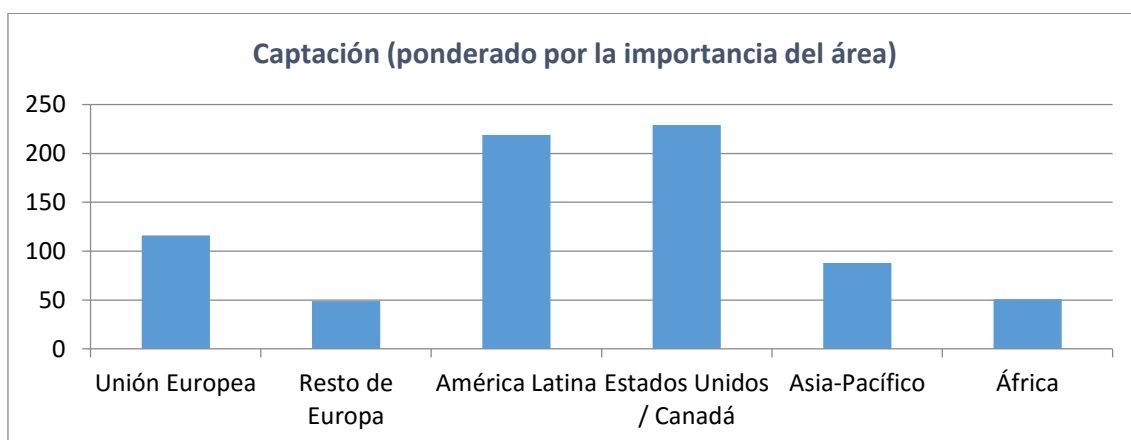
8.- Were the roles of the partners at each stage of the project clearly defined?

Yes

9.- In a scale from 0 to 10, being 10 the highest score, how would you score the overall implementation of the seminars.

10

Anexo V. Preponderancia de las áreas de interés para las universidades españolas en función de la ponderación por la importancia del área geográfica³⁴⁷



³⁴⁷ Criterios de ponderación con base al punto 4 de la encuesta, siendo el valor máximo 1 para América Latina, y los restantes 0'86, 0'85, 0'70, 0'64 y 0'45.

